UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

TAMYA DE OLIVEIRA RAMOS MOREIRA

A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a Educação Musical do século XX

São Paulo
2014

TAMYA DE OLIVEIRA RAMOS MOREIRA

A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a Educação Musical do século XX

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música

Área de concentração: Processos de criação musical

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Maria Teresa Alencar de Brito

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moreira, Tamya de Oliveira Ramos
A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a Educação Musical no século XX / Tamya de Oliveira Ramos Moreira. -- São Paulo: T. O. R. Moreira, 2014.
196 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito
Bibliografia

1. Educação Musical 2. Pedagogia Freinet 3. Movimento Escola Moderna 4. Criação Musical I. Brito, Maria Teresa Alencar de II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Nome: MOREIRA, Tamya de Oliveira Ramos.

Título: A música na Pedagogia Freinet: diálogos com a Educação Musical do século XX

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Ao Ricardo Lira

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, pelo apoio incondicional nesta pesquisa e por todo conhecimento generosamente compartilhado.

Aos professores Dra. Marisa del Cioppo Elias e Dr. Pedro Paulo Salles, pela disposição em participar dos exames de qualificação e defesa e pelas contribuições a este trabalho.

À Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio e Gláucia de Melo Ferreira, pela disponibilidade e pelos materiais gentilmente cedidos para a elaboração desta pesquisa.

Aos professores Dra. Carlota Boto e Dr. Mario Videira Junior, pelas importantes disciplinas ministradas durante este período, as quais foram de grande importância na constituição deste trabalho.

À minha família, pelo apoio e compreensão.

Aos amigos, principalmente à Priscila Duó e ao Thiago Xavier, pelas inquietações pedagógicas partilhadas.

Às crianças com quem faço música, por me proporcionarem a certeza de não existir carreira melhor.

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

RESUMO

MOREIRA, T. O. R. **A música na Pedagogia Freinet**: diálogos com a Educação Musical do século XX. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta dissertação procura apresentar o estudo dos conceitos pedagógicos desenvolvidos por Célestin Freinet em seu Movimento Escola Moderna, de maneira a observar suas possíveis implicações no campo do ensino musical. A pesquisa se inicia com um estudo aprofundado das técnicas freinetianas e suas fundamentações para, a partir desta proposta pedagógica que se destina à escola como um todo, tomar como foco a reflexão sobre a prática em educação musical. Em um segundo momento, apresenta-se um estudo crítico comparativo com algumas propostas de educação musical difundidas no século XX. Os autores selecionados para esta etapa foram Carl Orff, John Paynter, François Delalande e H. J. Koellreutter. Buscou-se relacioná-los à prática e ao pensamento norteador na área de música no Movimento Escola Moderna. Por fim, foram analisados arquivos do Instituto Cooperativo Escola Moderna, com vistas a compreender as relações entre os conceitos forjados por Célestin Freinet e as práticas e os debates acerca de educação musical entre educadores do referido movimento.

Palavras-chave: Educação Musical; Pedagogia Freinet; Movimento Escola Moderna.

ABSTRACT

MOREIRA, T. O. R. **Music in Freinet's Pedagogy**: dialogs with twentieth-century music education. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This work intends to present a study of pedagogical concepts developed by Célestin Freinet within his Modern School Movement, in order to observe its possible relations with the music education area. The work begins with a deep study of freinetian techniques and its foundations in order to support a reflection about the music education practice from the perspective of a broader pedagogical thought. Secondly, a critical comparative study with some twentieth-century proposals in music education is presented. The selected authors for this section were Carl Orff, John Paynter, François Delalande and H. J. Koellreutter, which were related to the Modern School Movement's practices and thoughts. Finally, it is presented an analysis of documents from ICEM, in order to understand the relations between Freinet's concepts and the practices and debates about music education among the movement's educators.

Keywords: Music Education; Freinet's Pedagogy; Moder School Movement.

Introdução **17**

I – Célestin Freinet e o Movimento Escola Moderna **19**

1.1. Da escola tradicional à Escola Moderna: contextualização 19

1.2. Trajetória pedagógica de Célestin Freinet 20

1.3. Histórico e Atualidade do Movimento Escola Moderna 24

1.4. O Movimento Escola Moderna e outras propostas progressistas no Brasil 25

II – A Pedagogia Freinet **33**

2.1. A escola freinetiana e os contextos político e pedagógico 33

2.2. As técnicas 37

2.3. As Invariantes Pedagógicas 40

2.3.1. A natureza da criança 41

2.3.2. As reações da criança 43

2.3.3. As técnicas educativas 45

2.4. O trabalho, a expressão livre e o tateamento experimental: a educação como processo criativo 49

2.4.1. O trabalho 49

2.4.2. A expressão livre 57

2. 4. 3. O tateamento experimental 61

III – O estímulo criativo na educação musical no século XX **69**

3.1 Carl Orff: a criação como apropriação histórica 71

3.3 François Delalande: A pedagogia das condutas musicais, o sonoro e o musical 84

3.4 H. J. Koellreutter: Os jogos de improvisação e o ensino pré-figurativo 92

3.5 O pensamento de Freinet e os autores da educação musical: consonâncias e dissonâncias 99

IV – A Educação Musical no Movimento Escola Moderna **109**

4.1 A tecnologia como ferramenta pedagógica 111

4.2 Os ateliês musicais: a possibilidade de tateamento experimental 119

4.3 A Música Livre: práticas de improvisação e composição 123

4.3.1 Livre expressão: a improvisação vocal e instrumental 126

4.3.2 A composição musical como trabalho expressivo e social 132

Considerações Finais **137**

Referências **143**

ANEXO A - As invariantes pedagógicas **155**

ANEXO B – Carta da Escola Moderna **189**

Introdução

A presente dissertação tem como propósito aproximar a área da Educação Musical e os pressupostos teóricos e práticos da Pedagogia Freinet. Tal exercício se tornou constante desde meus primeiros contatos com esta proposta político-pedagógica, ainda nos estudos de graduação, quando frequentei estágios em uma escola freinetiana e comecei a ler as obras de Célestin e Élise. As leituras destes e de outros autores do Movimento Escola Moderna estiveram presentes em minhas reflexões sobre educação nos últimos anos e, mais recentemente, serviram de aporte para a escrita deste texto.

O vínculo com o movimento pedagógico em questão não apenas esteve relacionado à minha prática em sala de aula, como educadora musical de crianças, despertando também meu interesse no âmbito da pesquisa. A inexistência de estudos que tratassem do ensino de música na Pedagogia Freinet no cenário acadêmico brasileiro justificou a realização do trabalho apresentado adiante.

Acreditando ser fundamental, para o entendimento de qualquer assunto, um estudo baseado em esforços de contextualização histórica, assim tentei enxergar o objeto escolhido. Não apenas tomando-o como exemplar, mas procurando seus limites e as relações que o determinavam. Para tanto, baseei-me em leitura de fontes primárias e secundárias, bem como na análise documental das publicações de professores do Movimento Escola Moderna.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos: (i) fornecer material que possa ser tomado como subsídio para a reflexão e a prática em educação musical a partir de conceitos pedagógicos desenvolvidos por Célestin Freinet, relacionados principalmente às práticas criativas, como *trabalho*, *livre expressão* e *tateamento experimental*; (ii) apresentar uma comparação crítica desta proposta específica com alguns dos pensamentos e abordagens difundidos nos estudos de educação musical nos séculos XX e XXI e (iii) analisar o material publicado por educadores do Movimento, buscando compreender como eles se apropriaram de conceitos freinetianos na área da educação musical.

No Capítulo I, apresento brevemente a trajetória do Movimento Escola Moderna e de seu fundador, bem como seu surgimento no cenário educacional

brasileiro. Desta maneira, acredito que leitores não iniciados na referida pedagogia possam ter uma introdução elementar e que algumas bases para o desenvolvimento dos capítulos posteriores estejam postas.

A redação do Capítulo II tenciona um aprofundamento na Pedagogia Freinet. Partindo das técnicas desenvolvidas pelo educador para o trabalho rotineiro com seus alunos, passo pelas Invariantes Pedagógicas (1964) e concluo com o estudo dos conceitos de trabalho, livre expressão e tateamento experimental. As técnicas, enquanto procedimentos, constituem um aspecto mais imediato da proposta. As Invariantes, por sua vez, são apresentadas como tentativa de guiar um movimento em expansão internacional, caracterizando-se pela hibridez entre direcionamentos metodológicos e uma breve argumentação. Por fim, na direção de um maior entendimento da complexidade das proposições do educador francês, apresento um estudo de conceitos que, além de sua centralidade na proposta, nos aproximam da possibilidade de pensar uma educação musical freinetiana.

O Capítulo III consiste na apresentação e comparação crítica de autores e educadores musicais dos séculos XX e XXI, a saber: Carl Orff, John Paynter, François Delalande e Hans-Joachim Koellreutter. O conjunto de abordagens escolhidas tem como fator de convergência a valorização dos processos criativos e, a partir de sua apresentação e discussão, são realçados pontos de consonância e dissonância entre a referida área e o aporte teórico do Movimento Escola Moderna.

No Capítulo IV, apresento a análise de um conjunto de documentos composto, principalmente, por publicações do ICEM – Instituto Cooperativo da Escola Moderna (França). São textos e discos que retratam as atividades musicais e suas implicações no Movimento. Em minha leitura deste material, destacam-se três pontos fundamentais da educação musical freinetiana: (i) o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, (ii) a organização do trabalho escolar por ateliês, de maneira a promover o tateamento experimental e (iii) as atividades de improvisação e composição como espaços de livre expressão e trabalho.

Por fim, retomo as discussões elaboradas em cada capítulo nas Considerações Finais, tencionando levantar pontos que venham a enriquecer, principalmente, a área da educação musical.

I – Célestin Freinet e o Movimento Escola Moderna

1.1. Da escola tradicional à Escola Moderna: contextualização

A instituição escolar, tal como a concebemos hoje, deve sua complexidade, seus procedimentos e várias de suas características a um longo desenrolar histórico. As relações através das quais as pessoas ensinam e aprendem umas com as outras sofreram várias transformações na medida em que foram institucionalizadas, determinando novas formas de convivência e novos olhares para o conhecimento.

Segundo Ariès (2011), foi determinantemente a partir do final do século XVII que a escola substituiu a aprendizagem direta, onde crianças aprendiam a vida em meio aos adultos em situações cotidianas. A aprendizagem passou a se dar em um local determinado e organizado para tal fim, onde novas formas de sociabilidade surgiram. Tal lugar marcaria a distinção de uma fase da vida, já que as crianças passaram a ser isoladas nas escolas ou nos colégios e não mais faziam parte da vida social de trabalhos e festas dos adultos. A criança se distinguiu dos demais ao mesmo tempo em que se tornou um aluno, um ser cuja potência era aprender.

O novo espaço de ensino precisava, então, de regras de funcionamento. As crianças passaram a ser submetidas a uma nova forma de convivência, a qual não existia antes do advento da instituição escolar, e o ensino institucionalizado passou a ser um objeto de dedicação de homens. A partir de seu aparecimento na organização social europeia, esta instituição sofreu diversas mudanças e adequações através dos séculos que se seguiram, além de ser exportada como modelo para diversos lugares do mundo.

Algumas características dos estabelecimentos educacionais do século XVII se cristalizaram a ponto de sentirmos sua presença até os dias de hoje, a saber: o uso de sirenes como marcadores temporais, a organização de móveis e materiais didáticos na sala de aula, a seriação, etc. Mais que materiais e procedimentos, a análise de tais estabelecimentos nos leva a observar a existência de uma forma de sociabilidade, a "forma escolar", que se baseia na "relação pedagógica: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais" (VINCENT e col., 2001: 15).

As características materiais e sociais não se bastaram na prática escolar, mas determinaram o ideário da escola, estabelecendo, no senso comum, o que a escola é e o que ela não pode ser. Todavia, o desenrolar histórico não foi apenas de adequações sutis e manutenções, mas a instituição encontrou também resistência e questionamentos.

O estado das pesquisas sobre o desenvolvimento humano e os ideais políticos patentes fizeram do final do século XIX e, especialmente, do século XX, palco de diversas proposições e críticas direcionadas à escola. A expressão *escola tradicional* traduzia, nos novos discursos pedagógicos, todas as marcas de um passado que precisava ser superado e, no âmbito prático, outras escolas despontaram como alternativas ao modelo dominante. Uma das propostas de renovação da instituição escolar foi a de Célestin Freinet.

1.2. Trajetória pedagógica de Célestin Freinet

Em outubro de 1896, no pequeno vilarejo de Gars, na região francesa dos Alpes Marítimos, nasceu Célestin Freinet. Filho de camponeses, Freinet cresceu na área rural, ambiente que o marcou profundamente. O trabalho como parte da vida da criança e a organização deste de maneira cooperativa são essenciais em sua pedagogia e são expressões de sua infância passada no campo (OLIVEIRA, 1995).

Em 1913, Célestin ingressou na Escola Normal de Magistério de Nice, porém, sua formação não foi concluída de maneira tranquila. Em 1915, antes mesmo de terminar o estágio supervisionado, foi recrutado para a Primeira Grande Guerra, onde seria gravemente ferido no pulmão em 1916. Depois de quatro anos de tratamento, o educador francês entrou em sala de aula pela primeira vez em 1920, em uma pequena escola em Bar-sur-Loup, outro vilarejo dos Alpes Marítimos (OLIVEIRA, 1995).

