

CÉLESTIN
FREINET

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



CÉLESTIN FREINET

Louis Legrand

Tradução e organização
José Gabriel Perissé



ISBN 978-85-7019-556-2
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygya Comunicação
Revisão técnica
Rogério de Andrade Córdova
Ilustrações
Miguel Falção

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Legrand, Louis.

Célestin Freinet / Louis Legrand; tradução e organização: José Gabriel Perissé.

– Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

150 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-556-2

1. Freinet, Célestin, 1896-1966. 2. Educação – Pensadores – História. I. Perissé, José Gabriel. II. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

Apresentação por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Louis Legrand, 11

Uma vida excepcional, 11

A originalidade das “Técnicas Freinet”, 15

A transformação do aprendizado (1956), 17

O aprendizado da leitura, 17

A leitura-trabalho e a biblioteca de trabalho, 19

O aprendizado da escrita e da expressão escrita, 20

Ortografia e gramática, 21

O cálculo vivo, 21

Ciência, história e geografia, 22

Educação artística, 24

A transformação do contexto institucional, 25

O Movimento Freinet e a

Cooperativa de Ensino Laico, 26

Freinet atual, 30

Qual é a filosofia?, 27

Uma contribuição técnica ainda válida, 31

A significação filosófica das técnicas, 33

Textos selecionados, 39

Pedagogia do bom senso, 39

A educação do trabalho, 67



Cronologia 141

Bibliografia, 145

Obras de Célestin Freinet, 145

Obras sobre Célestin Freinet, 145

Obras de Célestin Freinet em português, 146

Obras sobre Célestin Freinet em português, 146

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



CÉLESTIN FREINET¹
(1896-1966)²

Louis Legrand³

Uma vida excepcional

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, em Gars, pequeno povoado montanhês, nos Alpes marítimos franceses. Sua infância e adolescência foi a mesma dos camponeses da época, em meio aos trabalhadores rurais, numa região pobre, de clima muito frio, apesar da proximidade com o Mediterrâneo. Pastorear ovelhas era uma atividade que para ele não tinha segredos. Sua esposa, Élise, escreveu: “a experiência pastoril será, para Freinet, um tema constante em sua experiência educadora” (Freinet, 1977). Depois de ter concluído os estudos iniciais na cidade de Grasse, ingressou na Escola Normal de Professores, em Nice. Foi quando estourou a Primeira Guerra Mundial, em 1914, e Freinet alistou-se no Exército em 1915.

Em 1917, com 21 anos de idade, foi gravemente ferido na Batalha “*Chemin des Dames*”. Recebeu as condecorações Cruz de Guerra e Legião de Honra. Indo de um hospital a outro, sua convalescença

¹ O título original do autor: *Célestin Freinet: um criador comprometido a serviço da escola popular*.

² Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n 1-2, pp. 407-423, 1993.

³ Louis Legrand (França) é professor emérito de Ciências da Educação na Universidade Louis Pasteur, de Estrasburgo. Ex-professor das Universidades de Besançon e Paris V. Ex-diretor de pesquisa do Instituto Nacional de Investigações Pedagógicas (Paris). Autor de numerosos artigos e obras, dentre os quais cabe mencionar: *Pour une pédagogie de l'étonnement* (1960), *Pour une politique démocratique de l'éducation* (1977) e *L'école unique: a quelles conditions?* (1981). É co-autor de *Pour un collège démocratique. Rapport au Ministre de l'éducation nationale* (1983) e *Enseigner la morale aujourd'hui* (1991).

durou quatro anos. Com o pulmão direito prejudicado, nunca se recuperou completamente dos ferimentos sofridos. Respirava com dificuldade, e esse fato ele próprio interpretava como causa parcial do caráter inovador de suas ideias pedagógicas, em que a atividade dos alunos substitui em boa medida a técnica “giz e cuspe” do professor.

Em 1920, foi nomeado professor assistente numa pequena escola de duas classes em Bar-sur-Loup, lugarejo de 1000 habitantes, localizado nos Alpes marítimos, próximo a Grasse e Vence, região rústica e pitoresca, longe da costa, repleta de vales, montanhas sem vegetação, desfiladeiros e algumas plantações de oliveiras. Esta região, que hoje se tornou ponto turístico, foi o contexto inicial do trabalho pedagógico e militante de Freinet. Foi nesse vilarejo que o professor recém-formado criou a imprensa dentro da escola, dando início ao mesmo tempo a um movimento nacional com artigos seus publicados em vários jornais do país. Participou de congressos internacionais da “Educação Nova”, entrando em contato com grandes educadores da época, como Ferrière, Claparède, Bovet e Cousinet. Leu os clássicos da pedagogia contemporânea, preparando-se para um concurso de supervisão primária, no qual foi reprovado. Decidiu então se afastar definitivamente, não só da pedagogia tradicional, mas também da nova pedagogia, apesar das descobertas que fez ao conhecer a obra de Ferrière (cf. Élise Freinet, 1968).

Também encontrava tempo para se interessar pelo desenvolvimento de sua cidade natal, onde fundou uma cooperativa de trabalhadores com a finalidade de eletrificar o povoado. Membro ativo do sindicato e do partido comunista, em 1925 visitou a União Soviética numa delegação sindical. Lá encontrou Krupskaya, companheira de Lênin e ministra da Educação. Esta atividade sindical e política exerceu profunda influência sobre a concepção da pedagogia popular que nele ia amadurecendo, e sobre a qual voltaremos a falar.

Quando, em 1928, Freinet e sua esposa, Élise, foram transferidos de Bar-sur-Loup para Saint-Paul-de-Vence, o essencial de sua

obra já estava delineado: a imprensa escolar, a correspondência interescolar, a cooperativa escolar e, em nível nacional, a Cooperativa de Ensino Laico. Freinet, a essa altura, graças aos congressos de que participava ou organizava, era bastante conhecido tanto na França como no exterior.

Entre 1929 e 1933, o casal Freinet aprofundou e desenvolveu o movimento a que deram início. Mas Saint-Paul-de-Vence não era Bar-sur-Loup. Vence era um centro turístico florescente, e a presença de dois professores comunistas era cada vez menos tolerada, na mesma proporção em que se ampliavam suas atividades, nacional e internacionalmente.

Histórias infames de banheiros sujos e entupidos serviram como pretexto para que as autoridades direitistas da municipalidade requisitassem e conseguissem a remoção desses professores inconvenientes. Mas o que realmente incomodava eram os textos que os seus alunos escreviam com espontaneidade, criticando abertamente as figuras ilustres da cidade! O ano de 1933 assistiu ao crescimento da extrema direita na França, Alemanha, Itália e Espanha. O casal Freinet, novamente em Bar-sur-Loup, não aceitou a transferência, apesar da acolhida dos pais e alunos. Pediram demissão e, a partir daquele momento, foram-se consagrar integralmente à Cooperativa de Ensino Laico, que se tornou uma verdadeira empresa de produção de material didático e de publicação de documentos sobre educação.

Nasceu assim a ideia de uma escola livre e experimental. Em 1934 e 1935, apoiado pelo Movimento, Freinet obteve de amigos políticos e da imprensa de esquerda as condições para construir sua própria escola, em Vence. Ele mesmo colocou mãos à obra. O lugar era isolado. O terreno situava-se numa colina, sobre um pequeno vale. O acesso era um caminho pedregoso. A escola era simples, construída de modo artesanal, em pavilhões. No meio do pátio, uma piscina sombreada, onde as crianças pudessem brincar. As salas de

aula eram espaçosas. Predominavam as cores verde e branca. Os alunos, em sua maior parte, eram internos, provenientes das camadas sociais desfavorecidas ou de famílias em dificuldades. “A maioria são filhos de operários parisienses, casos encaminhados pela assistência social, filhos de professores que vieram para cá por problemas de saúde, e mais quatro ou cinco filhos de famílias com recursos que têm plena confiança em nós” (Élise Freinet, 1968). O sol brilhava ali e o clima campestre tinha a fragrância típica da região.

Anos de 1939-1940. Primeiros sinais de convulsão e a Segunda Guerra Mundial eclodiu. Freinet, conhecido comunista, foi considerado perigoso por eventuais atividades subversivas de sua organização. A União Soviética e a Alemanha nazista assinaram um pacto de não agressão. Freinet foi preso e levado para um campo de concentração, mas a seguir libertado. Durante o conflito, integrou e depois dirigiu o grupo da Resistência em Briançon. Com a libertação da França, presidiu ao Comitê de Libertação dos Altos-Alpes, retomando suas atividades em Vence. Em 1948, a Cooperativa de Ensino Laico transformou-se no Instituto da Escola Moderna, com sede em Cannes, tornando-se importante centro de produção e difusão de material pedagógico. Em 1950, Freinet foi expulso do Partido Comunista por não concordar mais com suas políticas. Sua saída provocou grande agitação dentro do Movimento, que adquirira importância nacional e internacional. Seus congressos converteram-se em vivos confrontos pedagógicos. Freinet faleceu em Vence, em 1966. O Movimento continuou após sua morte, e Élise Freinet encarregou-se de manter viva a memória do marido.

Podemos entender melhor essa personalidade excepcional se lembrarmos alguns dos seus traços biográficos fundamentais: sua juventude transcorrida entre os camponeses da Alta Provença, o que influenciou fortemente sua maneira intuitiva e concreta de pensar a educação; de modo mais geral, na própria Alta Provença, que ele nunca abandonou, respira-se, mesmo com o desenvolvimento in-

dustrial e urbano, um profundo sentido da vida e do prazer de estar vivo; sua dedicação à causa popular e o senso de justiça social, que o levaram a conceber uma proposta educacional que promovesse a libertação intelectual da classe operária, e que o fizeram filiar-se ao Partido Comunista, bem como, mais tarde, com esse mesmo partido se indispor; sua habilidade organizacional e sua tranquila tenacidade em meio às piores dificuldades físicas, psicológicas e, mais frequentemente, financeiras; sua cultura e sua curiosidade sempre alerta perante tudo o que pudesse supor inovações técnicas e conceituais; enfim, seu amor pela humanidade e sua cordialidade, que impressionavam a todos os que o conheceram, entre os quais tenho a honra de me incluir.

As inovações pedagógicas que vamos agora examinar só adquirem pleno significado em relação com aquela personalidade que as introduziu. Sua pedagogia foi pensada como uma atividade concreta, vivenciada como “técnicas de vida”, segundo suas próprias palavras, a serviço da libertação dos homens.

A originalidade das “Técnicas Freinet”

Élise Freinet demonstrou de forma clara como a experiência de Bar-sur-Loup, antes da Primeira Guerra, levou Freinet a absorver inicialmente e a ultrapassar depois as ideias reinantes no movimento da educação nova que ele dirigiu (1968).

Em primeiro lugar, é a necessidade imperiosa, experimentada física e psicologicamente, de sair da sala de aula em busca da vida existente no entorno mais próximo, o campo, e em contato com a prática artesanal que ainda se encontra neste meio. A primeira inovação, portanto, será a aula-passeio, com a finalidade de observar o ambiente natural e humano. De volta à sala de aula, recolhem-se dessa observação os reflexos orais, tendo em vista a criação de textos, que serão corrigidos, enriquecidos e constituirão a base para a aprendizagem das habilidades básicas tradicionais necessárias ao

aperfeiçoamento da comunicação. Até aqui não há nada de novo com relação ao estudo do entorno preconizado por Decroly. Mas Freinet recusa-se a seguir Decroly até o fim.

As orientações teóricas das etapas psicológicas vinculadas às grandes funções vitais, que norteiam a organização sistemática do estudo do meio – alimentação, proteção contra as intempéries, defesa contra os perigos, solidariedade humana –, parecem, para Freinet, impedir que venham à tona os verdadeiros interesses da criança. Pensava ele que o estudo do entorno só faz sentido realmente quando há também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo (Vuillet, 1962).

Por isso, Freinet bem cedo ampliou e enriqueceu esse estudo, acrescentando duas dimensões complementares: por um lado, deu atenção aos testemunhos individuais dos alunos desejosos de compartilhar com seus colegas acontecimentos importantes, e daí surgiu o *texto livre*; por outro lado, surgiu o *jornal escolar*, a ser distribuído entre as famílias, e, sobretudo, a *correspondência interescolar*, pela qual uma escola comunica a outras o essencial desses testemunhos individuais, escolhidos de forma democrática em sala e editados coletivamente para sua comunicação. A comunicação, que equivale à socialização, torna-se instrumento por excelência do acesso à escrita. O desejo de comunicar transformará o estudo do entorno em observação meticulosa, com a finalidade de transmitir algo a pessoas estranhas àquele entorno. Além disso, identifica-se e cria-se o meio técnico capaz de viabilizar essa comunicação, vale dizer, a *imprensa escolar* e a *linogravura*. Estudo do entorno, imprensa, jornal e correspondência escolares tornar-se-ão instrumentos primordiais de uma revolução pedagógica. As fitas magnéticas e o gravador de rolo, o filme e, hoje em dia, a câmera de vídeo, complementarão mais tarde o arsenal técnico dessa comunicação que se torna o objetivo concreto da aprendizagem da escrita e da criação e edição de textos.

O aprendizado da matemática sofrerá a mesma transformação radical. Para Freinet, o cálculo deve ser um instrumento de ação sobre as coisas. A aritmética se justifica, não pelo acesso desencarnado aos números e às operações, mas na medida em que sirva para medir os campos, pesar os produtos, calcular os preços, os juros devidos ou a se cobrar. Trata-se, portanto, de mergulhar o cálculo escolar na vida do entorno, convertendo-o num *cálculo vivo*. A própria classe, concebida como um meio “técnico de vida”, oferecerá a base dessas atividades matemáticas.

A imprensa, o jornal escolar, a correspondência interescolar e as excursões a lugares mais distantes implicam gastos e, nos povoados pobres, não se pode contar com a ajuda financeira das autoridades locais. Convém, por isso, encontrar formas de levantar fundos. A cooperativa escolar nasceu dessa dupla exigência: motivar o estudo do cálculo e sustentar financeiramente os escritórios da escola. Daí que, naturalmente, a cooperativa se torne um lugar de reflexão, de elaboração de projetos, de tomadas de decisão, de contabilidade e de avaliação das possibilidades futuras. Seu funcionamento requer a eleição de responsáveis e reuniões periódicas de discussão e controle. Desse modo, as técnicas de comunicação escolar tornam-se o instrumento de uma formação cívica mediante a ação, e não mediante discursos sobre instituições longínquas, às quais somente o funcionamento cotidiano da instituição escolar dará um significado concreto.

A transformação do aprendizado (1956)

Estas são as grandes linhas orientadoras do quadro de atividades, mas não se referem concretamente às aprendizagens específicas e indispensáveis: leitura, escrita, ortografia e cálculo.

O aprendizado da leitura

A preocupação fundamental com a comunicação produzirá uma prática original do aprendizado da leitura. A técnica empregada na

França durante o período entre as duas Guerras era o da construção sintética: dos sons para a letra, das letras para a sílaba, das sílabas para as palavras, das palavras para a frase. Esse modo progressivo de aprender, mediante combinações, usava o quadro-negro, diante do qual os alunos eram convidados a “decifrar” em coro: B mais A, BA; B mais O, BO etc. As palavras utilizadas eram as que nasciam dessa produção sintética: BALA, BOLA etc. Os textos lidos eram artificiais e “pueris”, e em todo caso absolutamente estranhos à vida realmente vivida. O maior problema consistia em passar dessa ginástica formal à leitura de textos reais. O abismo era geralmente tão grande que os alunos só com muita dificuldade passavam do deciframento para a leitura, ou seja, para o sentido do texto. A propósito, há aquela história contada por Alain: num trem, um homem “lê” o jornal. Seu vizinho pergunta-lhe: “e então, quais são as notícias de hoje?” E o outro responde: “Não sei... estou lendo!”.

Para Freinet, essa técnica era a morte do espírito. Ler, ao contrário, é ir à procura do sentido. Daí o seu interesse pelas técnicas e teorias desenvolvidas por Decroly: o texto não é percebido sinteticamente, letra a letra, mas de modo global, como estabelecido pela “psicologia da gestalt”. Convém, portanto, utilizar no ensino da leitura essa propriedade natural da percepção: esta é a base da “leitura global”, que parte das palavras, apreendidas e reconhecidas globalmente, vai até as sílabas, produzidas pela decomposição das palavras com o reconhecimento das similitudes, e, por fim, até os sons descobertos mediante esse mesmo processo analítico. Daí em diante é possível voltar-se para a composição de novas palavras e da escrita.

Define-se assim um método analítico-sintético que Freinet descobre e no qual vai se inspirar, embora ultrapassando a perspectiva original. O acesso ao texto escrito deve ser, inicialmente, uma busca do seu sentido. Seguindo nisso as intuições de Rousseau, Freinet considera que o texto é em primeiro lugar produto de uma vontade que quer se comunicar.

Nesse sentido, a leitura é inseparável da escrita, mas da escrita composta por palavras e frases significativas, e não um conjunto abstrato de sons. Eis a razão pela qual ele empregará o método global numa perspectiva própria, na qual se valoriza o texto livre, ou, mais basicamente, a expressão oral livre. As crianças fazem seus relatos oralmente, e o professor escreve no quadro-negro, de modo simples, o que se contou. Faz-se então uma “leitura” do relato, cujas palavras são copiadas e guardadas em fichas para a composição de futuras narrativas.

Outra possibilidade é agrupar essas palavras por semelhança fonética, por exemplo, palavras em que se ouvem as sílabas “ra” ou “li”. Essa decomposição não é induzida de modo artificial, mas se realiza à medida que a criança, espontaneamente, faz suas descobertas e percebe a necessidade de tais procedimentos. A impressão dos textos por uma equipe competente e, logo depois, pelos próprios autores, dará conta do aspecto analítico, ao mesmo tempo em que vai assegurar a comunicação pelo jornal escolar e sua distribuição fora da escola. Revela-se aqui também a oposição fundamental entre o aprendizado sistemática e abstratamente construído e o aprendizado espontâneo, feito de tentativas e de erros que se corrigem, tendo em vista o objetivo a atingir. Voltarei a esse tema mais adiante.

A leitura-trabalho e a biblioteca de trabalho

A leitura como técnica adquirida, e mesmo antes, quando esse processo teve início, recebe de Freinet pleno sentido. Ler, para ele, não é ler de modo repetitivo trechos escolhidos pelo autor de um manual ou pelo professor. Ler é procurar o texto de que se tem necessidade, seja para se distrair ou, sobretudo, para agir. A leitura como técnica de vida é, antes de tudo, como dizia ele, “leitura-trabalho”, por oposição à leitura “haxixe”, que nos aliena da realidade, mergulhando-nos na fantasia. Essa é a razão pela qual a Co-

operativa de Ensino Laico publicou livretos acessíveis às crianças de diferentes idades. Os pequenos leitores encontravam, após consulta a um fichário denominado “Biblioteca de trabalho”, textos que os ajudavam a aprofundar em determinado tema. Essa leitura naturalmente contribuía para o aprofundamento do estudo do entorno em que as crianças viviam, enriquecido também com as informações enviadas pela correspondência. Essa leitura podia, enfim, ajudar na exposição oral que o aluno viesse a fazer diante de seus colegas, ilustrando-a com desenhos e slides.

O aprendizado da escrita e da expressão escrita

A imprensa como instrumento pedagógico de comunicação foi certamente o ponto forte da inovação de Freinet em matéria linguística, e não foi por acaso que ele, militante da causa proletária, teve essa ideia. A imprensa e as tipografias foram, no início da luta operária, o trabalho nobre por excelência. Imprimir é trabalho manual que concretiza e difunde o pensamento. Mas é também nesse momento que se concentra e, de certo modo, se venera a correção do idioma. Não se trata de trabalho a ser feito de qualquer maneira. Se hoje a imprensa é talvez o único lugar em que o respeito à ortografia e à pontuação encontra refúgio, era mais ainda no tempo em que Freinet concebeu a imprensa escolar.

Querer imprimir é querer comunicar-se em grande escala. Imprimir é, em termos funcionais, analisar a linguagem, letra por letra, e observar a correção ortográfica. Partindo de textos livres, submetidos a debate e coletivamente modificados e aperfeiçoados, o aluno-impressor encontra-se frente a frente com a exigência da legibilidade. As falhas não são mais aqueles erros que apenas o professor detectou, são obstáculos à comunicação pública. Evitá-los torna-se, portanto, questão de honra. As regras ortográficas e gramaticais, na medida em que permitam compreender os erros cometidos, passam a ser meio necessário para a boa realização da

tarefa. Aprender as etapas de composição e impressão torna concretos os conceitos de divisão de trabalho e cooperação.

Ortografia e gramática

Como evitar os erros se não se conhecem as regras e as razões que definem o certo e o errado? Freinet não desprezava a importância de trazer o conhecimento necessário no momento adequado. Na medida do possível, o aluno terá sua autonomia garantida, servindo-se ele próprio do dicionário e da gramática, bem como utilizando fichas autocorretivas. Por outro lado, nada impede que o professor ensine. Mas, diferentemente de como ocorre na pedagogia tradicional, esse ensinamento não decorre de uma progressão teórica e abstrata. Nasce de necessidades comprovadas: como se escreve esta ou aquela palavra? Tal palavra é com “s” ou com “z”?

Os exercícios de reforço e aperfeiçoamento deverão sempre ajustar-se à realidade concreta, sem sobrecarregar a memória do aluno com regras abstratas. Em geral, serão suficientes as tentativas do próprio aluno e as palavras de encorajamento por parte do professor. Em algum caso, porém, e somente quando houver realmente necessidade, a aula será ministrada.

Para corrigir, Freinet confiava, de modo especial, na influência que os alunos recebiam no contato vivo da produção de enunciados. E chegava a perguntar, de modo provocativo: “A gramática serve para alguma coisa?”. Estudos experimentais objetivos demonstraram, posteriormente, que boa parte dos ensinamentos gramaticais é inútil e acarreta confusões persistentes, além do esquecimento do que já foi aprendido (Roller, 1948; Dottrens, 1921; Legrand, 1970).

O cálculo vivo

Expliquei anteriormente como as atividades matemáticas ganham vida quando realizadas com base nas necessidades reais do dia

a dia escolar. O aprendizado clássico do cálculo nos primeiros anos escolares e, de modo mais intenso, no ensino médio, é um universo peculiar, puramente abstrato e formal. E é por isso que a maioria dos alunos encara a matemática como um jogo absurdo e incompreensível. Freinet quis mergulhar o ensino de matemática na realidade concreta, recorrendo à medição como instrumento privilegiado. O ensino das medidas, por sua vez, para enraizar-se, exigia atividades concretas de fabricação, cultivo, pecuária, comercialização: extensão do solo, volume, peso, problemas relativos à quantidade de alimentação dos coelhos, das galinhas, compra de sementes, venda da colheita, todas essas ocasiões são úteis para o “cálculo vivo”.

Sem dúvida, tal como no caso do aprendizado do idioma, convém conhecer as regras, o raciocínio matemático. A diferença está em que, nessas novas condições, tais regras não “caem do céu”, mas são vistas como necessárias para a resolução de problemas práticos que nascem da jardinagem, da fabricação de objetos, da organização de uma visita a pessoas com quem os alunos se correspondiam ou do envio de correspondência interescolar.

Freinet não ficará indiferente ao nascimento da matemática moderna e ao seu caráter de jogo, até mesmo com relação ao material, a seu ver problemático, empregado pelos educadores Zoltan Dienes e Georges Papy. Élise Freinet tinha uma visão mais positiva quanto aos possíveis estímulos do lúdico no raciocínio puramente matemático. A doutrina freinetiana não está definida nesse ponto. Os escritos existentes são menos ricos nesse domínio do que aqueles que tratam de língua e comunicação.

Ciência, história e geografia

Considera-se, de um ponto de vista tradicional, que estes diferentes saberes pertencem a disciplinas distintas. Trata-se de modo geral de um conhecimento livresco e abstrato, exceção feita às ciências, na medida em que se recomenda partir da experiência.

Foi Jules Ferry quem introduziu na França, em 1880, a “lição de coisas”, inspirado no exemplo norte-americano. Na prática, e no melhor dos casos, partia-se efetivamente de um objeto ou de um fato observado, mas a escolha do assunto era arbitrária e imposta, segundo sequência já determinada pelo manual adotado. A observação era dirigida, coletiva, e não ultrapassava a descrição dos fatos: aspectos externos, medida dos deslocamentos ou alterações de volume e peso etc. A explicação cabia exclusivamente ao professor, de forma que o esquema predeterminado substituía rapidamente a observação e a ação sobre as coisas. No fim, um resumo era distribuído para que os alunos estudassem (Legrand, 1960).

De acordo com os mesmos princípios que o inspiravam no ensino da língua e do cálculo, Freinet quer que as observações concretas sejam feitas no ambiente vivo. Assim, o estudo do meio continua a ser o ponto de partida, mas o essencial, para Freinet, não é a observação apenas. Há também, e sobretudo, a necessidade de compreender e a necessidade de agir. A ciência não é, para ele, um corpo de doutrina acabado, a ser transmitido dogmaticamente, mas um movimento em busca do conhecimento objetivo que é preciso organizar.

O ponto de partida é a surpresa perante a realidade, e a necessidade, ao mesmo tempo, de compartilhar com os demais essa admiração e a busca de uma explicação. O esforço que se segue é a própria investigação, mediante a discussão e a invenção coletiva de meios de verificação. Ou seja, o mais importante, para Freinet, é a criação de meios que suscitem perguntas. O ensino científico deve enraizar-se na atividade técnica. Por isso o trabalho manual para a fabricação de objetos úteis, a criação de animais e a horta escolar constituem os meios fundamentais. As técnicas, particularmente as artesanais, mais fáceis de aprender do que as da grande indústria, constituem também os núcleos iniciais de “complexos de interesses”, como dizia Freinet, nos quais a comunicação oral e escrita atua como instrumento dessa investigação coletiva.

O ensino de história e geografia obedecerá aos mesmos princípios. Em história, o objeto está distante no tempo, e a geografia evoca e refere-se a locais inacessíveis, o que pode representar uma dificuldade. Mas o essencial continua a ser a compreensão do que há de constante: uma história e uma geografia gerais. Portanto, também aqui, o ponto de partida é explorar, no ambiente próximo, os vestígios humanos e os lugares significativos. O objetivo, no caso da história, é reconstruir o passado da localidade pela pesquisa e pelo estudo dos monumentos e de diversos outros indícios, bem como das narrativas feitas por pessoas mais velhas, a serem registradas em fitas magnéticas ou anotadas num caderno. No caso da geografia, trata-se de estudar as granjas e usinas do local, as vias de comunicação, o tipo de habitação, a fauna, a flora etc. Esses são o ponto de partida de uma pesquisa, mais geral, cujas respostas serão encontradas na leitura de textos da Biblioteca de Trabalho, organizada com essa finalidade. É preciso dizer que, para Freinet, esses estudos visavam, antes de mais nada, ao conhecimento da aventura humana, dos sofrimentos e progressos para um mundo melhor.

Educação artística

Assim como a vida e o entorno motivam a expressão escrita, também a expressão artística, ligada à vida, encontrava ali a base de seu ensinamento, em particular a pintura. Os textos eram ilustrados e se multiplicavam os desenhos pela linogravura, um tipo especial de impressão. Pintavam-se grandes quadros, individualmente ou em grupo. Sem dúvida, existia um estilo Freinet para essas produções, conforme se vê em *L'Art enfantin*, publicação consagrada à arte pictórica e à poesia. Os desenhos eram muito coloridos e, com frequência, havia até um excesso de tintas. Chegou-se a dizer que esse estilo, bem característico, devia-se a uma manipulação inconsciente, perceptível também na liberdade de expressão oral e escrita. E, com efeito, os métodos Freinet susci-

tam um estilo de expressão, como o fazem, aliás, os métodos tradicionais de aprendizagem sistemática. Mas as finalidades dos dois tipos de ensino são diversas, pois diversos são os ideais que as inspiram. O perfil da criança vinha a ser outro, portanto, e talvez também o homem futuro. Essa era, pelo menos, a esperança do pedagogo inovador.

A transformação do contexto institucional

Pôr em prática essas técnicas requer, sem dúvida, uma transformação profunda do contexto da atividade. Começando pelo *aspecto material*.

Freinet construiu sua escola em Vence para realizar sua pedagogia e especificou o que era conveniente fazer, fosse edificar tudo do chão ao teto, fosse aproveitar a estrutura já existente (Freinet, 1957). O plano de construção por ele proposto é simples, podendo ser criativamente interpretado pelos arquitetos. É igualmente um plano inspirador no caso de locais que devam sofrer algum tipo de adaptação. O local ideal comporta um espaço central semelhante à sala de aula tradicional. Mas ao redor dessa sala há sete oficinas nas quais se realizam, em grupo, determinadas atividades. Freinet detalhou os equipamentos necessários para as oficinas dedicadas ao trabalho manual (forja e marcenaria), às atividades domésticas, às atividades “comerciais” da cooperativa, à documentação, às experiências, à reprodução (imprensa, datilografia etc.) e à criação artística. Essas oficinas têm seu próprio jardim escolar e espaço para a criação de animais.

Nesses novos locais, o trabalho escolar propriamente dito se organiza de modo diferente do adotado no ensino tradicional. Nos métodos clássicos, o tempo é dividido conforme os programas, as disciplinas, as temáticas oficiais, impondo-se a repartição mensal do tempo e um repetitivo quadro de horários para todos os dias da semana.

Já para Freinet, a importância do imprevisível, em sintonia com os acontecimentos cotidianos, e seu interesse pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos levam-no a conceber o uso do tempo de modo mais flexível. Há períodos maiores de tempo para as atividades da classe como um todo e “planos de trabalho” *individuais*, elaborados pelo aluno no início de cada semana. Tais planos são vistos como compromissos assumidos, contratos pessoais de trabalho. Nesse quadro geral, eventuais agrupamentos coletivos podem ser criados.

A *avaliação*, sempre necessária, assume nesse contexto outras características. Em lugar das provas coletivas, aplicadas de tempos em tempos, à medida que o programa vai sendo ministrado, há técnicas de autoavaliação com as quais os próprios alunos se dão conta das novas competências adquiridas. O programa clássico de disciplinas impostas – cálculo, ortografia, gramática – apresenta-se aqui na forma de competências mais específicas, e é em vista dessas competências que os alunos se autoavaliam desde que recebam um “brevê”. Nesse processo, foram criadas as “fichas de autocorreção”, utilizadas pelos alunos espontaneamente ou sob a orientação de um professor, para corrigir as dificuldades constatadas.

