

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R. M. Freinet: Confronto com o Poder Disciplinar In:
PEDAGOGIA FREINET: teoria e prática ed.Campinas, SP :
Papyrus, 1996, p. 195-207.

PEDAGOGIA FREINET

TEORIA E PRÁTICA

Marisa Del Cioppo Elias (org.)



a Fleuri

p + Fleuri 617 f

ANAS



P A P I R U S

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. PEDAGOGIA FREINET: SEUS PRINCÍPIOS E PRÁTICAS <i>Yolanda Moreira S. Paiva</i>	9
2. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E OS PRINCÍPIOS APONTADOS PELA PEDAGOGIA FREINET <i>Marisa Del Cioppo Elias</i>	21
3. A VIDA NA SALA DE AULA FREINETIANA <i>Maria Lúcia dos Santos</i>	33
4. RETROSPECTIVA DE UMA CAMINHADA <i>Maria Celita de Andrade Osório</i>	41
5. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: ALGUMAS IDÉIAS EM PIAGET, VYGOTSKY E FREINET <i>Waldília Neiva de M.S. Cordeiro e Maria Luíza L. do Vale</i>	45
6. A ATUALIDADE DA PROPOSTA FREINET: INTERDISCIPLINARIDADE E ALFABETIZAÇÃO <i>Marisa Del Cioppo Elias</i>	51
7. ALFABETIZAÇÃO: DESAFIO E RUPTURA <i>Neuza Helena P. Mansani</i>	61

8.	ALFABETIZAÇÃO <i>Waldília Neiva de M. S. Cordeiro e Maria Luiza Lima do Vale</i>	75
9.	O TATEAMENTO EXPERIMENTAL NUMA CONCEPÇÃO MATEMÁTICA <i>Nilce Fátima Scheffer</i>	83
10.	A AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM: UMA BREVE INTRODUÇÃO AO TEMA <i>Yolanda Moreira S. Paiva</i>	91
11.	A AFETIVIDADE <i>Flaviana M. Granzotto</i>	99
12.	FREINET E A PÓS-MODERNIDADE <i>Glória Kirinus</i>	119
13.	MUDAR A ESCOLA... AMANHÃ? <i>Andréa Warmling e Jean Astier</i>	129
14.	O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA <i>Maria de Fátima Morais</i>	137
15.	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA <i>Maria de Fátima M. Brayner</i>	143
16.	EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ENFOQUE PARA RESÍDUOS SÓLIDOS — A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA RECANTO/RECIFE-PE <i>Fábio Atanásio de Morais</i>	151
17.	TEXTO LIVRE: EXPRESSÃO VIVA NUM SISTEMA INTERATIVO <i>Maria Lúcia dos Santos</i>	157
18.	LIVRE EXPRESSÃO E CIDADANIA <i>Gláucia de Melo Ferreira</i>	167
19.	A AULA-PASSEIO TRANSFORMANDO-SE EM AULA DE DESCOBERTAS <i>Rosa Maria Whitaker F. Sampaio</i>	179
20.	FREINET: CONFRONTO COM O PODER DISCIPLINAR <i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	195

Reinaldo Matias Fleuri²

A proposta de Freinet

Célestin Freinet elaborou os traços fundamentais de sua proposta pedagógica no ambiente da resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial. Em meio aos escombros da sociedade ocidental ansiava-se ardentemente pela construção de uma nova ordem mundial. Nesta perspectiva, sentia-se a necessidade de se adaptar a escola para a formação de homens criativos e trabalhadores eficientes, capazes de servir à comunidade que o serve.

A escola tradicional, com seus métodos escolásticos baseados "na matéria a ensinar e nos programas que definam esta matéria, precisando-a e hierarquizando-a" (Freinet 1973, p. 25), promove uma "instrução passiva e frontal" (Freinet 1973, p. 27). Tal escola já não serve ao objetivo

1. O presente texto consiste de algumas anotações preparadas para a palestra de abertura do III Congresso Nacional de Educadores Freinet (Erechim — RS, 14 a 18/julho/93), sobre o tema "Freinet: Resgate e contemporaneidade pedagógica".
2. Doutor em filosofia e história da educação. Professor titular em fundamentos epistemológicos da educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

fundamental da educação que é o de "desenvolver ao máximo a personalidade da criança, (...) enquanto membro da comunidade" (Freinet 1973, pp. 24-25).