A sala de aula era pequena e as janelas estavam a uma altura em que as crianças não podiam ver o exterior. Nada disso contribuía para a educação daqueles alunos que, como Freinet, eram do campo, usavam dialeto, corriam e pastoreavam ovelhas. A solução que se empregava nas turmas dos outros professores eram sempre os gritos e castigos, porém, ele não só não acreditava nesta atitude, como não conseguiria dar aulas desta maneira com a saúde fragilizada que tinha. Foi um início difícil para Célestin, que não conseguia encontrar em sua formação na Escola Normal

a solução para lidar com os alunos, pois estes estavam muito distantes da "criança abstrata encontrada nas obras dos pedagogos famosos" (NASCIMENTO, 1995: 16).

O educador percebeu, então, que a solução seria buscar uma nova forma de dar aula e começou a fazer as aulas-passeio. Estas atividades não apenas liberavam as crianças da prisão corporal, como também tornavam a escrita uma tarefa plena de sentido. Tomar nota de tudo o que viam no passeio e depois formular um texto sobre tal experiência tornava a alfabetização muito diferente do processo de copiar textos do *manual escolar*, livro didático da época.

Nestas primeiras ações em relação ao espaço onde a aula acontecia e à diversificação de material pedagógico, Freinet iniciou a formulação de um novo projeto político pedagógico (OLIVEIRA, 1995).

Aliada às especificidades da área rural, cenário de sua infância e da infância de seus alunos, às dificuldades concretas da escola pública francesa, às suas atividades como sindicalista e membro do Partido Comunista, a leitura de alguns autores foi fundamental para a base de seu pensamento pedagógico. Lendo Rousseau, Montaigne, Pestalozzi, Marx, entre outros, Freinet cristalizou concepções pedagógicas e políticas (FREINET, 1978). Além do contato com as obras de autores do passado, o educador também se empenhou fortemente, em sua primeira década de carreira docente, a década de 1920, em conhecer as iniciativas de escolas contemporâneas que não mais se pautavam nas práticas e fundamentos da escola tradicional. Ele visitou escolas anarquistas alemãs em 1923; foi a um dos primeiros congressos da Liga Internacional da Educação Nova em 1924, em Montreaux; integrou a delegação de docentes convidados a visitar escolas soviéticas em 1925; e, ao mesmo tempo, lia os materiais que todos estes grupos de professores publicavam. Em todas estas propostas Célestin enxergava qualidades, mas nenhuma delas exprimia exatamente suas ideias de educação e política, nem se adequava exatamente às necessidades de sua sala de aula (OLIVEIRA, 1995).

O contato com outras escolas e as leituras de autores do passado e contemporâneos aconteceram simultaneamente às tentativas de trabalhar de maneira diferente em sua sala de aula. A produção de textos sobre as aulas-passeio continuaram e Freinet pensou que tal material não poderia ficar preso aos cadernos ou ser apagado da lousa no final do dia, mas, se impresso, poderia ser lido por mais

pessoas. Então ele incorporou um novo material à sua sala de aula: a impressora, com prelo e tipos móveis (MUNHOZ, 2010). A impressão dos textos das crianças acabava por constituir o meio de divulgação do trabalho do pedagogo e possibilitava a expansão de suas ideias e práticas.

Freinet apresentou sua iniciativa em 1924 em textos de duas revistas: *Clarté*, de orientação comunista, e *l'École Emancipée,* de tendência anarco-sindicalista (MUNHOZ, 2010). Através destas publicações, outros professores se interessaram pelo trabalho e começou uma intensiva troca de correspondências e visitas à escola de Bar-sur-Loup. Uma das professoras a visitar a escola no ano de 1926 foi Élise Lagier Bruno, professora e artista plástica que em poucos meses se tornou esposa de Freinet. Segundo Munhoz (2010), o trabalho de Élise foi fundamental para organizar e divulgar as experiências de Célestin, sendo ela grande responsável pela internacionalização do projeto político pedagógico. A partir do momento em que outros professores aderiram ao uso da imprensa, as crianças de escolas diferentes também se corresponderam, trocando experiências acerca dos modos de vida em diferentes regiões da França. Além das correspondências, o casal organizou uma revista feita pelas próprias crianças, *La Gerbe,* que teve sua primeira publicação em 1927. Por meio deste intercâmbio de ideias e técnicas pedagógicas nasceu o Movimento Escola Moderna.

No fim da década de 1920, o casal passou a viver e trabalhar em Saint Paul de Vence, onde sediaria a CEL – Cooperativa do Ensino Laico. O Movimento crescia cada vez mais no início da década de 1930, porém, a intensa atividade na CEL e a sua orientação comunista motivaram uma perseguição por parte de alguns moradores e políticos, que chegaram a afirmar que o educador era um espião russo e que a Cooperativa seria, na verdade, um depósito de armas (MUNHOZ, 2010). Para evitar maiores conflitos entre seus perseguidores e apoiadores, Célestin pediu exoneração de seu cargo em 1933 e, desempregado, construiu sua própria escola. Esta veio a ser um laboratório pedagógico, onde suas técnicas foram aperfeiçoadas, recebendo, inclusive, vários professores franceses e estrangeiros como estagiários. A escola acolheu também crianças refugiadas da guerra civil espanhola, principalmente em 1937.

Com o advento da Segunda Grande Guerra, Freinet sofreu nova perseguição política, pois o caso de 1933 lhe rendeu um dossiê policial significativo e as publicações da CEL passaram a ser consideradas subversivas (FREINET, 1978). A

prisão em dois campos de concentração – Saint Maximin e Saint Sulpice du Tarn – durou de 1939 a 1941. Este pode ser considerado um momento de reflexão sobre suas ações pedagógicas até aquele momento, e foi neste período que o educador escreveu duas obras significativas: *A Educação do Trabalho* e *Ensaio de Psicologia Sensível*. Durante a prisão ele não apenas escreveu, mas também ensinou a escrever, organizando jornais com textos livres dos prisioneiros (MUNHOZ, 2010).

Com o final da Guerra, Freinet retomou as atividades de educador em sua escola de Vence e de organizador do Movimento Escola Moderna. Em 1947 ele fundou, com outros educadores e colaboradores, o ICEM – *Institut Cooperatif de l'École Moderne* – instituto que organiza o Movimento na França.

No início da década de 1950 o Partido Comunista Francês, por meio de alguns de seus intelectuais, se voltou contra a Educação Nova e enxergou em Freinet um representante desta. A polêmica acabou com sua expulsão do PCF o que "foi, sem dúvida, determinante para sua evolução posterior e sua procura por novos paradigmas, baseados, notadamente, no pensamento de Theilard de Chardin" (OLIVEIRA, 1995: 91). Ainda segundo Oliveira (1995), o final da vida de Célestin, que faleceu em 1966, aos 70 anos de idade, apresenta um redirecionamento em sua obra e pensamento. No último terço de sua vida, que envolve a experiência da Segunda Grande Guerra e perseguições políticas que culminam na expulsão do PCF, o ideal revolucionário se tornou distante e "Freinet tende a inclinar-se para uma concepção da educação mais universalizante, menos enraizada no concreto histórico" (Idem: 116), aproximando-se de concepções teológicas e místicas. Na presente pesquisa, será de maior valia o estudo do período de sua carreira situado entre as duas Grandes Guerras Mundiais, tencionando encontrar a gênese de seu trabalho, que orienta os desdobramentos no Movimento Escola Moderna até os dias de hoje.

O apontamento de aspectos biográficos de Freinet é uma tentativa de tornar mais claro seu pensamento pedagógico. Acompanhando os eventos de maior expressividade em sua carreira, podemos observar a trajetória de um educador que ingressou na carreira docente insatisfeito com as práticas vigentes e as tentou mudar. Porém, a mudança não poderia ser local, individual, mas precisava se dar na coletividade, por meio de trabalho cooperativo. Desta maneira, faz-se necessário entender como se deu a projeção das ideias de Freinet de maneira a criar o Movimento Escola Moderna, que perpetua suas práticas e ideias até hoje.

1.3. Histórico e Atualidade do Movimento Escola Moderna

A técnica da impressão proporcionou não apenas mudanças metodológicas na sala de aula, mas também a divulgação destas mudanças. Professores de várias regiões se associaram a Célestin após a apresentação de seu trabalho nas revistas em 1924, promovendo a correspondência entre suas classes e organizando-se em caráter cooperativo. Do interesse que os professores tinham pela técnica de impressão como ferramenta pedagógica surgiu a necessidade de organizar o primeiro *Congresso Tipografia na Escola* em Tours. O evento contou com representantes de mais de 50 escolas nacionais e internacionais. Neste encontro, em 1927, além de abordar questões materiais da técnica de imprensa, Freinet deixou claro que esta nova ferramenta não deveria servir ao antigo sistema escolar, e sim, ser "um instrumento de libertação do pensamento infantil" (FREINET, 1978: 81). A imprensa não deveria reproduzir cópias, mas *textos livres*.

Logo um ano depois, em 1928, foi organizado o segundo Congresso, em Paris. Este encontro não ficou tão centrado em instruções materiais, mas a organização cooperativa do grupo e suas produções foram os temas centrais. As pequenas organizações (rádio, cinemateca, imprensa) fundiram-se numa Cooperativa única, a CEL – Cooperativa do Ensino Laico – integrada ao sindicato de professores (FREINET, 1978) e que amparou toda a numerosa produção dos anos que se seguiram.

É importante destacar que esta grande atividade do Movimento na década de 1920 e sua internacionalização pode nos parecer pouco impressionante nos dias de hoje, mas, em tal período, foi um trabalho de grande significado. Segundo Oliveira (1995), a ação de gerar um grupo internacional na década que se segue à Primeira Grande Guerra tem uma importância enorme no cenário, principalmente para alguém como Freinet, que foi ao combate e sofreu os horrores da guerra. Entende-se, então, sua militância a favor da língua internacional, o esperanto, e o empenho em fazer um movimento pedagógico em que não houvesse fronteiras.

A internacionalização do Movimento se institucionalizou com a criação da FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna – em 1957. A Federação promove congressos internacionais a cada dois anos desde 1968: os RIDEF – *Reencontres Internationales des Éducateurs*. Entre os muitos movimentos nacionais

e regionais que projetam a Pedagogia Freinet pelo mundo está o fundado pelo próprio Freinet: o ICEM – *Institut Cooperatif de l'École Moderne*. Este Instituto nasceu da intenção de ter uma organização de caráter pedagógico, e não de tanto cunho material como a CEL. Fundado em 1948, o ICEM apresenta hoje grande banco de documentação da história do Movimento na França e é meio de organização e comunicação dos professores franceses.

Célestin esteve à frente do Movimento até sua morte, em 1966. Depois desta data, o Movimento seguiu crescendo com seu trabalho cooperativo apoiado nas ideias do educador francês. Em 1968 a FIMEM divulgou a *Carta da Escola Moderna*, documento que seria o texto-base para os educadores que trabalhavam no Movimento naquele momento. A Carta da Escola Moderna é constituída por dez princípios e recebeu em 2010, no 28º RIDEF – Nantes (França), sua última reformulação. Esta carta traz pontos fundamentais da pedagogia que serão abordados no decorrer da presente pesquisa[1].

1.4. O Movimento Escola Moderna e outras propostas progressistas no Brasil

O pensamento freinetiano se espalhou efetivamente no Brasil a partir de 1972 (CABRAL, 1978; CAVALCANTI, 2005), por ocasião da vinda de Michel Launay, educador francês que iniciou a divulgação das propostas da Escola Moderna através de ações pedagógicas no Departamento de Letras da Universidade de São Paulo, no Centro Educacional de Niterói - RJ, em escolas públicas e privadas, entre outros espaços. Juntamente às atividades do educador, também se observou a presença da pedagogia Freinet em artigos de jornal e em revista oficial do MEC (CABRAL, 1978). Além de Michel Launay, destaca-se o nome de Rinaldo Rizzi (Itália) como divulgador estrangeiro no Brasil na década de 1970.

O trabalho empreendido pelos educadores europeus formou educadoras altamente comprometidas com a expansão da proposta no ensino brasileiro, como Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio, Maria Lúcia Cardoso dos Santos e Maria Inez Cavalieri Cabral, em São Paulo. Nesta mesma década, a proposta pedagógica era divulgada nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul por Flaviana Marchesi

[1] A última versão da Carta da Escola Moderna está na sessão Anexos.

Granzotto; no estado de Pernambuco, por Fátima de Moraes e, na década seguinte, no estado Rio Grande do Norte, por Djanira Brasilino de Souza (CAVALCANTI, 2005).

Desde a entrada da orientação pedagógica no Brasil na década de 1970, os educadores que passaram a basear suas práticas no pensamento freinetiano se organizaram em diversas associações. Atualmente, estão filiados à FIMEM o MEMNNE – Movimento Escola Moderna Norte e Nordeste – e a ABDEPP – Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet -, que conta com educadores provenientes principalmente da região sul do país. A REPEF – Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet –, constituída por educadores da região sudeste, é o grupo com o qual mantenho contato. Desde sua criação em 2001, a Rede promove encontros de divulgação e estudos da Pedagogia Freinet.