Com esses métodos radicalmente novos, Freinet pretendia capacitar seus alunos a adquirirem as competências exigidas pelo sistema francês de ensino. Esses alunos obtinham nos exames oficiais resultados iguais ou melhores do que os alunos de outras escolas, com uma vantagem, que parecia a Freinet fundamental, conquistavam uma autonomia e um senso do social totalmente ausentes entre os alunos da escola tradicional. Todas essas atividades e o próprio cotidiano de sua escola foram retratados num filme que se tornou célebre, *L'école buissonnière* (“A escola campestre”), de 1949, com roteiro de Élise Freinet.

O Movimento Freinet e a Cooperativa de Ensino Laico

A genialidade de Freinet estava também em compreender, ou melhor, em “viver”, antes de teorizar, o isomorfismo indispensável

entre a prática dos alunos e a dos professores. O “Movimento Freinet” é um movimento cooperativo, em que as pessoas, voluntariamente, compartilham reflexões e produções. As lutas que Freinet enfrentou fizeram nascer a própria realidade do Movimento. A Cooperativa de Ensino Laico, instrumento de criação e difusão de documentos e materiais didáticos, é o prolongamento concreto do Movimento.

Freinet mostrava assim, pela ação, o que é possível atingir quando há uma vontade comum entre os professores, mesmo em face de um sistema hierárquico e controlador que isola o indivíduo. De certa maneira, o que caracteriza a escola cooperativa do Movimento Freinet é a constituição de um outro poder pedagógico, em contraposição ao poder oficial, a exemplo do que ocorre no âmbito da sala de aula, em que, na medida do possível, o poder é transferido do professor para os alunos.

É evidente a capacidade inovadora de Freinet em seu Movimento e em sua atitude, criando condições para o progresso da pedagogia. Se os textos oficiais são incapazes de promover transformações, o Movimento Freinet demonstra, pela ação, que a livre associação de professores e trabalhadores possui um dinamismo criador e multiplicador.

Qual é a filosofia?

Freinet, como se vê, é fundamentalmente um homem de ação. Sua genialidade está em ter inovado a sala de aula e ao mesmo tempo ter criado um Movimento, um instrumento de produção de material didático indispensável para disseminar seus conceitos e práticas. Essa criação em si mesma testemunha seu senso de organização e o que se poderia chamar o seu “messianismo”. Freinet acreditava na pedagogia como um caminho ou até mesmo como o caminho para transformar a humanidade. À medida que fosse conhecida e adotada, sua prática poderia ser um meio de regeneração social e de superação do capitalismo explorador e belicista.

O pedagogo Freinet era, nesse sentido, um político. Sua contribuição específica foi ter querido implantar o materialismo histórico no contexto da sala de aula. A renovação do ensino, indispensável para a libertação do homem, não se dá mediante discursos e textos, mas com práticas e meios técnicos que, de algum modo, tornem real essa libertação. A imprensa é a técnica por excelência, é ela que melhor materializa o pensamento e a comunicação escrita.

Não esperemos de Freinet textos acadêmicos em que a filosofia de sua prática esteja formalmente teorizada, embora tenha lido e escrito muito, descrevendo sua maneira de pensar e agir: *L'éducation du travail* (1949), *Les dits de Mathieu* (1949), *L'Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation* (1950), *L'École moderne française* (1957), e outros livros. Nos últimos anos de vida, desejou associar ao seu Movimento teóricos e pesquisadores do campo educacional, entre eles eu, para que produzíssemos uma revista, *Techniques de Vie*, que pouco durou. Como um todo, sua obra é marcadamente concreta, cheia de vida e emoções.

De resto, é muito difícil delimitar sua filosofia profunda, pois Freinet não cessava de evoluir e aprender, assimilando e, sobretudo, reelaborando as grandes correntes de pensamento do seu tempo: a reflexologia (cf. Élise Freinet, 1977, p. 143), a cibernética, o ensino programado, o estruturalismo. Possuía uma boa cultura pedagógica, adquirida em sua formação inicial e por ocasião dos estudos que fez para o concurso de supervisão primária. Essa formação enriqueceu-se ao longo dos anos, em congressos que frequentou, entrando em contato com Ferrière, Decroly, Cousinet, Claparède, Dottrens, Wallon, Barbusse, Politzer e outros. Não deixemos de mencionar suas primeiras opções intelectuais, provavelmente marxistas, e, ao fim da vida, a inspiração que parece ter recebido de Teilhard de Chardin. Um longo caminho percorrido!

A filosofia profunda de Freinet está implícita no que ele chamava as “técnicas de vida”, fórmula que exprime a ideia fundamental de uma desconfiança com relação a tudo o que fosse formal

(“escolástico”, dizia ele), forçado e artificial, e, por outro lado, de uma grata confiança no natural. Não está muito longe do rousseau-nismo, e cultiva uma sabedoria camponesa (resultado de seu contato permanente com a natureza) que acredita nas virtudes do trabalho bem realizado, alimenta-se do calor humano dos lugarejos e, acima de tudo, ama a liberdade, uma liberdade acompanhada pelo orgulho de ser honesto, sério e cumpridor dos deveres.

Essa filosofia se exprime também pelo amor às crianças, e pela preocupação constante por seu desenvolvimento e sua felicidade. Para entender a fundo as raízes afetivas dessa filosofia, seria preciso ter passado alguns dias na escola de Vence, ter respirado aquele ambiente agreste e ensolarado, em meio a crianças sorridentes, chapinhando na água límpida de uma piscina rústica; ou ter vivido (não durante as férias, período em que o turismo é intenso) nas montanhas da Alta Provença. Nesse clima é possível forjar o caráter e um profundo senso de autenticidade e companheirismo. Nada muito comum nas escolas urbanas, fechadas entre quatro paredes nuas, em cujos pátios de concreto as crianças, nervosas, trocam socos e pontapés, quando enfim libertadas da imobilidade agitada que são obrigadas a manter na sala de aula.

Foi no seu *Essai de psychologie sensible* (1950) que Freinet expôs da maneira mais clara e profunda a teoria subjacente às técnicas que adotava. O “*tâtonnement expérimental*” (tateio experimental) sintetiza, para ele, o essencial. A escola existe para ensinar, mas o aprendizado não deve operar-se por uma intervenção externa ao aluno: “Não se pode obrigar o cavalo a beber se ele não tem sede”. O essencial deve provir do próprio aluno. Ora, a necessidade de saber nasce do obstáculo, da descontinuidade nas evidências, da ignorância e da pesquisa que levará ao conhecimento. Para ser eficaz, a busca do conhecimento deve ser espontânea, motivada pela necessidade interior daquele que procura e pesquisa por conta própria, o que, evidentemente, incluirá erros e acertos. É tateando,

experimentando, retomando o caminho para retificar as tentativas infrutíferas, que a criança e o adulto aprendem realmente.

À teoria clássica da tentativa e erro, que Freinet conhecia por intermédio de Pavlov, são acrescentados dois pontos essenciais – a tentativa deve ser feita em resposta a uma necessidade e, por outro lado, o acerto, que conduz à memorização espontânea do processo bem-sucedido, inclina à repetição, em situações similares, dos procedimentos realizados naquele processo. Eis a essência do aprendizado.

Em 1964, Freinet diz: “Nenhum de nossos atos é o resultado de uma escolha objetiva e científica, como habitualmente se crê, mas é fruto de um tateio experimental. É essa busca que preside a todos os atos da vida, o processo único, geral e universal da vida, considerado por Teilhard de Chardin a grande lei do mundo”. Encontramos aqui, aperfeiçoadas e generalizadas, as intuições que Freinet identificara no trabalho de Ferrière, explicitamente inspirado pela noção de *élan vital* de Bergson. A dialética materialista está presente também nessa ideia de um progresso espontâneo e inelutável, implícito no desenvolvimento universal da Vida. Em suma, nada mais distante do vitalismo monista de Freinet do que o racionalismo dualista clássico que inspira a pedagogia tradicional, a de Alain, por exemplo.

Freinet atual

Freinet faleceu em 1966, mas o movimento de caráter nacional e internacional a que ele deu início, não morreu, e é em si mesmo excepcional, merecedor de nossa reflexão. Contudo, suas contribuições, mesmo que agora estejam, em parte, integradas aos textos oficiais da pedagogia francesa, continuam sendo contestadas. Por isso, para que possamos avaliar corretamente a herança de Freinet, penso que seja necessário considerar duas questões: as consequências práticas de suas técnicas no aprendizado, e a filosofia subjacente a essas técnicas.

Uma contribuição técnica ainda válida

Com relação ao aprendizado da leitura, as atuais concepções conservam as ideias originais, aperfeiçoando-as. A importância da leitura funcional é hoje ponto pacífico. Certamente, contamos agora com as técnicas de leitura rápida e os aportes da psicolinguística, que destacam a importância do movimento ocular na antecipação dos significados expressos no texto, o que permite aprofundarmos intuições decrolyanas. Mas a ideia de inserir o aprendizado da leitura, desde o início, num fluxo de comunicação, bem como a utilização da leitura documental em todos os atos da vida escolar, essas ideias vêm em linha direta do trabalho de Freinet. Qualquer pessoa pode constatar a verdade dessa afirmação consultando as bibliotecas de trabalho concebidas por ele, elementos privilegiados em alguns dos centros de documentação ainda existentes na França.

Na atual evolução das concepções de ensino de línguas maternas ou estrangeiras, também se percebe claramente a influência de Freinet. Os estudos contemporâneos da didática de línguas desenvolveram-se em muitas direções, mas todos esses aprofundamentos baseiam-se nas intuições da pedagogia freinetiana. A descrição objetiva da relação entre professor e alunos, no contexto da interação verbal, iniciada por Flanders nos Estados Unidos, e retomada na Europa por Landsheere, Bayer e Postic, mostra que a sala de aula continua a ser o lugar da organização e da imposição formal, como já denunciara Freinet. Continua a ser raríssimo que o aluno tome a palavra com autonomia e praticamente impensável exercitar-se na criatividade linguística. Somente as classes em que o modelo Freinet é adotado conseguem escapar a essa situação, ainda mais grave quando lemos estudos da sociolinguística demonstrando claramente o caráter segregador de uma pedagogia em que a ausência de verdadeira comunicação condena os alunos mais pobres à exclusão mental, num mundo linguístico que lhes soa totalmente estranho.

Compreendemos, então, o porquê do fracasso escolar, da evasão e, sobretudo, do funcionamento antidemocrático da escola. De fato, Freinet foi um precursor, na medida em que sua pedagogia popular da palavra era uma pedagogia da comunicação autêntica, ou seja, da expressão pessoal e da capacidade de ouvir o outro.

Hoje, os estudos de psicolinguística enfatizam cada vez mais os “atos de fala” e as situações de enunciação. Um verdadeiro aprendizado da língua é impossível apenas mediante a imitação formal da língua escrita. Este aprendizado deve resultar da realização, em situações concretas, de uma autêntica comunicação.

A descrição detalhada dessas situações e dos modos linguageiros que permitem expressá-las constitui hoje em dia o elemento decisivo dos programas de ensino de idiomas estrangeiros. Deveria, na verdade, ser também o fundamento do ensino da língua materna. Nesse sentido, uma pedagogia preocupada com a eficácia deve multiplicar as situações de comunicação no ambiente escolar, harmonizando e articulando os meios de comunicação a essas diversas situações. Freinet referia-se a tudo isso, e os melhores estudos hoje prolongam suas intuições proféticas.

As ideias que orientam atualmente o ensino da ciência são também devedoras a Freinet. A epistemologia genética estudou a gênese dos conceitos científicos e demonstrou como o pensamento, perante a realidade, empreende aquele caminhar tateante de que falava Freinet. A noção defendida por Bachelard do obstáculo epistemológico, ligada à genética segundo Piaget e Wallon, legitima o tateio experimental de Freinet no processo de elaboração do pensamento científico. Este não pode se transmitir de forma acabada e fechada, mas ser construído paulatinamente, em sucessivas retificações de intuições espontâneas. A experimentação e o debate são os vetores de todo progresso. A didática das ciências não pode restringir-se à observação imposta. Ensinar passa necessari-

amente pela admiração. E dou aqui o meu testemunho do muito que o meu livro *Pédagogie de l'étonnement* deve a Freinet.

A significação filosófica das técnicas

Muitos afirmarão que uma pedagogia com pretensões tão abrangentes, fortemente marcada por sua origem rural, já não teria muito a dizer nos nossos dias. O vitalismo parece algo morto diante da tecnologia triunfante e do racionalismo invasivo. E no entanto, a julgar pelo crescimento do movimento ecológico em todas as partes, e o apelo à renovação ética em face dos danos causados pelo fanatismo e pelo individualismo, acredito que, pelo contrário, Freinet ainda tem muito a nos dizer.

Tendo como pano de fundo a revolução demográfica e tecnológica de nossas sociedades industriais, quais são hoje as principais necessidades dos nossos alunos e professores? Quais são as condições necessárias para que o sistema educativo possa ainda funcionar?

Um dos maiores objetivos da escola, do ponto de vista tradicional, é instruir, ou seja, transmitir às crianças conhecimentos e habilidades intelectuais necessárias para a compreensão de sua cultura. Ora, a psicologia genética mostra que o pensamento abstrato constrói-se dialeticamente, elaborando esquemas operacionais formados no pensamento concreto, ele mesmo tributário de determinadas condições para o seu exercício, da ação do corpo e das mãos. No mesmo sentido, a psicologia científica aprofundou as intuições dos adeptos da escola ativa. O pensamento de Claparède e Piaget se beneficiou das ideias de Montessori e Kerschensteiner. A teoria e a prática da educação funcional precedem, acompanham e dão continuidade à psicologia funcional do aprendizado. As atuais concepções, que opõem “*teaching*” (o ensino), como tarefa do professor, a “*learning*” (o aprendizado), como tarefa do aluno, apenas sistematizam as intuições dos partidários dos métodos ativos. O “tateio experimental” de Freinet é a forma intuitiva mais bem acabada de

uma concepção nascida dessa prática. O “tateio experimental” manifesta de maneira simplificada o que as teorias modernas do aprendizado explicam de modo mais preciso e elaborado.

Temos como certo que a teoria científica não obedece a afirmações filosóficas apriorísticas, pelo menos não de modo explícito. Contudo, o valor objetivo de uma teoria não depende das condições específicas de seu nascimento. A lei da gravidade é válida em termos absolutos, ainda que a visão de mundo pitagórica, que a inspirou, seja uma premissa discutível e não demonstrada.

Ora, em que situação vive o aluno de hoje perante esta concepção do aprendizado? A criança, em nossos dias, passa mais tempo na frente da televisão do que dentro da escola. O universo urbano abstrato em que vive essa criança a mantém alheia e distante das experiências fundamentais, em comparação com o dia-a-dia do pequeno camponês de outrora. O cultivo da terra, o pastoreio, a captação das forças elementares da água e do vento, a experiência elementar de máquinas movidas pela tração animal ou humana, as medidas concretas de distância, capacidade, volume e peso, as relações comerciais do cotidiano com seus rituais, tudo isso desapareceu do seu horizonte vital com o advento da civilização tecnológica. A tela da TV transforma em espetáculo o contato com a natureza e com as outras pessoas. Os aparatos eletrônicos imprimem um caráter mágico à ação produtiva: basta apertar um botão para gerar instantaneamente poderosos efeitos. A criança de hoje “consome conceitos” sem perceber.

Ainda não temos como avaliar em toda a sua extensão os efeitos dessas transformações, mas pressentimos que esta nossa civilização torna a existência humana cada vez mais vulnerável. Talvez só alguns poucos especialistas sejam capazes, hoje, de compreender este universo de consumo passivo e quase mágico.

Neste contexto, não seria missão da escola de hoje, cada vez mais, oferecer à criança experiências concretas fundamentais que o

ambiente natural, em outros tempos, possibilitava ao pequeno camponês: cultivar a terra, cuidar de animais, construir máquinas simples, atividades indispensáveis para a elaboração de esquemas operatórios concretos, sobre os quais se constrói o pensamento conceitual abstrato? E surge aqui o paradoxo: Freinet queria introduzir a vida na escola, numa época em que a escola era um templo de “paredes nuas”, na concepção de Alain (para que os alunos não se distraíssem). O saber podia, então, construir-se de modo ostensivamente abstrato, uma vez que estava enraizado naturalmente na experiência concreta vivida fora da escola. Verdade seja dita, a passagem do universo prático do campo ou da oficina para o universo intelectual da escola não era tão evidente, mas era possível, pois se tratava justamente de recuperar e transformar esta experiência prática espontânea. Hoje o movimento é inverso: para que a escola seja ambiente cheio de vida precisa oferecer, como propedêutica, essas experiências básicas que a criança não vive mais fora da escola. As técnicas Freinet são mais do que nunca válidas; mudando de sentido, tornaram-se quase obrigatórias.

Tal exigência é válida também para a sociabilidade. A sociedade contemporânea multiplica os canais de comunicação. O espaço e o tempo foram abolidos pelo telefone, pela televisão, pelos aviões, mas nunca antes homens e crianças estiveram tão isolados, indivíduos amontoados nas cidades. Esta situação aumenta a necessidade da verdadeira comunicação, de lugares de encontro que sejam lugares de vida em comum. Ainda nesse ponto Freinet indica o caminho: na sala de aula que vive o clima da cooperação as crianças se sentem felizes porque realizam juntas projetos comuns.

Hoje, cada vez mais, a humanidade toma consciência dos seus limites e dos riscos decorrentes da exploração irracional do capital natural e humano, em nome do prazer imediato e da sede de posse e poder. A ideia de um retorno às nossas raízes para revitalizar os valores fundamentais do amor ao outro e à natureza, em opo-

sição ao afã de ter e poder, é, sem dúvida, a única via filosófica capaz, atualmente, de nos dar consciência universal de nossa finitude e fragilidade. Pouco importa que este retorno esteja ou não baseado em uma mística do destino humano, contanto que nos reorientemos nos planos político e pedagógico. A pedagogia das “técnicas de vida” é a única em condições de operar essa tomada de consciência e esse retorno aos valores fundamentais.

Procurar o desenvolvimento do indivíduo nas próprias atividades que a criança faz e em sua experiência de convivência, promover o respeito pelo ser humano e pela natureza, aprofundar o progresso do conhecimento na e pela cooperação, todas essas finalidades se contrapõem, hoje e ontem, à pedagogia seletiva e diretiva que caracteriza a civilização do lucro e da exploração desenfreada da natureza, motivada unicamente pelo desejo de possuir bens e exercer o poder sobre outros seres humanos. Mas o que, faz cinquenta anos, foi visto como sonho idealista, hoje é a única saída possível para que esta humanidade frágil e preciosa sobreviva. A escolha, que um dia foi estética, converteu-se em necessidade vital. E Freinet, cada vez mais, abre-nos, no campo da pedagogia, o caminho da razão e do coração.





TEXTOS SELECIONADOS⁴

Prólogo do livro, expressando suas ideias pedagógicas (pp. 1-3)

Durante cinco anos, publiquei na revista *L'Éducateur*, órgão pedagógico do nosso Instituto Cooperativo da Escola Moderna, uma página-guia que intitulei “Dits de Mathieu”, em lembrança à rica personalidade do camponês-poeta-filósofo, herói do meu livro *L'éducation du travail*.

A inspiração desses *Dits* encontra-se aqui resumida, no título do capítulo 1: “Uma pedagogia do bom senso”.

Minha longa experiência dos homens simples, das crianças e dos animais persuadiu-me de que as leis da vida são gerais, naturais e válidas para todos os seres. Foi a escolástica que complicou perigosamente o conhecimento dessas leis, fazendo-nos crer que o comportamento dos indivíduos não obedece senão a dados misteriosos, cuja paternidade é reivindicada por uma ciência pretensiosa, numa espécie de reduto a que a gente do povo, inclusive os professores primários, não tem acesso.

Para confirmar nossa experiência, temos o exaltante exemplo das pessoas sensatas de todos os tempos e de todas as raças que vão sempre muito mais longe na compreensão dinâmica dos homens do que os mais sábios autores de sistemas e de manuais contemporâneos. Sentimos que caminham com segurança por onde

⁴ Textos retirados do livro *Pedagogia do bom senso* (7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004), tradução do original *Les dits de Mathieu* (1959).

a falsa ciência só nos mostra dédalos e atalhos. Dir-se-ia que são guiadas por uma luz ideal, a qual ilumina em profundidade os aspectos móveis da vida. Descubrem e mobilizam forças que o engenho dos homens deveria explorar; e é por isso que a convivência com elas, através dos séculos, é sempre um enriquecimento apaziguador para os investigadores da verdade.

Foram alguns desses caminhos e dessas forças, foram algumas dessas evidências essenciais, que tentei detectar. Na complexidade dos temperamentos, no imbróglgio de um meio em que se cruzam e se sobrepõem as pistas mais caprichosas, tentei reencontrar algumas das regras simples e eternas da vida.

Ao fazê-lo, e sem menosprezar a contribuição possível e desejável de uma verdadeira ciência da educação, procurei menos explicar do que orientar e me orientar. Coloquei, tateando, meus sinais vermelhos e verdes. Experimentei-os para ter a certeza de que funcionavam bem. Verifiquei-lhes as virtudes enveredando prudente e experimentalmente pelas pistas recém-sinalizadas.

Alguns dos nossos letreiros já se tornaram familiares aos educadores: não se obriga a beber um cavalo que não está com sede – é na forja que nos tornamos ferreiros – fazer brilhar o sol – assumir a chefia do pelotão – estabelecer tiragem – deixar de fazer trabalho de soldado – não largar as mãos antes de firmar os pés, e tantos outros que você irá encontrar como títulos, ao longo das páginas desta modesta seleção.

Ao excesso de palavras de uma ciência que nos ultrapassa ou que nós ultrapassamos – às fórmulas que, para nós, eram apenas cabeçalhos obsedantes a serem memorizados – substituímos a simplicidade elementar de uma trajetória que, por ser a vida, tende sempre a ultrapassar a si própria até um infinito, sendo a consciência que temos desse infinito ao mesmo tempo o nosso drama e a nossa grandeza. Voltamos a dar à pedagogia aquele aspecto familiar, misto de hesitações e de audácias, de receios e relâmpagos, de

arco-íris, de risos e de lágrimas também. Voltamos a colocar a educação no próprio seio do devir do homem.

O nosso mérito, aliás, não é tanto ter repetido, depois de tantos anos, essas verdades de sempre, como ter impregnado e vivificado com elas a prática das nossas aulas. Desejamos que, ao lê-las, nasça em você a dúvida, que você hesite como nós nas encruzilhadas e que, com milhares de pais e de educadores que já transpassaram os sinais verdes, você se empenhe intrepidamente na reconsideração progressiva dos próprios fundamentos da nossa educação.

O mestre e o aprendiz (pp. 10 e 11)

Durante todo o verão, o rebanho de ovelhas ficara na montanha, confiado à guarda do pastor, que de modo algum parecia sobrecarregado com a responsabilidade dos seus mil animais.

Por Saint-Michel, voltavam para a aldeia. Cada um de nós “apartava” seu pequeno rebanho, e trinta jovens pastores partiam, em seguida, através dos campos de restolho, ainda ricos em erva verdejante, para passarem pela aprendizagem de condutores de carneiros.

Tinham-nos ensinado as leis e as regras que aplicávamos ao pé da letra, como o guarda executa as ordens na estrada.

– Cuidado para as ovelhas não escaparem e estragarem os feijões!

– Não deixem os cordeiros afastarem-se do rebanho, senão vocês poderão perdê-los!

– Cuidado com as moitas cheias de cobras e com a luzerna que incha os animais!

– Não levem os animais para o lado das rochas, pois eles podem ficar entalados!

Outras tantas preocupações obsessivas que não nos deixavam em paz, nem aos nossos animais: por aqui!... por ali!... Um pouco mais e teríamos cercado ovelhas e carneiros para não os perder de vista, preferindo trazer-lhes capim e galhos... se eles aceitassem.

Trabalho de aprendiz que ainda não compreendeu nada do caráter e do comportamento dos seus animais.

Quanto ao pastor, partia calmamente atrás do seu rebanho. Uma palavra, um grito, lançados oportunamente, e os animais seguiam na direção que o pastor sabia de antemão aonde ia dar. Vão passar lá embaixo!... Daqui a pouco vamos encontrá-los acima das barreiras. Esta noite descerão pelas encostas!...

O pastor dormia, o cão dormia; os animais comiam até se fartar, livremente. Trabalho de mestre que conduz seu rebanho com uma ciência e uma filosofia cujas linhas eficientes deveríamos procurar, para darmos à nossa pedagogia a quietude e a humanidade próprias das obras conscientes.

A história do cavalo sem sede (pp. 16 e 17)

O jovem da cidade queria prestar um serviço à fazenda onde o hospedavam, e então pensou:

– Antes de levar o cavalo para o campo, vou dar-lhe de beber. Ganho tempo e ficaremos sossegados o dia todo.

Mas o que é isso? Agora é o cavalo quem manda? Recusa-se a ir para o bebedouro e só tem olhos e desejos para o campo da luzerna! Desde quando são os animais que mandam?

– Venha beber, estou dizendo!...

E o camponês novato puxa a rédea e depois vai por trás e bate no cavalo com força. Finalmente!... O animal avança... Está à beira do bebedouro...

– Talvez esteja com medo... E se eu o acariciasse?... Olhe, a água é limpa! Olha! Molhe as ventas... Como! Não?... Veja só!...

E o homem mergulha bruscamente as ventas do cavalo na água do bebedouro.

– Agora você vai beber!

O animal funga e sopra, mas não bebe.

O camponês aparece, irônico:

– Ah! Você acha que é assim que se lida com um cavalo? Ele é menos estúpido que os homens, sabe? Ele não está com sede...

– Pode matá-lo, mas ele não beberá. Talvez ele finja que está bebendo, mas vai cuspir em você a água que está sorvendo... Trabalho perdido, meu velho!...

– Então, como se faz?

– Bem se vê que você não é camponês! Você não compreende que a esta hora da manhã o cavalo não tem sede; ele precisa é de uma luzerna fresca. Deixe-o comer até ele se fartar. Depois ele vai ter sede e você vai vê-lo galopar para o bebedouro. Nem vai esperar você dar licença. Aconselho mesmo que você não se intrometa... E quando ele beber você poderá puxar a rédea!

É assim que sempre nos enganamos, quando pretendemos mudar a ordem das coisas e obrigar a beber quem não tem sede...

Educadores, vocês estão numa encruzilhada. Não teimem numa “pedagogia do cavalo que não tem sede”. Caminhem com empenho e sabedoria para a “pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedouro”.

Fazer a criança sentir sede (pp. 18 e 19)

(...) Não se obriga o cavalo que não está com sede a beber!

Mas, quando ele tiver comido até se fartar, ou puxado penosamente o arado, voltará por si mesmo ao bebedouro conhecido e, então, não adiantará puxar a rédea, gritar ou bater... O cavalo vai beber até acabar a sede e depois partirá mais calmo.

Pode acontecer que a obrigação que você lhe impôs de beber naquela fonte e suas pancadas tenham criado uma espécie de aversão fisiológica pela fome, e o cavalo se recuse a beber sua água e prefira procurar outro lugar, livremente, o charco que lhe matará a sede.

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido “enfiar-lhe” nos ouvidos as demonstrações mais

eloquentes. Seria como falar com um surdo. Você pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... O cavalo não está com sede! E, cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser.

Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da escola.

É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede. É bom qualquer método que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho.

[A vida prepara-se pela vida \(pp. 25 e 26\)](#)

O velho pastor fazia um sermão: Você não deve manter tanto tempo no estábulo seus dois cabritos, habituados somente a dormir no calor do cercado, comer na manjedoura e a seguir a mãe, balindo quando se sentem perdidos no meio de uma moita...

Quando você os juntar ao rebanho, verá que nem sequer serão capazes de acompanhar os outros: serão mordidos pelos cães, quebrarão a pata num monte de pedras ou se perderão nas barreiras...

A vida prepara-se pela vida.

Se você tem medo que seu filho quebre a cabeça, rasgue a roupa, suje as mãos, corra o risco de cair ou de se afogar, tranque-o na sua confortável sala de jantar ou leve-o pela coleira quando você sair, para que ele não se junte aos bandos de crianças que – na rua, nos jardins, nos pomares e no mato – buscam intrepidamente suas experiências elementares. Cerque sua atividade particular com uma série de barreiras que, como o cercado do estábulo, impedirão seu

homenzinho de desenvolver os músculos e os sentidos. Escolha atentamente os discursos que lhe fizer e os livros que lhe darão a imagem sempre falsa, pois é só imagem, da vida que o chama imperiosamente. E permaneça insensível aos olhares de desejo que ele lança para as atividades proibidas, como os cabritos que, com a cabeça entre as barras do cercado, lançam o olhar e os sentidos para a natureza que os atrai.

Escolha para ele uma escola bem conformista, onde não manejará martelos nem provetas, onde não comporá caracteres tipográficos, onde não se sujará com o rolo de tinta, onde não se machucará com a goiva que escorrega desastrosamente do linóleo, onde não sujará os sapatos na lama dos caminhos ou na terra do jardim. Lições e deveres... Deveres e lições... É o espírito que se encherá de crostas de lodo...

E depois você se espantará se seu filho for manualmente desajeitado, hesitante nas brincadeiras ou nos trabalhos, inquieto e tímido diante das exigências do esforço, desequilibrado num mundo onde já não basta saber ler e escrever, mas em que é preciso apreender com decisão e heroísmo.

A vida prepara-se pela vida.

Sejam humanos (pp. 28 e 29)

Vocês, educadores, agem todos um pouco como alguns pais que, quanto mais terríveis foram quando crianças, mais ferozmente severos são com os filhos; ou como o adulto que caminha apressado, sem reparar na criança a seu lado que tem de dar três passos enquanto ele dá um.

Vocês reagem com sua natureza de homens, suas possibilidades e conhecimentos de adultos, como se as crianças que lhes foram confiadas também fossem adultas com iguais possibilidades.