Sentia, Freinet, a necessidade

de uma verdadeira correção pedagógica racional, eficiente e humana, que deve permitir à criança enfrentar com o máximo de realização, o seu destino de homem. (Freinet 1973, p. 25)

Para isso, propõe enfatizar não mais

a matéria a memorizar ou os rudimentos de ciência a estudar, mas: (a) a saúde e o interesse do indivíduo, a persistência nele das suas faculdades criativas e ativas, a possibilidade — que faz parte da sua natureza — de sempre progredir para se realizar num máximo de pujança; (b) a riqueza do meio educativo; (c) o material e as técnicas que, neste meio, permitirão a educação natural, vivificante e completa que preconizamos. (Freinet 1973, p. 26)

O desenvolvimento pessoal, aproveitando-se a riqueza do meio, mediante técnicas pedagógicas apropriadas torna-se possível através do trabalho:

O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de onde advirão todas as organizações. (Freinet 1973, p. 27)

Tal orientação pedagógica e social propicia uma organização racional que, superando os formalismos estéreis, evita o caos e a desordem. Pelo contrário, a escola

será a mais disciplinada, porque superiormente organizada. (...) A disciplina da escola amanhã será a expressão natural e resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar. (Freinet 1973, p. 28)

Desta maneira, a escola

deverá então adaptar não só as suas dependências, programas e horários, mas também os seus instrumentos de trabalho e técnicas, às conquistas essenciais do progresso na nossa época. (Freinet 1973, p. 28)

Esta adaptação far-se-á sob o signo do equilíbrio, da harmonia a serviço da vida. Isso supõe uma educação mais do que nunca baseada na terra, na família, na tradição, no esforço perseverante dos homens que nos procederam *construindo, em suma, o futuro no seio do presente*. (Freinet 1973, pp. 29-30)

Freinet, ao propor transformações pedagógicas, é consciente de que

a escola nunca está na vanguarda do progresso social (...); o seu desenvolvimento está demasiadamente condicionado pelo meio familiar, social e político para que se possa conceber para ela uma hipotética libertação autônoma. (Freinet 1973, p. 30)

Além disso, as mudanças na escola vão

se esbarrar com os travões e hábitos rotineiros da escolástica; socialmente, tem contra ela todo o sistema de seleção, de competição, de exames, que continua a oferecer os melhores lugares às "cabeças cheias", em prejuízo dos "cérebros bem estruturados servidos por mãos experientes". (Freinet 1973, p. 27)

A proposta de Freinet alentou um movimento pedagógico de alcance mundial, gerador de um rico manancial teórico-prático de experiências educativas.

Dizia, porém, Freinet, que "a experiência força-nos a uma maior humildade" (Freinet 1973, p. 30), a experiência tateante que, sendo sempre o esteio e o crivo de sua proposta, esteve aberta a ser comparada com "as visões teóricas de tantos investigadores" (Freinet 1973, p. 66).

Assim, de um lado, as análises críticas já feitas à Escola Nova podem nos permitir ver, na concepção educacional de Freinet, limites como a ênfase na metodologia de formação manual e intelectual do indivíduo, orientada por uma crença — relativamente ingênua — no

progresso técnico como fator de garantia de uma organização social justa e segura. Com efeito, a adoção da proposta pedagógica de Freinet no âmbito de escolas de elite (e no Brasil o *método* Freinet conseguiu penetração quase que exclusivamente em escolas particulares) pode estar servindo prioritariamente à formação dos gestores de organizações estatais e empresariais, as quais reproduzem as relações de dominação e exploração capitalista (Fleuri 1992, pp. 52-54). Assim, o mundo construído por esses agentes pode não ser "melhor do que aquele que deixamos desmoronar como um lamentável castelo de cartas" (Freinet 1973, p. 29), na última grande guerra mundial. E a ênfase na educação escolar voltada para o indivíduo pode não favorecer o surgimento e o incremento dos movimentos sociais capazes de promover alguma transformação efetiva na sociedade de classes.