Para além da adoção de propostas pedagógicas como a de Freinet e de outros educadores estrangeiros, a educação brasileira teve, no século XX, seus movimentos próprios em direção à reformulação do ensino escolar.

Com o fim da Primeira República em 1930, o país entrou em um fase de intensa industrialização e urbanização. Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), este movimento econômico e social direcionou a população aos setores de serviços e causou uma certa rejeição ao trabalho braçal. Desta maneira, os setores médios e os aspirantes a tal começaram a desejar que seus filhos se beneficiassem da educação escolar. Como expressão deste cenário, data de 1930 a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, ação que tencionava difundir intensamente o ensino público (Idem).

A década de 1930 se destaca na história das ideias pedagógicas brasileiras pois, juntamente à crescente consciência da importância de universalização do ensino público, também foi significativa a agitação no campo das discussões políticas e filosóficas acerca da educação. Ghiraldelli Jr. (2009) aponta quatro linhas principais do pensamento político-pedagógico neste período, a saber: os ideários liberal, católico, integralista e comunista. Tais linhas de pensamento não estavam de todo apartadas, sendo possível encontrar apropriações e adequações de ideias pedagógicas liberais por parte de católicos e integralistas (Idem).

Segundo Saviani (2013), o campo das ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1947 esteve equilibrado entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. A Pedagogia Tradicional tinha sua expressão principalmente na educação católica e a Pedagogia Nova era defendida por intelectuais que, em alguns casos, já haviam trabalhado em reformas educacionais estaduais na década de 1920. Este equilíbrio, segundo o autor (2013), oscilava entre tenso, quando representantes de ambas as correntes debatiam frente à opinião pública, e harmonioso, em casos de conformações progressistas na educação católica ou quando escolanovistas defendiam um ensino reformado mas, ainda, cristianizado.

Um marco nos movimentos de crítica ao ensino tradicional no Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O documento, publicado em jornais de grande circulação da época, retratou de maneira exemplar o quadro de ideias pedagógicas em voga naquele momento. Segundo Ghiraldelli Jr. (2009: 41 – 42), apesar de apresentar tendências diversas de pensamento, o texto "compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional".

Saviani (2013) aponta que, mais que uma defesa da Escola Nova – aliás, o autor considera o texto bastante híbrido e contraditório em suas bases políticas e filosóficas – o Manifesto tem como grande causa a defesa da escola pública. Seria ele uma proposta de construção de um sistema de educação nacional, abrangendo desde a educação infantil até o ensino universitário. O caráter híbrido do texto se deve, segundo o autor (Idem), à própria condição de manifesto, como um discurso que apresenta novas ideias e, ao mesmo tempo, tenta angariar a aprovação da opinião pública; e, principalmente, ao fato de expressar a posição de um grupo grande de intelectuais que, reunidos na década de 1920 em função de reformas educacionais pontuais, viram na Revolução de 1930 a oportunidade de dirigirem a educação em âmbito nacional. Em tal grupo, três nomes tiveram grande destaque na cena política e educacional e foram chamados de "cardeais do movimento renovador", a saber: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Lourenço Filho foi o grande divulgador das correntes escolanovistas europeias no Brasil, principalmente quanto à preocupação com o estudo de psicologia para a educação (GHIRALDELLI JR, 2009). Produziu testes de aptidão e medição da maturação no desenvolvimento de crianças, textos didáticos e cartilhas, bem como o

primeiro livro empenhado em divulgar o ideário pedagógico renovador no Brasil de forma sistemática: *Introdução ao estudo da Escola Nova*, em 1929 (SAVIANI, 2013). Entre os cargos que ocupou estão a diretoria geral do ensino do estado de São Paulo e o de técnico do Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi responsável pela reforma do ensino público do estado do Ceará na década de 1920 e, além da produção política e bibliográfica, trabalhou na formação de professores em Escolas Normais.

Anísio Teixeira foi o grande divulgador de uma nova filosofia da educação no Brasil (GHIRALDELLI JR, 2009) que se baseava nos dois seguintes pilares: a escola nova deveria formar *técnicos*, pessoas que pudessem se integrar rapidamente na sociedade em desenvolvimento científico e tecnológico; e a escola deveria educar para a democracia, formando cidadãos com condições de ascensão social, independente de suas origens. Tais pensamentos tinham como fundamentação o trabalho do filósofo e educador norte-americano John Dewey, com quem Anísio estudou e que foi o maior nome do escolanovismo nos Estados Unidos. Entre os cargos que Teixeira ocupou estão o de secretário de educação e cultura do Distrito Federal, conselheiro de educação superior na Unesco e secretário geral da CAPES.

Fernando de Azevedo, assim como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, ocupou cargos importantes na política educacional, como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Diretor Geral da Instrução Pública do estado de São Paulo e Secretário de Educação e Cultura do município de São Paulo. Além de cargos políticos e cadeiras em cursos de Escolas Normais, Fernando de Azevedo também trabalhou como jornalista no início da carreira, posição que ampliou seu círculo social e o levou a ser considerado, junto à opinião pública, um "especialista em educação" (SAVIANI, 2013). A orientação teórica de Azevedo estava fundada na sociologia, principalmente de Durkheim. Em notas autobiográficas (AZEVEDO apud SAVIANI, 2013), Azevedo se afirmou marxista, porém, segundo Saviani (2013), a análise de sua obra o afasta desta ideologia e, por vezes, seria possível considera-lo um reformador elitista e bastante contraditório. Como grande nome do Manifesto de 1932 e defensor convicto dos ideais da Escola Nova, Fernando defendia uma educação centrada no trabalho da criança que, estimulada pelo professor a partir de seus próprios interesses, poderia se desenvolver ativamente e com prazer.

Os movimentos empreendidos por tais intelectuais, que tiveram como ação exemplar a publicação do Manifesto de 1932, denotaram uma preocupação de cunho

científico com a educação. No referido documento, pediu-se por um sistema universitário baseado principalmente na pesquisa, além do ensino e da extensão, e, na ânsia por bases científicas na educação, chegou-se mesmo a defender um ensino de "caráter biológico", acreditando, de maneira ingênua, que as diferenças de ordens econômica e social seriam ultrapassadas ao se valorizar as supostas "aptidões naturais" dos alunos (AZEVEDO e col, 1932 in GHIRALDELLI JR, 2009: 231). Este direcionamento, que considerava a didática uma área técnica e neutra, acabou por ser aproveitado no projeto educacional de caráter fascista entre o final de 1930 e início de 1940 (GHIRALDELLI JR, 2009). Partindo de testes vocacionais defendidos por Lourenço Filho, estudioso de psicologia educacional, e dos métodos do escolanovismo que, por vezes, apresentam caráter individualista, os integralistas defenderam uma educação racista e sem integração de gêneros. Este é mais um exemplo de como as tendências pedagógicas liberal, católica, integralista e comunista coexistiram e, por vezes, tiveram seus limites atenuados.

Nas décadas de 1940 e 1950, o ideal escolanovista de reforma didática esteve, segundo Saviani (2013), cada vez mais forte e foi acolhido pelas escolas católicas. Tal renovação esteve ligada, segundo o autor (Idem), ao fato de que o direcionamento pedagógico progressista era bem visto pelas elites econômica e intelectual e, desta maneira, a renovação do ensino católico se tornou necessária como condição empresarial. Contudo, a reforma metodológica esteve aliada à manutenção da doutrina, deixando de lado o caráter laico da proposta escolanovista.

Nas duas décadas anteriores à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, mais que um debate sobre as orientações pedagógicas da educação nacional, acirrou-se um debate político entre os interesses das escolas públicas e privadas. Aos intelectuais defensores da Escola Nova do Manifesto de 1932 juntaram-se outros, de orientações teóricas diversas, na defesa da educação pública, universal e gratuita. Diversos jornais no Brasil publicaram a respeito do conflito, levando-o à esfera da opinião pública, e, em 1960, Roque Spencer Maciel de Barros, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, publicou uma coletânea de 55 textos com colaboração de diversos autores em favor da educação pública. Dentre estes textos, estava um redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por mais de 190 intelectuais brasileiros, o "Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados" (Idem).

Além dos movimentos em defesa da escola pública, existiam no Brasil, desde o final da década de 1940, campanhas ministeriais para a erradicação do analfabetismo, que ainda apresentava taxas altas e impossibilitava a participação política pelo voto de muitos cidadãos. Nesta época, o termo "educação popular" tinha um sentido abrangente, pois se referia à educação tanto de crianças como de adultos. Desta maneira, as campanhas eram diversas e focalizavam ora a educação primária, ora a educação rural ou de adolescentes e adultos nas cidades. Estas ações eram concebidas e confiadas a leigos, porém, a Igreja Católica tinha participação fundamental na direção de algumas campanhas (Idem).

Os movimentos que, em um primeiro momento tinham função de mera instrução e, por vezes, objetivos catequéticos, passaram, no início da década de 1960, por uma reorientação política determinante. A expressão "educação popular" passou a ter uma conotação que ultrapassava a instrução, estando também comprometida com a participação política das massas não apenas pelo voto, mas pela crescente consciência política de classe e da realidade econômica e social brasileira. A educação popular de até então era vista como uma educação das elites para o povo, visando ajustá-lo à ordem existente. Neste início da década de 1960, a educação popular passou a ser vista como ação educativa do povo, pelo povo e para o povo (Idem). Dentre os movimentos empreendidos neste sentido, ainda ligados à Igreja Católica e suas alas voltadas à esquerda, a proposta que mais se destacou foi a de Paulo Freire.

O educador pernambucano teve formação em direito, porém nunca exerceu a advocacia. Ele esteve envolvido desde o início de sua carreira com gestão educacional – seu primeiro trabalho foi como diretor do setor de educação e cultura do SESI, em 1947 – e, doutorando-se em educação no ano de 1959, tornou-se professor de filosofia e história da educação na atual Universidade Federal de Pernambuco. No ano seguinte, Paulo Freire iniciou seus trabalhos no Movimento de Cultura Popular de Recife. Em 1962, o educador assumiu a direção do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e, um ano depois, participou do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

Em razão do êxito de seus trabalhos com alfabetização em seu estado natal, Freire alcançou postos de maior abrangência, sendo chamado a coordenar um Plano Nacional de Alfabetização, que seria implementado em 1964, mas foi interrompido pelo golpe militar.

A proposta de alfabetização de Paulo Freire tinha como pressuposto a ideia de educação como processo dialógico de emancipação dos sujeitos. Altamente politizada, foi uma proposta na qual as ações educativas partiam da realidade dos educandos, de maneira que a alfabetização estivesse ligada à vida e pudesse promover o alargamento da autonomia e da consciência dos envolvidos. Freire (1980) problematizou por vezes o papel do professor, figura que, para ele, estava em constante processo de aprendizagem e que deveria fomentar o senso crítico dos estudantes.

A orientação de esquerda levou o educador pernambucano ao exílio logo após o golpe militar no Brasil. Freire viveu na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça, até voltar ao Brasil em 1980. Nestes países, além de escrever parte de sua obra, ocupou cargos ligados às políticas educacionais. Voltando ao Brasil, lecionou na PUC-SP, na Universidade Estadual de Campinas e foi secretário de Educação do Município de São Paulo entre 1989 e 1991.

Paulo Freire faleceu em 1997 e, segundo Saviani (2013), seu nome figura como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda Brasil. Segundo o autor (2008: 54), a proposta de Freire poderia ser considerada uma espécie de "Escola Nova Popular", visto que combinou importantes avanços didáticos e de filosofia da educação com o ideário de esquerda. Assim também é considerada a proposta de Freinet por Saviani (Idem), visto que o educador francês esteve ligado a movimentos de esquerda e desenvolveu sua proposta político-pedagógica junto a crianças de famílias de trabalhadores.

O regime de ditadura militar imposto ao Brasil no ano de 1964 dizimou as várias campanhas governamentais e populares que se desenvolviam no âmbito da educação. As ações atingidas, de uma maneira geral, tinham direcionamento alinhado às ideias de Freire, encarando a educação como ferramenta de luta política e orientando suas práticas a partir da realidade social dos alunos. O que se seguiu, em consonância com os estudos de administração empresarial e do behaviorismo, foi uma substituição dos ideários tradicional e escolanovista pela "pedagogia tecnicista" (SAVIANI, 2013). Nas palavras de Saviani

> Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se, na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-

> aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013: 382).

O autor (Idem) adverte que, também a Escola Nova dava ênfase significativa para o meios, porém, haveria uma diferença essencial entre estas duas propostas. Na Escola Nova, professores e alunos decidem, juntos, se, quando e como utilizarão os meios, de acordo com as necessidades surgidas no processo educacional. Na pedagogia tecnicista, ao contrário, busca-se a eliminação racional de qualquer ação subjetiva através de métodos cada vez mais objetivos.

Apesar da força deste ideário e da repressão que a ditadura impôs a iniciativas de ensino público de orientação escolanovista e de esquerda, como os movimentos populares nacionais de alfabetização ou os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo, houve resistência por parte de educadores que continuaram a trabalhar de maneira progressista.