Ponha-se no lugar dessa criança que você acaba de humilhar com uma nota baixa ou uma má classificação. Lembre-se do seu

próprio orgulho quando você era dos primeiros, e de todos os maus sentimentos que o agitavam quando outros passavam na frente... Então você compreenderá, e a classificação será suprimida.

Uma criança roubou cerejas ao vir para a escola, ou quebrou um tinteiro na aula, ou mentiu para tentar salvar uma situação delicada. Você nunca roubou cerejas quando era novo? Você não era o primeiro a sentir pena, quando quebrava um tinteiro? Você não se lembra do drama que era para você mentir por necessidade, quando, entre os caminhos que se ofereciam para sair da situação delicada, a mentira, tímida, desajeitada, no início lhe parecia a única tábua de salvação?

“Se você não voltar a ser como uma criança...” não entrará no reino encantado da pedagogia... Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciaram tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso.

Para isso, nenhuma técnica conseguirá prepará-lo melhor do que aquela que incita as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura. O jornal escolar contribuirá para a harmonização do meio, que permanece um fator decisivo da educação. O trabalho desejado, a que nos entregamos totalmente e que proporciona as alegrias mais exaltantes, fará o resto.

E o sol brilhará...

Por que trabalhar? (pp. 36 e 37)

Por que trabalhar? – poderia dizer candidamente a criança de hoje...

Abro um jornal ou o meu *Mickey*: por toda parte, aventuras, esporte, competições, discussões ditas filosóficas; mas, então, quem trabalha neste mundo, a não ser os desgraçados condenados a isso?

Vou à cidade: por toda parte, 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 os que a máquina é para os nossos pais: uma sujeição de que nos libertamos assim que temos possibilidade. Apenas os jogos nos entusiasмам e nos fazem esquecer as exigências desumanas do trabalho.

O essencial do que o mundo nos oferece ou nos impõe são a bola, os soldados de chumbo, as coleções de figurinhas e nossas revistinhas... sem contar o cinema, sempre que podemos entrar.

Trabalhar! Se algum dia pego clandestinamente a pá do pedreiro, a enxada ou o carrinho do jardineiro, o martelo ou o alicate do meu pai, sou perseguido como se tivesse cometido um crime. Escavar grutas, construir castelos, preparar uma sementeira, levantar barragens, esquadrihar os riachos, montar e desmontar máquinas seriam para mim as mais apaixonantes 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 que depois chamam de futilidades.

O trabalho, para nós, concluiria esta criança, é a maldição, a ferramenta que suja as mãos, a fábrica que estraga nossa vida, a escravidão que nos desonra.

Só o divertimento nos faz desabrochar e nos libera. Veja as suas vedetes.

E, com efeito, poderíamos fazer nosso *mea culpa* reconhecendo que há erros 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.

A pedagogia de casaca (pp. 49 e 50)

É preciso escolher.

Se você insiste realmente na pedagogia autoritária; se você quer que a criança escute de boca aberta, sem crítica nem objeção, o que você lhe explica durante o dia todo, que lhe obedeça sem recriminar, não esqueça de se vestir adequadamente.

E a forma é o colarinho engomado que o obriga a uma atividade ativa, mesmo que o impeça de respirar; é o chapéu coco ou a cartola que dão ao funcionário um ar mais importante, e a casaca que os homens do povo, no começo do século, chamavam tão desrespeitosamente de asas de barata.

Não dê risada: um deputado ou um ministro com traje de cerimônia, punhos engomados, sapatos de verniz e cartola é mais imponente do que os atuais parlamentares de camisa Lacoste ou mesmo de bermuda. Diante dos primeiros, tiramos o chapéu naturalmente, tal como diante dos militares fazemos continência; com os segundos temos vontade de dizer: camaradas!

A disciplina do exército se modificará profundamente no dia em que abolirem os uniformes, atenuarem a etiqueta, os dourados e prateados forem substituídos por galões incolores. E uma classe tradicional, dirigida por um professor estilo 1900, não poderia irradiar a mesma atmosfera que uma escola moderna, onde as crianças, de calção, trabalham ao lado de um professor sem camisa.

A religião bem sabe de tudo isso, ela que conserva anacronicamente os dourados, luzes e costumes de uma era passada, pois sempre se respeita o homem pelo hábito, embora este não faça o monge. Mas o padre operário despe a sotaina para descer à mina, não porque o hábito desusado o incomodaria, mas por saber que só se confraternizará verdadeiramente com o povo se trabalhar com ele, sem camisa.

Então, você escolherá.

Se realmente você prefere a disciplina da pedagogia de 1900, retome prudentemente as insígnias da sua função: o colarinho engomado – mesmo que seja de celuloide –, a casaca e o chapéu coco. As crianças o respeitarão de acordo – pelo menos aparentemente –, o que não as impedirá de, clandestinamente, bombardearem com bolinhas de papel o chapéu prudentemente pendurado no cabide mais alto.

Ou então você dá aula de bermuda ou de camisa Lacoste, tendo nesse caso de evoluir para a pedagogia da bermuda e da camisa Lacoste, que pressupõe uma reconsideração do problema das relações professor-aluno, uma reconsideração do respeito e do trabalho, um novo ajustamento da atmosfera da sala de aula.

O colarinho engomado e o chapéu coco lhe parecem ridículos. Então, não pratique, na era das camisas Lacoste, a pedagogia da casaca.

O peso da servidão (pp. 53 e 54)

Dizem que nossas ovelhas são estúpidas. Nós é que as tornamos estúpidas, ao encerrá-las em estábulos acanhados, sem ar e sem luz, onde não têm outro recurso senão baterem com as patas no chão, balindo sempre até aparecer o pastor ou o açougueiro.

E nós as tornamos estúpidas também quando, em plena montanha e sob a ameaça do chicote e dos cães, as obrigamos a seguir passivamente, pelo atalho tortuoso, os passos da ovelha dianteira, que por sua vez segue o carneiro de longos chifres que também não sabe para onde leva o rebanho, mas que se orgulha de ser carneiro.

Nós as tornamos estúpidas porque reprimimos brutalmente todas as tentativas de emancipação, todas as veleidades dos jovens carneiros de fazer suas experiências fora dos caminhos batidos, perdendo-se nas matas, demorando-se entre as rochas, mesmo se conseguirem colher apenas arranhões e ranger de dentes.

Mas nós temos desculpas. O nosso fim não é educar nossas ovelhas nem torná-las inteligentes, mas somente treiná-las para suportar, aceitar e até desejar a lei do rebanho e da servidão – aquela que dá boa carne e grandes benefícios.

Infelizmente, porém, ainda ouço crianças balbuciando em cantochão – ia dizer balindo –, por trás das portas fechadas das suas escolas-estábulo, mesmo que sejam escolas-estábulo luxuosas; vejo-as bater os pés como nossas ovelhas, à entrada e à saída, e nada falta, nem os carneiros, nem os pastores autoritários, nem os regulamentos tão severos quanto nossos chicotes e nossos cães. Vejo-as virar, todas ao mesmo tempo, as mesmas páginas, repetir as mesmas palavras, fazer os mesmos sinais...

E mais tarde você se admirará ao vê-las oferecer miseravelmente os braços à exploração e o corpo ao sofrimento e à guerra, como as ovelhas se oferecem ao matadouro!

É a servidão que nos torna fracos, é a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens.

Não aceite a volta à servidão escolar. Faça por merecer a liberdade!

Cuidado com o canto haxixe (pp. 63 e 64)

Cada século tem sua especialidade de haxixe, conforme as necessidades dos especuladores interessados em adormecer o povo.

Na minha juventude, recorria-se à oração.

Ah, as longas horas passadas na igreja, olhando as velas vacilarem enquanto o padre, o sacristão e as beatas salmodiavam incompreensíveis litanias! E as intermináveis noites de via-sacra em que tínhamos de esperar, em cada estação, que se desfiasse a porção regular de resmungos!

Depois fui soldado. Aí, quanto mais dura é a caminhada, quanto mais os coturnos pesam na mochila, quanto maior é o perigo, mais os chefes recomendam que os soldados em marcha cantem.

Assim, ninguém pensa no seu destino. A cantoria domina os suspiros dos desanimados ou as reflexões amargas dos filósofos. E, quanto mais tola é a canção, melhor desempenha sua função.

Em breve, se não tomarmos cuidado, aplicarão o mesmo regime do “canto haxixe” às escolas, às casas de crianças, às colônias de férias, aos movimentos de juventude. Ninguém mais se empenhará em sondar a psicologia da criança, nem em aplicar uma pedagogia sã que lhe permita satisfazer as principais necessidades de expressão e de trabalho. Passará a ser inútil, com risco de discutir as ordens recebidas, tentar compreender para escolher e agir de uma maneira autônoma e original. Cantaremos. E, quanto mais dura for a caminhada, quanto mais incertos forem o presente e o futuro, mais se cantará. Quanto mais vulgar o canto, melhor se atingirá a finalidade desse novo haxixe: estupidificar.

A minha prevenção não é a crítica; é a defesa da verdadeira oração – a que é a humilde comunhão espiritual preconizada pelos Evangelhos –, da música e do canto que são a comunhão superior pela qual escritores, poetas, músicos e artistas nos oferecem asas esplêndidas para subirmos aos cumes.

Todos nós somos delinquentes (pp. 67 e 68)

Que tempo feliz o nosso, em que, no início do século, os moralistas não haviam inventado ainda as palavras nem as funções de “psicólogo” nem de “psiquiatra”, e em que não se sabia o que era um delinquente.

Talvez os policiais de ronda já usassem esse qualificativo, mas inocentemente, apenas para mostrar que não falavam a linguagem de todo mundo. O “delinquente” era o culpado que se havia deixado prender em flagrante delito, isto é, cometendo uma falta venial sem graves consequências.

Feliz o tempo em que os transeuntes tinham direitos consuetudinários sobre a macieira que estendia os frutos por cima da sebe,

sobre os cachos de uvas pendentes ao longo do muro e sobre as nozes que, no outono, se espalhavam pelos caminhos! E em que podíamos estender um pouco nosso domínio, sem grande dano e sem remorsos, para colhermos alguns cachos na parreira ou para roubarmos algumas groselhas.

Que tempo feliz! “Depois da festa de Todos os Santos, tudo o que fica nos campos é para as crianças”, diziam os velhos. Cientes desse direito, invadíamos os prados desertos, fazendo cair, às pedradas, as últimas maçãs obstinadamente agarradas às árvores despidas. Saboreávamos então o prazer de comer os frutos proibidos que a sabedoria popular nos deixava o gosto de conquistar.

Ah! se no nosso tempo houvesse policiais tão ciosos das suas prerrogativas como os de hoje; se os jardins e os campos fossem fechados e corrêssemos o risco de sermos presos ao escalarmos as grades; se fosse proibido, por lei, estender a mão para o cacho de uva que se oferecia ou para o pêssigo tão apetitoso que tentaria até um santo; se tivéssemos vivido, com nossa sede de experiência e de liberdade, num mundo em que as crianças tivessem apenas o direito de seguir pelas passagens muradas; se nos tivessem “prendido” ao enchermos os bolsos de nozes ou ao fazermos, nas parreiras, nossa provisão de cachos de uva; se o proprietário ofendido nos tivesse “conduzido” então ao agente responsável pela “ordem” que nos interrogaria e acusaria; se tivéssemos de ajustar contas com a justiça e se, impiedosamente, nos arrastassem perante um tribunal de menores, traríamos todos, inscrita por toda a vida na nossa ficha, a menção infamante de “delinquente”.

Certos atos são repreensíveis somente em função do egoísmo e da desumanidade dos que detêm propriedade e autoridade.

Os delinquentes!

Aqueles que nunca pecaram que lhes atirem a primeira pedra!

Se o conhecimento... (pp. 75 e 76)

Se psicológica ou pedagogicamente não conseguimos bons resultados, é porque fazemos manobras erradas, como quem aprende a guiar e vira para a direita em vez de virar para a esquerda, sobe na calçada proibida, ou à noite lança o farol alto sobre o automóvel da frente, quando queria acender o farol baixo.

São essas manobras erradas que procuramos descobrir, mesmo se não encontramos logo as soluções salutares. Enxergar bem, aplanar os caminhos, evitar as ravinas e os becos sem saída, já é uma pequena ou uma grande vitória quando nos aventuramos nas regiões tão mal-exploradas da orientação de crianças e de homens.

Manobra errada sobre o *conhecimento*. Ensinaaram-nos que é como juntar um grão de areia após o outro, virar uma página depois da outra, colocar uma pedra em cima da outra.

E se o conhecimento não fosse, talvez, mais que uma vibração imponderável, como a eletricidade, transmitida instantaneamente e nem por isso menos suscetível de modificar a consistência e as reações da matéria que atravessa?

Você diz: temos de explicar racionalmente, juntando um com um para dar dois, um degrau após o outro, subindo para chegar mais em cima. Infelizmente, por esse processo nunca se vai depressa nem para cima, mesmo que ele seja considerado “científico”.

Na prática, brilha uma luz, é provocado um sinal; um abalo ou um choque suscita, em todo o corpo, reações que nos agitam e, no mesmo instante, sem sabermos como nem por quê, acende-se uma luz de alarme.

Enquanto a lâmpada não acende, você pode empenhar-se em subir degrau por degrau, pôr pedra sobre pedra. Você estará tateando nas trevas e apenas amontoando construções mesquinhas, sem horizontes nem saídas.

A infância não é um saco que temos de encher, mas uma pilha generosamente carregada, cujos fios, cuidadosamente montados, não correm o risco de deixar perder a corrente, uma rede delicada

e potente, amplamente distribuída e que penetra nos recantos mais secretos do organismo para dar-lhe vitalidade e harmonia.

Então, ao se conjugarem essas condições ideais, basta uma ligeira pressão para estabelecer o contato. Antes de você começar a explicar, a criança já compreendeu; se não compreendeu, pelo menos é supérfluo repor pedra sobre pedra, subir degrau por degrau. Sem dúvida, é melhor voltar a carregar a pilha, verificar, reforçar e ampliar as conexões.

A luz, então, brilhará soberana.

Educar ou domesticar (pp. 81 e 82)

A natureza é assim: ninguém gosta de obedecer passivamente.

Quando, ainda criança, saía com meu burro, às vezes eu queria fazê-lo passar por onde, não sei por quê, ele não queria ir. Eu o puxava... puxava... E, quanto mais eu o puxava, mais ele puxava em sentido contrário. Eu largava a rédea, passava para trás dele e, zás!, dava-lhe umas pauladas!... O burro começava a andar, dava alguns passos para me convencer de que se rendera às minhas razões e depois, bruscamente, partia a galope na direção que o atraía.

E dizem que o burro é teimoso... O mais teimoso ainda é muito dócil!

Tente empurrar um cabrito para um atalho ou para uma cerca. O animal sente um perigo, como se estivesse à beira de um precipício. Quanto mais você empurra, mais ele reage para opor-se aos seus esforços. Isso faz parte do instinto de conservação e de defesa dos seres animados.

O homem não é exceção. Existe, decerto, o indivíduo habituado ao rebanho, dobrado pela obediência, domesticado a ponto de ter perdido essa reação vital que é a dignidade.

A criança, porém, ainda é nova. Reage como o cabrito. Basta sentir que você quer orientá-la por um determinado caminho, que seu movimento natural é escapar em sentido oposto.

Se seus esforços forem visíveis, obstinados, se você a puxar ou a empurrar, ela se oporá até a violência.

Se você conseguir estrangê-la, pela força ou pela manha, ela fará como o burro: voltará na primeira oportunidade.

Quando alguém o empurra, seu primeiro movimento não é resistir à pressão e tentar vencê-la?

O velho pedagogo, o filósofo obstinado talvez saibam tudo isso, mas objetam: na vida, nunca se faz o que se quer... que eles aprendam primeiro a obedecer!

Não percebem que, procedendo assim, são tão ilógicos quanto o marceneiro que teima em trabalhar a madeira em sentido contrário ao da fibra, pois é a madeira que se deve vergar à vontade do artífice; ou como o pastor que se sentia orgulhoso por ter acostumado os cabritos a entrarem passivamente no cercado sombrio onde o magarefe iria escolhê-los.

Os “tagarelas” (pp. 85 e 86)

Há, nas nossas aldeias, os “tagarelas” e os trabalhadores.

O trabalhador primeiro trabalha. É no seu trabalho, através e pelo seu trabalho, que reflete, aprende, julga, sente e ama.

O “tagarela” primeiro fala. A superioridade que o trabalhador exige do seu próprio engenho e tenacidade, o tagarela pretende extrair da sua habilidade em manipular as palavras e em ajustar os sistemas numa confusão de regras e de teorias de que ele é o sumo sacerdote. É o que ele chama pretensiosamente de “lógica” e “filosofia”.

Você aprende a andar de bicicleta como todo o mundo aprende a andar de bicicleta. Os “tagarelas” lhe explicarão que isso está errado: você tem de conhecer, antes, as leis do equilíbrio e as exigências da mecânica.

Eles, porém, não sabem andar de bicicleta!

Se tivessem coragem, provariam que está errado deixar seus bebês falarem de maneira tão pouco científica e lhes ensinariam, um dia inteiro, as leis inelutáveis da verdadeira linguagem.

As crianças, no entanto, seriam mudas!

Foram esses mesmos tagarelas que nos convenceram da necessidade de iniciarmos a expressão escrita pelo estudo metódico da gramática, e de passarmos gradualmente da palavra à frase, da frase ao parágrafo, depois ao texto completo.

Conhecem a gramática, mas perderam o dom do estilo vivo e sugestivo.

Dizem-nos, do mesmo modo, num impudor só comparável à nossa credulidade, as virtudes do trabalho e os encantos bucólicos do labor do campo, pois o papel deles não é lavar, mas falar. E é numa sala calma que explicam, com ciência e lógica, como se lava e o que nos dizem os sulcos recém-lavrados, ou as fileiras de choupos chorando, no outono, as lágrimas douradas das folhas agitadas.

Eles, porém, não sabem lavar!

Nada tenho a dizer ao meu lavrador aprendiz, além das palavras densas que no momento devido trazem conselhos práticos ou os gestos esperados, e os sentimentos íntimos que se traduzem por um movimento, um olhar ou um silêncio.

O nosso homem, no entanto, se elevará àquela filosofia dos sábios que é o resultado da ciência, da lógica e do trabalho.

E ele sabe lavar!

O 3 não vem necessariamente depois do 2 (pp. 89 e 90)

Nem sempre 2 mais 2 são 4. O 3 não vem necessariamente depois do 2. A criança pode chegar muito bem ao topo da escada sem subir metodicamente todos os degraus; e eu, sem contar as cabeças, sou capaz de dizer se falta uma ovelha no meu rebanho.

Você levanta os braços ao céu: essas afirmações, todas empíricas, contradizem e perturbam toda a sua pedagogia matemática, aparentemente científica. O que acontecerá quando provarmos, com fatos, que se pode aprender a ler sem nunca se terem estudado os elementos componentes das palavras e das frases; que alguns problemas complexos podem ser resolvidos por

outras vias diferentes daquelas, excessivamente graduais, previstas nos seus livros; que as crianças são capazes de pintar um quadro comovedor sem terem seguido os cursos que, até então, tinham o monopólio da preparação para a arte; e de nos surpreender com seu sentido poético, antes mesmo de conhecerem uma única regra de gramática, de ortografia ou de métrica.

Se isso é verdade – e é –, é porque existem, para o conhecimento e a cultura, alguns caminhos que não são ensinados e seguidos pela escola. À entrada desses caminhos, os falsos sábios afixaram uma enorme placa vermelha: *Proibido para pedagogos*. Nós tiramos a placa e exploramos vantajosamente os caminhos possíveis para os cumes almejados.

Quando éramos pequenos, sonhávamos à noite com uma grande escada mágica, cujos degraus se iam colocando uns diante dos outros e subindo assim até o céu. E eis que os homens, imitando os pássaros, abandonaram os degraus metódicos para tomarem impulso para o azul.

Também nós tomamos impulso para a vida; se a criança se interessa e se apaixona pela sua própria cultura, se “quer” criar, instruir-se, enriquecer-se, ela o conseguirá, talvez por ilógicos caminhos de contrabando, mas num tempo recorde, com uma segurança e uma plenitude que nos edificarão.

O principal é encontrar esse ardor, essa vida, esse furor de querer, que é bem próprio da natureza do nosso ser. Se o conseguirmos nas nossas classes, todos os problemas acessórios estarão resolvidos.

Poderemos então tirar nossa escada metódica e iniciar o voo.

2 mais 2 nem sempre são 4 (pp. 90 e 91)

No meu tempo, 2 mais 2 eram 4; decorávamos a lista das províncias; recitávamos a tabuada para a frente e para trás; confrontávamos as estratégias das guerras de Luís XIV e de Napoleão...

Nada de sentimento, diziam-nos. A ciência é impassível e impessoal. Estudem-na e serão homens.

Sim, homens que foram matar-se uns aos outros como animais, no Marne ou na linha Maginot, e que procuram novas Hiroshimas.

Ocorre, porém, que 2 mais 2 já não são 4; as províncias já não têm a mesma função; a máquina calcula melhor e mais depressa do que o homem, para a frente, para trás e para o lado; as guerras modernas eclipsaram os heróis de punhos de renda: “Senhores ingleses, atirem primeiro!”

Hoje, o rádio alimenta-se não de problemas matemáticos, mas de canções, de coros e de música, e os homens e as mulheres vão ao cinema para rir e chorar, como para provar a si mesmos que, apesar da cadeia mecânica da escola, do escritório e da fábrica, se mantêm homens e mulheres não pelo que conhecem, mas porque vivem na carne, no espírito e no sangue.

Têm razão, sem dúvida: a ciência constrói robôs que, com 2 mais 2, calculam a uma velocidade vertiginosa e que são capazes de baixar as alavancas do comando e de levar a morte para além das ondas. Não realizou ainda, infelizmente, o homem que pensa, não com fios e engrenagens, mas com seu ser sensível e capaz de marcar, com o próprio cunho, o destino dos robôs.

É esse ser sensível que temos de educar, não somente para criar e animar robôs, mas também para dominá-los e os sujeitar, a fim de exaltar os elementos de consciência e de humanidade que são a grandeza e a razão de ser do homem.

[Destrua as calhas! \(pp. 91 e 92\)](#)

Sejamos francos: se deixássemos aos pedagogos o cuidado exclusivo de iniciar as crianças na manobra da bicicleta, não teríamos muitos ciclistas.

Seria necessário, com efeito, antes de montar a bicicleta, conhecê-la – elementar, não é mesmo? – pormenorizar as peças

que a compõem e fazer, com bons resultados, numerosos exercícios sobre os princípios mecânicos da transmissão e do equilíbrio.

Depois, mas só depois, a criança seria autorizada a montar na bicicleta. Oh! Não se preocupe! Não a lançariam impensadamente por uma estrada difícil, onde correria o risco de ferir os transeuntes. Os pedagogos teriam providenciado boas bicicletas de estudo, montadas em calhas, girando em vão e nas quais aprenderia sem riscos a manter-se no selim e pedalar.

E, é claro, só quando o aluno soubesse andar de bicicleta é que o deixariam aventurar-se livremente na máquina.

Felizmente, as crianças aniquilam de antemão os projetos prudentes demais e metódicos demais dos pedagogos. Descobrem, num celeiro, uma velha maquineta sem pneus nem freios e, às escondidas, aprendem em poucos instantes a andar de bicicleta, como aliás aprendem todas as coisas: sem qualquer conhecimento de regras e de princípios, agarram-se à máquina, orientam-na para a descida e... vão aterrar contra um talude. Recomeçam obstinadamente e, em tempo recorde, sabem andar de bicicleta. A prática fará o resto.

Quando, em seguida, para andar melhor, tiverem de consertar um pneu, ajustar um raio ou colocar a corrente, desejarão conhecer, através dos colegas, dos livros ou do professor, o que em vão você lhes havia tentado inculcar.

Na origem de toda conquista está não o conhecimento, que só vem normalmente em função das necessidades da vida, mas a experiência, o exercício e o trabalho.

Neste início de ano, destrua as calhas; apronte as bicicletas!

Será a escola templo ou canteiro de obras? (pp. 102 e 103)

Poderia ser resumida assim a grande querela pedagógica dos antigos e dos modernos.

Até hoje, a Escola foi e continua sendo o templo onde a criança, depois de ter realizado alguns gestos rituais, entra na sala de aula na ponta dos pés para viver uma vida totalmente diferente da

sua verdadeira vida, no respeito religioso pela palavra do professor e na submissão às “Escrituras”.

Essa escola-templo não se preocupa em preparar a criança para a vida. Para ela seria rebaixar-se. O seu reino não é deste mundo! “Não vos inquieteis – disse Cristo – por vossa vida, pelo que haveis de comer, e por vosso corpo, pelo que haveis de vestir. Não é a vida mais que o alimento e o corpo mais que a roupa?... Olhai as aves do céu... Olhai os lírios dos campos... Não semeiam nem ceifam...”.

Decerto a escola laica não vai procurar, nos Evangelhos, a justificação dos seus métodos pedagógicos nem a concepção da sua função social, mas encerra ainda, no fundo de si mesma, os estigmas das suas origens, se não religiosas, pelo menos escolásticas e doutorais. Continua persuadida de que o conhecimento abstrato, a cultura intelectual, o culto das ideias e das palavras são o fim verdadeiro e definitivo de toda educação. Não vai longe o tempo em que toda a atividade individual era julgada indigna da majestade da escola, e, a despeito de algumas necessidade econômicas e sociais tendentes a promover as conquistas do trabalho, a “cultura” moderna é ainda menor diante da supremacia do templo. As próprias famílias nunca aceitam, a não ser como a pior das hipóteses, a orientação técnica de crianças para quem haviam sonhado o prestígio das Ciências Humanas.

Não dizemos que tudo seja mau na escola-templo, que marcou gerações de intelectuais e sábios. Algumas naturezas especulativas acomodam-se mesmo muito bem numa atmosfera austera e imponente, que exalta justamente sua perigosa tendência a se abstrair da vida, hipertrofiando-lhes o intelectualismo e o sonho. Essa hipertrofia podia servir uma cultura de classe baseada no divórcio entre a cultura e o trabalho, mas não animar nem preparar a moderna educação do povo.

Você dirá que, para servir a vida, a escola-canteiro de obras não irá trair o esplendor da escalada humana para os verdadeiros cumes do pensamento e do espírito?

Vamos discuti-lo.

Você acha, eu sei, que a expressão canteiro de obras, como a palavra trabalho, de que louvo a nobreza, está excessivamente carregada de penas, de sofrimentos e de sacrifícios injustos.

No entanto, repare como seus alunos, quando não estão sob sua dependência, organizam canteiros de obra: para desviar o curso de um riacho, encher um charco ou apanhar peixes; para fazer uma praça forte de um monte de areia, construir uma aldeia de índios... Que entusiasmo, que empenho, que atividade! Não economizam trabalho nem suor! Chegam sempre até o limite das próprias forças, pois é da natureza humana ultrapassar-se... Até se esquecem de comer!...

Esse esforço não se realiza forçosamente num ambiente de risos e de canto – que são apenas uma das manifestações, e não a mais corrente, do verdadeiro trabalho. Há sofrimento e ranger de dentes... Há a vida!

A criança sonha, à noite, com seu canteiro, esperando impaciente o novo dia, para recomeçar.

Você não acha que, se a escola se tornasse também um canteiro de obras entusiasmando tanto como o monte de areia ou a cabana dos índios, se seus alunos sonhassem com ela, à noite, se eles se entregassem assim, totalmente, músculos tensos e dentes cerrados, ao trabalho... alguma coisa teria mudado na atmosfera das salas de aula e no rendimento dos seus esforços?

Impossível! diziam os velhos pedagogos... De brincar é que elas gostam, mas não de trabalhar!

Não gostam do trabalho nem do canteiro – e os adultos reagem da mesma maneira – se o esforço que têm de fazer não está ligado à sua vida profunda, a todo o seu comportamento não só econômico e social, mas também psíquico.

Mas organize a cooperativa escolar, essa sociedade de crianças que nasce espontaneamente logo que se trata de construir a cabana

dos índios; dê aos seus alunos ferramentas de trabalho, uma imprensa, linóleo para gravar, lápis de cor para desenhar, fichas ilustradas para consultar e classificar, livros para ler, um jardim e uma coelheira, sem esquecer o teatro e os fantoches – e a escola será esse canteiro em que a palavra trabalho aparecerá em todo o seu esplendor, ao mesmo tempo manual, intelectual e social, no seio do qual a criança nunca se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana!

Então, é o educador que se fará à sua imagem.

É forjando que nos tornamos ferreiros (pp. 108 e 110)

Este velho provérbio dos artífices dizia bem, ainda recentemente, da necessidade primordial de o aprendiz mergulhar a fundo na profissão, a criança e o adolescente se entranharem na vida, para se formarem pela experiência e pela prática soberanas, nos fatos, gestos e comportamentos que orientarão e fixarão seu destino.

Só a escola se insurgiu, em todos os tempos, contra esses sábios conselhos. Diz-nos: “É bem certo que, forjando, tornamos ferreiros, mas o caminho é longo, lento e empírico. Peguem os livros e expliquem, demonstrem com lógica, falem, gastem saliva. Farão economia da experiência e irão mais depressa e mais longe na prática segura da profissão”.

Trata-se do ponto vital da pedagogia, na perigosa bifurcação em que esta se afasta da vida e se transforma em escolástica. É nessa bifurcação que devemos, também nós, escolher um caminho e nos orientar.

Está longe de nós o pensamento de que os livros, o raciocínio lógico e a palavra esclarecida sejam supérfluos ou inúteis.

São condição do progresso, mas deverão entrar em ação apenas quando a experiência houver lançado seus alicerces e enterrado suas raízes na vida individual e social. O nosso papel e a nossa função, nesse grau primário que condiciona as construções posteriores, serão justamente agir, verificar, comparar, experimentar, ajustar. Ex-

perimentar e ajustar não só materiais brutos ou peças mais ou menos trabalhados, mas elementos de criação e de vida.

Essa filosofia não é só nossa. É de todas as pessoas sensatas cujo testemunho poderíamos invocar. Talvez só a técnica bifurque, justificada *a posteriori* por todos os que, direta ou indiretamente, tiram vantagem disso.

Todavia, para forjar, o ferreiro precisa não da saliva e da lógica abstrata, mas de uma bigorna, martelos, tenazes e fogo. E tem de saber manejá-los, o que é tão delicado como manejar princípios e hipóteses.