De outro lado, as propostas construídas na prática pedagógica de Freinet confrontam-se com a estrutura escolar, reforçando elementos de uma *revolução molecular* na escola e na sociedade. E é o que tentaremos explicitar neste momento, à luz da teoria do poder e saber disciplinar elaborada por Michel Foucault.

Concepção de saber-poder disciplinar em Michel Foucault

Ao pesquisar o aparecimento histórico das ciências humanas, Foucault (em *As palavras e as coisas*, 1990) constata que elas são o produto de uma inter-relação de saberes,³ que revelam uma ordem interna, constitutiva do saber, a qual ele chama de *épistémè*.⁴ Para Foucault, em

3. "Podemos enunciar mais rigorosamente sua tese: as ciências empíricas e a filosofia podem explicar o aparecimento, na época da modernidade, desse conjunto de discursos denominado ciências humanas porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções diferentes e complementares no âmbito do saber. Por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que a vida, o trabalho e a linguagem são objetos — objetos das ciências empíricas — que manifestam uma atividade humana; por outro lado, o homem — na filosofia — aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber. O fato de o homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, isto é, sua existência como coisa empírica e como fundamento filosófico, é chamado por Foucault de *a priori* histórico, e é ele que explica o aparecimento das ciências humanas, isto é, do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação." (Machado 1982, pp. 124-125)
4. "O que caracteriza a reflexão de Foucault em *Les mots et les choses* é especificamente

uma cultura e em dado momento só existe uma *épistémè* (daí seu aspecto de globalidade) e revela um *a priori* histórico⁵ (daí sua profundidade) que torna possíveis os diversos saberes e a própria ciência. Assim, a formação dos saberes e a relação entre eles devem ser buscadas não em nível dos enunciados⁶ que constituem um discurso.⁷

Ao buscar entender o porquê dos saberes, Foucault explica sua existência e suas transformações como dispositivos de relações de poder. Por intermédio de suas pesquisas sobre o nascimento da prisão e dos dispositivos de controle da sexualidade, Foucault vê delinear-se formas locais e institucionais de exercício de poder diferentes do poder exercido pelo Estado. Trata-se de poderes moleculares e periféricos que, embora articulados com o aparelho de Estado, não foram absorvidos por este. Foucault identifica este tipo de poder como *poder disciplinar*.⁸

a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. É então que se coloca a questão da *épistémè*. *Épistémè* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela dependente. A *épistémè* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber." (Machado 1982, pp. 148-149)

5. "Com o termo *a priori* o que pretende Foucault é assinalar o elemento básico fundamental, a partir de que a *épistémè* é condição de possibilidade dos saberes de determinada época." (Machado 1982, p. 150)
6. "Em suma, o enunciado é uma função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacionar com um domínio de objetos, receber um sujeito possível, se coordenar com outros enunciados e aparecer como um objeto, isto é, como materialidade repetível." (Machado 1982, p. 170)
7. "Um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. Trata-se de um conjunto finito, de um grupo limitado, circunscrito, de uma seqüência finita de signos verbais que foram efetivamente formulados. (...) O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-na como (...) prática discursiva." (Machado 1982, pp. 170-171)
8. "Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de 'disciplinas'. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo; nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Utiliza recursos coercitivos como a vigilância, as sanções e os exames (cf. Foucault 1977, pp. 123-204).

A distribuição dos indivíduos no espaço, mediante a cerca, o quadriculamento, a fila, forma um *quadro* real e ideal que permite identificar, classificar e controlar os indivíduos. O quadro é, assim, um processo de saber porque permite classificar e verificar relações. É uma técnica de poder porque permite controlar um conjunto de indivíduos.