As atividades de educadores ligados à orientação freinetiana no Brasil estiveram, em um primeiro momento, mais ligadas ao ensino superior – na USP - e ao ensino básico privado. No entanto, diversos educadores tiveram a oportunidade de se formar nesta pedagogia em escolas de abordagem freinetiana e a levaram para as escolas públicas. Isto se deu, exemplarmente, na cidade de Campinas, estado de São Paulo. As ações de educadoras como Ruth Joffily e Gláucia de Mello Ferreira, além da existência da escola Curumim - de orientação freinetiana – há 36 anos, são fundamentais para a divulgação de tal pedagogia e para que esta esteja em prática em diversas salas de aula do ensino público do referido município.

II – A Pedagogia Freinet

2.1. A escola freinetiana e os contextos político e pedagógico

A tarefa de transformar a escola não apareceu, para Freinet, apenas como necessidade pessoal. Suas técnicas não foram procedimentos criados apenas para que ele trabalhasse melhor com seus alunos, mas refletiram um ideal político de transformação da sociedade. No entanto, neste projeto político e pedagógico, a escola não seria a casa da transformação, não era seu objetivo formar revolucionários.

Tal postura nos fica clara em seu livro *Para uma Escola do Povo* (1995), do qual o manuscrito data de dezembro de 1943 e que tem como subtítulo *guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Logo no início, quando nos apresenta uma introdução na qual faz um breve histórico da instituição escolar, afirma a respeito desta: "Com um atraso mais ou menos deplorável, devido à tenaz inércia das instituições ultrapassadas, a escola se adapta lentamente, em todos os tempos e lugares, ao sistema econômico, social e político que a domina" (FREINET, 1995: 1). Pouco mais adiante, reitera que "a escola segue, sempre com um atraso mais ou menos lamentável, as conquistas sociais" (FREINET, 1995: 15). Fica claro nestas duas passagens que a escola não é o espaço onde a transformação se inicia, mas a instituição estaria sempre a se adequar às condições exteriores à ela. Seu modelo escolar era baseado em ideais de igualdade e cooperação não porque as crianças que por ali passavam transformariam a sociedade capitalista em uma sociedade socialista, mas porque esta transformação, para Célestin, já havia sido iniciada pela ação dos trabalhadores, e os educadores deveriam conformar a escola a este momento histórico. Em suas palavras:

> O feudalismo teve sua escola feudal; a Igreja teve sua educação especial; o capitalismo gerou uma escola bastarda, com sua verborragia humanista a mascarar sua timidez social e sua imobilidade técnica. O povo, ascendendo ao poder, terá sua escola e sua pedagogia. Essa ascensão começou. Não esperemos mais para adaptar nossa educação ao mundo novo que está nascendo (FREINET, 1995: 15).

Não se pode dizer que a sociedade não foi modificada desde que Freinet escreveu seu *Guia*, mas, certamente, a transformação que ele acreditava estar nascendo não se deu. Porém, o Movimento Escola Moderna não se transfere para a outra solução do "dilema da esquerda", como nos apresenta Oliveira (1995). Para a autora, este dilema seria "esperar primeiro a *revolução* e a desalienação do trabalho

para depois instaurar uma pedagogia coerente com a nova situação, ou introduzir, aqui e agora, com todas as ambiguidades que a prática comporta, uma proposta mais conscientizadora" (OLIVEIRA, 1995: 142).

A expulsão de Freinet do Partido Comunista Francês se deu em problemática decorrente de tal dilema. Alguns intelectuais do Partido viam no educador um representante da Escola Nova, considerada uma tentativa pequeno-burguesa. Um dos intelectuais do Partido, citado por Oliveira (1995: 86), defendeu que

> O partidário de uma pedagogia amiga do povo cuidará de preservar o caráter sólido e sistemático dos conhecimentos e [...] conservará a separação metódica das diversas disciplinas, dos horários fixos (embora flexíveis), o uso dos manuais, o hábito de uma notação precisa e um certo recurso aos exames (COGNIOT, 1949).

Para Freinet, não seria possível se direcionar ao povo através da escola tradicional, visto que esta seria conformada ao capitalismo, reproduzindo a alienação do trabalho nas tarefas escolares. Porém, também não se pode concordar com a visão dos intelectuais do PCF de que a proposta da Escola Moderna teria orientação escolanovista.

É inegável que Célestin, em alguma medida, tenha ligações com o pensamento de pedagogos da Escola Nova. Entretanto, este grupo de propostas, que em um primeiro momento era visto com entusiasmo pelo educador francês, passou a ser mais um modelo criticado por ele (FREINET, 1978). A rejeição à escola tradicional, como instituição de práticas dogmáticas, repressivas e distantes da realidade das crianças é um ponto de consonância indubitável entre freinetianos e escolanovistas. As próprias técnicas da Escola Moderna, que serão apresentadas adiante, se esvaziadas de seus significados políticos e tomadas apenas como direções metodológicas, se aproximam da Escola Nova. Porém, existem diferenças elementares entre as propostas, principalmente na forma como os dois grupos de educadores viam a criança.

A ideia de mudar o centro do processo educativo para a criança, em lugar do professor e dos conteúdos, parece constituir um ponto em comum entre as duas abordagens, mas tem significados bastante distintos nos dois contextos. A primazia pelo protagonismo da criança na Escola Nova poderia ser, para Élise Freinet, uma concepção perigosa, "algo místico, que vê no papel da criança agindo um dogma, podendo justificar todas as ideologias, inclusive as mais reacionárias" (FREINET, E. apud OLIVEIRA, 1995: 124). Para os escolanovistas, a criança "é um ser em si,

abstrato [...] Existe, de alguma forma, uma *essência infantil*, comum a todas as crianças e que as torna completamente diferentes dos adultos, seres em si, *outros*" (OLIVEIRA, 1995: 125).

Na proposta de escola freinetiana, porém, a criança não pode ser destituída de seu contexto social. Freinet deixou isto bastante claro ao apontar "o verdadeiro objetivo educacional: *a criança desenvolverá ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e que lhe serve"* (FREINET, 1995: 9). E, logo adiante, no mesmo texto, ele proclamou que

> A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade. De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas – manuais e intelectuais – a dominar, a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades da educação (FREINET, 1995: 9).

Aqui é preciso atentar para o fato de que, mesmo tendo Célestin se dedicado a investigações sobre o desenvolvimento da criança com uma postura universalizante, como quando defende que o *tateamento experimental* é o *método natural* de aprendizado, ele não entrou em real contradição. A contextualização da criança em seu meio tem ligação direta com o significado conferido à postura ativa da mesma no processo de aprendizagem. Ele não queria uma escola que se centrasse na individualidade, mas uma escola da cooperação, das organizações coletivas. A criança é a protagonista, mas suas atividades, seu *trabalho* – conceito de extrema importância nesta proposta pedagógica que será abordado de maneira explicativa adiante – deveriam estar inseridos em uma coletividade, têm valor social, não servem apenas às suas necessidades cognitivas pontuais e individuais. Ela não apenas observa e apreende a realidade, mas age sobre esta. Tal ideia é essencial para entender os motivos das técnicas da Escola Moderna.

A consciência da importância do meio para o desenvolvimento de técnicas pedagógicas também fizeram com que o educador francês rejeitasse a palavra *método*. Esta apareceu nas suas investigações sobre o desenvolvimento, como o método natural, mas não quando ele apresentou propostas de procedimento concreto como educador. A palavra *método* lhe parecia por demais restritiva e definitiva, como passos determinados *a priori,* o que não é almejado para o Movimento (OLIVEIRA, 1995). Com as técnicas, Freinet compartilhou os procedimentos que se mostraram valiosos em sua sala de aula e nas salas de aula de companheiros, como a aula-

passeio. Ele não buscava caminhos rígidos, como os manuais escolares, mas fundamentos.

> Não podemos estabelecer desde agora aquilo que mais tarde será o *método*. Mas, apoiando-nos nos ensinamentos de nossos melhores pedagogos, podemos ao menos dizer: eis os fundamentos certos para uma educação libertadora da classe trabalhadora (FREINET, C. apud FREINET, E., 1979: 71).

Na retirada do foco do professor e das matérias, Freinet colocou em evidência outro aspecto que, para ele, seria determinante para o sucesso de qualquer projeto de escola, a saber: as condições materiais e técnicas. Ele e sua esposa trabalhavam com crianças de famílias pobres e tinham na impressora, que ele próprio comprou, um material determinante para o sucesso de suas experimentações pedagógicas. Este cenário, aliado a sua orientação marxista, o fez cunhar o termo *materialismo escolar*, que exprimia sua convicção de que, ao invés de uma proposta idealista para a escola popular, é necessário que haja uma mudança concreta em suas condições materiais (OLIVEIRA, 1995).

Como já exposto, o educador acreditava que a sociedade estava sofrendo uma transformação que consistia na ascensão da consciência dos trabalhadores. Além do descompasso político – a escola tradicional, para ele, era a expressão da sociedade capitalista do final do século XIX e início do século XX (FREINET, 1995) –, a escola também estaria atrasada no que diz respeito aos materiais e às técnicas. Era preciso "adaptar não apenas seus locais, seus programas e seus horários, mas também seu instrumental de trabalho e suas técnicas às conquistas essenciais de nossa época" (FREINET, 1995: 13).

A renovação da escola urgia pelo atraso pedagógico, político e material, e o campo era um lugar onde este atraso se exacerbava. Élise escreveu que, nos vários contatos de Célestin com professores da Escola Nova, ele sempre teve a consciência da impossibilidade de reproduzir os avanços deste grupo pela falta de condições materiais em sua escola (FREINET, 1978). Com o *materialismo escolar*, o casal denunciou que "a pobreza, com suas mil facetas, das escolas proletárias, sofrendo permanentemente a realidade paralisante das privações, quando não da miséria, é um desafio à renovação do ensino" (FREINET, 1979: 80).

As técnicas freinetianas, bem como seus esforços teóricos, vinham ao encontro da necessidade de reforma da escola dentro deste contexto.

2.2. As técnicas

A primeira ação de Freinet frente às dificuldades e insatisfações com os procedimentos da escola tradicional foi a saída da sala de aula, a *aula-passeio*. A partir desta primeira técnica, desdobraram-se muitas outras, sempre como expressão do materialismo escolar e da necessidade de modernizar a escola nos âmbitos político e pedagógico. Por causa da recusa do educador ao estabelecimento de um método fechado e da sua preferência pela experimentação das práticas pedagógicas com as crianças em situações concretas, existem muitas técnicas que foram surgindo e sendo acopladas às salas de aula desde o início do Movimento. E o contrário também aconteceu, como com as bandas de ensino e programação (FREINET, 1976), "máquinas de ensinar" que Célestin tentou introduzir em sala de aula, mas foram abandonadas com o tempo.

Aqui me deterei em algumas técnicas que acredito representarem os princípios do pensamento pedagógico em questão e que poderão auxiliar na discussão dos capítulos seguintes. As técnicas serão apresentadas de maneira breve, com intuito de familiarizar o leitor com algumas das práticas mais encontradas em classes do Movimento. A apresentação é baseada nas obras do próprio Freinet (1976), de Sampaio (1989) e Santos (1991).

Aula passeio: As salas de aula eram apertadas e seu mobiliário impedia a circulação pelo espaço. Esta situação era insalubre não apenas para as crianças, mas também para o próprio Célestin, que tinha saúde frágil em decorrência dos ferimentos de guerra. Desta maneira, ele organizava passeios pelo vilarejo com os alunos, observando o trabalho dos camponeses, dos artesãos, a paisagem que mudava com as estações etc. Um escape das situações materiais da escola, bem como da rotina escolar como mundo apartado da vida do vilarejo onde a escola estava inserida.

Texto livre: Nasceu como registro da *aula-passeio*. As crianças chegavam entusiasmadas para comunicar tudo o que haviam visto e, aproveitando tal motivação, Freinet trabalhava a alfabetização. A prática do *texto livre* não ficou restrita a estes

momentos, mas acabou por caracterizar a escrita na escola como espaço de expressão e comunicação. Os textos livres produzidos pelas crianças eram lidos para a classe e aperfeiçoados em conjunto. As demais crianças poderiam dar sugestões de mudanças ao escritor, que poderia ou não acatá-las. Este texto deixa de ser expressão individual, mas sua produção passa pela coletividade. Na prática do texto livre se inicia a ideia de *livre expressão*, termo central na proposta de Freinet que será abordado adiante.

Imprensa escolar: Preocupado em modernizar as condições materiais da escola, Célestin incorporou a tipografia na sala de aula. Os textos livres eram aperfeiçoados e impressos. Assim, era promovida a supressão da divisão entre trabalho manual e intelectual, pois fazer um texto exigia não apenas ter ideias e trabalhar intelectualmente, mas as crianças precisariam compor com os tipos móveis para a impressão e isto se dava em um ambiente cooperativo. O caráter impresso também dava ao texto outra temporalidade, visto que este já não estava mais fadado a ser apagado da lousa no final do dia.

Correspondência e jornal escolar: A dimensão comunicativa da linguagem escrita não ficou restrita à sala de aula, mas, a partir da técnica de impressão dos trabalhos dos alunos, estes puderam ser compartilhados. Freinet promoveu a troca de correspondências escolares entre a sua sala e a de seus companheiros de movimento. Esta correspondência motivava as crianças e dava sentido à sua escrita, fazendo com que novas realidades fossem descobertas a partir da leitura dos textos dos outros. O jornal escolar também tem como princípio conferir à escrita uma função social, mas este é um material direcionado à comunidade escolar e regional. Além de textos estritamente comunicativos, estas técnicas englobavam a produção de poemas e desenhos.