Se naquela bifurcação quisermos substituir a escola da verbosidade pela escola do trabalho, se quisermos aprender a forjar forjando, temos de procurar, criar e fabricar os instrumentos de trabalho à medida das nossas necessidades e das nossas possibilidades; temos de aprender ou reaprender a nos servir deles, nas múltiplas incidências das vidas que nos confiam. Não devemos esquecer o grande calor e a iluminação do fogo a ser mantido e ativado, porque torna maleável todo metal e dá aos objetos a forma eminente modelada pelo homem.

Nem o pensamento, nem o sentimento, nem a exigência social, nem a lógica, nem a arte estarão ausentes desse canteiro generoso onde, forjando, serão preparados os ferreiros conscientes do futuro.

Transformar tecnicamente a escola da saliva e da explicação em inteligente e flexível canteiro de obras, eis a tarefa urgente dos educadores.

Elimine a cátedra e arregace as mangas! (pp. 113 e 114)

Dar aulas do alto da cátedra, marcar deveres, corrigir, vigiar, interrogar – sem respirar sequer –, classificar e recompensar com uma boa nota ou com um “santinho”, essa é a função que se tem reservado desde sempre ao professor primário e cuja tradição nos

tem marcado com uma tara desumana, perigosamente inscrita nos reflexos quase naturais de quem pretende ensinar crianças.

É, decerto, uma maneira de conhecer a disciplina e a educação. Dizemos somente que corresponde à imagem, hoje ultrapassada, de uma sociedade autocrática, em que o mestre ordena a indivíduos que obedecem. Ainda é praticada no exército ou na polícia, no entanto, com aperfeiçoamento e atenuações que a escola faria bem em imitar.

Acrescentamos que nenhum adulto, incluindo os professores, aceitaria para si mesmo o regime de suspeita, de comando e de troça que ainda é, de modo geral, o da grande maioria das nossas escolas.

Eu sei que se deve aprovar o que há de bom e não apenas demolir. Na escola devem-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural de uma cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois, que não se consegue com ameaças e castigos, mas por um domínio que leva ao respeito; a dignidade da nossa função comum de professores e de alunos, a dignidade do educador que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens.

Para essa transformação, tanto mais difícil por implicar primeiro a transformação do comportamento dos educadores no seio de uma nova concepção do meio escolar, damos hoje alguns conselhos primordiais, base do nosso esforço de modernização:

– Elimine a cátedra, símbolo desse autoritarismo condenado. Munida de quatro pés, dará uma sólida mesa de trabalho. Desça ao nível das crianças, para você jogar o jogo delas, ver como elas, reagir com o mesmo ritmo. Ao mesmo tempo, você reconsiderará certos problemas cujo segredo nós lhe diremos.

Arregace as mangas para trabalhar com as crianças. Deixe de dar ordens e castigar, atire-se ao trabalho com os alunos. Não tenha medo

de sujar as mãos, de se machucar com uma martelada, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação, de tatear, de se enganar, de recomeçar. Assim é a vida, e é o esforço que fazemos lealmente, para dominar seus incidentes, que constitui o principal elemento da nossa educação.

Você encontrará a confiança que o chefe não poupa aos trabalhadores eméritos, o entusiasmo das criações, a alegria dos êxitos, o sentimento exaltante de participar numa vida nova que será, para você, a eterna juventude dos educadores.

Pão e rosas (pp. 128 e 129)

As crianças precisam de pão e de rosas.

O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica.

O pão do espírito, que você chama de instrução, conhecimentos, conquistas técnicas, esse mínimo sem o qual corremos o risco de não conseguir a desejável saúde intelectual.

E das rosas também – não por luxo, mas por necessidade vital.

Observo meu cão. Claro, precisa comer e beber para não ter fome e não ficar desesperado, com a língua de fora. Mas tem mais necessidade ainda de uma carícia do dono, de uma palavra de simpatia ou, às vezes, só de uma palavra; do afeto que lhe dá o sentimento do lugar – o qual desejaria muito grande – que ocupa no mundo em que vive; de correr por entre as moitas ou só uivar demoradamente nas noites de luar (...).

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior.

Essa nova intimidade estabelecida pelo trabalho entre o adulto e a criança, esse novo grafismo aparentemente sem objeto, va-

lorizado pela matéria ou pela cor, esse texto eternizado pela imprensa, esse poema que é o cântico da alma, esse cântico que é como um apelo do ser para o afeto que nos ultrapassa – é de tudo isso que vive a criança, normalmente alimentada de pão e conhecimentos, é tudo isso que a engrandece e a idealiza, que lhe abre o coração e o espírito.

A planta tem necessidade de sol e de céu azul, o animal não degenerado pela domesticação não sabe viver sem o ar puro da liberdade. A criança precisa de pão e de rosas.

A noite virá sempre cedo demais (p. 151)

O educador está inquieto.

Valerá a pena fazer brilhar um pouco de sol nas nossas classes, dar aos alunos clarões promissores de escola moderna, se em seguida tiverem de retornar lamentavelmente ao nevoeiro e à noite da escolástica? Não corremos o risco de fazer com que percam inutilmente o equilíbrio moral, talvez no momento em que se expunham a um *modus vivendi* válido para o meio escolar que lhes é imposto? Uma experiência da escola moderna será, em todas as circunstâncias, uma boa ação?

É como se colocássemos a questão de saber se é generoso e desejável deixar entrar o raio de sol no quarto do doente, sob o pretexto monstruoso de que só aparece acidentalmente, e se não deveríamos habituar as pessoas das regiões brumosas ao claro-escuro e à penumbra, onde terão de trabalhar em qualquer circunstância. Se não seria prudente sujeitar as crianças, bem cedo, às privações e à dieta, prevendo os dias difíceis que terão de enfrentar – se temos o direito moral de ensinar a liberdade a quem talvez esteja condenado a obedecer servilmente por toda a vida.

Não avalie assim sua economia pedagógica, por um raciocínio contrário ao bom senso. Siga a natureza. O sol brilha, mesmo que só por um instante – aproveite-o. A noite virá sempre cedo demais.

O educador não é um forjador de cadeias, mas um semeador de alimento e de claridade.

Conhecimento e sabedoria (pp. 53 e 54)⁵

Expostos de novo à sombra negra da praça, depois de volta à cozinha deles, cuja limpeza burguesa contrastava com a desordem da pobre cozinha camponesa, o sr. e a sra. Long não podiam parar de pensar nos ensinamentos de Mathieu.

Nascia uma dúvida dentro deles aprofundada por um pouquinho de clareza. Se nunca puderam repousar em nenhuma certeza tranquilizante, fora porque jamais lhes haviam ensinado a escutar as profundezas, e porque eram levados de cá para lá ao sabor de ideias e sistemas que sempre agitavam apenas a superfície; porque só tinham brincado na entrada da gruta sem nunca aventurar-se, de vela na mão, pelos recantos difíceis que guardam os segredos do passado e as próprias razões do presente.

Seguro de si, Mathieu esmiuçava as mais eruditas construções como os conhecedores que, visitando um chalé, sabem, afastando as plantas ornamentais, encontrar as peças mestras cuja solidez testam vigorosamente, sacudindo sem dó a mais sutil imitação que pretendia mascarar as fraquezas originais. Também como o professor que, ao entrar numa classe vizinha, sabe afastar o fictício, o acidental, o falso brilho mais ou menos humano, para sentir as veleidades de uma personalidade e de um caráter...

Ambos agora descobrem que essa faculdade de aprofundamento não pressupõe forçosamente a amplitude de conhecimentos nem a escolarização formal. São antes como duas vias separadas, que não o deveriam ser, uma vez que uma deveria conduzir à outra para deixá-la mais potente e mais clara. E talvez fosse essa mesma a origem do grande drama humano: a separação e impotência do co-

⁵ Os textos, a partir deste ponto, foram retirados do livro *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, tradução do original *L'éducation du travail* (1949).

nhhecimento para levar à sabedoria. Porque o conhecimento é de má qualidade, que ilude mas não alimenta como deveria.

Também no passado houve prenunciadores, messias – por que restam tão poucos hoje? – que não puderam iniciar-se em todas as técnicas de sua época: o marceneiro era mais hábil do que eles em sua arte e conhecia melhor sua madeira; o barqueiro sabia enfrentar as vagas e evitar os escolhos melhor do que eles; o astrólogo era mais perito em nomear as estrelas e em predizer-lhes as revoluções, e só o escriba conhecia com perfeição a arte de envolver na eloquência a impotência de uma causa. Mas eles, os sábios, haviam adquirido algo muito mais precioso: o conhecimento, primeiro intuitivo e depois refletido, das grandes leis da vida. E podiam então andar entre os artesãos, os lavradores e os intelectuais, calmos e serenos, resolvendo as situações complicadas, esclarecendo o marceneiro, tranquilizando o barqueiro, encorajando e orientando o astrólogo, dando lições úteis ao escriba. Os outros envernizavam e coloriam a superfície sobre a qual forcejavam para traçar os signos sempre imperfeitos de sua ciência. Os sábios davam vida ao fundo: redescobriam as razões e os móveis da própria vida, e isso lhes proporcionava um conhecimento misterioso do coração e do corpo do homem, assim como da natureza que o rodeia, transformando-os em grandes construtores, e para a eternidade. Dessa maneira, eles fizeram surgir, há cem anos, há mil anos, há cinco mil anos, as mesmas verdades fecundas e integrais, o alimento que sozinho sacia a fome dos perpétuos insatisfeitos. A crosta e o verniz somente mudaram de consistência e aparência ao sabor das modas e das épocas, e os borra-tintas ainda não terminaram sua vã e vazia tarefa.

Ah! Quem dera os educadores também soubessem, em seu ensino, romper e dissolver o verniz de uma falsa cultura para chegar ao âmago das verdades essenciais, deixar agir seu poderoso fermento e colocar humildemente a ciência a serviço de suas revelações!

“Se vocês não parecerem com essas crianças...”, dizia Jesus.

O ensinamento do passado (pp. 71 e 78)

Chegou à noite. Parece que o céu lhes fechava os olhos para lhes facilitar o olhar interior com a lenta ressurreição das lembranças.

– O passado? – continuava Mathieu...

Creiam-me, conheço melhor do que vocês os danos da triste noite das almas, a inquietude permanente e a frágil segurança dos seres para quem tudo na vida ainda é mistério; do reino dos espíritos, do diabo, dos deuses e dos anjos; ou dessa magia moderna a que chamam sorte – ou acaso – com suas práticas desconcertantes, que são como que a negação dos nossos conhecimentos comuns. Também eu aspiro ao reino da luz, mas da verdadeira luz, e não dessa claridade artificial, tão falaciosa e aliciante quanto os clarões enganadores que, nos velhos contos, extraviam as crianças imprudentes.

Conheço as fraquezas do passado, mas também sei as razões que às vezes nos fazem ter saudades dele. Sei o que havia antigamente no povo. Aprendi com meu pai e com os anciãos, que se apraziam em me contar o que era, há cem anos ou mais, a verdadeira vida da aldeia, com seus defeitos, pelos quais em geral não temos nenhuma indulgência, mas também com seu espiritualismo e humanidade, com sua “cultura” original e resistente.

– Que pena! Não vejo muitos vestígios disso em torno de nós... É um passado bem enterrado!

– É verdade. E um feito! Todas as forças políticas, econômicas, sociais, filosóficas se coligaram há mais de um século para despersonalizar nossas aldeias, para ridicularizar as veleidades criativas dos melhores dentre nós, para desencorajar todas as iniciativas locais em proveito de um vasto empreendimento, tão geral que esquecia o particular.

Nós mesmos presenciamos os últimos sobressaltos dessa luta. Conhecemos uma aldeia cujo padrão de vida dificilmente se compara ao que era ainda há pouco, às vésperas da guerra. Porque há muito poucas medidas comuns. Bens e vantagens que prezamos muito ainda não existiam, ou eram reservados a alguns privile-

giados, mas em contrapartida o povo tinha alegrias e satisfações que perdemos. O certo é que, em suma, esta aldeia não era tão triste e morta como o é desde que grassaram seus conhecimentos acadêmicos e seus princípios de vida tão tacanhos e, apesar da aparência, tão insuficientemente racionais.

Hoje, quando os moços se reúnem – e o fazem raramente a não ser no bar, com exclusão das moças, para um carteadado automático –, não sabem como “passar o tempo” se não têm um rádio berrando ou um piano mecânico. Até as senhoras idosas vieram a se persuadir de que as histórias, as brincadeiras e as tradições de que se alimentou sua juventude não têm valor hoje em dia, e de que há nas folhas dos jornais e nas telas de cinema mistérios muito mais perturbadores.

Ora, antigamente, certos serões eram verdadeiros saraus recreativos.

Havia os animadores de jogos, de espírito fértil e estimulante, que sabiam fazer todo um círculo de convidados apaixonar-se pelas variadas atividades de farsas, charadas, contos, lendas e canções, de que todos os presentes participavam.

Havia sobretudo contadores de histórias. Não só as mães que, por sua vez, contavam e recontavam para os pequenos e os grandes aquelas histórias, por assim dizer, fundamentais, que são de todas as épocas e de todos os países, mas que a fantasia e a tradição vestem de cor local: o Pequeno Polegar e Gargântua, o Pássaro Azul e o Gato de Botas, que são a verdadeira lenda áurea do povo. Alguns velhos recriavam para nós relatos ouvidos outrora sem esquecer a menor das peripécias; e os jovens inventavam com ousadia, também segundo a maneira tradicional, contos que encantavam o auditório.

De que forma inventavam? Talvez ruminassem longamente sua criança durante o dia quando iam sozinhos, com uma corda debaixo do braço, sob o sol de inverno, buscar um feixe de ramagens, ou quando iam atrás de seu burro, mais pacífico e melancólico que nunca.

— | |

Não podiam tomar nota, já que nem sabiam o bê-a-bá; mas tinham a seu serviço uma memória de uma amplitão e de uma fidelidade que hoje seriam consideradas surpreendentes. Criavam com segurança, à medida que iam falando, calculando o mistério ou o esplendor de suas palavras pelas próprias reações dos espectadores, pelos olhos brilhantes ou ariscos, pelas caras exprimindo espanto ou temor, pelos gritos contidos ou esboçados, pelas explosões apaziguadoras de lágrimas ou de risos. Conheciam a arte de controlar seus efeitos, de satisfazer como que a conta-gotas uma curiosidade sabiamente atizada, de repetir e de reforçar as situações dramáticas. Aliás, seus contos iam modificando-se, adaptando-se e melhorando a cada repetição, encompridando-se ou simplificando-se conforme as circunstâncias.

Quando se fala de contos, pensa-se hoje em dia nas pequenas histórias que ocupam exatamente uma ou duas páginas dos livros ou se enquadram num canto inútil do jornal. Os contos deles eram, às vezes, verdadeiros romances, que duravam duas ou três horas, tanto quanto duravam a acha de lenha e a provisão de lenha seca, e que continuavam por vezes na noite seguinte.

— Como os trovadores, por assim dizer! Os próprios temas eram, sem dúvida, apenas um eco das grandes correntes que percorriam a França, como hoje os “boatos”, semelhantes quanto ao conteúdo, mas diferentes quanto à forma, que nos espantamos de ver surgir simultaneamente nas mais diversas regiões do país.

— Nunca se sabe ao certo. Sem a menor dúvida, ocorria uma interpenetração, cuja profundidade dependia do talento e da originalidade do contista, das condições e das circunstâncias que presidiam a essa recriação. Em todo caso, havia certamente grande quantidade de contos que eram específicos de nossa região e de nossa gente, e lamento não possuir alguma prova disso.

– Esses contadores deviam ser indivíduos particularmente bem-dotados e inteligentes. Em outros tempos, teriam sido os elementos de uma elite...

– O que lhes confere um valor todo especial a nossos olhos é justamente o fato de que, na vida cotidiana, não se distinguiam em absoluto de seus contemporâneos. Se vocês os tivessem visto, trabalhando a terra com a pá e a enxada, se tivessem cruzado com eles, curvados penosamente sob o peso de um volumoso fardo de palha, jamais teriam suposto que aqueles fossem os contadores de olhos brilhantes, capazes de comover e seduzir, durante várias noites, uma multidão inteira de ouvintes...

A característica dessa época anterior às tentativas de cultura formal para o povo que vocês introduziram. Era o poder criador com base na tradição dos indivíduos e sua colossal memória.

Poder criador!

Eles criavam como viviam, como a árvore dá frutos, por certo semelhantes aos frutos dos anos anteriores e, no entanto, únicos em sua individualidade, e renovando para nós, a cada outono, o mistério da fecundidade.

Esse é, garanto-lhes, um bom hábito para ser adotado e conservado.

Lembro-me que, quando jovem, também comecei a inventar contos. Era como uma espécie de embriaguez: enquanto pastoreava os carneiros, construía mentalmente a trama de minha história, talvez banal na origem, mas necessariamente impregnada em sua forma pelo ar que eu respirava, pelo ruído melodioso da água que batia nos arcos da ponte, pelo balido fresco dos cabritos. À noitinha, diante de amigos que me estimulavam, sentia espicaçar-me uma veia eufórica que me dava audácia e eloquência. Há em tudo, como veem, um hábito a ser adotado. Se eu pudesse ter continuado nessa trilha, talvez me tivesse tornado também um contador...

A memória!

Parece que seus mestres de pedagogia raciocinaram muito e escreveram longamente sobre este tema, e sei que todos vocês se queixam da má memória dos seus alunos. Então inventam exercícios engenhosos para estimulá-la, fixá-la, desenvolvê-la. Sem grande sucesso!

Quanto a mim, acho que o que enfraqueceu a memória dos homens de nossa época foi o conjunto e a diversidade dos meios que a civilização empregou para duplicar, suplementar, aliviar essa memória. Você tem um lápis e confia ao papel um pensamento, uma anotação, uma lembrança para os quais teria encontrado igualmente um refúgio seguro e fiel em sua cabeça. E isso já é como que uma perversão e uma traição. O escritor projeta em suas folhas as flutuações e as sutilezas de suas ideias, mas, assim que estas são materializadas por signos, são como que uma porção do homem que se teria separado dele ao se exteriorizar e se fixar. E, de fato, o escritor já não se preocupa com elas a não ser por sua divulgação. Sua memória fica livre delas, mas seu espírito também deixa de ser enriquecido por elas. O que ele ofereceu aos outros por intermédio de signos imutáveis está perdido para sua personalidade.

Para o contado, os pontos de referência permanecem nele; a criação continua viva, quando muito entorpecida, mas capaz de despertar, de passar de novo pelo entendimento, de desabrochar nos lampejos renovados da imaginação para oferecer-se, talvez modificada, mas aperfeiçoada, a novos ouvintes.

Essa é a forma normal de memória, a que é apenas uma peça preciosa do maravilhoso organismo humano.

— E, no entanto, a escrita foi, incontestavelmente, um dos motores essenciais da civilização. A prova, o senhor a vê: hoje não nos resta nada de verve genial dos seus contadores analfabetos. Tudo teve de ser reconstruído continuamente, de geração em geração, enquanto a ciência humana não veio estender, como um eco que ultrapassa as gerações, a memória limitada demais dos homens.

— Sou o primeiro a lastimar que não tenha havido, na época de que lhes falo, um escriba capaz de registrar no pergaminho ou no papel as realizações de nossos contadores. Mas ainda convém distinguir esse trabalho de escriba da labuta artística, criadora e complexa do próprio autor. Pois temos assistido a uma deplorável – e aliás inevitável – mistura das duas funções: a leitura e a escrita certamente facilitaram o que já poderíamos denominar a produção intelectual, mas à custa da concentração, à custa do permanente polimento, à custa também de todo o dinamismo vivo de uma obra que permanece como o sopro fecundo da humanidade.

Um sábio dizia que a língua é a melhor e a pior das coisas. Essa opinião é ainda mais correta quando se trata das técnicas modernas que fixam, conservam e transmitem as ideias e os conhecimentos: livros, jornais, cinema, rádio; terei ainda muitas oportunidades de lhes falar sobre isso. Não é, vocês sabem, que eu tenha preconceito contra as novidades: sou contra o mau uso que se pode fazer delas. Essas técnicas, afinal, não são um aperfeiçoamento, ou melhor, um prolongamento das mãos do homem? Há mãos abençoadas por todo o bem que fazem e pelo alívio que trazem aos que o buscam e sofrem; mas há também mãos malditas, que deveriam ser cortadas nos punhos, segundo a parábola de Cristo.

Se as crianças, se os adolescentes, se os homens não foram habituados, levados à utilização humanamente desejável desses meios a serviço do conhecimento e dos progressos da mente; se não foram alertados contra esses prolongamentos mecânicos de suas mãos; se o pior deve aniquilar o bom, quanto não temos de desconfiar dessas possibilidades que a ciência pôs à nossa disposição sem nos indicar seu uso, como máquinas delicadas e perigosas que fossem entregues sem o indispensável manual de instruções?

— O senhor tem toda a razão. Por isso nos empenhamos, em nossas escolas, em orientar as crianças para o bom senso, mas não somos os senhores exclusivos, nem sequer decisivos, do destino delas.

– Essa seria uma maneira simples demais de se desculpar, a pretexto de que não são os únicos a agir mal.

Talvez eu esteja errado, mas não tenho por hábito cumprir minha pequena tarefa e depois lavar hipocritamente as mãos em relação às possíveis consequências de meus atos.

O operário mercenário, se perdeu toda a consciência, se desintegrou seus gestos do grande devir cósmico, pode semear a semente e ficar despreocupado com o que ela se tornará. Mas nós, camponeses, quando confiamos essa semente à terra, não podemos admitir que ela se perca, que seja invadida pelas ervas daninhas, que seus frutos sejam pilhados ainda verdes. São coisas antinaturais, que nos machucam como se nosso próprio corpo fosse efetivamente ferido por elas.

Vocês também não têm o direito de jogar a semente sem saber o que lhe acontecerá. Essas mãos, que estão ao mesmo tempo na origem das técnicas que as prolongam e do espírito que as idealiza, vocês não têm o direito de habituá-las a um uso fútil, às vezes até nocivo ou imoral.

Qualquer gesto, qualquer ato, qualquer treinamento adquire em vocês uma importância excepcional, justamente por causa da sensibilidade extrema dos seres de que são encarregados. Não se deve proceder irrefletidamente, ao sabor das modas e das teorias, e depois se desculpar das consequências de sua intervenção, ou tentar corrigi-las com prédicas inúteis e punições supérfluas. O que diríamos de um homem que semeasse o seu trigo no verão, sem se importar que as espigas, nascendo prematuramente no outono, fossem inevitavelmente queimadas pelo frio de inverno; ou que semeasse no fim da primavera, quando a terra já tivesse irradiado sua seiva; que plantasse na seca as árvores e os grãos de pequenas raízes, que necessitam da umidade do vale, e perto do rio árvores fortes, inimigas apenas da geada? Vocês acham que lhe bastaria depois acusar Deus, os elementos, as sementes ou as plantas,

aqueles que as puseram na terra e aqueles que os viram fazer isso sem protestar?

Eu lhe aconselharia somente uma lógica maior, uma docilidade mais humilde às leis gerais da natureza e um senso elementar da vida.

– Infelizmente, justifica-se o seu rigor. Só que as reações ao nosso ensino são mais complexas e menos luminosamente probatórias do que as reações da natureza aos erros e às manobras erradas de vocês, e podemos, com a melhor boa-fé do mundo, não lhes ser sensíveis. Talvez bastasse que um sábio nos detivesse à beira do caminho para nos fazer refletir sobre o destino de certa planta que se estiola, sobre uma outra que cresce indevidamente, ou sobre os frutos que definham antes de amadurecer e caem prematuramente. Aprenderíamos então a julgar mais sadiamente as consequências de nossos atos... Os pensamentos corretos se propagam e, um belo dia, seu clarão se torna tão radioso que ilumina vitoriosamente aqueles que estavam habituados à noite e ao erro...

É por isso que o ouvimos com tanto respeito, mesmo que suas palavras nos fustiguem e nos machuquem... É necessário, sem dúvida...

[A instrução nem sempre torna o homem melhor \(pp. 107-115\)](#)

Naquele dia, era a vez do Sr. Long fazer uma consulta acompanhado da Sra. Long, que havia alguns meses dera, como que clandestinamente, os primeiros passos.

Ao escorregar na escada, o professor Long torcera o pulso. E, naturalmente, já que tinham um contato assíduo com Mathieu, nem sequer pensaram no médico. Pelo contrário, comentaram entre si, com uma certeza tranquilizante:

– Mathieu dará um jeito nisso!

Mathieu recebeu os amigos com sua costumeira simplicidade rústica, com aquela naturalidade sob a qual se adivinha uma total humildade.

De costas para a porta, ele estava justamente ocupado em folhear os poucos livros que constituem sua rudimentar biblioteca. Não estava lendo: consultava de passagem alguns pensamentos que lhe eram familiares, como se falasse com um amigo discreto e profundo. Lá estavam os Evangelhos, uma Bíblia, os pensamentos de Confúcio, as palavras de Buda, a divina Imitação de Jesus Cristo, as *Palavras de um homem de fé*, de Lamennais, que ele apreciava imensamente; Descartes, Rabelais e Montaigne e, entre alguns livros de Victor Hugo pelos quais ele tem especial estima, raras obras modernas escolhidas sabe-se lá como, mas com um ecletismo que não deixava de ser surpreendente.

– Ora vejam, entram furtivamente para me surpreender com o nariz nos livros, o que agora lhes dará motivos para suspeitar às vezes da originalidade de meus pensamentos e da seriedade das minhas imprecisões contra a cultura...

Mas o senhor está com dor? Seu braço! O que aconteceu?

E, com a calma e a segurança que conhecemos, pega o pulso machucado, tateia-o demoradamente com seus grandes dedos ásperos, movimentando os ossos e os músculos...

– Não é nada. Vamos repor tudo no lugar!

Enquanto esquentava a água para amolecer os músculos machucados, Mathieu arruma calmamente seus livros sobre o aparador escurecido e atravancado.

– A sabedoria que alguns homens têm no espírito também pode estar nos livros, se tiver sido colocada neles. Existem incontestavelmente alguns que encerram, não digo toda a sabedoria, mas, pelo menos, lampejos de sabedoria. É preciso saber distingui-los, selecioná-los e em seguida lê-los, não como passatempo para divertir a cabeça, mas para dialogar com nossas tendências profundas, com aqueles que os escreveram.

É claro que amo um belo fruto natural ou uma baga saborosa no momento em que ela se enrugava antes de cair e é escolhida pelo

bico guloso do pardal. Mas, como lhes disse, também saboreio o bom pão da última fornada e nosso queijo meia-cura. Já são, é verdade, o produto de uma indústria, mas de uma indústria que ainda não conhece a perversão da exploração e do lucro. O mesmo acontece com os livros. Encontram-se alguns nos quais os autores, às vezes desconhecidos, puseram com toda a simplicidade o fruto de suas experiências e de suas reflexões. Apesar de tudo, são um pouco afetados, polidos, menos diretos do que a fala quente; são humanos e, como tais, um pouco suspeitos, mas nem por isso menos honestos e sinceros.

O livro, mais que a língua falada, é uma tentação inebriante. Já é difícil falar pouco e ater-se escrupulosamente às ideias cuja expressão pode ser útil a nós mesmos e ao nosso próximo. A concisão é ainda mais delicada no livro. Então, começa-se a escrever, sem uma necessidade primordial, primeiro para aguçar o pensamento, depois para se impor, para dominar, para promover-se, à custa dos que se deixam deslumbrar pela verve falaciosa.

Vocês dirão que assim estou acusando a mim mesmo! É por isso que eu gostaria de incitá-los a não acreditarem em mim sem refletir por um longo período de tempo sobre o que lhes digo, sem criticar minhas ideias, e a se preocuparem, sobretudo, em encontrar vocês mesmos o caminho mais fácil em que poderão andar.

Mas a água está quente... Mergulhe a sua mão!

E Mathieu recomeça a soltar músculos e tendões, primeiro massageando de leve a parte doente, depois apalpando-a profundamente. E seus gestos, sua pressão, os movimentos que faz o pulso executar, todo o seu ser enfim, parecem concentrar-se cada vez mais, com espantosa precisão, no foco da dor.

– Vou fazê-lo sofrer um pouco... Mas não vai durar muito!

Uma aplicação mais minuciosa; um ricto de dor no rosto do professor Long..

– Pronto! Uma pequena atadura... Dentro de dois dias o senhor não terá mais nada...

– Muito obrigado... Mas o senhor compreende o grande alcance, para mim, da visita que acabo de lhe fazer? Ela prova que o senhor em parte já me converteu! Não faz muito tempo, antes de minha mulher ter vindo procurá-lo para aquela cura que deu origem a nossas excelentes relações, eu me sentiria desmoralizado por me tratar com um algebrista. Em suas práticas, eu só enxergava empirismo e feitiçaria. Pensava que somente a ciência poderia fazer alguma coisa nesse domínio. Agora o compreendo, pelo menos nesse ponto. Avalio com maior sensatez o crédito exato que se pode dar às descobertas modernas... Vislumbro os perigos que o senhor me apontou... Acho que vejo brilhar algumas luzes.

Entretanto, no que concerne à educação, que naturalmente é minha maior preocupação, é difícil, para mim, admitir alguns de seus pontos de vista; talvez, é verdade, porque suas afirmações e seus juízos desorganizem muitas de minhas ideias, muitos de meus hábitos e de minhas práticas que são como que parte de mim mesmo e das quais não me separo sem mágoa, embora reconhecendo razoavelmente a necessidade dessa separação. Como nos separamos sempre a contragosto das velhas roupas que usamos por muito tempo, que foram, primeiro, trajes de passeio, impregnados, por isso, dos acontecimentos cuja lembrança continua a nos emocionar, depois roupas de trabalho, em que cada mancha, cada buraco, cada remendo tem sua história.

– O senhor é sincero e leal consigo mesmo, e bom, o que não é menos essencial. Infalivelmente, fará grandes progressos na direção dessa iluminação que sinto dentro de mim e da qual gostaria muito de fazê-lo beneficiar-se.