O controle das atividades é feito mediante o horário que induz os indivíduos a se dedicarem e cumprirem fielmente o que foi predeterminado. Além disso, para obter maior eficácia e rapidez, a disciplina impõe uma relação entre um gesto e a atitude global do corpo, assim como entre o gesto e o objeto. Tal eficiência aumenta na medida em que tal *manobra* respeita e incorpora as exigências e o comportamento natural do corpo.

Além de esquadrihar o espaço, de subdividir e recompor as atividades, a disciplina capitaliza o tempo e as energias dos indivíduos, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle. E isto mediante processos: divisão da duração em segmentos, organização de seqüências, finalização de cada segmento por uma prova, estabelecendo-se séries temporais diferenciadas. Tais mecanismos que garantem a formação evolutiva do indivíduo constituem o *exercício*.

As instituições disciplinares, ainda, articulam os indivíduos como um aparelho eficiente. Neste aparelho, o indivíduo torna-se um elemento que se pode movimentar e articular com os outros. Da mesma forma, a série cronológica de uns deve se ajustar ao tempo dos outros, de modo que as forças individuais sejam aproveitadas ao máximo e combinadas num resultado ótimo. Por fim, esta meticulosa combinação exige um sistema preciso de comando, baseado em sinais definidos, que provoque imediatamente o comportamento desejado. Tais processos se realizaram na tática.

formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que é um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe." (Foucault 1977, p. 126)

A disciplina constitui-se, pois, num conjunto de mecanismos que esquadrinha o espaço, decompõe e recompõe as atividades para adequar os gestos com as atitudes e objetos, estabelece a seriação dos atos e acumulação de forças, compõe as forças individuais sob comando centralizado.

O sucesso e o funcionamento do poder disciplinar devem-se ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico,⁹ a sanção normalizadora¹⁰ e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.¹¹

Esses dispositivos constituem o tipo de poder disciplinar que caracteriza a estrutura e o funcionamento de instituições que tomam corpo a partir do século XVII, como a fábrica, a caserna, o hospital, o

9. "O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade, funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo." (Foucault 1977, p. 158)
10. "Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto — que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora' a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traça o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, *normaliza*." (Foucault 1977, p. 163)
11. "O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória." (Foucault 1977, p. 171)

hospício, a prisão e, de modo particular, a escola. E, não obstante a sucessivas tentativas de reformas (seja na Revolução Francesa de 1789, seja na Revolução Comunista de 1917, ou nas inúmeras reformas políticas do pós-guerra, ou mesmo após a *Revolução Cultural* de 1968), essas instituições tendem a reproduzir os mesmos mecanismos que se busca superar. Recompõem relações hierárquicas e disciplinares, no jogo de forças estabelecido intra e interinstitucional, que formam indivíduos *dóceis e produtivos*.

Todavia, as experiências de Freinet apontam, ainda que de maneira limitada e focal, indivíduos de um novo tipo de organização, de caráter antidisciplinar, que propôs construir no âmbito da educação escolar.

*A Pedagogia Freinet: Construção da resistência
contra o poder disciplinar*

A proposta, elaborada por Freinet, de uma

nova orientação pedagógica e social traz em si uma harmonia nova que suscita uma ordem profunda e funcional, uma disciplina que é a própria ordem na organização da atividade e do trabalho, uma eficiência que resulta de uma racionalidade humana da vida escolar, todas as conquistas que, para além dos formalismos ultrapassados, concorrem para a formação harmoniosa dos indivíduos na renovada estrutura social. (Freinet 1973, pp. 27-28)

Não se trata, pois, de rejeitar qualquer tipo de organização escolar. Também não se nega a *necessária autoridade* do professor, ou a *disciplina* na escola.

Pelo contrário, (a escola) será a mais disciplinada, porque superiormente organizada. O que terá desaparecido é efetivamente aquela disciplina formal exterior sem a qual a escola atual seria apenas caos e vazio. A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e a resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar. (Freinet 1973, p. 28)

A *disciplina* de que fala Freinet obviamente não se identifica — em sua formulação *teórica* — com a concepção explicitada por Foucault. Freinet refere-se explicitamente à disciplina formalista típica da escolás-

tica, da escola tradicional, contra a qual se insurge decididamente. Todavia, *na prática*, defende uma *nova disciplina*, um novo tipo de organização, mais racional e mais humana, que efetivamente contrapõe-se aos mecanismos de poder disciplinar, identificados por Foucault.