Plano de trabalho: Com a intenção de reorganizar a rotina escolar e dar autonomia para as crianças no cumprimento de tarefas, o educador francês desenvolveu o plano de trabalho. Nas salas freinetianas as próprias crianças se organizam em relação às tarefas necessárias para a realização dos projetos. Esta organização se dá no âmbito coletivo, quando repartem os trabalhos a serem feitos, e no âmbito individual, programando a semana de acordo com as tarefas que cada um pretende realizar. Tal técnica media a atitude organizacional da criança, que está em fase de construção, e a supervisão do professor, que ajuda a criança a se organizar sem lhe determinar *a priori* suas tarefas.

Fichário de trabalho cooperativo: Fichas de atividades para que os alunos estudem de maneira individualizada. Cada ficha de atividade tem sua respectiva ficha de correção. Este material é organizado por tema e tem produção constante, por professores e alunos. As crianças adquirem autonomia ao organizar o próprio trabalho, definindo quando farão seus exercícios e corrigindo os mesmos. Existem fichas que consistem não apenas em exercícios, mas em sugestões de pesquisas. Algumas destas serviram de documentação para o desenvolvimento do último capítulo do presente trabalho, por estarem classificadas em temáticas como *música* e *som*.

Ateliês: Os ateliês consistem na organização do trabalho na classe em pequenos grupos ou de maneira individualizada, para que todas as crianças não tenham que fazer a mesma atividade ao mesmo tempo. É uma maneira de organizar a sala em cantos de trabalhos diferenciados. Existem ateliês previamente organizados pelos professores, mas o princípio desta técnica pedagógica é a organização como resposta às necessidades da classe. Desta maneira, os ateliês não podem ser confundidos com os *cantos* que aparecem em algumas propostas escolanovistas. Estes seriam organizados sempre *a priori*, determinando as atividades que as crianças podem desenvolver. A escolha da criança, em tal situação, se dá entre as poucas opções que o professor organizou visando o desenvolvimento específico de alguns conteúdos ou habilidades. Os ateliês freinetianos organizam o trabalho que foi decidido pelas crianças, sendo sempre abertos a mudanças, de acordo com as necessidades vividas na produção da classe.

Reunião cooperativa ou assembleia de classe: É uma reunião que ocorre periodicamente, quase sempre semanalmente, e serve para que o grupo discuta questões concernentes à vida na classe. Santos (1991) aponta três preocupações básicas nas reuniões: 1) abordar, analisar, discutir, rever periodicamente diferentes aspectos de relacionamento do grupo no desenvolvimento dos trabalhos da classe; 2) planejar e organizar os trabalhos a serem desenvolvidos num determinado espaço de tempo (uma semana, por exemplo); 3) avaliar os resultados obtidos na execução de um plano de trabalho conjuntamente elaborado. Esta reunião expressa o caráter de auto-gestão da classe e possibilita uma análise coletiva das relações entre os alunos. Durante as reuniões são lidos e discutidos bilhetes feitos pelos alunos com as temáticas *eu critico, eu sugiro* e *eu felicito.* Estes bilhetes, que são feitos durante toda

a semana, servem como ferramenta para a solução de conflitos. A gestão dos encontros se dá com a nomeação de uma equipe de presidente, vice-presidente, secretário e vice-secretário, e todas as discussões e deliberações são registradas em atas.

As técnicas apresentadas deixam clara a mudança que Freinet promoveu na escola. O sucesso desta não está mais centrado na figura do professor ou nos conteúdos e organização dos *manuais escolares*. A criança não é vista como receptáculo de informações, como na escola tradicional, nem como o centro das atenções numa perspectiva que pode se tornar individualista, como na Escola Nova. A escola passa a ser lugar de produção de conhecimento e comunicação, através do trabalho e da expressão. Em suas palavras:

> A eficiência intelectual, moral, social, de sua atividade educacional não é condicionada exclusivamente, como quiseram nos fazer crer durante tanto tempo, pela personalidade do educador ou pelo valor mágico de um método. Ela é função do material empregado, da perfeição desse material e da organização técnica do trabalho (Freinet, 1995: 98).

2.3. As Invariantes Pedagógicas

Na busca pelos fundamentos de uma prática escolar revolucionária, Freinet publicou, em 1964, as *Invariantes Pedagógicas*. Este texto consiste em uma lista de trinta proposições comentadas, com as quais o educador buscou determinar os princípios de ação do Movimento Escola Moderna. O comentário que se segue a cada frase é uma espécie de argumentação sobre a afirmação das Invariantes que, como o nome sugere, são princípios que não podem variar, "não importando a latitude nem o povo" (FREINET, 1964). Além das Invariantes e de seus argumentos, o autor ainda apresentou uma espécie de teste, para que o professor avalie sua própria prática pedagógica com base nos princípios apresentados.

A publicação das Invariantes foi justificada por Célestin em sua introdução. Estas seriam necessárias como apontamentos mais diretos para os educadores que gostariam de começar a trabalhar com as técnicas da Escola Moderna, porém, encontravam dificuldades. As Invariantes têm escrita direta e tratam tanto de questões essencialmente práticas, como de pressupostos da concepção pedagógica. Para

Freinet, era uma publicação que faria com que os educadores repensassem suas práticas e suas concepções de educação. Em suas palavras:

> Nos foi necessário incitar nossos leitores a reconsiderar um certo número de práticas e noções psicológicas, pedagógicas, técnicas e sociais. Noções que temos, comumente, como inquestionáveis no meio escolar e que a tradição impede de colocar em questão, pois estas constituem os fundamentos de todo o edifício escolástico (FREINET, 1964).

Tendo em vista que as Invariantes são extensas e já contam com traduções completas para a língua portuguesa[2], limitarei a citação e os comentários apenas àquelas que se aproximam de questões que tocam o objeto da presente pesquisa. Os comentários serão feitos com o intuito de clarificar os fundamentos desta proposta pedagógica e sua apresentação seguirá a organização de temas que se dá no original de 1964, a saber: (i) a natureza da criança, (ii) as reações da criança e (iii) as técnicas educativas.

2.3.1. A natureza da criança

Freinet inicia a primeira seção com a seguinte Invariante: "A criança é da mesma natureza do adulto" (FREINET, 1964). Seguem-se a esta as Invariantes de números 2 e 3, a saber: "Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros" e "O comportamento escolar de uma criança depende de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional".

Ao contrário do que o título da seção pode sugerir em um primeiro momento, o educador nos apresenta a ideia de que entre a criança e o adulto "não há uma diferença de natureza, mas apenas de grau" (FREINET, 1964). Esta atitude valoriza a criança, tirando-a do lugar de subordinação e passividade que tem na escola tradicional. Porém, ao valorizá-la, não a coloca no centro de um culto à infância, mas lhe confere valor social. Aqui encontraremos mais uma vez a diferença entre Célestin e escolanovistas no que diz respeito à concepção de infância. Nas palavras de Joffily (2012):

> Embora considerado e confundido por muitos com o escolanovismo, Freinet dele se distingue por essa fundamentação político-filosófica que diz respeito à sua concepção da criança como

[2] CABRAL, 1978. SAMPAIO, 1989. IMBERNÓN, 2012. Há, ainda, na seção Anexos, uma tradução feita por Ruth Joffily.

> cidadã. Não é a criança-rainha de Tolstoi, no centro do processo, precisando ser protegida para desabrochar sua espontaneidade miraculosa, ideias decorrentes, segundo Philipe Áries, do pensamento burguês, que descobre a criança e a coloca no centro, mas como criança.
>
> Ao pensar a criança como cidadã, Freinet a iguala ao adulto e nisso inova radicalmente. Ou seja, na classe Freinet, a criança tem a palavra, não para que seja preservada em sua espontaneidade, mas porque ela é cidadã. Não há cidadania sem o direito à palavra, através da qual se expressa e se interroga o mundo e a sociedade em que se vive. Através da qual se exprimem desejos e sentimentos. […] Assim, o cidadão não é aquele que simplesmente obedece as leis, mas aquele que as concebe como expressão de seu desejo e de seu conhecimento sobre a realidade. E porque as cria, pode obedecê-las autenticamente. Ou transformá-las (JOFFILY, 2012).

As crianças são aceitas socialmente, desta maneira, como os adultos. Elas, na coletividade, constroem o espaço social escolar. É importante ressaltar que, para Freinet, a escola não é uma encenação preparatória, não é onde as crianças aprendem a viver, mas é um lugar de vida. As assembleias de classe, apresentadas na seção das técnicas pedagógicas, não são simulações, mas espaços reais de participação das crianças. Esta ideia é central para o entendimento de seu conceito de trabalho, que será apresentado adiante.

As diferenças entre criança e adulto existem, mas não impedem um princípio de igualdade que o educador tentou promover. Estas diferenças estariam em seus modos de ação condicionados pela sua situação de fraqueza física, entre outras particularidades. Em suas palavras:

> A criança alimenta-se, sente, sofre, procura e defende-se exatamente como nós, só que com ritmos diferentes que provêm de sua fraqueza orgânica, de sua ignorância, de sua inexperiência e também de seu incomensurável potencial de vida, muitas vezes perigosamente reduzido nos adultos (FREINET apud CABRAL, 1978: 63).

Ao mesmo tempo em que semelhanças entre crianças e adultos promovem uma relação que se opõe ao fundamento hierárquico da escola tradicional, as diferenças entre estes sujeitos também os aproximam. Cabral (1978) nos apresenta um estudo comparativo entre os pensamentos de Freinet e Rousseau no que diz respeito a como os autores entendem a infância e, para ambos, o educador precisa se interessar pela pesquisa das peculiaridades desta fase da vida. É preciso entender os modos de expressão das crianças e não impor-lhes modos de adultos. Cabral (1978) nos apresenta duas citações, uma de cada autor, que entram em completa consonância

neste aspecto, a saber: “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas” (ROUSSEAU apud CABRAL, 1978: 61) e “Quando é que os adultos deixarão as crianças andarem com seus passos de crianças? Quando é que eles olharão as crianças com olhos de criança?” (FREINET apud CABRAL, 1978: 61). Desta maneira, quando o educador vai ao encontro dos modos de expressão das crianças, ao invés de impor-lhes os seus, também suprime a desigualdade no processo pedagógico.

Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da aproximação entre o educador e os modos de expressão próprios da infância, Célestin também apresenta nesta primeira seção de Invariantes a preocupação fundamental com o meio onde cada criança está inserida. Elas não devem ser tomadas de maneira padronizada, como “a criança abstrata” dos livros lidos na Escola Normal, mas precisam ser contextualizadas. As investigações sobre as especificidades do meio material e social da criança e sobre sua saúde mental e física são vistas como fundamentais pelo educador francês. Na atualidade, esta percepção da criança em seu ambiente é algo bem estabelecido nos discursos pedagógicos. Porém, segundo Imbérnon (2012), com a terceira Invariante Freinet é precursor da conscientização de tais aspectos.

Mais uma vez o educador precisa se colocar no lugar da criança para atingir uma prática pedagógica consonante com o Movimento Escola Moderna. A atitude empática do educador como fundamento desta pedagogia aparecerá em várias outras Invariantes das seções seguintes.

2.3.2. As reações da criança

As Invariantes desta seção tratam das reações da criança à organização escolar tradicional. Nestes números - a seção vai da Invariante nº 4 a nº 10 – Freinet levanta questões como a hierarquia autoritária, a disciplina como exigência externa ou como organização do trabalho escolar, e a própria natureza deste trabalho.

O fundamento da atitude empática do educador é evidente nas Invariantes de números 4, 5, 6, 7 e 8. Estas todas começam com “Ninguém gosta de...”, com exceção da número 7, que começa com “Todos gostam de...”.

O autoritarismo característico da escola tradicional é um dos pontos que Célestin pretende ultrapassar aqui. A organização hierárquica coloca todo o poder da

sala de aula nas mãos do professor. Ele escolhe as atividades que as crianças farão, como e quando as farão. Em uma classe freinetiana, as crianças devem escolher e organizar o próprio trabalho, pois, como está nas Invariantes, "ninguém gosta de receber ordens autoritárias" (Inv. nº 4), nem "de ser obrigado a fazer determinado trabalho, mesmo que este trabalho em si não lhe desagrade particularmente" (Inv. nº 6).

Esta organização só é possível quando a atividade escolar do aluno é um verdadeiro *trabalho*. Este conceito, sobre o qual me debruçarei mais adiante, é de grande importância na pedagogia freinetiana e tem sua base no pensamento marxista. A atividade da criança na escola é um trabalho efetivo dentro desta concepção quando suas ações são criativas, com significado social e, quando existe uma organização do grupo para desenvolver determinados projetos, então a auto-gestão se torna compatível com a atividade. O professor ajudará no processo de conquista desta autonomia, mas nunca com o autoritarismo que exerce na escola tradicional.