– Assim, o senhor está convencido de que “acompanhamos” pobremente a evolução econômica e técnica provocada pelos acontecimentos ou pelo acaso; de que a justificamos mais tarde para nos persuadir e persuadir nossos discípulos de que nossas ideias e nossos raciocínios estão na origem das grandes correntes

que animam e dirigem o mundo. Outros produziram a luz, ou o que acreditamos ser a luz, e nós iríamos apenas agitando-a, alimentando-a e reforçando-a. O senhor não é terno nem otimista quanto aos destinos do espírito...

– Não se trata de ser terno ou otimista, mas de ver as coisas como elas são. “Não somos anjos nem demônios”, disse um grande pensador. Erramos ao pretender enfeitar-nos com a auréola divina dos anjos, e os que nos põem à prova desmascaram instintivamente a usurpação e se afastam de nós, desapontados.

– No entanto, há conquistas que estão incontestavelmente no ativo do pensamento. A escrita e a leitura, por exemplo, não permanecem dons superiores que oferecemos ao mundo?

– Poderiam e deveriam ser... Mas há ainda um longo caminho a percorrer!

Cá estou eu falando de novo, ao passo que o senhor talvez esteja sentindo dor e por isso não esteja muito disposto a continuar essas discussões...

– Pelo contrário! Já que tenho de repousar, onde poderia fazê-lo melhor do que aqui, ouvindo-o?

– Está certo...

(...) Justamente, eu encontrava, folheando meus livros, ora a opinião orgulhosa de homens que, por terem tido a função de agitar as ideias, escrever poemas, cinzelar belas frases, acreditaram que seus livros fossem mudar deliberadamente a feição do mundo. É um sentimento bastante natural, reconheço. O camponês que contempla seu campo de trigo dourando ao sol de julho também pensa que sua generosa função é eminentemente útil à humanidade; o mineiro que sobe extenuado de seu buraco negro tem em si, no auge da fadiga, uma altivez natural que lhe vem de sua consciência de estar ajudando de modo às vezes decisivo o encaminhamento normal da sociedade. E, dia a dia, o professor que ensina as suas crianças a ler e a escrever, que as vê adquirir penosa-

mente esse instrumento do pensamento, tem um conceito elevado de sua missão. E não temos o direito de decepcionar nenhum deles, porque, apesar de tudo, têm toda a razão de ficar orgulhosos, e não há nada tão encorajador e tão dinâmico quanto essa chama de humanidade que perdura no rosto dos trabalhadores aferrados em arrancar os tesouros e os segredos da natureza.

Mas leitura e escrita contêm em si defeitos originais que as tornam suspeitas como veículos da cultura e elementos da civilização. Ah! Vocês sabem, nenhum falso deus merece crédito na expressão do que acredito ser o bom senso.

Séculos a fio, leitura e escrita estiveram a serviço exclusivo dos deuses, das tradições, do Deus ou dos senhores do momento. Para o povo, essas técnicas foram por longo tempo apenas uma chave misteriosa que abria unicamente para os iniciados o domínio maravilhoso da magia e da prece. E, quanto mais longa era a iniciação, quanto mais esforços, sofrimentos e sacrifícios custassem, mais valiosa era para aqueles que dela se beneficiavam e também para aqueles que, não podendo ter pretensão a seus favores, temiam-na e respeitavam-na. Então a questão não era absolutamente procurar ou experimentar métodos que facilitassem essa iniciação. Isso teria sido um contrassenso. E não se iludam: a escola terá muito trabalho para se livrar dessa crença nas dificuldades da iniciação, para compreender que educação e instrução não são necessariamente provações, que são – e devem ser – funções naturais, como respirar com volúpia o ar sonoro de uma manhã de primavera ou escalar uma montanha, mesmo e sobretudo se for íngreme e perigosa, porque conservamos a tenaz esperança de descobrir lá do alto uma paisagem de uma amplitude e uma profundidade que nos dão uma dimensão divina de nosso destino, e porque enfim o homem foi feito para subir, para elevar-se, para vencer virilmente as dificuldades.

A Igreja, aliás, só fez acentuar essa tendência de considerar instrução e educação como provações: o sofrimento, a dor e o tédio

são, segundo ela, as condições necessárias a toda conquista e a toda formação escolar.

Até um período muito próximo do nosso, e que tende a se encerrar com as revoluções sociais e culturais consecutivas às duas guerras mundiais, a instrução era a chave que abria as portas do conhecimento, da inteligência, das posses e do poder. É inconteste que aqueles que se submeteram com sucesso a essa iniciação estavam, em geral, numa escala social superior: seja por terem tido alguns direitos devidos ao nascimento ou à posição hierárquica, seja por terem atingido efetivamente um nível superior graças a seu valor pessoal que os fazia sobressair em todas as coisas, ou por terem sabido utilizar com habilidade seus conhecimentos para adquirir riqueza e poder.

A verdade é que, ao ver aqueles que o comandavam ou o exploravam, davam muita importância à instrução deles e, graças a ela, galgavam às posições ambicionadas, o povo concluiu, por intuição, que a instrução era por si só um enriquecimento, que tornava o homem melhor. Entretanto, não é assim: creio que o povo nunca foi iludido por completo, pois está muito imerso na realidade, e seus juízos jamais são exclusivamente intelectuais e morais. Penso, ao contrário, que os pais de família outrora não diziam aos filhos, como não dizem hoje: “Estuda que assim te tornarás uma pessoa melhor; serás filho mais devotado e um cidadão mais leal”... Mas unicamente: “Estuda, meu filho, adquire a ciência que fará de ti um doutor; será sempre menos duro, para ganhar o teu pão, do que pegar na enxada...”

Hoje é mais simples ainda: a instrução se apresenta aos pais como uma necessidade técnica e social. Mas essa é uma função prosaica demais: os escoliastas, os verdadeiros ou falsos intelectuais, os pensadores de visão curta elogiaram as virtudes formativas da instrução, até conseguir que se acreditasse que ela era o único e decisivo determinante do progresso e que era apenas por essa razão que se construíam escolas, que se educava o povo e se transformava o

— | |
—

mundo. Como alguns engenheiros que, para enaltecer suas funções, afirmassem: “Nós construímos estradas, abrimos túneis, lançamos pontes sobre os rios e, assim, servimos da melhor maneira à fraternidade humana e ao progresso...”

Observem que poderia ser assim: tanto a instrução como a melhoria constante das vias de comunicação deveriam ter elementos permanentes da marcha vitoriosa do homem rumo à conquista do ideal. O triste é que não seja assim, ou que o seja tão raramente. Porque a própria essência da instrução ou da técnica não é o melhoramento do homem. A instrução – como as vias de comunicação, o telefone e o rádio, as novas máquinas que dão vida às nossas fábricas – não passa de um meio, de um instrumento. Tudo depende do espírito que preside ao seu uso, e do objetivo para o qual é empregada.

– Mesmo assim, de um modo geral, a generalização da instrução não facilitou e, definitivamente, não embelezou as relações humanas?

– Mais uma ilusão. Porém, não gostaria de ser brutalmente categórico. Houve, com certeza, o progresso da socialização, mas também a influência crescente do grupo sobre o indivíduo e, às vezes, até mesmo a tirania cega do grupo que tende a aniquilar todas as reações individuais. Não é porque os cidadãos se amontoam de maneira pacífica, sem reclamar, num metrô ou num veículo público, porque leem com a mesma passividade os jornais que uma imprensa “dirigida” lhes oferece, que necessariamente há progresso. Tenderia a pensar o contrário...

Não, não é por conhecer muitas coisas que o homem é melhor. Aprendemos à nossa custa, infelizmente, a desconfiar dos que sabem muito bem usar e abusar da distinção de sua linguagem, da habilidade de seu raciocínio, da sutileza de seus escritos, da amplitude atordoante de seus conhecimentos, dos quais sempre fomos, e somos ainda, as vítimas.

Posso estar errado, mas prefiro, a esses pretensiosos poços de ciência, a concentração do velho pastor que toda a vida frequentou os mesmos caminhos, tropeçou nas mesmas pedras, afastou os mesmos galhos, que quase nunca falou a não ser com seus animais e cujas únicas viagens foram suas idas à feira, mas que conservou intacta a sua naturalidade e lúcido o seu bom senso.

Não, a instrução e os conhecimentos não nos tornam melhores...

Se dão certo verniz benéfico às relações entre indivíduos, é outra questão. Não há a menor dúvida de que o hábito de se encontrar, de trabalhar em grupo, de falar a mesma linguagem, de conhecer as mesmas músicas e as mesmas histórias arredonda, por assim dizer, os ângulos e prepara, à nossa revelia, uma fórmula nova de humanidade. Precisamos ter muita confiança na vida para convencer-nos de que um dia possa nascer dessa interpenetração uma filosofia digna dos destinos do homem... Mas são longos e arriscados os caminhos que levam a esse resultado favorável, e muito evidentes os perigos de se extraviar.

Nosso velho pastor é o que é: não tem o hábito de dissimular sua natureza, que sempre transparece em suas atitudes, nas rugas de seu rosto queimado pelo Sol, nos seus gestos concisos e breves. Se alguma coisa lhe desagrade, manifesta humildemente sua desaprovação, ainda que por seu silêncio; seus arroubos são contidos e apenas perceptíveis: um assobio mais alegre para o cão, uma forma mais desenvolta de brandir o chicote, uma respiração mais ruidosa nos primeiros raios do Sol. Pouco lhe importa, aliás, a opinião que se tenha dele...

Você tem diante de si um homem de uma moralidade e de uma personalidade simples e naturais, mas a toda prova. Não há verniz. Não há risco de a ruindade se camuflar sob falsas aparências.

Outrora, quando se colhia uma pera, sentia-se, só em vê-la, em apalpá-la, em cheirá-la, se era boa ou má, normal ou suculenta. O verme que talvez se tivesse instalado sem cerimônia dentro dela não conseguira esconder sua entrada, que permanecia como um

olho acusador na casca apetitosa. Hoje, nas árvores “tratadas”, a nocividade é habilmente dissimulada. Sua pera é aparentemente pura e limpa, mas é em sua própria natureza que se dissimula o tóxico pernicioso e sutil.

Um dia, temos essa esperança, o progresso já não se limitará a essa camuflagem mercantil. Os conhecimentos servirão então para o enriquecimento efetivo da humanidade, como terão a mesma serventia os meios de comunicação aperfeiçoados, as descobertas científicas, o cinema e o rádio. Mas essa readaptação, que constituirá uma profunda revolução, ainda será longa e penosa. Por ora, é mais provável que lhes virem decididamente as costas. Não é necessário ser muito letrado para concluir, dos acontecimentos atuais, que há algo muito grave deturpado no processo social. Entretanto, é preciso definir o mal e encontrar os remédios.

Talvez vocês me julguem pretensioso, mas acho que nesse caso posso dar opiniões, cuja originalidade não garanto – o que pouco me importa –, mas que merecem ao menos uma reflexão. Depois, nunca se sabe: o pensamento caminha por atalhos misteriosos para reaparecer, às vezes, ativo e dinâmico, pronto para influenciar uma ação decisiva. Devemos prosseguir incansavelmente nossa labuta de esclarecimento...

Mas por hoje basta. O senhor precisa descansar. Voltaremos a nos encontrar...

– Sim, vamos. Vou embora pesaroso por não poder expressar umas objeções que me instigam, pois ainda assim persisto em julgar injusta e parcial a sua crítica da instrução, da cultura e dos que a possuem e a transmitem...

Não, não ficaremos por aqui...

[A memória \(pp. 126-128\)](#)

– O senhor se pergunta por que sou tão cético sobre as suas possibilidades de cultura profunda?

O senhor fala, por exemplo, de exercícios regulares para a memória.

Eu já lhe disse que, para mim, a escola parece contribuir para um enfraquecimento catastrófico dessa faculdade.

Como se sabe, é preciso muita arte para alimentar os burros e os bois no inverno. Não estou falando dos proprietários cuja provisão é tão pequena que, antes de o inverno acabar, já atingiu a parte mais baixa do celeiro, mas daqueles, mais abastados, que têm à sua disposição montes de feno tão altos e socados que é preciso cortá-los com foice, como um bolo generoso. Estes poderiam dar aos animais braçadas de feno, que abasteceriam continuamente uma manjedoura nem sempre vazia. Mas os animais se acostumam com essa fartura; têm pouco apetite, pois não saem e não trabalham. Então, essa abundância de bens acaba por saciá-los de antemão, por enjoá-los, cansá-los; eles comem sem apetite, escavando sem motivo com o focinho guloso para procurar sabe-se lá o quê. Espalham, sujam, reviram o feno, que se transforma em inútil cama para eles.

Se lhes dermos, ao contrário, exatamente o que requerem suas necessidades físicas, o que seu apetite deseja; se os ensinarmos a esperar, a ansiar, a comer depois sem desperdício, teremos animais mais saudáveis.

Com muita frequência, vocês foram esses donos orgulhosos da riqueza de seu celeiro e que gostariam de fazer os indivíduos sob sua responsabilidade se beneficiarem dela ao máximo; que se congratulam da amplidão das braçadas que ultrapassam o alçapão, sem se preocuparem com o desperdício nem com a saciedade prematura. Seu celeiro está repleto, e vocês precisam esvaziá-lo antes de agosto para a próxima colheita. Vocês se queixam também da inapetência dos alunos, da fraqueza de uma memória que vocês cansam com um exercício exagerado, realizado em condições inadequadas.

Não ignoro que essa questão tem preocupado os pedagogos que se deram conta de que querer apenas forçar a memória como se enche um vaso provoca uma fadiga que é apenas uma reação de defesa do organismo maltratado, e que essa fadiga desaparece quando a criança se interessa por algo que se apresenta a ela sob uma forma que atende às suas necessidades profundas.

Mas a escola dificilmente se rende a tal evidência; ou melhor, não a admite. Porque, apesar dessa inapetência, apesar dessa fadiga, as crianças de nosso século sabem incontestavelmente muito mais coisas do que as de cem ou duzentos anos atrás; concluiu-se que, ainda assim, a escola desenvolveu a memória e que tem razão de não virar as costas para técnicas de comprovado valor.

Ora, eu me pergunto se a memória é de fato uma faculdade suscetível de se aperfeiçoar e de melhorar, pelo menos pelos meios diretos habituais. A memória se apresenta como uma potencialidade individual, como uma função, por assim dizer preestabelecida pelas condições fisiológicas e mentais que temos. Se essas condições são desfavoráveis, se prejudicam o funcionamento harmonioso do organismo, quase sempre há redução da memória. Inversamente, portanto, uma saúde sólida, modos de vida e de trabalho que se desenvolvem no sentido do devir humano facilitam o funcionamento dócil e fiel da memória. Portanto, é possível melhorar e fortalecer a memória influenciando, de fora e de dentro, no modo de vida, na saúde, nas funções essenciais do indivíduo, na lógica de suas relações com o meio ambiente.

Mas tomar determinado indivíduo e preocupar-se em fazer sua memória funcionar, na esperança de enriquecê-la e aperfeiçoá-la, a meu ver não passa de uma perigosa ilusão. É como se afirmássemos que, quanto mais assiduamente é usado um atalho, melhor ele se torna. Isso é exato no início: ele se alarga com o trânsito, as pedras se afastam uma a uma, a própria relva é repelida para as bordas. Mas, a partir de certo momento, se muitos pés o calcam,

se animais pesados se aventuram por ele, as bordas desabam, abrem-se buracos, e será preciso prever a construção de muros ou de sólidos aterramentos, o empedramento das passagens movediças, a consolidação profunda do caminho maltratado.

Ilusão, digo eu. O que vocês podem desenvolver – e daí vem, sem dúvida, o equívoco – é certa mecânica mental, uma técnica mais ou menos mnemônica; é a utilização mais racional e mais acurada dos signos de correspondência ou de lembrança, sejam eles nós num lenço, pauzinhos entalhados, caracteres primitivos de escrita ou fórmulas modernas mais evoluídas e complicadas, que, por assim dizer, materializem e fixem certas etapas da lembrança. É uma maneira como tantas outras de paliar as insuficiências da memória, de auxiliar seu laborioso funcionamento. Há, pois, antes um reforço indireto da memória, a qual corre o risco de cair na preguiça e na atrofia de uma função que pouco a pouco se conforma com os suportes formais que lhes foram dados.

O que desenvolve incontestavelmente a memória, o que permite pelo menos organizar nela, com ordem e segurança, um número maior de fatos e de noções são a precisão crescente que os homens procuram dar à sua concepção do universo, as relações de causa e efeito que descobrem, a lógica com que armazenam os elementos do conhecimento. Mas estamos longe, como vê, do exercício escolar vulgar da memória, dos catecismos e dos resumos que as crianças devem decorar sem compreender, das listas de palavras ou de noções que elas devem engolir sem apreender seu significado profundo nem suas relações, o que as torna às vezes deliciosamente intercambiáveis.

Vocês têm muito a fazer neste domínio, não é mesmo?

Primeiro, tomar consciência de suas fraquezas e inconseqüências para se livrarem enfim de práticas que só se mantêm por empirismo e comodidade. É tão simples mandarmos decorar uma lição de catecismo, de moral ou de história que, aliás, seríamos incapazes de explicar! E, depois, elas enganam tanto, palavras que se podem re-

petir para exibir conhecimentos, ao passo que as verdadeiras operações intelectuais conservam algo de íntimo que é muito difícil e às vezes impossível de exteriorizar, que talvez só se manifeste por um lampejo mais seguro e positivo do olhar, como uma fugidia centelha.

Há urgência nessa reforma.

Ainda há pouco, quando a vida fluía como um rio pacífico e paciente, podíamos nos permitir certo luxo irracional no uso automático da memória. A permanente solicitação de nossas faculdades de lembrar, que nos é imposta atualmente pela vertiginosa aceleração do processo vital e técnico, também requer uma nova economia para o indivíduo, sem a qual nossa memória cansada e sobrecarregada vai se degenerando como um vaso que rebenta. É como se nossa mente estivesse sob o domínio de um filme assombroso, que se desenrola num ritmo cada vez mais acelerado, com imagens justapostas e sobrepostas, sem ligação sensível entre si, sem unidade psicológica capaz de animá-las. Não seria uma loucura aumentar de forma leviana o número, a natureza e o ritmo das imagens, sem pensar em sua coesão e na harmonia de seu desenrolar? Não estaria na hora de enfatizar a ordem, o ecletismo, a ligação funcional que faz com que um elemento se refira automaticamente a outro, que uma imagem suscite outra imagem, o que, aliás, proporciona à nossa memória possibilidades ilimitadas de poder e de precisão?

Infelizmente, minha comparação é apenas a tradução angustiante da realidade: é verdade que nossa geração tem a memória confusa e desgastada. Meu pai cumpriu o serviço militar em Bordeaux, há mais de sessenta anos. Pouco tempo antes de morrer, ainda se lembrava, nos menores detalhes, dos lugares onde vivera, do número de arcos das pontes que atravessara. Nós nem sequer nos lembramos dos nomes das aldeias, nem do aspecto preciso das paisagens onde lutamos e sofremos durante a Grande Guerra.

Não, não! Seus métodos atuais de instrução não cultivam a memória. Corrompem-na. E o senhor sabe muito bem disso. O

remédio não está na busca de um reforço da disciplina escolar, nem em procedimentos engenhosos para segurar fortuitamente o que resta das possibilidades latentes de aquisição. O senhor bem sente que se faz necessária uma rigorosa reforma. A escola deve realizá-la se pretende contribuir com sua parte de luz e dinamismo nas lutas vindouras.

Uma educação do trabalho (pp. 153-170)

Aproximava-se a festa de São João. Todo o vale resplandecia no mais eufórico esplendor. Em toda parte, verde suave, verde-escuro, amarelo-claro, azul, sem esquecer a fita luminosa do rio que se perdia aqui e lá, acompanhando suavemente prados e salgueiros.

Manhãs deliciosas, frescas e sonoras, noites amenas que pareciam ser uma transição tênue entre à tardinha que morre e a nova aurora que se apressa. Tudo é promessa: os jardins férteis onde a folhagem invasora das batatas e dos feijões apaga as tímidas orlas de cravinas dos poetas e de calêndulas; os prados ceifados aqui e ali, esburacados entre os largos espaços brancos, dourados e verdes; os frutos nascentes nas árvores frondosas, a ramagem majestosa da floresta.

Rebuliço na aldeia:

Na véspera, tosquiaram os animais. Durante toda a manhã, pelas ruelas atravancadas, dominaram o clique-claque das tesouras de tosquiar e os balidos inquietos das vítimas que iam, magrelas e envergonhadas, esfregar sua nudez contra os muros ou no fundo dos estábulos. Era também a operação ritual da marcação do gado: a marcação com pez sobre a lã, por meio de um enorme sinete com iniciais de ferro, é uma operação apenas curiosa. Mas a marcação nas orelhas é muito mais cruel. Com um corte de tesoura, faz-se numa orelha, ou nas duas, a marca particular do proprietário: orelha dizimada, furada, chanfrada à direita, ou à esquerda, ou dos dois lados. Os animais baliam e depois fugiam sacudindo a cabeça

dolorida, cujo sangue pingava sobre a palha dos estábulos, nas paredes ou nas tábuas das manjedouras.

De manhã, bem cedo, todo o rebanho vai embora para a montanha, onde permanecerá até o dia de São Miguel. As crianças estão de pé, no lusco-fusco da aurora nascente, com os olhos ainda pesados de sono. Acompanham, misturadas com o rebanho em que se perdem, seus cordeiros favoritos, de que elas tanto trataram e que tanto acariciaram, sua gorda cabra familiar e mansa, os cabritinhos brancos e negros, normalmente tão cabriolantes e graciosos, e que nessa manhã parecem, também eles, sonolentos ou talvez, quem sabe, semiconscientes da aventura em que se meteram.

O rebanho dá uma volta rápida pela praça, como águas turbilhonantes, antes de se engolfar no caminho que leva à floresta.

Agora as pessoas estão lá, sem fazer nada, como os viajantes que se olham por um instante na plataforma da estação enquanto o trem desaparece na curva dos trilhos. Uma emoção comum acompanha os ritos da separação. Depois, uma criança chama, um homem se mexe, uma mulher volta para casa. O encanto está quebrado; o grupo é separado; voltam os pensamentos individuais, que expulsam a saudade comum.

Um silêncio anormal transformou agora o aspecto das ruas da aldeia; os estábulos estão vazios e sonoros como casas depois de uma mudança. O sol começa a raiar no topo da montanha, os pássaros despertam na encosta do rochedo... Lá embaixo, em frente, estende-se no caminho de Faoul a fita movente do rebanho afastando-se. Um cão pastor late alegremente, e o ruído amortecido dos cincerros ainda retêm por longo tempo, na beirada do parapeito, as crianças agora desocupadas, um pouco tristonhas e desorientadas.

Mathieu também expediu seu rebanho e se demora, como os outros, indeciso, na praça vazia. Avista na esquina da Prefeitura o Sr. Long, que, nessa manhã de quinta-feira, fez questão de apreciar o espetáculo como curioso e como poeta.

– Tenho de ir ceifar em Graneirée – disse-lhe Mathieu. – Se quiser me acompanhar, ficarei muito contente. Não se esqueça de trazer um cesto: lá há cerejas bem maduras, que são rapinadas pelos passarinhos... Aproveite.

Depois do almoço... o senhor me escutará passando com meu burro...

Não se recusa um convite tão atraente! A natureza é tão rica em promessas íntimas que, ao longo dos caminhos frondosos, o casal Long quase não se lembra de fazer perguntas a Mathieu, que tampouco pensa nisso. Menos que qualquer um, sem dúvida: pensar não é sua função. Sua função é viver no Âmbito de sua família, da aldeia, da natureza, continuamente integrado a esse ambiente do qual participa.

Só no final da manhã, depois de ceifar uma boa quantidade de feno e quando seus convidados já haviam colhido e comido cerejas à farta, quando o sol já quente havia moderado e embotado os ruídos e os aromas, é que Mathieu veio sentar-se e que lhe voltou a onda de suas meditações.

– Encontraram pelo menos com que se satisfazer?

– Teríamos que ser realmente exigentes demais...

– É que as crianças passaram por aqui com os pássaros... A natureza lhes pertence e elas aproveitam... Se as vissem subir nas árvores e se enfiar entre os galhos; se as ouvissem chilrear e rir! Certamente jamais viram uma animação dessas em suas classes!

– Não são coisas comparáveis...

– E por que não? Achem que o desejo de conhecer e de agir não pode ser, em certos momentos da vida, tão imperioso, tão dinâmico quanto o desejo de satisfazer a gulodice? Não digo que um possa e deva substituir o outro, e certamente não é assim que devemos formular o problema. Diante de uma bela cerejeira carregada de frutas maduras, a tentação é irresistível. Mas a criança satisfeita fisiologicamente tem consciência, no entanto, de ter cum-

prido seu destino. Para aumentar sua potência, para levar ao máximo a intensidade de sua natureza exigente, ela é capaz de fazer muitos sacrifícios. Para nós, o segredo é não amortecer esse desejo, não esfriar esse entusiasmo, porque ambos serão as alavancas decisivas da educação.

Imitemos a natureza. Não quero dizer, claro, que ela tenha disposto tudo de propósito para nosso uso e prazer. Longe disso. Mas ela não é monotonamente rabugenta e austera como no estudo e no trabalho da escola. Em todos os lugares habitáveis da terra, ela oferece suas alegrias – alegrias para os olhos, para os ouvidos e o para o paladar – ou suas promessas. Parece que nem o homem e nem a criança poderiam viver sem a floração desses benefícios que dão sentido aos seus dias. Não é dessa uniformidade baça que vocês lhes oferecem em seus livros que os alunos têm sede, mas de calor, de frio, de brilho, de choques, de gritos, de cantos, de esforços... Eles são como uma corda cuja natureza é vibrar. Vocês temem que ela se quebre e vão reduzindo as reações, amenizando as coisas, controlando em demasia as transições inúteis.

Acho que esse é um grave desconhecimento da compleição íntima das crianças. Elas precisam da amplidão: a brancura ofuscante da neve no inverno e o suave verdor da primavera, o frio cortante e o sol ardente, a densidade dos arvoredos e o azul profundo do céu refletindo-se na pureza cristalina da água, os cachos sanguíneos de cerejas contra um fundo de folhagem, o troar do trovão seguido do silêncio suspeito de uma atmosfera enfim apaziguada.

Amplidão nelas também...

O homem envelhecido ou prematuramente esgotado, a quem esses contrastes irritam e cansam, foge da neve, fecha-se em casa contra o frio, atenua as oposições, persuadido de que é sensato e natural andar compassadamente, corrigindo os excessos de uma natureza exigente. Ele encurta as distâncias, reduz as ladeiras, inventa aparelhos para evitar correr, subir, carregar, forçar os mús-

culos e retesar os nervos. As crianças entendem de outro modo. Vejam-nas em seu passeio: comportam-se como cabritos caprichosos que não sabem acompanhar com calma um rebanho. Param, fingindo morder um rebento, sobem num tronco, sentem um prazer quase maligno em ver o rebanho se afastar até desaparecer na curva, depois disparam cabriolando e o ultrapassam em uma farândola...

A criança é a mesma coisa. Vocês andam lentamente pelo meio do caminho; a criança sente necessidade de correr à direita e à esquerda, de se meter na vala, de saltar o parapeito de uma ponte, de testar a profundidade de uma poça d'água, de se perder na cabeleira florida do campo. A criança precisa da amplidão: cantos e choros, alegria delirante e mágoa profunda, apego doentio e repulsa violenta... Tudo isso está perfeitamente de acordo com uma natureza que ignora nossa falsa sabedoria.

Quanto a nós, temos tendência a considerar anormais essas vibrações, essa agitação, esse gasto irrefletido de energia, que é um sofrimento para nossas almas avaras. Mais um pouco, exigiríamos que a criança economizasse suas pernas, seus gritos, sua força, seu calor. Cálculos de comerciantes míopes que esquecem que nesse caso se trata de uma mercadoria maravilhosa que, quanto mais é usada, mais aumenta! A vida é prodigalidade... A economia mal compreendida é a morte.

Somos como águias envelhecidas e impotentes que se arrastam lamentavelmente nas cavidades dos rochedos, já não ousando enfrentar os amplos espaços, nem a presa distante, nem o temido concorrente, e que julgam loucos, exagerados e presunçosos os audaciosos que vão como que brincando de vale em vale, passando por cima das nuvens, mergulhando atrás de sua presa, indiferentes ao perigo.

Por não poderem mais voar, os escoliastas tentaram cortar as asas de suas vítimas. O mais triste é que tenham sido parcialmente bem-sucedidos, que tenham travado uma guerra quase sempre vi-

toriosa contra a atividade, a alegria, o ímpeto; que tenham persuadido os filhos do homem de que deveriam ser bem-comportados, comedidos, humildes e dóceis ao dever; que os tenham retido na beirada do ninho, onde se preparavam para levantar voo e lhes tenham desensinado, em nome de sua ciência, a audácia física e intelectual que tinham em sua natureza generosa.

Este é mais um aspecto do grande crime permanente contra nossos povos mal civilizados, uma das razões de sua decadência, o resultado de um cálculo cético e econômico que ignora e contraria a vida.

Felizmente, algumas naturezas mais rústicas ou mais solidamente marcadas pelo destino, que escaparam da grande empreitada de moderação – não só alguns gênios, mas também às vezes seus alunos preguiçosos, os ignorantes, os indisciplinados –, ainda puderam alçar voo, escapar do controle ciumento de seus mestres e ir em frente, testemunhas obstinadas da perenidade de nosso ideal.

– Está exagerando, Sr. Mathieu, e generalizando muito apressadamente algumas observações infelizes e lastimáveis. Então nós, que pretendemos dar asas, não conseguiríamos, na prática, mais do que quebrar o ímpeto dos que devem subir e agir?

– No entanto é assim, meu amigo: a velha águia, em seu rochedo, ainda está orgulhosa de seu destino. A experiência e a astúcia suprem, pelo menos em parte, as virtudes da juventude perdida. Cada geração se defende como pode e justifica a sua atitude!

– E a escola, no seu entender, seria apenas um organismo de defesa das gerações estabelecidas na vida?

– Não irei mais longe na minha argumentação porque seria inútil ao assunto que nos preocupa. Disse apenas que a escola, intencionalmente ou não, subestimou, ignorou, negligenciou as verdadeiras forças que orientam a criança para a cultura e para a vida; que contrariou essas forças e as substituiu por outras normas de comportamento, por outras disciplinas, com suas justificações mesquinhamente especulativas.