A proposta de Freinet, que perspectiva a formação de pessoas produtivas (tal como o poder disciplinar), mas criativas (contrariamente ao poder disciplinar, que condiciona as pessoas à submissão), aponta formas de organização que rompem os mecanismos disciplinares.

A *organização disciplinar do espaço* (mediante a cerca, o quadriculamento, a fila que transforma o coletivo num quadro vivo, totalmente observável e controlável) identifica-se ao *auditorium-scriptorium* da escola tradicional.¹² Contra esse modelo funcional da escola, Freinet propõe que ela seja uma *oficina de trabalho* simultaneamente comunitário e especializado, que exige uma nova estrutura arquitetural. Nesta, prioriza-se o meio natural,¹³ ao qual se articulam os edifícios. Na escola primária propõe-se um modelo arquitetural básico compondo *uma sala comum*, onde as crianças poderão reunir-se para os trabalhos coletivos, com *oficinas internas especializadas*¹⁴ e *oficinas externas especializadas* (jardim, horta, pomar e a

12. "A escola tradicional é um *auditorium-scriptorium* de que o anfiteatro das grandes escolas é apenas a forma suntuosa. Para este *auditorium-scriptorium*, a disposição mais favorável era uma única sala, decerto suficiente para sentar o grupo do efetivo escolar, mas não demasiado ampla para que a voz do professor não se perdesse e o seu olhar pudesse vigiar os mais afastados recantos. Não falemos do ponteiro que, outrora, devia, da secretária ao professor, chegar os cábulas lá do fundo. Esta sala não devia ser excessivamente aberta para o exterior, fato que afetaria a ressonância da voz doutoral e era susceptível de distrair os alunos — inconveniente corrigido pela elevação das janelas e opacidade dos vidros." (Freinet 1973, p. 71)
13. "A natureza permanece sempre como o meio mais rico e aquele que se adapta às necessidades variáveis dos indivíduos. Não deve haver *Escola maternal sem meio natural* (...) [assim como] *não poderá haver escola primária sem meio natural*" (Freinet 1973, pp. 46 e 71). Para Freinet o meio natural na escola é mais importante do que os edifícios, que devem ser organizados em salas comuns, articuladas com oficinas exteriores especializadas. Por isso, os edifícios existentes devem ser remodelados, não servindo como desculpas para não fazê-lo, as dificuldades financeiras.
14. Freinet concebe, numa escola primária, quatro oficinas para o trabalho manual de base (1. Trabalho nos campos. Criação de animais; 2. Serralheria e carpintaria; 3. Fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalho doméstico; 4. Construções, mecânica, comércio) e quatro oficinas de atividade socializada e intelectualizada (5. Prospecção, conhecimentos, documentação; 6. Experimentação; 7. Criação,

criação de animais). Neste espaço escolar, o controle das atividades tende a ser assumido pelos grupos de alunos, em função de seus interesses e planos, subvertendo-se o mecanismo de vigilância hierárquica.¹⁵

Também o *controle disciplinar da atividade*, baseado no horário e no treinamento, é superado na medida em que se oferece

às crianças possibilidades de trabalho e não formas de domesticação. Evitemos — *recomenda Freinet* — voltar à escolástica, transformando o trabalho nestas oficinas em deveres consecutivos a certas lições metódicas, ou obrigando todas as crianças a receber alternadamente em cada uma destas oficinas uma iniciação que se julgaria indispensável. É raro que um indivíduo se interesse igualmente por diversas atividades manuais e que atinja em todas elas igual mestria. Este interesse, aliás, varia com a idade: varia essencialmente com a estação, com o tempo, com certas modas inicialmente impensáveis (...). A escola deve sentir e respeitar este interesse e este ritmo, mesmo quando eles não coincidem com as normas pedagógicas que tínhamos previsto; deveremos apenas ajudá-la a ser bem-sucedida e a prosseguir resolutamente em direção ao domínio de si própria e a uma superior capacidade. Estas recomendações têm mais importância do que se julga; se não forem respeitadas, estaremos apenas a realizar uma pré-aprendizagem mais ou menos prematura que poderia ter suas vantagens. Mas não realizaremos a *educação pelo trabalho* (Freinet 1973, p. 82) e... *reforçando o disciplinamento!*