O papel do professor, quando tirado de seu posto ditatorial, precisa ser revisto. Neste novo projeto, tampouco se impõe a abolição do papel específico do professor, como nas escolas anarquistas, onde este "ao tornar-se *camarada*, assume uma posição de absoluta igualdade com os alunos" (OLIVEIRA, 1995: 119). Esta nova posição do professor é uma questão de destaque nas discussões do Movimento desde sua fundação. Segundo Oliveira (1995) Freinet,

> Em seus escritos, [...] afirma o papel inalienável do professor. [...] É justamente porque domina os conhecimentos e os possíveis meios de sua apropriação pelos alunos que ele não pode fugir a esta obrigação. Deve ser capaz de compreender, respeitar e orientar o percurso dos alunos para que eles mesmos construam seu caminho a partir das descobertas que fazem. [...]
>
> A relação educativa é, nesta perspectiva, uma relação dialética, onde não são negados os papeis próprios de cada parte – mesmo porque tal negação seria um engodo -, onde a exigência central não é um suposto igualitarismo e sim, a elaboração de um conhecimento sólido e, principalmente, útil às crianças, à sua afirmação na sociedade. No entanto, este conhecimento não pode, em hipótese alguma, ser predeterminado pelo professor sozinho, mesmo que ele pense *dominá-lo*. Ele precisa efetivamente ser construído na relação professor – aluno. (OLIVEIRA, 1995: 119-120)

Sendo o trabalho que a criança desempenha na escola uma atividade escolhida e organizada por ela, com ajuda do professor, e que tenha aspectos criativos, de

expressão e valor social, Célestin acreditava ser abolido qualquer problema ligado à indisciplina. Para ele, quando as crianças estiverem, de fato, envolvidas com suas atividades, a disciplina será entendida como condição para o trabalho e valorizada por todos. Não seriam necessários os métodos de coerção e punição tradicionais para que os alunos se dediquem às suas atividades e se estabeleça a ordem na classe. Aliás, para o educador, esta ordem alcançada pela coerção é uma disciplina falsa, muito diferente da comunhão que emana de um trabalho quando este é pleno de sentido (FREINET, 1998a).

O foco no trabalho aparece em muitas das Invariantes e em toda a obra de Freinet. A última Invariante desta seção apresenta uma questão desenvolvida principalmente no livro *A educação do trabalho*, a saber: "O jogo não é natural da criança, e sim o trabalho" (Inv. nº 10 c). Esta relação *trabalho-jogo* e *jogo-trabalho* faz parte da grande reflexão que o educador apresentou sobre as atividades da criança e, de uma maneira geral, sobre a ação do ser humano enquanto produtor de cultura. Toda problemática do trabalho baseada na obra supracitada e em demais fontes será desenvolvida ainda neste capítulo.

As atitudes diretas do professor para que a classe caminhe a um ideal de organização e envolvimento, bem como a continuação dos aspectos já levantados até aqui, constituem a última seção de Invariantes.

2.3.3. As técnicas educativas

A última seção – nº 11 a nº 30 – é organizada de maneira mais ampla, abrangendo pontos levantados anteriormente, como a necessidade de uma atitude empática do professor ou a organização do trabalho escolar, mas aborda também questões ligadas aos processos de construção de conhecimento e apresenta críticas a procedimentos concretos da escola tradicional.

As cinco primeiras Invariantes desta seção tratam do processo de construção de conhecimento pelo ser humano. Célestin apresentou suas concepções sempre de maneira negativa nestas Invariantes, refutando as ideias seguintes: a observação, a explicação e a demonstração como vias naturais para o conhecimento; a memorização como expressão de conhecimento; o estudo de regras e leis anteriores à experiência; a inteligência como circuito fechado, sem integração de conhecimentos; e, por fim,

reitera sua crítica à memória como fixação de palavras e ideias fora da realidade (FREINET, 1964).

Aqui é possível observar, para além da evidência da fundamentação na pedagogia de John Dewey apontada por Imbernón (2012), a apresentação e a defesa do *tateamento experimental*. Tal termo, cunhado por ele, é um dos fundamentos de sua pedagogia no que diz respeito aos processos de construção de conhecimento e será abordado de maneira mais detalhada ainda neste capítulo.

Freinet acreditava que o conhecimento só poderia ser apropriado através da pesquisa, nas experiências e reflexões decorrentes dela. Esta pesquisa *tateada* pressupõe a postura ativa do educando enquanto autor do próprio conhecimento. As concepções baseadas na memorização, na teorização que precede a experiência, na observação passiva, e em outras técnicas de ensino da escola tradicional foram veementemente negadas pelo educador nestas Invariantes. Um exemplo é a aula expositiva, fundamental na escola tradicional, que concentra o direito à palavra na figura do professor. Celéstin derrubou esta prática através da valorização da pesquisa feita pelo aluno com a Invariante nº 20, que enuncia diretamente: "Fale o menos possível".

Além das práticas que serviriam para promover a apropriação do conhecimento pelos alunos, o autor se posiciona contra as técnicas tradicionais de avaliação, emulação e punição. Na Invariante nº 19 ele afirma que "as notas e as classificações sempre constituem um erro". A complexidade do trabalho escolar não poderia ser reduzida a medições, mas este trabalho precisaria ser avaliado de maneira contínua, numa parceria entre professor e estudante, de acordo com os planos de trabalho (IMBERNÓN, 2012).

Também a emulação precisava acontecer de maneira distinta, não como competição, mas como cooperação para o melhor desenvolvimento do trabalho. A cooperação escolar é proclamada na Invariante nº 24 como modelo de organização da nova vida na Escola Moderna. Ela é uma ferramenta de organização, emulação e é condição fundamental para o cumprimento da Invariante nº 27, a saber: "A democracia de amanhã se prepara por meio da democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas".

O castigo é evocado diretamente nas Invariantes nº 18 e nº 23. Segundo Freinet (1964), nas situações de castigo sempre há cólera, vingança e humilhação, e estes sentimentos não deveriam fazer parte do ambiente escolar (Inv. 23). Esta postura não é exclusiva de Célestin, mas ele "se incorpora a todos os movimentos progressistas da época, já que no início do século XX se começa a refutar os castigos físicos, ou parte deles, os substituindo por sanções ou privações" (IMBERNÓN, 2012: 89). O educador francês admite que não punir é, por vezes, difícil, mas isso não redime o professor que toma atitudes que levem o aluno à humilhação. Mais uma vez ele advoga que, para que não haja necessidade alguma de punição, é necessário que as crianças estejam verdadeiramente envolvidas com o trabalho e, desta maneira, a indisciplina desapareceria. Com isto, ele não determina procedimentos para que o professor possa abolir o castigo, mas sua proposição fica *a priori*, na prevenção de conflitos.

Apesar de não ser recente, a discussão sobre punições físicas em ambiente escolar não é, de maneira alguma, anacrônica. Ao comentar tais Invariantes, Imbernón (2012) apresenta resultados de um relatório das Nações Unidas datado de 2006, o qual "indica que somente 42% das crianças em idade escolar na América Latina e no Caribe estão protegidas contra os castigos físicos na escola". O autor ainda aponta outras pesquisas com resultados semelhantes, em que mesmo em regiões com grande desenvolvimento econômico e social as crianças não estão completamente amparadas por leis contra os castigos físicos escolares (IMBERNÓN, 2012: 102).

As condições da escola pública francesa, ambiente de trabalho de Freinet, também são problematizadas nesta seção. As *Invariantes* de números 25 e 26 denunciam a precariedade do sistema escolar no que diz respeito à quantidade de crianças por turma e por escola: "A sobrecarga das salas de aula é sempre um erro" e "A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduz ao anonimato dos professores e dos estudantes; por isso, ela é um erro e um entrave".

A grande quantidade de crianças na mesma classe foi denunciada pelo educador, pois era uma condição que impedia a concretização de todo seu projeto de escola. A construção da autonomia dos alunos para a auto-gestão, a pesquisa e o trabalho individuais e em grupos organizados, encontram dificuldades proporcionais ao número de envolvidos.

Freinet atentou para o fato de que, se a escola fosse vista apenas como espaço de instrução, de aquisições mecânicas por uma massa de crianças, essa situação é possível. Porém, segundo o autor (1964), a instrução tinha importância menor na escola. O mais importante para ele era

> [...] educar o homem de amanhã, o homem moral e social, o trabalhador consciente de seus direitos e de seus deveres e suficientemente corajoso para enfrentá-los, a criança e o homem inteligentes, pesquisadores, criativos, escritores, matemáticos, músicos e artistas. (FREINET, 1964)

Para tal função, as escolas não poderiam se organizar em um número muito grande de classes, pois assim seria muito difícil manter a cooperação entre os professores. O anonimato, nestes grandes centros escolares, transforma a comunidade escolar em uma grande massa, fadando a instituição ao fracasso da função supracitada. Freinet defendia o limite de vinte e cinco estudantes por turma e escolas de cinco ou seis classes.

*****

As Invariantes expressam o embate entre a rejeição ao estabelecimento de um método e a necessidade de diretrizes para o Movimento que crescia e ainda cresce, migrando para diversos lugares. Desta maneira, consiste em um texto híbrido, onde têm lugar tanto reivindicações diretas de melhores condições de trabalho para os professores e questões estritamente ligadas aos procedimentos e postura dos sujeitos na escola, quanto proposições que expressam fundamentos filosóficos do pensamento freinetiano.

A apresentação das técnicas pedagógicas, em um âmbito prático, e de alguns dos fundamentos contidos nas Invariantes, como proposições gerais do ideal pedagógico do Movimento Escola Moderna, nos conduz a um maior aprofundamento do pensamento de Freinet. Com o intuito de alcançar as bases de tal pensamento e de se distanciar de sua apropriação superficial, como mero conjunto de proposições de cunho metodológico, serão discutidos alguns conceitos fundamentais desta pedagogia.

Tais conceitos nos servirão de base para problematizar o ensino de música sob uma ótica freinetiana, discussão central desta pesquisa.

2.4. O trabalho, a expressão livre e o tateamento experimental: a educação como processo criativo

2.4.1. O trabalho

A infância de Freinet, bem como a de seus alunos, foi marcada pelo modo de vida rural. Segundo Debarbieux (1991), este cenário foi predominante até o final da Segunda Guerra Mundial não apenas na França, mas em vários países. A produção agrícola francesa da primeira metade do século XX estava nas mãos de pequenos e médios proprietários, o que determinava modos de vida muito distintos dos atuais no que se refere às relações entre as pessoas e destas com o trabalho (OLIVEIRA, 1995).

A centralidade do trabalho na proposta pedagógica de Célestin pode ser entendida como expressão da centralidade do trabalho na vida do camponês da primeira metade do século XX, visto que

> [...] Freinet conhece desde cedo as tarefas da lavoura, e, em particular, o pastoreio de cabras que era, frequentemente, atribuição das crianças. A brincadeira gratuita quase que lhe é totalmente desconhecida, mas ele consegue encontrar um prazer intenso e, até certo ponto, lúdico, no desempenho de afazeres que lhe são atribuídos. Os trabalhos socialmente úteis fazem com que se sinta, desde a infância, parte de uma coletividade onde todos, homens, mulheres e crianças, têm sua contribuição a dar (Idem: 93-94).

Esta relação da proposta de trabalho na educação com o trabalho rural é explicitada pelo educador em sua obra *A Educação do Trabalho* (FREINET, 1998a), que começou a ser escrita no período de prisão e teve sua primeira edição em 1949. O livro é constituído de diálogos entre um camponês, Mathieu, e um professor da área rural, o Sr. Long. Mathieu é o porta-voz desta vida camponesa centrada no trabalho e afirma que

> [...] não há, para nós [camponeses], de um lado o trabalho e o sofrimento, do outro o prazer pelo pensamento e pela fruição. Não, tudo isso se funde para formar um todo e o pensamento nasce do trabalho, é modelado e esculpido em seu ritmo, é vivificado por seus ensinamentos (FREINET, 1998a: 193).

Através das conversas entre os dois personagens, Freinet denuncia a separação entre a vida das crianças na comunidade e a forma de sociabilidade escolar. A vida na aldeia é permeada pelas tarefas ligadas aos trabalhos domésticos, artesanais e do campo, é marcada pela organização espacial que permite às crianças que estas corram pelos campos, que subam em árvores, que estejam em contato direto com os animais e com seres humanos de todas as idades.

A escola, desde sua institucionalização, opera em uma lógica de distanciamento das crianças em relação ao seu ambiente natural e social, forjando uma nova sociabilidade. Segundo Ariès (2011), a escolarização surge como espécie de quarentena, um enclausuramento das crianças em um grande movimento de moralização dos indivíduos promovido pela Igreja – tanto protestante quanto católica – e pelo Estado.

A criança camponesa, em meio às suas tarefas não escolarizadas, percebe não apenas o espaço, mas também o tempo de maneira distinta daquela própria à organização escolar. Suas atividades são guiadas por fatores naturais, como a saúde dos animais, as condições climáticas e a mudança das estações. Porém, a organização do tempo escolar é outra, e as crianças tinham que adequar toda a sua atividade a esta lógica distinta.

> Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. A, para ele, estranha disposição dos horários, das classes e dos graus está contudo vinculada a um profundo movimento de transformação das noções de tempo [...] (PETITAT, 1994: 91).