E a escola está longe de ter um total fracassado; talvez seu sucesso seja maior do que se acredita. Nossa juventude é hoje uma geração comportada demais, disciplinada demais pelos velhos, por sua vez uma geração envelhecida antes da idade, que tende naturalmente a educar à sua imagem a geração seguinte.

A menos que haja uma improvável reação, uma inesperada correção? A menos que as gerações atuais aceitem um esforço de compreensão sustentado por um imenso sacrifício do amor-próprio; que admitam ser perturbadas em seu conforto passivo, em sua vida metódica de burgueses elegantes e egoístas, por uma juventude que recuperaria primeiro o seu ímpeto pela vida e, depois, o seu gosto pelo trabalho e também a possibilidade técnica de realizar seus sonhos de elevação e de conquista.

– Acho então que o senhor faria bem em apresentar e realizar seu programa começando pelo fim e convertendo aos seus pontos de vista os homens que detêm a autoridade.

No que nos concerne, não é a primeira vez que nos pedem um grande esforço, sacrifícios do amor-próprio, completa dedicação ao futuro da nação em nome do ideal, do progresso, da razão ou da humanidade. O que demos generosamente não teve grandes efeitos salutareos, uma vez que o senhor mesmo nos demonstrou que nada mais fizemos senão mergulhar no erro. Compreenda então que os educadores, por sua vez, possam estar um tanto desiludidos, que seu entusiasmo se arrefeça, que nasça neles um ceticismo resignado, que é o mais sério dos perigos para a nossa corporação, já que supõe a morte de nosso idealismo e a evolução, para o funcionalismo, do sacerdócio ao qual tínhamos, acima de tudo, tentado nos entregar.

Tudo isso porque nos jogaram para frente como se o ideal, o devotamento, o amor pelas crianças bastassem para o sucesso de uma educação generosa e sensata. Viram apenas o problema *educadores*, sem levar em conta os problemas *crianças* e *escolas*, furtando-se aos sacrifícios materiais, financeiros e sociais que teriam tornado

fértéis nossa boa vontade e nosso devotamento. Como um lavrador que colocassem autoritariamente diante de seu campo e no qual despejassem um palavrório solene sobre a nobreza do ofício de sementeiro, sobre o esplendor das safras douradas, e a quem não fornecessem nem adubo para fertilizar e corrigir uma terra ingrata, nem arado aperfeiçoado, nem animais de tiro sólidos para abrir a terra para a sementeira, para arejá-la e fecundá-la.

Corrijamos a terra, produzamos as ferramentas necessárias ou exijamos que façam um esforço, possível, para nos proporcioná-las; que se interessem enfim, positivamente, pelas crianças, pela sua saúde física e moral, pela satisfação de suas necessidades construtivas. Voltaremos então confiantes a uma tarefa cuja eficácia e alcance perceberemos; após os primeiros sucessos, desde o aparecimento de uma primeira colheita que será nossa recompensa, redobremos esforços entusiásticos.

Alguém disse que não é necessário ter sucesso para perseverar. Estava errado: não poderia haver perseverança sem um início, uma ilusão ao menos de sucesso. E é normal, pois como não duvidar de uma atividade sem repercussão, de um esforço que não conduza a nenhum resultado perceptível?

Reconheço que o senhor expôs muito bem certo número de problemas que eu nunca havia examinado desse ângulo de bom senso e de simples humanidade. Mas agora inverto sua argumentação. Não basta dizer: “Seria preciso mudar os objetivos, reformar os métodos, dar à criança um lugar muito mais eminente em seu sistema educacional, dar mostra de dinamismo e de animação para estimular o poder reformador da palavra, de nossos desejos, de nossas recomendações ou até de nosso exemplo.” Não é por ter assobiado ou rezado ao arar que o sementeiro verá crescer uma safra melhor. Esperamos que efetivamente nos ajudem a selecionar melhor a semente, a enriquecer o solo, a aperfeiçoar nossos métodos de cultivo. Então poderão vir exal-

tar nosso sacerdócio. Seria fácil demais, sobretudo quando a situação é crítica, contentar-se em apresentar-nos planos de reforma, em denegrir o passado para justificar teses que em geral só têm a seu favor uma paradoxal ousadia.

– Gostaria, porém, de não merecer suas censuras tão pertinentes. Nos anos bons, a natureza é tão generosa que a opulência das colheitas nos campos favorecidos compensa a esterilidade total ou parcial dos solos fracos ou mal trabalhados. Na verdade, parece então que tudo está bem no conjunto e que temos várias razões para nos acomodar a esse aparente equilíbrio. E nos anos críticos, o senhor tem razão, que de repente se descobre a gravidade dos erros e das insuficiências. É com toda a naturalidade que acusam o semeador e o lavrador. É mais simples, e isso proporciona aos que sofrem com a desordem um apaziguamento provisório e a ilusão de que algo vai mudar. Uma expressão moderna resume cinicamente este procedimento: “A culpa é do barnabé!...” É verdade, nesses momentos, costuma-se acusar o pobre coitado e se vai em frente.

– Questão de humanidade e também de bom senso, o senhor não acha?

Ao longo de todas as suas interessantes conversas, o senhor me lembrou que os problemas ganhavam sempre ao ser bem expostos, e que era bom distinguir seus dados exatos e graduar as dificuldades segundo a sua ordem de importância ativa em relação ao objetivo escolhido. Apresentei-lhe nossas exigências: crianças primeiro, as técnicas educacionais depois, educadores quase no final.

– Aliás, pelo que eu saiba, não cabe graduá-las nem classificá-las; devemos colocá-las no mesmo plano, pois todas elas são igualmente necessárias e mutuamente dependentes.

A questão da criação, da saúde, da atividade e da receptividade das crianças nos confunde um pouco, e nosso papel, nisso, bem poderia reduzir-se a lembrar à sociedade e aos pais responsáveis seus deveres mais elementares. Aliás isso seria útil!

Em compensação, as possibilidades técnicas são a verdadeira área de ação dos professores.

O material e os locais devem ser idealizados não objetivamente, digamos, mas antes de tudo em função das crianças que serão seus usuários; não de crianças como as desejaríamos, mas tais como são verdadeiramente; não num meio particular, imaginado e organizado de fora, mas no meio normal e verdadeiro das crianças. Os imóveis das indústrias modernas não são projetados e realizados de acordo com as máquinas que são destinados a receber? E o próprio material não é essencialmente – e exclusivamente – conforme ao objetivo prático proposto?

Pensou-se que, para as crianças, era suficiente uma grande sala retangular ou quadrada, de teto alto, uniforme em toda a França, para todas as idades, com alguns livros também intercambiáveis. Deixava-se ao professor o cuidado de remediar, com sua engenhosidade, a pobreza material, o desconforto dos locais e de adaptar, de um modo ou de outro, suas técnicas às exigências do meio e à pobreza dos instrumentos de trabalho. Só algumas personalidades de elite, em circunstâncias particularmente favoráveis, conseguiam ter sucesso. Em geral, era o fracasso. Os técnicos diriam: fracasso previsto, materialmente certo, consequência normal de condições ilógicas de trabalho indispensáveis.

Num caso desses, não é uma reforma dos educadores que devemos enfatizar: no dia em que a organização da escola, seu equipamento e o aprimoramento das técnicas permitirem uma atividade agradável, dinâmica e produtiva como nas fábricas modernas bem projetadas, o papel dos professores ficará consideravelmente simplificado e normalizado. Vocês serão, então, o engenheiro atento que zela pelo bom andamento do empreendimento comum, que anota as deficiências e os erros para tentar saná-los e zela pela harmonia dos esforços individuais e coletivos. Não temam ser atraídos à força para uma mecanização excessiva: a tarefa

de vocês ainda será suficientemente cativante; não perderia nada de sua grandeza, pois a máquina humana ainda é tão misteriosa que durante longo tempo restarão muitos imponderáveis para regular, adaptações para prever e para realizar e um pensamento vivo para ser introduzido no mecanismo dinâmico e flexível da nova organização.

Mas, uma vez que essa transformação material e técnica da escola tivesse começado, vocês certamente teriam de modificar seus métodos, sua atitude e, de maneira geral, todo o seu comportamento, que teriam de pôr a serviço da nova tarefa.

Até hoje, vocês foram o empreiteiro sobre quem pesa toda a responsabilidade do andamento da empreitada, e que “se vira” como pode com um material insuficiente ou inadequado e operários incompetentes; vocês eram o pequeno empresário que deve realizar tudo com as próprias mãos e com suas vigílias, ordenar tudo, pôr e tirar máquinas e pessoal conforme as necessidades urgentes da empresa e que por isso se considera, com certa razão, um semideus sem o qual nada poderia funcionar, sem o qual, de fato, dadas as condições da organização, só haveria desordem e barafunda, por não se ter posto previamente uma ordem natural e inelutável nas coisas, no material, na simultaneidade ou na sucessão dos trabalhos.

Cabe-lhes, então, orientar de modo diverso a sua própria atividade, sem pretender dirigir direta e individualmente as crianças, como o engenheiro moderno que não perde tempo em fiscalizar cada máquina de maneira detalhada. Terão de organizar um ambiente de atividade, de trabalho, de vida, no qual a criança se verá como que automaticamente envolvida, atraída, estimulada, entusiasmada.

Quando a seara está lá, dourada e perfumada, e o tempo se torna ameaçador, todos, crianças e adultos, se apressam espontaneamente com uma espécie de voluptuosidade avara. Será preciso que vocês consigam criar essas mesmas condições materiais, téc-

nicas, comunitárias, morais e sociais, que serão, por si só, o motor discreto mas decisivo de todo o sistema educacional. Vocês deverão dar o máximo de minuciosa atenção a esse trabalho de preparação, de ordenação, de aprimoramento, tão negligenciado até agora.

– Estou vendo: uma espécie de fábrica em miniatura, com trabalho em linha de montagem, em que o indivíduo será tragado pela máquina, dominado pela organização, subjugado e embrutecido... Uma educação mecânica que será a morte do espírito! Mais vale a nossa anacrônica educação filosófica, por mais imperfeita e desordenada que seja...

– O senhor ainda não me compreendeu. Acredita que eu, indomável e orgulhoso trabalhador do campo, seja partidário de uma escola com linha de montagem para meus filhos!... Ah! preferiria mandá-los desde já correr atrás dos bois e das ovelhas!

Embora nem tudo seja ruim no progresso atual, a escola deve empenhar-se em aproveitar as conquistas que tornarão mais eficiente seu funcionamento harmonioso. Se, dadas as mesmas condições, eu tivesse um estábulo mais limpo e mais arejado para meus animais, com água abundante, se dispusesse de boas estradas, largas e confortáveis, para andar pelos campos; se possuísse bons instrumentos, mais práticos do que o velho arado de nossos pais, sem dúvida faria um trabalho melhor, que me traria mais alegria e lucro. É um casamento, bem sei, difícil de se realizar. Entretanto, de nosso sucesso depende a renovação de nossa escola popular, a igual distância da reação cega e teimosa e de um materialismo árido e falso.

Não deveriam os pais, os educadores e os administradores atinar que a escola, em meados do século XX, não pode ser, nem em sua organização material, nem em seus métodos de trabalho, nem seu clima, o que foi há somente 50 ou 60 anos? O meio se modificou; temos outras obrigações, uma experiência infelizmente dolorosa, mas também possibilidades virtualmente incomparáveis. A adaptação é uma das grandes leis da vida: a escola não

poderia se esquivar dela sem faltar com sua própria razão de ser.

Continuo a insistir, pois sinto que aí reside uma das mudanças essenciais que exigiremos dos educadores.

Até hoje, vocês eram como o jardineiro ou o florista que só começasse a cuidar de seu jardim quando as flores já estivessem a ponto de desabrochar. Ficaria espantado de encontrar entre elas tão poucas bem desenvolvidas, tentaria estimular e endireitar as outras; arrancaria obstinadamente as ervas daninhas, que brotariam sem cessar num solo envenenado; sobrecarregaria de adubos inúteis plantas já incapazes de aproveitá-los. Então perceberia o quanto é ilusória sua intervenção tardia: não foi ele que fez crescer, que adubou e dirigiu aquelas plantas; e agora o Sol as abate, a seca as danifica e o mato as sufoca.

No ano seguinte, o camponês prevenido preparará com cuidado sua terra; ele a afofará e a adubará metodicamente na época certa; selecionará suas sementes, alinhará as mudas, nessa fase menos preocupado com a própria muda que com o meio de que esta absorverá os elementos de crescimento e de vida. Afinal, será que ele sabe qual é o milagre que faz uma esplêndida flor desabrochar no estrume? E, mesmo que soubesse, o sentido de suas preocupações não seria mudado: ele compreendeu que pode ajudar o desenvolvimento dessa vida e obter, com sua atenção minuciosa, que a seiva suba mais espessa dentro dos caules vigorosos. Basta-lhe isso: sabe por experiência que a muda saudável, constituída de maneira harmoniosa, convenientemente nutrida, arejada, dirigida, dará suas mais belas flores, mas sempre e exclusivamente à imagem da espécie aprimorada, cuja linhagem ela se atém a continuar.

Vocês farão o mesmo quando compreenderem seu erro passado: prepararão o terreno, oferecerão o alimento específico que a jovem planta deseja e procura inabalavelmente, afastarão com cuidado as ervas daninhas e os brotos inúteis, ou mesmo as folhas

e os galhos supérfluos, para propiciar o máximo de luz, de ar e de sol. E suas pequenas mudas viverão, crescerão, desabrocharão, não conforme os caprichos da sua vontade, é verdade, mas conforme as linhas misteriosas da compleição delas, cada uma cumprindo da melhor maneira possível o apelo profundo de seu destino.

Vocês terão de aprender com o jardineiro e com o florista a integração de sua própria ação na harmonia natural e, sobretudo, a comovente confiança na vida, a paciência exemplar diante do lento processo através do qual se elaboram a riqueza da primavera e do verão, a fecundidade do outono, a serena calma do inverno.

É essa filosofia que lhes falta, sobretudo nas práticas diárias. Vocês dão uma aula aos alunos; impõem-lhes um trabalho e vêm verificar logo em seguida, com uma miopia de burocrata, o efeito produzido, como as crianças da cidade que enfiam na terra uma muda, regam-na apressadamente e vêm no dia seguinte ver se as frutas cresceram. Vocês gritam, intimidam, punem, porque suas palavras, seus raciocínios e suas demonstrações não acarretaram uma mudança imediata no pensamento e na ação dos que os escutam. O operário, pago por peça, pode medir minuto a minuto o avanço de seu trabalho; o pedreiro pode assobiar constatando que, de pedra em pedra, sua parede não para de subir. Sei que é repousante, que é estimulante testemunhar como eles, a cada instante, a cada dia, o resultado de nosso esforço inteligente. Não somos, nem vocês nem nós, esses trabalhadores pagos por peça, e abriríamos mão da empresa se não tivéssemos a luminosa certeza de que, lenta e pacientemente, com nossa ajuda, com nossa intervenção generosa, as flores nascerão e a seara ficará dourada.

Assim é: não passamos de humildes servidores de uma natureza cuja menor preocupação é satisfazer nosso amor-próprio e nossas ambições, que tateia, escolhe, adapta, digere lentamente, em seu ritmo e segundo suas leis. Ah! bem sei: essa lenta frutificação de

nossa solicitude é às vezes desesperante. Cuidamos durante todo o inverno de um mísero cordeiro, e ele mal se sustenta sobre suas patas... Podamos, adubamos, cuidamos de uma árvore, e ela continua incompreensivelmente mirrada e desbotada... Mais tarde, o cordeiro acompanha o rebanho à montanha e, três meses depois, fica tão forte que você nem o reconhece; depois de ter vegetado durante dois anos, três anos às vezes, a árvore começa a crescer vigorosamente, a “vingar” enfim, como dizemos, e produz belas colheitas, que já havíamos desistido de esperar.

Como vocês querem que suas lições sejam instantaneamente proveitosas aos seus alunos? É preciso que os elementos que vocês lhes transmitem sejam apreendidos com uma certa paciência, dissolvidos, lentamente filtrados, incorporados à seiva, e que por fim esta suba, enriquecida. Nesse momento, aliás, vocês já nem sequer distinguirão a parte específica de sua intervenção no crescimento. Mas o essencial não é que o crescimento corresponda aos seus desejos, sejam quais forem seus autores anônimos?

A escola é apressada, apressada demais. E verdade que é ciosamente fiscalizada por contramestres que, exatamente como na indústria, exigem normas de produção e certa regularidade do esforço. É um pouco como um engenheiro que quisesse medir com o metro seu gasto de eletricidade: vã tarefa. Então, por falta dessa medida do enriquecimento humano, a escola adota a medição da aquisição de conhecimentos, da mesma maneira que se mede um vaso que se enche... Mas essa própria aquisição escaparia com muita frequência a seu controle desconfiado se vocês não tivessem as palavras que são o signo e a expressão dela.

Enchem-se os livros dessas palavras, exige-se a sua memorização. Encontrou-se enfim o remédio: “Um resumo, ou se sabe ou não se sabe!” – como dizem os velhos professores. Não há meio-termo, e a punição pode ser imediata. Com esses procedimentos, infelizmente, só se obtêm frutos prematuros e degenerados, que só iludem por um instante. Como do horticultor que

“estimula” sua planta quimicamente para “forçá-la”, contra a natureza, a produzir um fruto enganador que a exaure.

Seus alunos não digeriram seus alimentos, a seiva não se enriqueceu com eles. Vocês só fizeram um trabalho superficial, não só inútil mas perigoso, já que a natureza terá de quebrar essa crosta inoportuna, que atrapalhará e desviará seu desenvolvimento, já que será finalmente forçada a buscar, contra a vontade dos professores, as linhas normais e salutares de seu crescimento.

Sei que os belos frutos desenvolvidos precocemente alcançam altos preços nos mercados e que a cultura da escola, por mais falsa e superficial que seja, não deixa de ser apreciada, avaliada, sancionada nos exames, nos serviços públicos, no jornalismo. Mas o erro não pode repetir-se impunemente, pois a árvore então se estiola e morre, a não ser que resgatemos em tempo a única escola salvadora da vida.

– Adivinho seu pensamento. Mas temos, como o arboricultor, este grave problema de consciência: produzir honestamente, mediante processos naturais, frutos saborosos e sadios, que nem sempre têm boa aparência e satisfazem por completo ao paladar, ou usar criações artificiais da química moderna que intoxicarão consumidores e acelerarão sua degenerescência, mas lhes proporcionarão pelo menos, *por ora*, o prazer que cobiçam.

Percebemos muito bem que somos injustamente impacientes com as crianças e que negligenciamos as tarefas vitais e profundas. Mas, também, os pais ficam ali, à espreita dos progressos visíveis e mensuráveis; os inspetores, que representam o Estado, também entendem julgar por peça o resultado – positivo – de nosso trabalho. É preciso produzir e imediatamente! Cruel dilema!

– Também me dou conta disso. Por isso evitei acusá-los muito diretamente. Aliás, as coisas podem mudar. O cataclismo atual é uma trágica lição para nós: faz com que todos nós, pais, educadores e inspetores, sintamos que algo foi irremediavelmente deturpado no funcionamento da máquina social e, portanto, da máquina administrativa. Continuo convencido de que, se vocês conseguirem criar um

sistema educacional mais assentado na vida, mais bem adaptado às descobertas científicas e às condições econômicas; se vocês tornarem a escola mais eficaz não só no plano intelectual, mas também no vasto e complexo campo do trabalho, terão mais adesões e apoio que pensam. Só que, agora o senhor compreende, não bastam algumas transformações formais; é preciso realizar uma renovação profunda e eficiente da formação das jovens gerações.

O público está preparado para isso. Foi preparado pela crescente decadência de uma cultura desprestigiada por sua sujeição às instáveis e exigentes potências sociais. Os homens instruídos, os escritores e os intelectuais já não são universalmente apreciados e estimados como no início do século. A própria instrução, tal como é dada na escola, revelou-se menor atualmente. Quebrou-se o encanto. A magia que idealizava a cultura acadêmica deixou entrever seus ultrapassados ouropéis e seus truques... Sobem ao firmamento outras estrelas, cuja luz é de uma natureza totalmente diversa: a estrela de cinema, talvez iletrada, mas de maneira excepcional apta para sentir e para expressar a pungente intelectualidade das situações; o cantor famoso, que dá continuação ao bardo na exteriorização dos desejos de uma multidão ainda primitiva em suas reações; o campeão esportivo, que mantém e renova as tradições de luta, de triunfo e de heroísmo; o cinema em geral, que fala ao mundo uma linguagem totalmente intuitiva que, de certos pontos de vista, é a antítese exagerada e igualmente perigosa do intelectualismo.

Pode-se dizer que, apesar da aderência tenaz de uma tradição secular, a escolástica encerrou seu reinado. Isso não quer dizer que não haja perigo em prolongar sua agonia. Vocês devem substituí-la logo por uma formação que tire do povo, de suas necessidades, de seus modos de vida, de seus hábitos de agir, de trabalhar e de pensar, as raízes vivazes que assegurarão a potência de sua seiva. Ao mesmo tempo, vincularão essa formação ao grande pensamento humano, a

tudo o que o progresso nos trouxe de positivo e definitivo, bem como às grandes correntes da civilização que, através dos séculos, por intermédio da religião e da tradição, iniciaram esse movimento progressivo que temos a missão de fortalecer e de prosseguir.

O que estimula e orienta o pensamento humano, o que justifica seu comportamento individual e social é o trabalho em tudo o que hoje tem de complexo e de socialmente organizado, o trabalho, motor essencial, elemento do progresso e da dignidade, símbolo de paz e de fraternidade.

Só que, atenção: não me contentarei em ligar essa escola ao trabalho por meio falacioso das palavras e dos livros. Não repetirei essa traição, mas colocarei efetivamente o trabalho na base de toda a nossa educação.

– Alguém disse: “Pensar com as mãos!”

– Não exagere num sentido primariamente “operarista” a acepção que dou à palavra “trabalho”. Deve-se começar do início, do esforço humano e normal, e não de sua interpretação prematuramente intelectualista, de sua transposição artificial para um plano aparentemente superior que consagra, em princípio, o antiquíssimo divórcio entre as diversas formas de atividade, mais ou menos nobres, mais ou menos utilitárias.

Farei de minha escola uma rosácea dos ofícios efetivamente praticados, adaptados tanto às possibilidades infantis como às necessidades sociais, nos campos e nas fazendas, nas lojas e, o mais das vezes, nas oficinas, que seriam as células vivas de nosso centro educacional.

– Uma escola profissional, então?

– Sejamos claros. Aqui, não se trata de aprendizagem e nem sequer de pré-aprendizagem. Constatamos que o trabalho, que os ofícios estão, queiramos ou não, no centro da vida das crianças; constituem o substrato comprovado sobre o qual vamos construir todo o nosso edifício cultural. Já lhe disse: é preciso primeiro ver o que existe para depois construir sobre o sólido e o real.

A escola aristocrática, da qual nossa escola popular atual é apenas uma má deformação, havia negligenciado menos o real do que se pensa. No início, ela tinha de formar o homem de sociedade ou o funcionário, para quem importavam acima de tudo o verniz, a especulação intelectual, o malabarismo com palavras que eram elementos indispensáveis de sua futura condição. O erro foi aplicar essas mesmas normas aos que nada tinham a fazer com elas, pois tinham outras necessidades, e pespegar na vida deles uma fatiota emprestada, inútil e incômoda. Como oficiais de alfaiate que criassem trajes pomposos, cheios de dourado e babados, para filhos de operários e de camponeses, os quais deveriam bem depressa, sem que vocês soubessem, trocá-los pelas roupas velhas e desbotadas, mas adequadas à condição deles.

Evitemos, entretanto, a tendência oposta e tomemos cuidado para não confeccionar apenas librés de criados, como se o conforto e a beleza fossem privilégio definitivo dos que não conhecem o esforço. Não despojemos o trabalho do que ele tem de subjetivo e humano, conservando apenas o que tende a mecanizar e a domesticar a tarefa.

Não pretendo discutir aqui a questão da medida em que a seleção do gesto e a padronização do trabalho são uma necessidade da economia contemporânea nas sociedades capitalistas. Receio somente que seleção e padronização deem as costas ao espírito, entorpeçam o pensamento e prejudiquem, por isso, a concepção formadora do trabalho.

De início, exercitaríamos os ofícios em sua simplicidade original, os que estão, por assim dizer, na base do verdadeiro progresso humano, e os exercitaríamos na forma que permitisse da melhor maneira sua integração no processo normal da vida. Não negligenciaríamos a notável contribuição da técnica atual, mas teríamos de desconfiar dessa espécie de embriaguez com que as crianças subjugadas se entregam ao feitiço da máquina.

– Tampouco se deveria sistematizar demais, por pura preocupação com a lógica. O senhor fala em colocar o trabalho no cen-

tro de toda educação como se a primeira preocupação da criança fosse o trabalho e não o jogo. Temos atualmente, sobretudo para os iniciantes, excelentes métodos e um engenhoso material baseado exclusivamente no esforço criativo através do jogo, que já deram provas de sua eficácia, garanto-lhe...

– Provas? Que provas a não ser o mais completo fracasso de uma fórmula educacional que redundou nesse aviltamento da juventude, nessa passividade de todo um povo que parece ter esquecido para sempre os caminhos do dinamismo e da virilidade?

Gostaria de que um dia se experimentasse lealmente o método da educação pelo trabalho, e veríamos então se ele não formaria melhor nossa infância, se não interessaria os alunos mais profundamente do que as práticas docentes mais originais... Originais demais! Pois eu não aconselharia buscar o original, mas antes o normal, o natural, o simples, o que é tão normal, tão natural, tão simples que a própria ideia não poderia ocorrer a todos os fazedores de sistemas que, como os sistemas filosóficos, se contrariam e se destroem mutuamente.

Cá estamos envolvidos desta vez na prática. Deixe-me espalhar o feno para aproveitar o sol. E ruminem como eu o grave problema que estamos discutindo e sobre o qual estou um tanto impaciente para dizer tudo que penso.

O trabalho-jogo (pp. 195-206)

O Sol, no dia mais longo do ano, afinal desapareceu por trás das montanhas e mal se distingue a claridade evanescente que o acompanha.

(...) Mathieu explica aos amigos, o Sr. e a Sra. Long, que vieram encontrá-lo junto ao parapeito:

– Antigamente, a fogueira de São João era por assim dizer engastada no ritual católico. Agora, já não há nem padre nem confraria; vamos simplesmente acender o fogo sem qualquer ritual exceto os gritos de alegria das crianças. Mas, ainda no início do século, esse costume era muito mais impressionante.

À noite, o padre de sobrepeliz saía da capela de Saint-Pan-crace, acompanhado pelo sacristão, último sobrevivente da Con-fraria dos Penitentes, vestido com um comprido hábito branco igualzinho a uma grotesca camisola feminina. Ambos seguravam uma vela acesa e caminhavam entoando cânticos. Um coroinha carregava a cruz, e o outro, o aspersório.

(...) O fogo agora tomou toda a fogueira. As chamas que aver-melham as fachadas torturadas das velhas casas acentuam a pro-fundidade da escuridão para além do círculo de luz. E agora, na frente das fazendas e lá longe sobre as colinas, outras fogueiras lançam sua claridade trêmula, expandem-se e apagam-se como a participação viva num pensamento comum que sensibiliza todos os espectadores nesta noite (...).

– Sei tudo o que se diz – arrisca Mathieu – sobre a extraordi-nária sobrevivência desses costumes e sobre a paixão dos homens em geral, e das crianças em especial, pelo fogo.

Símbolo da expansão dos dias e da lenta reconquista da noite...

– Mas não é por ser um símbolo que a fogueira de São João é recebida com tanta alegria.

Inconscientemente, talvez!

– Nem sempre devemos procurar explicações mágicas ou re-ligiosas para manifestações que por si sós são muito naturais. Ao contrário, foi somente a crescente escassez da madeira que reduziu a esse mínimo ritual da prática atos que se incluem entre os de maior potência dinâmica.

(...) Ponha uma criança à margem de um rio ou de um canal. Todos os estímulos externos são supérfluos. Acabaram-se as brin-cadeiras; fica apenas a irresistível atração dessa coisa viva: a água!

(...) Sentimos todas essas múltiplas possibilidades: a água é algo nosso, e ficamos ainda mais orgulhosos de dominá-la quando a sentimos preche de uma potência que nos ultrapassa. Ademais, ela nunca nos deixa esmorecer. Nenhum imobilismo; nenhuma passi-

vidade; toda ela é vida, movimento e ação. Assim, cada instante que vem nunca se parece com o que passa (...).

O trabalho com a areia, que tanto encanta as crianças, é apenas um sucedâneo da apaixonante atividade estimulada pela água. A areia tem, em escala reduzida, atenuada, a maior parte das vantagens da água, sem os seus perigosos inconvenientes. Também ela é movediça e instável, maleável e misteriosa. Obedece a mão que a domina, cobre todos os sulcos ou se levanta como uma montanha, invade como uma multidão viva o buraco que acabamos de cavar, se espalha, voa e cintila. Com a areia, são satisfeitas todas as tendências infantis essenciais: sentimento de potência em primeiro lugar, impaciência na espera de um resultado seguido imediatamente de ação; vida e dinamismo, e mistério também. Quando a criança cobre a perna com areia quente, é como que um suave invólucro que a acaricia; mas, quando enfia o braço até o ombro nessa massa movediça, isso lhe provoca uma espécie de frêmito, como se um animal insinuante lhe estreitasse o corpo.

Nato é de surpreender, portanto, que a criança prefira trabalhar na água ou na areia a se entregar a áridas tarefas passivas, sem vigor e sem vida, sem profundidade nem mistério, que ela raramente pode dominar, diante das quais se sente fraca e perturbada, desde que intervenham os fracassos de maior ou menor monta, cujo alcance subconsciente nos adultos avaliamos mal. Pois, vocês sabem, o indivíduo não pode viver com o sentimento de impotência; jamais se acomoda à derrota. Precisa vencer e triunfar. Lembrem-se bem disso, pois teremos de voltar várias vezes a essas considerações tão essenciais para a eficácia da obra educativa.