A superação da prática do “*exercício*” *disciplinar* (que capitaliza e classifica as energias do indivíduo de modo a se tornarem utilizáveis e

expressão e comunicação gráficas; 8. Criação, expressão e comunicação artísticas). (Freinet 1973, pp. 84-90)

15. “Adivinhamos a inquietação dos pedagogos: Como se fará a vigilância e que farão os alunos de uma aula quando o professor estiver na outra? O problema torna-se efetivamente insolúvel na escola tradicional onde o trabalho é função da vigilância e da autoridade. (...) As condições são felizmente outras nas escolas que trabalham segundo as nossas técnicas. É um fato atualmente indiscutível que quando os alunos se entregam a trabalhos que os interessam profundamente porque respondem às suas necessidades funcionais, a disciplina reduz-se à organização destes trabalhos e exige apenas um mínimo de vigilância que fica a cargo, na maior parte das vezes, da equipe ou do grupo. O professor deixa de ser o oficial do dia para se tornar o conselheiro e o assistente permanente.” (Freinet 1973, p. 72)

controláveis), assim como da *organização tática* da escola como um aparelho (que articula as atividades individuais sob comandos padronizados), pode ser vislumbrada no trabalho pedagógico com que Freinet chama de *complexos de interesses*. Estes são suscitados pelos contatos diretos com o meio ambiente, por meio das oficinas na escola e do conhecimento experimental dos alunos. Entre as múltiplas motivações vitais, as crianças escolhem trabalhar alguns aspectos, de maneira articulada com os colegas.

Na elaboração de um jornal (Freinet 1973, pp. 105-131), por exemplo, o grupo escolhe um dos textos produzidos por uma das crianças. A seguir, identifica jogos, trabalhos, conhecimentos, atividades possíveis de serem elaboradas. Cada um escolhe fazer o que mais lhe convier, traça um plano pessoal de trabalho e o articula com os dos colegas num plano geral. No desenvolvimento das atividades, cada um segue seu próprio ritmo e interage livremente com os colegas. Os trabalhos produzidos são apresentados, discutidos, divulgados.

As energias são, pois, capitalizadas em cada um e nos trabalhos realizados, mas não segundo um processo serial, classificatório, hierarquizante. A articulação coletiva é construída não de maneira padronizada, mas integrando e valorizando criativamente as peculiaridades de cada um. Com isso, formam-se pessoas economicamente produtivas, mas, também, politicamente capazes de autonomia pessoal e coletiva.

Nesse contexto pedagógico, a *vigilância* panóptica (onde o vigilante observa e controla a todos, sem ser controlado) é subvertida por práticas de observação e discussão participativa.¹⁶ A *punição* torna-se

16. O jornal de parede, por exemplo, permite um "profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou. Este jornal é constituído por uma grande folha de 40 x 50 afixada na segunda-feira de manhã num canto especial da sala. O cabeçalho é ilustrado por dois alunos, designados em cada sábado. A própria folha está dividida em três grandes colunas tendo respectivamente por título: *Criticamos... Felicitamos... Pedimos...* Durante a semana, os alunos inscrevem neste jornal suas queixas, os erros ou as faltas que verificam, denunciam as insuficiências destes ou daqueles serviços ou organização. Inscrevem na terceira coluna as propostas ou os anseios que dizem respeito à vida da classe. Todas estas inscrições são assinadas — o anonimato seria aliás ineficaz, pois que a própria escrita era por si só reveladora. Este jornal deve sintetizar o conjunto das relações infantis em face do funcionamento sempre imperfeito do organismo Escola" (Freinet 1973, p. 94).

geralmente inaplicável.¹⁷ E o sistema de *exames* tende a ser substituído por procedimentos de avaliação e auto-avaliação pelo plano de trabalho, onde se busca evitar a classificação, a competição e a submissão (Freinet 1973, pp. 138-141).