Urgia, para Freinet, a superação da coexistência de mundos tão diferentes para as crianças. O trabalho e sua organização apareceram como a ponte que ligaria o mundo escolar e a comunidade onde a instituição está situada, tornando-a um espaço de vida.

A ligação do trabalho com a escola, porém, não pode ser vista aqui como análoga às práticas soviéticas e anarquistas. Como já apontado no presente trabalho, Célestin teve contato com estas experiências pedagógicas e alguns de seus aspectos foram vistos com entusiasmo pelo educador. No entanto, estes modelos não eram

ideais para ele. Diante de seu cenário específico de atuação e com plena consciência contextual, não seria possível reproduzir outras propostas de escola, mesmo que ligadas ao trabalho. Desta maneira, torna-se imprescindível esboçar um estudo do conceito de *trabalho* na Escola Moderna, tendo em vista sua centralidade e sua impossível filiação direta a outras propostas pedagógicas.

A busca pelo entendimento do trabalho nesta proposta não pode levar em conta apenas sua referência à vida rural, mas também parte do envolvimento político que Célestin teve com o Partido Comunista Francês e das suas leituras de Marx, apresentadas por Élise como fundamentais para seu pensamento pedagógico (FREINET, 1978).

Para compreender o trabalho em Freinet será necessária, então, uma aproximação com o pensamento de Karl Marx. Esta aproximação se dará através de fonte secundária, de trabalhos de Mario Manacorda (2007, 2012), autor que dedicou parte significativa de sua obra ao estudo de Marx e de pedagogia. O conceito de *trabalho* é de extrema complexidade na obra do filósofo alemão e mereceria, por si só, ser tema central de uma pesquisa. Portanto, esta aproximação através da obra de Manacorda será encarada como uma ferramenta facilitadora na reflexão sobre o *trabalho* na Escola Moderna.

A primeira questão a ser abordada no estudo do trabalho em Marx é seu caráter antinômico, dialético (MANACORDA, 2007), pois é apresentado nos escritos do autor em posições negativas e positivas, variando em relação ao seu contexto e sua função histórica. O conceito é abordado por Marx tanto sob as condições descritas pela economia política – divisão decorrente da lógica da propriedade restrita dos meios de produção -, quanto como atividade fundamental, determinante da condição humana. Segundo Manacorda (2007: 65), "se não se compreende esta natureza contraditória da atividade humana, não se compreende nada de Marx; compreender esta antinomia significa pôr-se no centro de todo o seu pensamento". A representação deste conceito na obra de Marx não poderia ter outro caráter, visto que, em uma perspectiva histórico-crítica, a realidade nunca é apreendida de maneira unívoca, mas está sempre em contradição, sendo determinada pelas condições históricas (MANACORDA, 2012).

A negatividade do trabalho está na sua forma dividida, na especialização que limita os seres humanos e os separa em classes. Esta divisão é a sua expressão na economia política[3], no contexto onde os indivíduos não são proprietários dos meios materiais e científicos de produção da própria vida. A divisão especializada do trabalho é vista, segundo Manacorda (Idem), por uma longa tradição filosófica, como promotora tanto do progresso quanto das maiores contradições da história. É esta divisão que promove a distinção entre produtores e consumidores. Trabalho e fruição são, então, atividades distintas que cabem também a sujeitos distintos, *unilaterais*. Com este termo, Marx se refere àqueles que, na estrutura social causada pela divisão do trabalho, estão alienados de um dos dois âmbitos: a *unilateralidade* é produtora ou consumidora.

No entanto, Manacorda (2007) adverte que a *unilateralidade* não se apresenta exclusivamente negativa, mas que também tem seu caráter de positividade relativa na obra de Marx. O privilégio que a classe dominante tem de consumo de bens materiais e intelectuais, da apropriação do prazer, do refinamento do gosto etc; aparece como condição positiva, mesmo sendo, em alguma medida, uma posição limitada – pois é dependente do trabalho alheio (Idem). A condição *unilateral* da classe dominada, por sua vez, também apresentaria sua positividade relativa. Pelo seu lugar na sociedade, é a classe dominada que pode apresentar a "direta e consciente oposição ao presente estado de coisas" (Idem: 85).

Esta avaliação de que condições revolucionárias só podem ser compatíveis com os sujeitos explorados denota mais que idealismo, mas pode ser entendida como demonstração de descrença nas instituições educacionais de então. Marx exalta o trabalhador explorado, pois este, não tendo uma escolarização tradicional, também não teria preconceito e conservaria uma ignorância espontânea que "mantém os cérebros férteis sem corromper sua capacidade de desenvolvimento" (MARX apud MANACORDA, 2007: 85). Para ele, a classe operária era a única que lia, em meio às organizações políticas, os clássicos da filosofia alemã. A classe burguesa, por sua vez, era atormentada pelo estudo de latim na escola e estava fadada a ficar imersa em preconceitos (MANACORDA, 2007). A escola aparece, então, como um dos fatores da alienação da classe dominante (Idem).

[3] A economia política significa, para Marx, "tanto o sistema de produção capitalista quanto a teoria econômica que o representa como coisa eterna" (MANACORDA, 2012: 42).

Consciente de sua *unilateralidade*, é o trabalhador explorado quem poderá promover a superação deste estado generalizado de alienação – tanto de sua classe quanto da classe burguesa. Ele carrega, junto à possibilidade de auto-emancipação, a possibilidade da emancipação humana (Idem).

A superação da *unilateralidade* aponta para o ideal de ser humano *onilateral*, conceito através do qual se apresenta o trabalho em seu âmbito positivo. O indivíduo *onilateral* seria o resultado histórico da superação da contradição entre as classes alienadas, cada uma a seu modo. Nas palavras de Manacorda:

> A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Idem: 89).

É, portanto, a figura do sujeito *onilateral* que torna possível a afirmação do trabalho como atividade vital humana, como condição de humanidade. Este sujeito apresentaria, superada a alienação, uma total disponibilidade para todo trabalho, bem como seria capaz de toda atividade superior - atividade que não se originasse na direta supressão das necessidades mais básicas. O trabalho se mostra, então, como "atividade vital do homem, objeto de seu querer e de sua consciência, cuja universalidade se evidencia tornando toda a natureza seu corpo inorgânico" (MANACORDA, 2012: 41). Suprimidas as divisões entre trabalho e fruição, Marx vislumbra um ser humano resultante do processo histórico que tenha a possibilidade de ser pescador de manhã e filósofo à noite (Idem).

Ora, a superação da divisão de atividades manual e intelectual e a disponibilidade do homem tanto para a produção quanto para o consumo são os ideais que podemos observar na proposta da *Educação do Trabalho* de Freinet. O trabalho, no pensamento freinetiano, assume esta positividade apresentada em Marx, este valor de condição de humanidade; e a escola, sendo um lugar de trabalho, deve estar desalienada da sociedade.

O trabalho na Escola Moderna não teve uma ligação direta com a produção de mercadorias, nem mesmo fazia da educação uma preparação para as tarefas manuais que seus alunos, provavelmente, enfrentariam após a escolarização. Ainda assim, sua

centralidade nesta proposta pedagógica pretende superar a alienação da escola em relação à sociedade.

Como supracitado, a sociabilidade escolar se apresentava como alheia àquela encontrada na família ou no vilarejo. As atividades da escola, por sua vez, eram exemplarmente trabalhos alienados. As crianças desempenhavam tarefas que se limitavam a cópias, sem qualquer aspecto criativo ou função social, motivadas pelo recebimento de notas e pelo medo de receber castigos.

Lembremos que, para Freinet, a ascensão da consciência dos trabalhadores já havia começado e a escola precisava se adequar a esta realidade (FREINET, 1995). Desta maneira, era inconcebível para o pedagogo que a instituição continuasse a operar em uma lógica de alienação, tanto intelectual quanto manual. Ao invés disso, na escola de Freinet, o trabalho positivo, não-alienado, seria "o grande princípio, o motor e a filosofia da educação popular, a atividade da qual decorrerão todas as aquisições de conhecimento" (FREINET apud OLIVEIRA, 1995: 139).

A proposta da *educação do trabalho* tem como pressupostos a atividade agrária do pequeno proprietário de terra e as leituras de Marx, como já apresentado. Porém, para construir esta proposta, Freinet precisou contextualizar tal conceito, ligando-a à educação escolar. Isto exige pensar nas condições da instituição e de seus sujeitos. O que seria este *trabalho* quando dentro da escola? Como se caracteriza tal atividade quando realizada por crianças?

Um pressuposto do trabalho em Freinet é o engajamento do indivíduo, que está motivado e encontra na atividade uma satisfação de necessidades objetivas e subjetivas.

> Há trabalho todas as vezes que a atividade – física ou intelectual – suposta por este trabalho atende uma necessidade natural do indivíduo e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser. Caso contrário, não há trabalho mas serviço, tarefa que se cumpre apenas por obrigação – o que é totalmente diferente (FREINET, 1998a: 316)

Quando temos tarefas cumpridas por obrigação, temos trabalho alienado, unilateral[4]. As atividades escolares tradicionais se baseavam na cópia e em exercícios

[4] O caráter alienado das atividades escolares também foi denunciado por Freire (1980) no Brasil com o termo *educação bancária*. Sobre relações entre os pensamentos de Freire e Freinet, consultar BOLEIZ, 2012.

sem função social, sem nenhuma ligação com a realidade dos alunos. Era preciso, com a educação do trabalho, superar estas práticas.

A função social do trabalho aparece como fator de motivação, como apresentado nesta pesquisa em relação à livre expressão e ao texto livre, e como fundamento para um projeto político-pedagógico que enxerga a criança como membro de uma coletividade. Entretanto, Freinet adverte – nas palavras de Mathieu – que a ação humana não se resume à função social, principalmente quando se trata de uma atividade desenvolvida por crianças.

> A criança é muito menos utilitarista do que se pensa, como demonstra sua predileção pelos jogos-trabalhos desinteressados. Não devemos cometer o erro de nos prender impensadamente à relação social do trabalho e de colocar essa relação como uma condição indispensável, pelo menos no primeiro grau. [...] Temos de precisar, portanto, para evitar qualquer mal-entendido sobre esse ponto, que, se um trabalho entusiasma a criança, se satisfaz suas necessidades essenciais, é um trabalho-jogo desejável, ainda que não redunde de imediato num produto diretamente útil à sociedade. (FREINET, 1998a: 317-318)

A tensão que pode surgir na concomitância das defesas do trabalho em função da coletividade e das necessidades do indivíduo é desfeita por Jacques Bens em um texto de abertura para *A educação do trabalho*. Bens apresenta a proposta de Freinet como uma pedagogia que se baseia em três ideias: (i) a educação para o trabalho, (ii) a preocupação de desenvolver ao máximo as possibilidades de cada criança e (iii) a necessidade de fazer com que cada criança se sinta pertencente a uma coletividade. Segundo Bens,

> Este último ponto foi com muita frequência negligenciado por certos adeptos de Freinet, seduzidos pelo aspecto libertário de sua obra. Era um contrassenso. Pois Freinet jamais desejou formar desajustados sociais, muito pelo contrário: toda a sua vida como militante lhe atestava a cada dia que só as pessoas que encontram o seu lugar no mundo podem mudá-lo (BENS apud FREINET, 1998a: XI).

Mesmo na ideia de sujeito *onilateral* está implícita a comunhão de atividades que supram as necessidades sociais e individuais. Manacorda, ao apresentar os *Princípios do comunismo* de Engels – texto redigido em novembro de 1847 e antecedente ao *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848 – destaca apontamentos que

este autor faz sobre a educação de jovens, afirmando que a proposta de ensino unida ao trabalho produtivo de Engels "procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências das sociedade quanto as suas inclinações pessoais".

A possível pertinência da funcionalidade do trabalho desempenhado pelas crianças esbarra, ainda, nas limitações que estas apresentam. Um olhar atento à criança a dignifica como sujeito social e amplia as possibilidades de melhora de suas condições de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que reconhece sua dependência em relação aos adultos. No entanto, mesmo com as limitações das crianças, o trabalho em Freinet nunca pode ser entendido como simulacro, pois sua intenção é, de fato, desalienar as atividades escolares. Tal atividade deve ser uma produção efetiva da criança, atendendo a si e aos seus pares.

É preciso, então, pensar o trabalho como atividade que serve às necessidades objetivas e subjetivas do indivíduo e de seu meio social. Tendo como foco a infância, o trabalho está a serviço do pleno desenvolvimento físico, psíquico e social da criança. É a atividade onde ela, ao mesmo tempo, apreende e produz cultura.

Partindo da relação entre a criança como sujeito social e suas limitações, Célestin chega à necessidade de considerar as relações entre o trabalho e o jogo. Para ele, as brincadeiras tradicionais da infância em pouco se diferenciam do trabalho, pois são atividades onde as crianças participam de maneira criativa e se desenvolvem integralmente (FREINET, 1998a).

Seria ainda, o jogo, a atividade na qual a criança realiza o trabalho que não está autorizada a realizar socialmente. Sem poder

> [...] construir de verdade, nem ceifar um verdadeiro trigo, nem pastorear um rebanho vivo, nem seguir a água borbulhante ou extasiar-se no domínio mágico sobre o fogo [...] a criança, em todos os tempos e lugares, procura instintivamente, e acha, atividades que, na origem, possuem os elementos essenciais desses trabalhos específicos, mas que são como um maravilhoso plágio deles, adaptado a suas necessidades, a seu espírito, a seu ritmo de vida. E o plágio é tão bem feito, e em geral tão completo, que nós mesmos já nem reconhecemos a imagem da nossa própria atividade e denominamos este impressionante êxito: um jogo! (idem: 209).