– Seria muito pobre uma aprendizagem para a vida cuja única meta fosse a satisfação e exaltação desse sentimento de potência, que eu não pretenderia negar, mas que vejo muito mal colocado no centro de nossas preocupações escolares. A vida não é tecida de pequenos fracassos e de retumbantes derrotas? E não devemos, ao contrário, como o senhor mesmo disse, habituar as crian-

ças a compassar-se lealmente pelos acontecimentos que condicionam e dominam a vida delas, iniciá-las na sabedoria diante da superioridade das forças que nos dirigem?

– Não gosto muito de falar do que deveria ser. Prefiro considerar o que é, e depois, tendo sempre em vista a realidade, avançar sem ilusão, mas sem apriorismo (...).

Falei-lhes da atração da água e da areia. O que disse lhes permitirá avaliar agora as razões da atração do fogo e verão se meu raciocínio apresenta uma lógica sólida.

O fogo é, como a água, ou até mais do que a água, esse bicho misterioso que nos proporciona emoções excessivas, e que no entanto dominamos – o que é essencial –; que obedece ao nosso controle e à nossa vontade. Diante do fogo, esse deus, somos um deus mais potente ainda, e isso nos ocasiona supremos prazeres.

A criança traz no bolso dois sílices achados na colina. Atritando um contra o outro conforme a aresta deles, faz jorrar fagulhas que cintilam por um instante e rompem como uma estrela fugaz a escuridão do quarto. A criança produz o fogo! Magia da potência!

(...) O que se pode realmente encontrar na natureza que satisfaça mais rápida e completamente essa necessidade de potência, essa avidez por emoções e esse desejo inato de ver surgir imediatamente o fruto de nossa força e de nosso trabalho, de sentir exaltar-se dentro de nós esse inebriamento de criação, essa centelha maravilhosa que são o fermento fecundo do ser?

Certamente, há riscos. Há riscos também à beira da água. O risco é uma consideração nascida do egoísmo social. Mas nunca é o risco que impede a criança normal de agir. A água não prefere o desconhecimento do turbilhão ou o esboroamento da cascata à imobilidade mortal do pântano? Assim também o homem, sobretudo a criança, prossegue incansavelmente sua corrida para a vida, para a atividade; necessita criar, triunfar, dominar. O risco estimula mais ainda essa necessidade. O sofrimento! A morte!... Essas realidades podem ter uma importância capital quando vistas de fora, com as

normas de apreciação de nossa pobre concepção de civilizados vencidos e acomodados, que já não sabem se elevar ao esplendor de seu devir cósmico (...).

Lembro-me de uma espécie de loucura que nos invadiu, num outono, quando eu ainda estava na escola. Queríamos fósforos e, depois da aula, na cumplicidade do crepúsculo, íamos para a colina que domina os pastos e acendíamos os tufos de serpão, de lavanda e de giesta ressecados pelo verão. Agrupávamo-nos solenemente em torno do mágico que ia riscar o fósforo. Víamos a chama frágil ganhar bruscamente o interior do tufo que logo explodia num facho fumacento. Então, com ramos de serpão fresco, levávamos a chama a outros tufos. Parecíamos diabos manejando o fogo do inferno.

Seria um jogo? Que jogo estranho! E muito importante, muito sério, muito trágico! Logo precisávamos esquivar-nos das imprecações do proprietário alarmado e voltar para casa, como malfeitores, desviando-nos pelos jardins para evitar a rua perigosa, correr o risco de acusações, de punições, de enveredar na mentira... Tudo isso não nos impedia de fazer tudo de novo na tarde seguinte, porque experimentávamos uma indizível exaltação em possuir, manejar, comandar o fogo...

Estas são, parece-me, reduzidas à medida das tendências vitais da natureza humana, algumas teorias que revestiram de mística a atração exercida pela dócil e sutil potência da água e do fogo sobre os espíritos.

Comparemos agora esses jogos com água e fogo com o que lhes disse sobre os trabalhos que, na minha infância, me traziam satisfação total, e compreenderemos o parentesco profundo dessas atividades. Falta à primeira categoria o sentido de utilidade social, que não nos poderia ser indiferente. Mas não é culpa das crianças; é que há perigos evidentes na lida com eles. Então, pais e educadores preferem, para segurança das crianças, proibir qualquer experiência com esses elementos insinuantes e traiçoeiros; procuram assustá-las de antemão para afastá-las deles, e muitas práticas

mágicas, bem como uma larga parcela de nossa antiga literatura e de nossos contos, se empenharam – com sucesso – em dar à água e ao fogo uma figura diabólica, em povoar de monstros e sereias o fundo fascinante das ondas, e de diabos e duendes as chamas rutilantes.

Seja como for, se você quer agradar às crianças, basta fazê-las acender, alimentar e atizar uma fogueira de gravetos ou queimar um monte de capim seco. O próprio ofício de pastor extrai parte de seu encanto da autorização tácita que se tem de fazer fogueira. E não se deixa de fazê-la!

(...) E a pesca! Que saídas! Eu não acabaria de contar...

Se há recusa em considerar a pesca um trabalho, mesmo quando dela se faz um ofício, é justamente porque continua impregnada desta participação ideal do indivíduo no complexo devir ambiente, porque é uma atividade que atende sem reservas a todas as fortes necessidades do homem, conforme as reconhecemos nos jogos com água, areia e fogo: atividade permanente, sem cansaço nem esforços exagerados, satisfação, ainda que seja pela esperança de sucesso, de nossa necessidade de dominação e de potência, grande amplitude de sensações, da calma sonolenta à fuga brusca e brutal da linha embaixo das raízes dos salgueiros; resultados imediatamente sensíveis e mensuráveis, alegria pela vitória sobre a presa irrequieta, pela mochila que se enche, pela volta triunfal. Satisfações incomparáveis, mesmo que passemos frio, sejamos torturados pela fome, ameaçados pela corrente turbilhonante ou mesmo que, simplesmente, tenhamos desastrosamente encharcado a perna na água gelada ao tentar agarrar uma truta que se soltou no momento decisivo. Nenhum trabalho é tão sério quanto a pesca e, no entanto, talvez nenhuma atividade seja um jogo tão completo e tão empolgante.

– A verdade é que, apesar da areia, da água, do fogo, da pesca e de outras atividades sedutoras que se oferecem a elas, as crianças de nossas aldeias brincam com tanto afínco quanto noutros lugares.

— Porque a sociedade, mesmo aqui, não é feita para a criança. O adulto, bastante egoísta, preocupa-se pouco em servi-la. Para isso é preciso alguns espíritos de elite, bem raros, infelizmente!... É justamente o que queríamos fazer que nos proíbem, quando pequenos. E, na maioria das vezes, nos proíbem não porque haja para nós perigo físico ou moral, mas porque isso atrapalha o adulto que prefere agir sozinho, que se enerva com nossas perguntas e se irrita com nossa alegria. Hoje, mais ainda do que outrora, já que se supõe que a escola por si só assegura a preparação para a vida, satisfaz a curiosidade e a necessidade de potência. Há simplesmente um mal-entendido.

Este mal-entendido apenas confirma o que lhes disse. Não é porque os adultos recusam cada vez mais seu papel normal de educadores das gerações ascendentes que mudam as necessidades naturais e vitais das crianças. Porque não sabemos, ou não queremos, ou não podemos oferecer, ou pelo menos permitir às crianças as atividades que lhes seriam essenciais, chegamos hipocritamente à conclusão de que não há atividades essenciais.

É verdade que, diante da impotência ou da inércia dos adultos, a criança teve de adaptar suas atividades a fim de atender, apesar de tudo, aos apelos imperativos de sua natureza. Como uma torrente que, encontrando uma barragem, por um momento reflui desordenadamente sobre si mesma e depois procura, à direita e à esquerda, uma saída parcial ou total, se necessário subterrânea, onde quase não se reconhece mais a torrente impetuosa. Teremos de levar em conta esses refluxos, essas camuflagens e esses desvios para não confundir, como se faz comumente, aparências e realidades, para reencontrar na origem o verdadeiro sabor da nascente (...).

Hoje, mais do que nunca, se diz: “Faça que amem o trabalho!”

E, para fazer que se ame o trabalho, vocês começariam por desconsiderá-lo, destronando-o, fazendo acreditar que se pode, pelo jogo, chegar aos mesmos resultados... Vocês ensinariam o trabalho... para os outros!... Temos diante dos olhos o resultado dessa concepção hipócrita.

– A criança mais tarde terá muito tempo para sujeitar-se às necessidades da vida!

– Não se trata disso, ou pelo menos esta é apenas uma justificativa menor para práticas sobre as quais vocês mesmos têm inconscientemente algumas dúvidas. Se o trabalho for apenas coerção, por mais que vocês tentem, não farão que o amem. Vocês conhecem a inutilidade quase total das palavras com as crianças pequenas. É imoral lhes fazer um discurso sobre a nobreza e a dignidade do trabalho no momento mesmo em que vocês o substituem por procedimentos edulcorados para atenuar o rigor da obrigação a que vocês são submetidos. As crianças não se deixam ludibriar... Não amarão o trabalho!

Voltemos a colocar audaciosamente o trabalho no centro da atividade e do devir humanos. Isto será possível, como lhes mostrei, se nos orientarmos, mesmo sem sucesso integral, para o *trabalho-jogo* recolocado em seu contexto familiar e social, que será por si só, a um só tempo, aprendizagem e cultura.

[A criança quer trabalhar da mesma maneira que quer alimentar-se \(pp. 339-359\)](#)

O Sr. Long não estava convencido.

– Ninguém ignora – disse ele – que as crianças gostam de serrar, cortar, pregar, aplainar, jardinar e que ficam acomodadas e calmas quando podem realizar essas atividades familiares. Pense bem, a escola não teria deixado de explorar tendências tão benéficas se não acreditasse estar ligada a uma tarefa mais nobre: justamente a de arrancar os alunos ao domínio fácil dessas ocupações primitivas para elevá-los gradualmente à vida espiritual, que é nossa permanente nobreza.

– Como se não devêssemos todos ser dominados por esta preocupação tão humana! Resta saber qual é o caminho mais seguro para se chegar até lá: o seu, que, desdenhando os degraus naturais que conduzem até ali, considera prematuramente o espírito como uma

entidade que se pode cultivar em separado, que se pode animar, desenvolver, exaltar por meios especificamente intelectuais – ou o meu, que espera pacientemente que emane da atividade natural um pensamento original e fecundo.

Vocês ainda estão enfeitiçados pelo tremendo erro filosófico e escolástico, aliás nascido da tradição religiosa, que separa arbitrariamente o corpo impuro e suas funções terra a terra de uma alma que seria inteligência, leveza e pureza. É em nome dessa inteligência formal, abstraída do processo vital, que se perpetrou a separação entre o trabalho e o pensamento, de conseqüências tão graves; que se procedeu à distinção de graus em cujo nome se relega o trabalhador à esfera fechada da dor e do sofrimento, numa condição em que ele se arrisca a jamais encontrar nem base humana, nem dignidade, nem esperança de um dia se elevar à realização dos desígnios imperiosos da natureza.

Quanto a mim, acredito que há, ao contrário, uma lenta ascensão dos indivíduos de ocupação material à majestade crescente do pensamento inteligente e lógico. É o trabalho que destila o pensamento, que atua, em reação sobre as condições de trabalho. Seria curioso estudar o progresso humano seguindo essa interdependência mal conhecida. Esse estudo nos revelaria até que ponto as puras especulações intelectuais e morais, embora tenham às vezes satisfeito alguns espíritos anormalmente torturados pelo pensamento, também perpetraram erros que felizmente o simples bom senso dos trabalhadores em parte tolheu ou corrigiu.

O homem que adquiriu um fiapo de ciência é tão presunçoso! Como a criança que, tendo aprendido a segurar um pau nas mãos, brande-o contra a maçã que balança no galho alto ou ameaça com ele o pássaro que está passando.

Vimos cientistas, convencidos de sua majestade intelectual, imaginar alimentar nosso corpo com comprimidos sintéticos que, suprimindo as funções vis de nosso ser, deveriam exaltar-lhe as virtudes superiores. Acreditavam, no plano escolástico, que também pode-

riam impunemente cortar as raízes que alimentam, com um certo mistério, tudo o que há de grande em nós, que lucrariam em considerar o processo vital a partir de um grau arbitrário além do qual nascem espontaneamente os pensamentos sutis que se vão enriquecendo e aperfeiçoando, numa espécie de esfera artificial e superior, longe de nossas preocupações terra a terra, subjetivas e materiais. Essa pretensão produziu os monstros que hoje nos devoram.

Procuraremos, de nossa parte, restabelecer o circuito integral. Não recorreremos às pílulas sintéticas com as quais os “intelectuais” pretendem nos proporcionar os alimentos diretamente úteis à nossa vida espiritual, alimentos que cheiram ao artificial, à combinação química incompleta e que, por isso, são indigestos, inassimiláveis e nocivos ao nosso organismo. Sei que alguns indivíduos se habituem e se adaptam a eles, e têm, por sua vez, a ilusão de produzir, unicamente pelo esforço de seu cérebro, um pensamento impessoal e abstrato. Mas a exceção, também nesse caso, só confirma a regra.

Retomaremos, paciente e obstinadamente, o caminho natural que leva das indispensáveis funções básicas à diferenciação cerebral e social, mediante um trabalho lento, em geral subterrâneo, cujos efeitos imediatos e alcance superior não se distinguem de pronto, mas nem por isso deixam de destilar a essência ideal, da qual a cultura formal só fornece sucedâneos.

Foi por ignorarem a inevitabilidade desse trajeto vital que os “intelectuais” acreditaram na necessidade de impor pelo topo o que só poderia subir da base. Ouvindo-os, o indivíduo seria condenado a andar à roda dentro do círculo maldito de suas atividades físicas se não fosse chamado por uma força superior – graça, fé, inteligência ou razão – a elevar-se acima da condição humana. Mas trazemos essa força em nós, indefectível e vivaz: é a que transforma o alimento grosseiro em influxo nervoso e em elemento de vida, a que anima o esforço físico, motiva-o e embeleza-o para levá-lo à dignidade de instrumento da espiritualidade. Basta não impedir essa ascense natural, facilitar, ao contrário, o funcionamento

normal de um mecanismo que devemos fazer com que renda todas as surpreendentes virtualidades que contêm.

É uma revolução que deve ser operada, uma corrente que deve ser restabelecida num leito há muito tempo abandonado e entulhado pelos aluviões e cepos vivos que já recobram suas raízes. Não me iludo quanto às dificuldades dessa tarefa.

Somos como um corpo desorganizado que tivesse perdido até o sentido de seu equilíbrio vital, que ingerisse passivamente, sem saber extrair de suas ingestões os princípios dinâmicos que sustentam e exaltam a vida; um corpo enfermo para o qual as funções essenciais – cuja satisfação deveria proporcionar um bem-estar natural – se tornaram penosas maçadas que desgastam os íntimos recursos do ser. Precisamos recobrar o instinto, reeducar as diversas peças do organismo, reabrir os trajetos obstruídos ou entulhados, restabelecer esse circuito que, com um movimento suave e sem desgaste, conduz das funções primárias às emanações ideais que são o esplendor construtivo de nossa personalidade. Então já não haverá, de um lado, funções materiais e desprezíveis e, do outro, funções nobres e superiores, mas uma única função que leva à exaltação máxima de nosso ser. É essa função que denominaremos “trabalho”.

– Estou começando, também eu, a captar a simplicidade e a necessidade desse circuito vital. Mas o senhor disse bem, é todo um organismo que se deve reeducar. Precisaremos ir contra a corrente de hábitos centenários, lutar contra a tirania intelectualista de certas castas que acreditam ter progredido porque pura e simplesmente se afastaram da condição desumana de trabalhador; restabelecer uma unidade que tem inimigos ferozes e decididos – pois sempre devemos contar com aqueles que se beneficiam da desordem e do erro e sabem, via de regra, defender com acirramento suas prerrogativas iníquas. Cada vez mais nos acusarão de voltar a um materialismo grosseiro e de menosprezar os eminentes direitos do espírito, as exigências sagradas da alma.

— Cabe a nós desarmar nossos inimigos, sabendo conduzir ao mesmo tempo, em nossa organização escolar, a cultura fisiológica e física, a cultura artística e moral, a cultura intelectual. Ou melhor, fundiremos todas essas disciplinas, arbitrariamente separadas pela escolástica, num bloco unificado e incentivado pelo trabalho a serviço do ser que deseja subir, crescer e se desenvolver.

Aliás, não somos os primeiros, felizmente, a nos aventurar por essa via. A nova orientação se delinea laboriosamente, de maneira empírica, apesar de sua aparência científicista. Age-se um pouco como o homem que anda às cegas à noite num local ainda desconhecido e que envereda com apreensão por todas as aberturas que se apresentam e lhe dão passagem sem muita dificuldade. Se vislumbra ao longe uma luz tênue, avança então com mais resolução e, de acordo com seus tateamentos, com suas experiências brumosas, tenta traçar uma planta do edifício. Basta vir o amanhecer que se dá conta dos erros que estava cometendo, embora tenha escrutado todos os cômodos e raciocinado hábil e logicamente baseado em suas deduções.

Foi assim que, sucessivamente, entrou-se no corredor da observação, depois no quarto da expressão, no da experimentação, do interesse, da liberdade, do jogo e do trabalho manual. E todas as vezes, porque se entrevia uma pequena luz, acreditava-se ter descoberto o segredo do apartamento inteiro. Construía-se, a partir de um conhecimento fragmentário, um sistema a que se chamava *método* e do qual se esperavam maravilhas. Com o uso, veio naturalmente a decepção, visto que não se soube atingir a claridade natural que ilumina o todo, o elemento motor de nossos atos, a razão essencial de nossos esforços e de nossos desejos.

Creio ter contribuído um pouco para iluminar o edifício. Então poderemos avançar com mais calma e confiança, restituindo ao trabalho todo o seu valor eminentemente educativo.

Eu tinha de insistir — não é mesmo? — no sentido amplo e profundo que devemos conferir à palavra trabalho, nessa função

única e diversa que conduz ao desabrochar de nosso ser. Ela não é forçosamente trabalho manual, embora esteja em sua origem, assim como as operações materiais de alimentação estão na origem da sutil nutrição de nosso ser pensante. Ela produz atividades diferenciadas, assim como nosso sistema digestivo produz os elementos de nossa atividade superior. Devemos a um só tempo zelar pelo cumprimento minucioso das operações primeiras indispensáveis e permitir, estimular as atividades mais evoluídas, que são sua emanção harmoniosa.

Só que, da mesma forma que para o corpo, o alimento que daremos será adaptado à região, ao clima, à estação e à idade das crianças. Na evolução dessa função *trabalho*, tampouco esqueceremos que há condições preponderantes de natureza fisiológica, de compleição individual, de hábitos adquiridos ou transmitidos, de deficiências que resultam seja de erros anteriores, seja da hereditariedade que transmite o erro das gerações.

No campo da ação fisiológica, há indivíduos para os quais a alimentação é uma função dominante que monopoliza exclusivamente as forças vitais, que então dificilmente se elevam à nobreza do ideal e do sublime.

O mesmo acontece, no plano educacional, há crianças que terão necessidade de se demorar longamente em certa atividade manual, em certo trabalho simples, como se o sentido desse trabalho precisasse impregnar longamente os gestos do organismo, como se o que denominamos pensamento – não convém abusar desta abstração – fosse lento para se desprender da função *trabalho*. Talvez seja lamentável, mas não precisamos nos desculpar por isso: se o pensamento se desprende tão penosamente de uma atividade física natural, seria muito quimérico querer fazer nascer, pretender desenvolver e fortalecer esse pensamento por meio de processos artificiais e antinaturais, como se o raciocínio, a memória e a inteligência fossem, unicamente por sua virtude específica, realizar algum extraordinário milagre.

Aliás, é com essas próprias crianças lentas em ascender à luz que fracassa tão lastimavelmente todo o seu esforço escolar; é a elas que vocês perdem a esperança de dar um lampejo de pensamento, são elas que parecem fechadas às suas explicações, para elas a função intelectual, tal como vocês a compreendem, parece ser totalmente alheia. Só há uma atividade capaz de sensibilizá-las e de dar início à atividade delas: é o trabalho prático. Vocês quisessem passar por cima e criaram seres aos quais a escola nada traz além de decepção e desequilíbrio. Felizmente, elas exercem fora da escola suas aptidões físicas e manuais, avaliam e desenvolvem o bom senso e a curiosidade partindo daquele trabalho que vocês achavam indigno delas, e que elas, à revelia de vocês, elevam às vezes a uma originalidade que os surpreende.

Sei que vocês dizem consigo mesmos: “Nossas crianças passarão o tempo parafusando, aplainando, serrando e ajustando, e nem tentarão elevar-se acima dessa tarefa material se não as incentivarmos para o esforço intelectual que seria o seu coroamento.” É como se pretendessem que a pasta semidigerida que sai do estômago não pudesse tornar-se princípio de vida sem uma excitação exterior que estimulasse a assimilação. Sem dúvida, essa digestão e essa assimilação são lentas nos organismos defeituosos. Nem por isso deixam de ser uma fase natural, inevitável, da função nutritiva.

A criança tende a ascender naturalmente do trabalho primitivo para a atividade diferenciada, a fim de alcançar o conhecimento intelectual, a cultura filosófica e a concepção moral da vida. Fará essa ascensão tanto mais cedo, com tanto maior domínio, quanto mais bem constituída for; talvez até se detenha na estrada se as suas faculdades não lhe permitirem ir mais adiante. Mas pelo menos uma parte do trajeto terá sido vencida, algumas aptidões serão desenvolvidas. A escola terá deixado sua marca eminente, mesmo nos anormais e nos deficientes.

Quanto às outras crianças, não se preocupem, desde que vocês ou a sociedade não as detenham irrefletidamente em sua labo-

riosa ascensão. O homem é feito de um modo tal – é ao mesmo tempo sua fraqueza e sua grandeza – que não sabe se acomodar à facilidade, ou só se acomoda a ela se já abdicou tragicamente diante da vida. O homem procura sempre a dificuldade; sua natureza o leva constantemente a se superar, a conhecer o porquê das coisas, a levantar problemas e a procurar a solução deles. Essa tendência é natural, e só uma pedagogia da morte pôde aniquilar assim todas as possibilidades inatas na criança.

O garoto salta desajeitadamente por cima de um filete de água; depois tenta saltar uma valeta. Isto ainda não lhe basta: ele procura um obstáculo mais difícil, e assim por diante, até tropeçar com bastante violência para se convencer de que deve parar nesse ponto a sua experiência do dia. Será apenas um adiamento: no dia seguinte, tentará outros desempenhos.

E às vezes o senhor se pergunta por que ele complica assim a vida, porque o senhor mesmo está no patamar, ou no período descendente, em que lentamente abandona essa necessidade de conquista, porque acredita ter subido o suficiente, em vão, parece-lhe, e senta-se burguesmente à beira da estrada, achando loucos e presunçosos os que, depois do senhor, reiniciam a eterna ascensão.

Essa é uma certeza tranquilizante: salvo impossibilidade orgânica, a criança jamais se demorará na simplicidade primária de um trabalho. A diferenciação e a complexidade crescente que ela aborda requerem a mobilização de todas as suas faculdades; há cada vez mais relações a serem consideradas, leis a serem descobertas por meio da experimentação, propriedades a serem conhecidas, teorias a serem examinadas. Não falta trabalho, e apaixonante. Como se quizessemos avançar cada vez mais depressa, subir cada vez mais alto, sentirmos o desejo de tomar as trilhas traçadas mais ou menos grosseiramente e abertas pelos que nos precederam; ficamos felizes em nos apoiar, para esta marcha para a frente, nos procedimentos de trabalho, nos gestos manuais, nas técnicas e também nos modos de pensar e de resolver as dificuldades que

nos foram transmitidos pela experiência e pelo esforço das gerações precedentes.

A criança até tende, como já disse, a enveredar com muita docilidade por essas novas trilhas: à faca modesta ela prefere, espontaneamente, a máquina que fura, corta, verruma e introduz um parafuso com muito maior precisão e com menor esforço humano; à pedra bruta, prefere o tijolo lustroso com bordas geométricas que permite acelerar a tarefa sem erros. Assim que puder, montará na bicicleta que a ajuda a conquistar o espaço. É uma tendência natural. Basta evitar o perigo que já lhe aponteí, isto é, que, em seu desejo inato de avançar cada vez mais depressa, de subir cada vez mais alto, de chegar cada vez mais longe, a criança se contenta em utilizar os materiais, as ferramentas e as máquinas realizadas pelo homem, como se estas fossem realidades naturais, da mesma forma que a água, o fogo ou o vento; que ela se esqueça de considerar o trabalho e os sacrifícios que ele representa e deturpe assim, na origem, sua concepção de mundo e sua noção da atividade social.

Após todas estas considerações, o problema se coloca da seguinte forma: a criança quer trabalhar. Basta-lhe possibilitar o trabalho-jogo a que ela aspira. Para isso, colocaremos à sua disposição os campos e jardins, a criação de animais, as oficinas, as ferramentas, as máquinas essenciais e também os manuais que a ajudarão a superar as dificuldades. Como veem, é menos um problema de método intelectual que temos de resolver do que um problema técnico específico, que dispensa o palavrorio ao qual vocês se acostumaram.

– Li, em algum lugar, que essa experiência foi tentada principalmente por Fourier. Não teve muita repercussão na época, e pelo que sei não influenciou nem um pouco a pedagogia de seu tempo.

– Porque o próprio Fourier pensava mais na atividade manual do que na complexidade dinâmica do trabalho social; também porque ele ainda não passara pela dolorosa experiência que sofremos e que nos leva a reconsiderar todos os problemas do traba-

lho em suas relações com o devir humano. Aliás, já lhe disse: o que há cem anos parecia uma audaciosa fantasia pode muito bem impor-se hoje como uma necessidade. O passado não manda em nós; o presente, em contrapartida, nos comanda em razão do futuro imediato que exigirá de nossos alunos reações e integração.

Pois, para mim, essa educação pelo trabalho ultrapassa, e em muito, a concepção unicamente utilitária do esforço humano. Ela é ao mesmo tempo motivação, estímulo e objetivo para o grande e múltiplo empreendimento da vida. É não só um meio de nos preparar para produzir a riqueza social; também tem um aspecto individual, que aliás não poderia ser separado do primeiro, e que só distinguimos por necessidade explicativa.

Por meio do trabalho-jogo, a criança e também o homem visam, conscientemente ou não, conhecer, experimentar e depois criar, para dominar a natureza e controlar seu próprio destino.

Conhecer, experimentar, criar, toda a atividade intelectual e moral – e social – poderia ser incluída nessas três funções.

Conhecer, e não só o que está em torno de nós, o que é evidente, mas também, e logo cedo, o que está longe no passado, ou longe no espaço. Esse desejo é tão forte que, na impotência relativa em que nos encontramos, quando crianças, para atingir este conhecimento, colocamos em jogo a imaginação e apreciamos as soluções imaginárias que dão uma explicação tranquilizante dos fatos que a experiência direta ainda não pode explicar.

Praticamente não há limite para essa necessidade de conhecer. Satisfazê-la será abordar sucessivamente – o que não implica classificar de modo arbitrário cada empenho sob uma denominação escolástica – a História, a Geografia, a Ciências, a Matemática, a Mecânica, a Filosofia e a moral.

Mas atenção: nessa passagem da atividade manual à atividade cerebral, ou melhor, na utilização escolar que daremos a esta tendência, correremos o risco de nos extraviar mais ainda e de saltar

prematuramente para um ensino dessas disciplinas artificialmente isolado da função *trabalho*, que reconhecemos como determinante para qualquer atividade subsequente. Deve-se compreender bem isso: para nós, é aparentemente uma questão de nuança; mas, para as crianças, essa nuança tem uma importância primordial.

Com efeito, o essencial já não é ensinar às crianças os elementos de História, Geografia, Ciências ou Matemática, mas é satisfazer sua necessidade de conhecer para o enriquecimento de sua natureza, para uma eficiência maior de seus esforços em sua luta permanente pela exacerbação vitoriosa de sua potência. Trata-se de uma questão de método essencial. O primeiro já mostrou seus efeitos: faz a criança desgostar do estudo, sufoca seu desejo de conhecer, anula sua curiosidade sadia da qual excita, ao contrário, o aspecto mórbido e perverso que nos faz considerá-la, com certa razão, com grande desconfiança. Se persistirem em querer “ensinar” essas disciplinas, vocês serão forçados a recorrer à opressão, pelo menos sob uma das suas múltiplas formas (punições, recompensas, lucros, jogos), como quando querem empanturrar uma criança sem apetite... Vocês começaram por tirar o apetite dela.

Custe o que custar ao nosso amor-próprio de cientistas, teremos de nos compenetrar da importância secundária dessas ciências. O essencial para nossas crianças é a saúde física, intelectual e psíquica, a permanência de suas necessidades potentes que são como o influxo vital de seu ser, de seu desejo de se enriquecer e de ascender.

É como o obus lançado pelo canhão. Pode-se acentuar sua carga exagerada que aumentará proporcionalmente sua potência de deflagração ou a precisão do tiro para o alvo que se deve atingir. Considerações, é claro, cuja importância não se poderia negar. Entretanto, essas preocupações serão vãs sem a força inicial que propulsiona o obus, sem a economia minuciosa com que é estudada e administrada essa força propulsora. O engenheiro saberá – é elementar – calcular o peso e a potência do obus conforme a força propulsora a qual tudo o mais se subordina. Não importa que o

obus seja menos possante. O essencial, o indispensável não é que ele tenha tido o ímpeto, a força para chegar ao alvo para aí realizar a parte da tarefa – infelizmente tão desumana! – que lhe cabia, e não que caia pelo caminho, atingindo a retaguarda de nossas linhas ou explodindo na própria cabeça de nossos soldados?

Desculpem-me por escolher, para deixar compreensíveis as relações entre funções tão eminentemente construtivas, um exemplo de cega destruição. Mas, pelo menos nessa área, os problemas se apresentam com implacável brutalidade: o fracasso é imediatamente visível e condenado; o sucesso, ao contrário, proclama sua eficiência. Nesse campo já não basta, como na educação, filosofar para mascarar os erros de cálculo, nem acusar o obus, que nada decide, ou o canhão sem mira.

O que conta em primeiro lugar, como está vendo, é a força propulsora, a tendência do ser à potência, à criação e à ação. Deveremos exacerbá-la ao máximo, não descuidar de nada que lhe aumente a eficácia e a permanência, pois, sem ela, nunca existirá nada além da degenerescência, que é morte lenta e fracasso fatal diante do destino.