Nas propostas pedagógicas que emergem da prática de Freinet podemos identificar o confronto com os mecanismos disciplinares, na tentativa de se promover processos criativos e produtivos de educação escolar.

Todavia, elas não se reduzem a um conjunto de técnicas ou métodos pedagógicos *inovadores* a serem aplicados na escola. Nem se configuram como oposições aos mecanismos disciplinares, tomados um a um. Também não se configura apenas como uma proposta escolanova, em oposição à educação tradicional (tal como o próprio Freinet, por vezes, dá a entender em seus escritos).

O que Freinet apresenta como propostas de *reforma* da escola, entendida como adaptação às novas exigências da sociedade moderna e do desenvolvimento pessoal, pode estar revelando muito mais que um conjunto de procedimentos renovadores da escola. Talvez sejam indícios de uma outra dimensão do jogo de forças que constitui a sociedade disciplinar: a da resistência ao poder disciplinar que atravessa não só a escola, mas todas as instituições sociais surgidas na sociedade industrial capitalista e burocrática.

Com efeito, a subversão dos mecanismos disciplinares de distribuição espacial, de controle das atividades, de programação e articulação dos trabalhos, bem como as tentativas de se modificar os mecanismos de vigilância, punição e exame, são expressão de uma outra correlação de forças que se estabelece nos grupos e movimentos sociais, produzindo novos mecanismos que sustentem estas novas relações.

Se entendermos, pois, as propostas metodológicas de Freinet como alguns mecanismos produzidos nas relações vivas que estabele-

17. "O secretariado da cooperativa propusera recentemente estabelecer um verdadeiro código prevendo, para cada grupo de delitos, uma punição correspondente. Essa tentativa revelou-se praticamente inaplicável. Na prática, como na família, não se deverá contar demasiado com as sanções para melhorar uma situação, seja ela qual for. A crítica coletiva, o reconhecimento das faltas, o sentimento comunitário, o desejo de melhorar mostram-se em geral suficientemente eficazes. A única sanção normal é geralmente reparar o mal feito..." (Freinet 1973, p. 96)

ceu com seus contemporâneos, no âmbito da prática escolar, compreenderemos claramente que o fundamental não está em *repetir* entre nós os procedimentos pedagógicos por ele desenvolvidos e sistematizados em sua época, nem acatar sua teoria como uma nova *orientação ideológica*.

Seria ingenuidade pretender *adotar* a proposta pedagógica de Freinet, simplesmente mediante a construção ou adaptação dos edifícios e dos espaços escolares a estruturas de salas comuns e oficinas especializadas (interiores e exteriores), ou adaptando os horários, métodos e programas a uma dinâmica mais criativa e participativa. Pois estes mecanismos podem ser facilmente assimilados a uma estrutura disciplinar (que hierarquiza e submete os indivíduos), se as opções pessoais e a correlação de forças num determinado contexto favorecerem a hierarquização e sujeição nas relações institucionais. Da mesma forma que, numa instituição disciplinar, desenvolvem-se relações e opções de resistência, que apontam uma outra forma de organização e instigam mudanças estruturais.

O mais importante, portanto, é assumir criativamente as relações vivas, enfrentar corajosamente o jogo de forças de que participamos, criando e recriando, passo a passo, os meios que sustentem relações de autonomia e de reciprocidade e, ao mesmo tempo, neutralizando os que produzem isolamento e submissão.

Desta maneira, Freinet será para nós mais um parceiro valioso com quem podemos trocar experiências e discutir procedimentos para fazer avançar nossas lutas e concretizar nossas utopias.

Bibliografia

FLEURI, R.M. *Educar, para quê?* 6ª ed., São Paulo, Cortez/Edufu, 1992, 108 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.

_____. *As palavras e as coisas*. 5ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1990.

FREINET, C. *Para uma escola do povo*. Lisboa, Presença, 1973.

MACHADO, R. *Ciência e saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.