O senhor me dirá que a escola não é um laboratório artificial, e que os professores não têm a mesma liberdade do químico para dosar ações e reações. Isso é certo, mas não os autoriza a se iludirem incessantemente, a iludirem pais e administradores públicos que lhes delegam seus poderes, prontos para em seguida lavar as mãos diante do espetáculo de sua impotência. Isso não significa que não haja algo mais eficiente para tentar nem que o mundo esteja tão definitivamente fechado ao bom senso e à luz ou, pura e simplesmente, a uma compreensão lógica dos verdadeiros interesses sociais.

Eu sei: há os homens para os quais só parece contar o objetivo, mas um objetivo deles, que, sob o disfarce de considerações ideológicas, serve acima de tudo a seus apetites vorazes ou a suas especulações interesseiras. E o indivíduo, que sente a fragilidade ou o perigo desta orientação, reluta em se deixar levar. Então, os homens

que detêm o poder apelam para todas as forças a serviço deles – Igreja, imprensa, escola, cinema – para reforçar exageradamente as paredes do canhão: força da regra, da tradição, da disciplina, do dever, atenuação progressiva ou brutal das possibilidades de reação dos indivíduos.

Reforçam tanto e tão bem que, um belo dia, o atrito nas paredes torna-se tão violento que anula toda a força propulsora. O obus então fica preso dentro de um tubo mal regulado. Dominada por um instante, a força explosiva tenta, em outras direções, uma potência que necessita libertar-se: o canhão é violentamente retorcido ou até explode, matando aqueles que acreditaram dominar de maneira brutal uma forma que só eles tinham condições de dirigir prudentemente.

Os educadores agiram como construtores e serventes imprudentes. Calcularam tão mal o emaranhado de suas normas que suas vítimas não mais conseguiram, na escola, fazer explodir em qualquer direção útil as forças dinâmicas que traziam dentro de si. E não era só isso. Havia também canhões torcidos e perigosas explosões, das quais o educador se protegia de um modo ou de outro com punições vigorosas. Era a hostilidade aberta, a luta permanente entre a criança que tinha necessidade de agir, de criar, de se realizar, e o adulto que não sabia fazer nada melhor do que impor seus métodos e sua disciplina. Nas circunstâncias mais favoráveis, essa oposição direta e violenta se convertia num ilusório desvio de potência. A criança encontrava no jogo, na crueldade, nas traquinagens ou na falta às aulas, um derivativo momentâneo para sua potência reprimida. Apesar de tudo, era apenas um mal menor, ou às vezes um pior!

Enfim, os educadores se inquietaram pela gravidade do perigo. Deram-se conta de que era mais hábil, mais eficaz, mais tranquilizante alargar o canhão, soltar o aperto, diminuir a oposição, não deter completamente o impulso propulsor ou desviá-lo para outras direções acessórias: o jogo, o trabalho manual, a imagina-

ção. O que era certamente um progresso, um passo em direção a esta nova compreensão que recomendamos.

Nem sempre nos caberá regular como desejaríamos esse conjunto de limitações que se opõem com maior ou menor força ao impulso propulsor. Cuidaremos apenas de que este jamais seja reprimido a ponto de se chocar brutalmente com a autoridade que o dirige ou o canaliza.

E zelaremos também pela carga de nosso aluno. Ela depende da força propulsora, do vigor vital, das possibilidades dinâmicas do aluno e do meio. Bastará supervisionar esse impulso propulsor, que será como um manômetro maravilhoso que regulará a pressão educacional. Se esse impulso baixa, há algum erro para ser corrigido com urgência. Esse erro pode ser causado, como já disse, por uma excessiva rigidez da autoridade; também pode advir de uma carga exageradamente acumulada, de um saber que não é transformado pelo indivíduo em força viva que se acrescenta ao potencial natural, mas em vez disso contraria esse potencial, como um peso morto que lhe diminui a potência.

Essas são questões que precisam ser inteiramente reconsideradas a fim de interessar os adultos – pais, educadores, legisladores – por realizações educacionais que já não visarão a gravar passivamente noções mortas, mas a enaltecer a vida, a motivar o esforço, a animar e a fortalecer este impulso que é o eixo central da verdadeira formação humana.

Não é, assinalo mais uma vez, que devemos negligenciar os conhecimentos; eles são necessários, e o indivíduo procura-os de forma espontânea. Basta não sobrecarregar irrefletidamente nossa formação com eles e procurar pô-los a serviço de personalidades que querem avançar, criar e vencer.

Como organizaremos esse conhecimento?

Vimos que ele não contém uma virtude em si mesmo, mas que é desejável e recomendável somente pelo uso judicioso e vivo que se possa fazer dele. Portanto, deveremos zelar menos pela

apresentação e pela acumulação desses conhecimentos do que pelo processo da assimilação e da integração deles.

Se conhecêssemos exatamente – de forma científica – o que a criança deseja, o que pode digerir e assimilar no momento em questão, nas circunstâncias particulares que lhe condicionam a vida pessoal, então poderíamos apresentar-lhe em livros, de maneira explicada, detalhada ou concentrada, o alimento ideal que ela busca ou espera. Mas quem pode pretender, no estado atual da ciência psicológica e pedagógica, realizar esse esforço descomunal? Bem que temos uma ideia própria do valor relativo dos conhecimentos, mas esse valor não varia com a idade do indivíduo considerado, com o que os pedagogos denominam seu nível mental e que eu preferiria chamar seu grau de diferenciação vital, também com suas preocupações do momento, com seu humor e a sutil influência do meio? Não acontece o mesmo com os adultos? Tal fato, tal conhecimento, tal atividade que apaixonam um indivíduo deixam o vizinho totalmente indiferente e como que fechado às suas solicitações. Só a moda é que cria nos homens interesses e necessidades comuns – infelizmente, em geral, de qualidade duvidosa.

Aliás, não devemos nos surpreender nem nos queixar de tamanha diversidade dos temperamentos, das necessidades e das tendências, pois essa variedade e essa diversidade são, ao mesmo tempo, condição e consequência do esforço de civilização humana. A unificação artificial dessas tendências concorre para provocar um comportamento gregário, uma atmosfera de formigueiro, na qual as necessidades primárias são satisfeitas às expensas das tendências mais nobres, que são o fruto de uma lenta diferenciação. E a exaltação da vida está no sentido dessa diferenciação.

Qualquer um que receia a complexidade do devir humano ignora e reprime as tendências que o incomodam e as qualifica como fantasias ou manias, hipnotizado que é por uma unificação

que aparentemente simplifica os problemas sociais e os problemas escolares, mas à custa da personalidade e das forças vitais que são o essencial de seu potencial.

– Diferenciação, diversidade, fantasia e originalidade são de fato tendências de que sempre desconfiamos, porque na maioria das vezes elas estão em oposição às necessidades sociais de nossa educação, à unidade moral que desejaríamos selar, à comunhão de gestos e pensamentos que são seu fundamento indispensável, com um mínimo de regras formais que não se poderão suprir sem uma submissão perigosa ao capricho individual, porta aberta para o egoísmo social.

– Seus ancestrais podiam raciocinar assim, num tempo em que a organização econômica ainda era estranhamente simples, comparada à diferenciação atordoante do mundo contemporâneo. Como o futuro o assusta, você gostaria de persistir numa atitude que a vida – quer você queira, quer não – superou largamente. Hoje, seria pura e simplesmente um estúpido anacronismo ensinar as mesmas noções, criar hábitos idênticos para indivíduos que trilharão – já enveredaram neles – caminhos diversos, cujo emaranhado o desorienta.

Seus alunos deixam a escola sacudindo na porta o manto de ilusões e de mentiras com o qual vocês acreditam tê-los protegido, e partem para vida, cada qual segundo suas tendências – caso vocês não as tenham sufocado irremediavelmente –, na falta delas, segundo sua fantasia ou o acaso das condições sociais. Se vocês pudessem reuni-los 20 anos depois, ficariam surpresos com a diversidade de caminhos que seguiram, das tendências, das possibilidades, das oportunidades que aproveitaram para tentar realizar-se. Então vocês talvez lamentem ter perseguido o sonho absurdo de unificar artificialmente o destino deles, em vez de ajudá-los, já na escola, a se orientar com um máximo de recursos e oportunidades no dédalo das atividades sociais.

Mas como servir a essa diversidade, satisfazer essa complexidade, uma vez que ainda somos incapazes de desmontar o mecanismo para estudar e compreender o funcionamento de cada peça, assim como o movimento sintético do conjunto?

Felizmente, o indivíduo não é uma peça morta de um mecanismo: o alimento que não lhe é oferecido pronto, ele é capaz de procurá-lo, de prepará-lo, de misturá-lo, de deixá-lo no ponto até torná-lo saboroso e digerível. Eis mais uma noção que os pedagogos ignoraram grosseiramente e que será um dos segredos do bom funcionamento de nossa técnica de trabalho.

Faz-se muito perto daqui, vocês sabem, criação de potros. Haverá algo mais belo – excetuando-se, talvez, o filhote do homem – do que esse ser todo feito de músculos, de sensibilidade palpitante, de vida, que cabriola nos pastos com a mesma fantasia de uma borboleta se agitando entre o capim fresco e as flores úmidas de orvalho?

Decerto poderiam tentar alimentar os potros exclusivamente na estrebaria, contanto que tivessem condições de lhes fornecer os múltiplos elementos de que eles necessitam para crescer em harmonia, com toda a riqueza de seu corpo nervoso, até chegar àquela sabedoria funcional que transparece no olhar deles, a um só tempo confiante, ingênuo e desconfiado. Eles precisariam de um capim como tem nos pastos, selecionado, que nem sequer esteja murcho, pois ele perde logo seu sabor e suas virtudes misteriosas, um capim que mudasse de gosto e de qualidades nutritivas, conforme a hora do dia, conforme a densidade do orvalho que o banhou e a intensidade dos raios de Sol que o aqueceram, conforme a finura das plantas que o compõem. Trata-se de imponderáveis, dirá o senhor, que a ciência humana jamais conseguirá precisar. Porque o próprio sentido da vida é imponderável, como o são os sutis elementos que o destilam. São esses imponderáveis que decidem, porém, nossos destinos.

Encham a manjedoura do potro com um feno cheiroso ou com um capim seco ao ponto, que vocês ceifaram para ele. Tragam-lhe deliciosas poções de farelo... O potro não deixará de de finhar. Talvez aparentemente não, mas seu pelo se tornará embaçado e morto, e seu olhar, esmorecido. São os sintomas que se negligenciam nas crianças, mas que todo criador sabe perceber a tempo.

Deixem o potro no pasto – desde que o pasto seja rico e benéfico. Por si só, ele saberá escolher o alimento que atende melhor às suas necessidades instintivas; saberá dosar e administrar o imponderável. Vendo-o experimentar delicadamente, com parcimônia, pode-se achar que esteja atendendo a um capricho que seria pura desordem orgânica, quando, ao contrário, está satisfazendo tendências vitais mais especiais.

Abandonaremos, também nós, a manjedoura cientificamente construída, a cama de palha nova e a ração cientificamente combinada, e tentaremos, humilde e inteligentemente, preparar para a criança o pasto fecundo, úmido e ensolarado, rico de capim delicioso e de flores, cujo perfume por si só é o mais delicado dos alimentos.

Mas esse alimento nem sempre estará pronto e oferecido como que passivamente. O potro se cansa dos canteiros exageradamente densos, onde todas as bocadas vêm cheias. Ele cabriola – e nos surpreendemos com isso – para um lado do canal, até a margem sombreada do riacho para procurar, para escolher e saborear o que ele talvez tivesse em abundância no canto abandonado. Assim também a criança muitas vezes deverá conquistar seu alimento, merecê-lo e esperá-lo mediante a busca, o esforço, a criação e o trabalho.

E esta constatação vai orientar-nos para a concepção e a organização de um material complementar às nossas atividades básicas.

Com efeito, a criança que se dedica ao trabalho-jogo, tal como o permite nossa técnica, é constantemente solicitada por sua necessidade de conhecer, por seu desejo de experimentar, de comparar, de

controlar, também por sua tendência a produzir, por sua vez, graças à criação e à ação. Note bem, aqui não se trata de meras veleidades, nem da mania dos “por que” aos quais respondemos por meio de evasivos e definitivos “porque”; é um processo profundo que exige mais do que uma explicação verbal, que requer um esforço construtivo que constituirá a originalidade de nossa realização.

É por isso que concebemos nossa reforma em três fases, as quais distinguiremos apenas por comodidade de explicação, mas que na realidade deverão interpenetrar-se e completar-se:

1. A *experimentação*, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina.
2. A *criação*, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir humano a que ela serve.
3. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a *documentação*, que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo ou no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações.

Experimentação e criação são atividades apesar de tudo comuns. Em todos os tempos, os homens as praticaram com maior ou menor genialidade, com maior ou menor sucesso. Não são especificamente escolares. A novidade que propomos é essa *documentação* que lhes traz o suplemento do conhecimento e lhes permite ir sempre em frente, com mais audácia e segurança, que os integra ao complexo processo do progresso humano: documentação pelo exemplo do meio ambiente, por livros, fichas, imagens, jornais, correspondência, intercâmbios interescolares, gravador, fotografia, cinema e rádio.

Agora o senhor está vendo como e por que ultrapassamos o projeto de Fourier, trazendo à necessidade humana de experimentação e criação o complemento da documentação que a estimula, fortalece, revitaliza. Essa riqueza de documentação, que hoje temos condições de pôr a serviço de nossa escola, é por sua vez fruto do progresso técnico, e é o que explica que realizações hoje eficazes não tenham tido repercussão no tempo em que lhes faltava o alimento rico e flexível, sem o qual seria difícil realizar essa diferenciação inteligente que é a razão de ser da escola.

– Também utilizamos experimentação e documentação, livros, cinema e rádio. Reconheço que o âmbito criação continua bem pobre mas, em suma, os mesmos elementos estão presentes; só que é como se o mecanismo estivesse montado às avessas. Acreditamos que era preciso partir do conhecimento e da documentação para chegar à experimentação, para compreender suas leis e ensinamentos, para afinal abordar o domínio misterioso da criação. O senhor pretende partir da experimentação e da criação para chegar ao conhecimento, que requer a pesquisa e o conhecimento. Sem dúvida, seria mais lógico. Resta ver se é possível, na prática, fazer o organismo funcionar nesse sentido.

– Com efeito, essa inversão é tudo, pois só ela permite ao sangue novo, nascido do trabalho, dar dinamismo e vida a disciplinas que, sem ele, seriam apenas tarefas impostas e, portanto, sempre mais ou menos rebarbativas.

É por lhe faltar esse influxo que o estudante fica fechado à magia da história, ao passo que, em condições normais, tudo o encanta e apaixona na evocação heroica de um passado cujo peso decisivo sobre seu próprio comportamento ele sente instintivamente. Não é sem prantos e ranger de dentes que ele se inicia, tão lenta e imperfeitamente, nos rudimentos de leitura, de escrita e de cálculo, ao passo que é capaz de consentir em esforços tão grandes e tão eficazes quando sente a necessidade de ler e escrever, ao passo que contar, medir, cal-

cular, formular problemas pela única satisfação de resolvê-los são para ele operações tão naturais! O senhor acha que é por sistema que acrescentaremos a Geografia à lista de nossas pesquisas documentais? À medida que cresce, que seu espírito se desprende progressivamente de sua casa, de sua rua, de sua aldeia, de sua província, de seu continente, de sua esfera, a criança quer saber o que se passa, o que cresce, o que se encontra, o que vive, e como vive, sempre mais longe, sempre mais alto, com o mesmo impulso que leva os cientistas a aumentarem continuamente a potência de seus telescópios para melhor investigar o universo.

Minha observação adquire mais valor ainda com relação a Ciências do que às outras disciplinas. Concebidas como uma tarefa, como uma lição ou um dever isolado do devir humano, elas só podem ser áridas e rebarbativas, ao passo que a criança participa tão maravilhosamente da vida da natureza, cresce e se desenvolve, sofre com as plantas e as flores, ao passo que ela não cessa de comparar, de calcular, de experimentar, de praticar espontaneamente a mais normal e a mais proveitosa das iniciações. Aliás, o mesmo vale para a criação artística, que se acreditava não pertencer à área da pedagogia: fazia-se a criança desaprender de cantar, dançar e desenhar, quando essas são atividades espontâneas que todos reconhecem como participantes diretas da vida infantil.

Ah, sim! São vocês que se obstinam em fazer o mecanismo funcionar ao inverso.

Quando seu despertador para de funcionar, vocês o abrem misteriosamente, com ar entendido, e dizem: “Calma! Não preciso de relojoeiro para consertar isso!...” Porém, mal abrem a tampa, veem-se diante de uma engrenagem engenhosa de rodas denteadas, de molas, de parafusos e pêndulos, cuja função particular adivinham vagamente. Na caixa do relógio, reina uma imobilidade mortal. Com a ponta da faca, vocês impulsionam o pêndulo... A roda denteada avança, como que hesitante, com algu-

mas sacudidas; o ponteiro dos segundos se põe em movimento, para se imobilizar logo que cessa o estímulo. Vocês têm a impressão de ter acertado: quando comprimem com insistência determinada roda grande, o despertador se põe a bater como se tivesse ressuscitado, mas, assim que cessa a pressão, acaba a vida! Assim, com um estímulo aqui, um empurrão ali, sua máquina começa, apesar de tudo, a funcionar, mas sem regularidade nem harmonia, sem o ímpeto contínuo que dispensaria sua constante intervenção.

É só aparecer o artífice conhecedor que ele vai procurar, na origem, esse impulso propulsor indispensável à vida autônoma do mecanismo. Ele torna a prender a mola, que se retesa então sob a ação da corda, e tudo se põe em movimento: pêndulo, roda dentada, ponteiros, e no ritmo diferenciado que é a norma específica do mecanismo.

É esse concerto, essa ressurreição que eu queria desencadear: vocês eram os amadores que, desconhecendo as forças essenciais da vida, tentavam fazer funcionar o mecanismo à força de artimanhas, de estímulos ou mesmo de feitiços; mas nada ocorria nesse domínio sem a presença permanente, sem a intervenção jamais afrouxada do educador. Sem proveito algum, aliás. A máquina só fazia deteriorar-se cada vez mais.

Amanhã, vocês serão o mágico que desencadeia, solta, fortalece, libera as potências dinâmicas que vão animar o mecanismo e – sob sua direção discreta, ou melhor, com sua ajuda generosa – cumprir seu papel com a máxima eficácia e harmonia.

Então vocês terão o sentimento, ou pelo menos a intuição, do andamento normal do processo humano. Não se enervarão mais – para não falar de outras coisas – por agir na contramão e surpreender-se depois com o pouco sucesso de suas intervenções.

Quando se trata do despertador, vocês não podem acusar o mecanismo ou, se o fizerem num acesso de raiva, as pessoas a seu redor rirão da inconseqüência de sua reação. De bom ou mau

grado, vocês serão obrigados a reconhecer sua flagrante incompetência e sua definitiva impotência. Quando se trata das crianças, a mesma manobra falsa jamais prova, por si só, seu próprio fracasso. Sempre é fácil pretextar a falta de inteligência delas, sua distração, sua falta de memória, de gosto, de aplicação ao trabalho, o feitiço do jogo. Então, e com a maior seriedade do mundo, os pedagogos escrutam esses vícios infantis, que são apenas reações inevitáveis aos seus erros; propõem remédios que iludem por um momento, para logo depois deixar evidente sua total ineficácia. Bastaria um mágico para liberar, antes que fosse tarde demais, o grande impulso propulsor.

– O projeto me parece ideal. Mas eu também, segundo seu próprio ensinamento, teimo em reclamar a única coisa essencial a meu ver: como o senhor lhe dará vida? Como o fará passar para a realidade? Se for preciso construir, reconstruir tudo, ninguém desejará segui-lo...

– Mas o relojoeiro evita destruir tudo no mecanismo defeituoso. Poderíamos antes afirmar que ele é, definitivamente, o reconstrutor. Observem-no trabalhar: ele arruma com cuidado sobre a bancada as peças preciosas, à medida que as vai desmontando. Limpa-as, lubrifica-as ligeiramente, verifica os atritos, o jogo de parafusos, as resistências, os trajetos do influxo nervoso.

Faremos como ele: conservaremos quase tudo da escola atual. Só que limparemos, poliremos, reforçaremos as peças deficientes, substituiremos as que estiverem definitivamente gastas ou superadas, remontaremos tudo sem erro para que o mecanismo possa então funcionar no sentido para o qual foi concebido.

O educador deverá então evitar colocar-se pretensiosamente entre as engrenagens para dar a impressão de que ele mesmo cria, que dirige soberanamente a vida e o movimento. Sua tarefa será suficientemente nobre e preciosa se permitir aos indivíduos que se reconheçam, se encontrem, se realizem, cresçam e se elevem segun-



do a lei de suas vidas. Não deve meter-se, como um deus de pacotilha, a modelar os espíritos, a dobrá-los a seu capricho para conduzi-los a sabe-se lá aonde, pois ninguém ainda pôde indicar-nos com certeza outra finalidade para nossa vida que não esse impulso misterioso que, para todos os homens, é razão suficiente para crer e lutar.





CRONOLOGIA

- 1896 - 15 de outubro: Célestin Freinet nasce na pequena cidade de Gars, nos Alpes franceses.
- 1908 - Outubro: ingressa na Escola Primária numa cidade próxima, Grasse.
- 1912 - Outubro: ingressa na Escola Normal de Professores de Nice, onde passa a residir.
- 1914 - Como estagiário, torna-se professor interino em Saint-Cézaire, outra cidade da região.
- 1915 - Recrutado em abril para lutar na Primeira Guerra Mundial.
- 1917 - 23 de outubro: seus pulmões são gravemente prejudicados pelos gases tóxicos empregados como arma bélica. Não voltará ao campo de batalha. A Primeira Guerra termina em novembro de 1918.
- 1920 - Em janeiro, depois de longa convalescença, recebe alta. Os médicos desaconselham que retorne ao trabalho. No entanto, é nomeado em 1º de novembro professor assistente numa escola da aldeia Bar-sur-Loup, ao sul da França, onde ficará durante oito anos. Publica *Memórias de um ferido de guerra*, em que relata cenas da guerra e os primeiros meses no hospital. O texto foi redigido em 1919, com base em registros feitos num caderno de anotações. Escreve artigos para as revistas *L'École Émancipée* e *Clarté*, dedicadas à causa de uma escola do proletariado.
- 1921 - Em contato com a realidade dos alunos, começa a elaborar suas próprias considerações pedagógicas, inspirado nos métodos então vigentes.
- 1923 - Conhece pessoalmente grandes pedagogos da época como Adolphe Ferrière, Édouard Claparède e Pierre Bovet.
- 1924 - Preparando-se para um concurso público, estuda autores clássicos (Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi) e do seu tempo (Montessori, Decroly, Makarenko, Dewey, Piaget, Pistrak, Blonsky...). Também aprofunda suas leituras de Marx, Engels e Lênin. Aguça-se sua visão crítica: “Por trás de belas palavras como ‘justiça’, ‘fraternidade’, ‘pátria’ ou ‘humanidade’, es-

condem-se interesses capitalistas...”. Folheando uma revista, vê o anúncio de uma impressora. Nasce a ideia de levá-la para o contexto escolar, tornando o aluno, com a ajuda discreta do professor, autor de sua própria educação.

- 1925 - Conhece a União Soviética, visitando escolas em Leningrado, Moscou e Estalingrado. As dificuldades materiais e a pobreza lembram os problemas que Freinet enfrenta em seu país. Escreve sobre suas impressões e sobre o contato com pedagogos russos na brochura *Um mês entre as crianças russas*, a ser publicada em 1927 na revista *Les Humbles*.
- 1926 - Casa-se com Élise, artista plástica e também professora.
- 1927 - Publica seu primeiro livro: *L'imprimerie à l'école*. Primeira edição da revista *La gerbe* (“O feixe”), dirigida e ilustrada por crianças.
- 1928 - Criação da Cooperativa de Ensino Laico. O casal se transfere para Saint-Paul-de-Vence. Intensifica sua atividade como articulista e militante da educação popular, o que provoca violentos ataques da extrema direita.
- 1933 - Enfrenta problemas em Vence. Seus métodos, que chegam a parecer demasiadamente inovadores até mesmo para pedagogos de vanguarda, incomodam as forças políticas de Vence, que conseguem exonerá-lo do cargo, reenviando-o para Bar-sur-Loup.
- 1934 - Demite-se do ensino público. Retorna a Vence para construir sua própria escola.
- 1935 - Outubro: abertura oficial da Escola Freinet, que receberá em regime de internato, nos anos seguintes, muitas crianças espanholas, fugitivas do conflito armado nesse país.
- 1937 - Apesar das dificuldades, as práticas pedagógicas de Freinet ganham adeptos. Uma escola “Célestin Freinet” é aberta em Barcelona, por exemplo.
- 1940 - Início da Segunda Guerra Mundial. Identificado como comunista, Freinet é preso pelos nazistas e encarcerado. Durante mais de um ano permanecerá como prisioneiro político em vários campos do sul da França. A sua escola em Vence é saqueada e fechada.
- 1941 - Outubro: libertado por problemas de saúde. Em liberdade condicional, dedica-se a escrever e passa a colaborar com a Resistência.
- 1945 - Fim da Segunda Grande Guerra. Reabertura da Escola Freinet. Dedicase a cuidar de crianças vítimas da guerra. Inicia a organização de textos para a publicação.
- 1946 - Publica *L'école moderne française*.
- 1947 - Interesse crescente pela pedagogia freinetiana em todo o mundo. Criação do Instituto Cooperativo da Escola Moderna.
- 1948 - Publica *Conseils aux parents*.
- 1949 - Publica *L'éducation du travail*. Conferências por toda a França. Sai o filme

L'école buissonnière, de Jean-Paul Le Chanois, consagrado às ideias de Freinet, ainda que não mencione o pedagogo diretamente. Sofre perseguição dentro do Partido Comunista.

1950 - Publica *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. É expulso do Partido Comunista por discordar de suas atuais orientações.

1951 - Publica *Méthode naturelle de dessin*.

1956 - Publica *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Lança a campanha “25 alunos por classe”.

1957 - Criação da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, com representantes de dez países. Publica *Le journal scolaire*.

1959 - Publica *Les dits de Mathieu*.

1964 - A Escola Freinet torna-se “escola experimental”, com apoio do Ministério da Educação francês.

1966 - Gravemente doente em março. Falece em 8 de outubro. É sepultado em sua cidade natal, Gars. Élise viverá até 1981, à frente da Escola Freinet.



BIBLIOGRAFIA

Obras de Célestin Freinet

FREINET, C. *Les dits de Mathieu*: brochure d'éducation nouvelle populaire. 2.ed. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1959.

_____. *L'école moderne française*. 2.ed. Montmorillon : Editions Rossignol, 1957.

_____. *L'éducation du travail*. Paris: Editions Ophrys, 1949.

_____. *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. 2.ed. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1971.

_____. *L'imprimerie à l'école*. Paris: Ferrary, 1927.

_____. *La méthode naturelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968-1969. 3 v.

_____. *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Paris: Bourrelier, 1956.

_____. *Pour l'école du peuple*. Paris: Maspero, 1971.

_____. *Techniques de la vie*. Cannes, *Editorial C.E.L.*, n.º7, 1961.

_____. *Les techniques Freinet à l'école moderne*. Paris: Colin-Bourrelier, 1964.

Obras sobre Célestin Freinet

CLANCHE, P.; DEBARIÉUX, E.; TESTANIERE, J. (Eds.). *La pédagogie Freinet*: mises à jours et perspectives. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 1993.

DOTTRENS, R. L'appréciation objective de l'orthographe par les dictées. In: _____ *Un laboratoire de pédagogie expérimentale*. Geneva: Delachaux et Niestlé, 1953. (Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant; 10).

FREINET, E. *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris: Maspero, 1968.

FREINET, E. *L'itinéraire de Célestin Freinet*. Paris: Payot, 1977.

LEGRAND, L. *L'enseignement du français à l'école élémentaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970. p. 127.

- _____. *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1960.
- LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier-Villars, 1966.
- MAURY, L. *Freinet et la pédagogie*. Paris: P. U.F., 1988.
- OURY, F. ; VASQUEZ, A. *Vers une pédagogie institutionnelle?* Paris: Maspero, 1967.
- PIAGET, J. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël, 1969.
- PIATON, G. (Ed.). *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse: Privat, 1974.
- ROLLER, S. *Les enseignements d'une dictée*. Genebra: Delachaux et Niestlé, 1948. (Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant; 5).
- VIAL, J. *Pédagogie Freinet: pédagogie du travail, de l'aléatoire et de la dédicace*. In: _____. *Célestin Freinet*. Paris: I.P. N., 1967.
- VUILLET, J. *La notion de milieu en pédagogie*. Paris: P. U.F., 1962.

Obras de Célestin Freinet em português

- FREINET, C. *Conselho aos pais*. Lisboa: Editora Estampa, 1975.
- _____. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1976.
- _____. *O método natural*. Lisboa: Estampa, 1997. 3 v.
- _____. *O método natural de gramática*. Lisboa: Dinalivro, 1978.
- _____. *Para uma escola do povo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *O texto livre*. Lisboa: Estampa, 1976.

Obras sobre Célestin Freinet em português

- BACLET, G. (Org.). *A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- ELIAS, M. Del C. *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. (Org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 2002.
- FREINET, E. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Estampa, 1978.
- _____. *O itinerário de Célestin Freinet*. São Paulo: Francisco Alves, 1979.
- _____. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*.

Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

KIRINUS, G. *Criança e poesia na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

MAURY, L. *Freinet e a pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINICUCCI, A. *Da psicologia soviética à pedagogia Freinet*. Goiânia: Dimensão, 1992.

MORAES, M. de F. (Org.). *Freinet e a escola do futuro*. Recife: Bagaço, 1997.

NASCIMENTO, M. E. P. do. *A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

NIDELCOFF M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PAN, M. *Ser integral: uma experiência na pedagogia Freinet*. Curitiba: Colégio Integral, 2003.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, M. L. dos. *A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1991.







Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil,
e foi composto nas fontes Garamond e BellGothic, pela Entrelinhas,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