Para Freinet, os jogos que são observados em diferentes sociedades e períodos históricos – como aqueles nos quais as crianças imitam os adultos em seus afazeres, tentam se superar física e intelectualmente, ou quando brincam de dominar o fogo ou a água – denotam necessidades humanas universais: "preservar a vida, torná-la o mais potente possível e transmiti-la para continuá-la" (idem: 212).

Somadas a essas necessidades universais estariam as necessidades de cada criança, de acordo com seu contexto social, seu desenvolvimento e sua personalidade. Sendo assim, o jogo

> [...] é de fato um trabalho, mas um trabalho de criança, cujo objetivo nem sempre apreendemos, que não reconhecemos de modo algum porque ele é menos terra a terra, menos primariamente utilitário do que comumente o imaginamos. Para a criança, esse trabalho-jogo é uma espécie de explosão e liberação, como ainda o experimenta hoje o homem que consegue dedicar-se a uma tarefa profunda que o anima e o exalta (idem: 178)

Diante destas considerações a respeito do trabalho que o educador francês preconizava como atividade central de sua escola, seguimos com o estudo de outros conceitos fundamentais de sua proposta.

2.4.2. A expressão livre

A ideia de expressão livre tem origem na prática do texto livre. Como exposto anteriormente, o texto livre foi criado como meio de documentação das experiências da aula passeio e se tornou a prática a partir da qual Freinet alfabetizava seus alunos.

Partindo da alfabetização, este conceito passou a figurar nos discursos e práticas de outras áreas do conhecimento. Na música, área que é foco da presente pesquisa, e nas artes de uma maneira geral, a livre expressão é um conceito que fundamenta a produção de materiais com as crianças e as discussões entre os educadores do Movimento. Será possível observar, no desenvolvimento do capítulo IV desta dissertação, que o termo *música livre* é bastante recorrente nos materiais do Movimento Escola Moderna desde as primeiras publicações sobre esta área.

Por consistir na defesa da liberdade para a criança se expressar, o conceito é de grande complexidade e nos exige reflexão. Buscaremos aqui alargar o entendimento sobre esta liberdade que Freinet preconizava, seus limites e fundamentos.

O próprio educador admite que a defesa da livre expressão pode gerar mal-entendidos em um primeiro momento, evidenciando a necessária reflexão sobre o conceito: "Existe uma palavra cujo emprego pode desviar os recém-chegados a nossas técnicas, e com a qual devemos ter todas as reservas: liberdade" (FREINET, C. apud FREINET, E. 1979: 111). Ele escreve, logo em seguida, sobre a visão do Movimento de que existem limitações inerentes à liberdade:

> Não, não somos pela liberdade total da criança, nem teórica nem praticamente. Acreditamos que a noção de liberdade é um destes *guindastes metafísicos* que sempre se manobram contra o povo e contra a própria liberdade. Não existe, nem na escola nem na sociedade, liberdade pura e simplesmente.
> Tem-se a liberdade de trabalhar, a liberdade de se deslocar, de falar ou de escrever: mas então, naturalmente, essa liberdade – que é uma noção essencialmente prática – é subordinada ao meio e à liberdade semelhante dos indivíduos com os quais vivemos (Idem: 112).

A liberdade aqui é essencialmente prática, pois se estabelece nas relações sociais. Lembremos que, para Freinet, a escola não pode estar alienada da sociedade nem operar por simulacros, logo, não faria sentido transformar o espaço escolar em um reino da liberdade desvinculado da vida em sociedade. A defesa da liberdade - que não é apenas privilégio da criança, mas condição para a expressão de todos os sujeitos da escola freinetiana - não pode ser entendida como um elogio à espontaneidade, e sim como busca de uma educação para a cidadania e para a construção da personalidade de cada indivíduo.

A técnica do texto livre nasce em oposição à alfabetização através dos manuais escolares. A cópia de textos alheios à realidade dos alunos não fazia com que estes se apropriassem verdadeiramente da linguagem escrita, pois, ao contrário, a escrita era aprendida desprovida de seu caráter de ferramenta social. Ensinava-se a ler e a escrever, mas esta prática nunca se apresentava como canal de expressão e comunicação (OLIVEIRA, 1995).

No contexto de pobreza em que trabalhava Célestin, os textos escritos livremente acabavam por denunciar as limitações às quais as crianças estavam fadadas. Quando estas escreviam sobre suas vidas, surgiam assuntos como a fome e a miséria, e em nada se pareciam com as imagens idealizadas de camponeses e operários nos manuais escolares (FREINET, C. apud FREINET, E. 1979).

Com o texto livre e, posteriormente, com o jornal e a correspondência escolar, as crianças escrevem para serem lidas, suprindo necessidades individuais e sociais de expressão. São experiências onde cada criança é levada a desenvolver a própria subjetividade em meio à comunidade da qual faz parte.

> Ao produzir seu texto, a criança se produz a si mesma e revela sua individualidade. É nisso que o texto livre é profundamente libertador: permite a afirmação de uma outra visão de mundo: a do oprimido. E por ser autenticamente pessoal, esta afirmação não é menos social, pois, na concepção marxista, todo ser humano constitui também, na singularidade do seu ser, um feixe de relações sociais que ele reflete e exprime (OLIVEIRA, 1995: 148).

Esta prática se inicia como documentação de determinadas situações concretas, mas não se limita a textos objetivos. O texto livre, para Freinet, poderia ser um relato objetivo, mas se tornava ainda mais expressivo se passasse por um "enriquecimento, ao mesmo tempo, afetivo e artístico" (1976: 82). A partir do poema, ele acreditava ser possível encontrar as "ressonâncias mais íntimas" que os acontecimentos provocam nas crianças (Idem: 83).

Ao escrever *O texto livre* (1976), livro que apresenta esta técnica, Freinet dedica um capítulo – *A qualidade dos textos de crianças* (1976: 81 – 92) - a considerações a partir de exemplos de poemas de alunos do Movimento. O poema é apresentado como escrita predominantemente subjetiva e sua criação não deve seguir normas muito duras. Existe uma resistência até mesmo em determinar de maneira muito restrita o que é um poema, pois esta palavra já estaria "saturada de uma tradição que demasiadas vezes nos paralisa" (Idem: 83). No seguinte trecho, fica claro que a preocupação central do educador é de fomentar a expressão dos alunos:

> Habitualmente dispomos estes textos sob a forma de poemas, com linhas separadas conforme a expressão do pensamento e a melodia das frases, mas recomendamos muito particularmente aos camaradas que evitem qualquer caricatura do verso adulto com ritmo ou rima. O poema não é de forma alguma uma consonância ou um número de sílabas, mas expressão de um pensamento de eleição, toda ela sutileza e ideal (Idem: 83 - 84).

No entanto, não basta dar o direito à palavra – ou, em nosso caso, o direito de compor e improvisar músicas - à criança para que cheguemos à expressão livre. Se a criança não escrever a partir de cópias dos livros didáticos ela estará livre apenas destes materiais e isto pode não ser suficiente. Afinal, para compreender a defesa da

expressão livre é necessário que se faça a seguinte pergunta: a expressão livre é, ou deve ser, livre de quê?

Ao se colocar esta pergunta, Ferreira (1997) nos responde que a expressão deve ser, primeiramente, livre de estereótipos e de fórmulas prontas. Para chegarmos a esta liberdade é imprescindível que se faça mais que estimular a criação, mas esta deve ser cautelosamente trabalhada, de maneira que a criança se desenvolva em direção à criticidade e autonomia.

Oliveira (1995) discorre sobre a grande responsabilidade do educador freinetiano ao trabalhar com a expressão livre. A clareza do papel do educador é fundamental para que este conceito seja entendido e possa se materializar na prática pedagógica.

> Freinet se insurge contra aqueles que, sob o pretexto de "respeitar a expressão infantil", não admitem que o professor interfira nela. [...] a espontaneidade inicial, embora imprescindível, não é, em si, suficiente para levar a construção de um conhecimento socialmente útil às crianças. Costuma retratar o senso comum do grupo social em que vivem, o qual contém, como bem o coloca Gramsci, elementos sadios frutos das vivências da dominação, e elementos contraditórios, díspares e "bizarros", frutos da inculcação ideológica de que são vítimas.
> O papel do professor é levar o aluno a uma visão mais rica e complexa do mundo em que vive. Por isso, respeitar o texto livre de uma criança não implica deixar que veicule ideias superficiais, distorcidas ou incompletas. É, ao contrário, trazer os elementos que permitam ao seu autor reformular seu pensamento, torná-lo mais completo e orgânico (OLIVEIRA, 1995: 150).

O direito à palavra e à criação precisa, então, levar à criticidade, para que a expressão se torne realmente livre. A escola não pode estar alienada da sociedade, mas também não pode ser um espaço de reafirmação desta de maneira acrítica. É necessário estar atento aos discursos que se imprimem nas crianças para além daqueles veiculados pelos livros didáticos, primeiro foco de oposição de Célestin.

Contudo, este ideal de expressão livre que o educador persegue no seu trabalho com as crianças só poderá ser atingido com o primeiro passo. O direito e o estímulo à criação são condições para que um vínculo se estabeleça entre os sujeitos.

A busca por conhecer as crianças apresenta mais um caráter que, por vezes, se mostra conflitante em Freinet. Ele advoga inúmeras vezes que a criança precisa ser

vista dentro de sua comunidade, levando-se em conta as especificidades locais, porém, ao mesmo tempo, esta busca o leva a tecer considerações sobre o desenvolvimento de uma maneira generalizada. Sobre esta tentativa de compreender o desenvolvimento infantil segue-se um breve estudo do *tateamento experimental*.

2. 4. 3. O tateamento experimental

As duas obras nas quais se concentram as reflexões de Freinet acerca da psicologia do desenvolvimento são *Ensaio de Psicologia Sensível* (1998b) - escrito na prisão, durante a Segunda Guerra Mundial, paralelamente à *Educação do Trabalho* (1998a) – e *O Método Natural* (1977).

A primeira consiste em reflexões decorrentes dos anos de militância e ensino e, tendo sido escrita em cativeiro, não conta com referências diretas de outros pensadores. A falta de filiação direta é apresentada com pesar por Freinet (1998b), porém, o autor também esclarece que "jamais trabalhou como escolar" (Idem: 2) e que esta obra não tem como objetivo ser um tratado clássico de psicologia, mas "uma obra de psicopedagogia que os professores primários e os estudantes de magistério possam ler e compreender, discutir [...] e criticar, levando em consideração não palavras mas fatos sensíveis e familiares" (Idem: 3 – 4).

A segunda se divide em três livros, a saber: I – A aprendizagem da língua, II – A aprendizagem do desenho e III – A aprendizagem da escrita. É uma compilação póstuma de textos - alguns inéditos e outros previamente publicados em revistas e boletins da CEL - organizada por Élise Freinet, que adverte para a falta de ordem e unidade que a obra pode apresentar (FREINET, 1977). Segundo Élise (Idem: 9), o último projeto de Célestin era contribuir para a prática escolar a partir da compreensão dos temas que são subtítulos dos livros com uma "justificativa teórica do processo da *tentativa experimental*[5], em que baseou a sua obra psicopedagógica".

Em ambas as obras notam-se críticas aos progressos científicos na área da psicologia e, ao mesmo tempo, uma tentativa de inserção neste campo. O pedagogo se coloca contra os estudos com "técnicas de laboratório" (1998a: IX) e advoga em favor de sua pesquisa por se tratar de resultado de uma real ação pedagógica desenvolvida

[5] As edições portuguesas traduzem o *tâtonnement expérimental* como *tentativa experimental*, enquanto as edições brasileiras o traduzem como *tateamento experimental*. Aqui foi adotada – salvo citações de edições portuguesas – a tradução brasileira.

por muitos anos em uma equipe de vários educadores. Como o *Método* apresenta escrita mais rigorosa, clara e objetiva que o *Ensaio* - visto as diferentes condições de escrita de cada obra -, baseei este estudo do *tateamento* em seus três volumes.

A tese central defendida por Freinet é a de que variados conhecimentos podem ser construídos da mesma maneira que a criança aprende a falar e a andar. O aprendizado da linguagem e da marcha são descritos por ele como processos *naturais*, pois não se baseiam nos métodos escolares e, com exceção de casos de deficiências, as crianças aprendem a falar e a andar *naturalmente* (FREINET, 1977b).

Natural é o adjetivo que Célestin atribui ao seu método para marcar uma oposição aos procedimentos escolarizados. Ele evoca as interações espontâneas dos adultos que ensinam aos filhos a língua e a marcha no dia a dia, sem muitas correções ou regras, como modelo a ser seguido para o ensino de outros conhecimentos. No entanto, seria realmente possível sustentar esta tese?

Ao comentar tal questionamento, o educador não desenvolve uma argumentação, mas devolve a pergunta e afirma, mais uma vez, que toda aquisição se dá de maneira universal:

> Objetam-nos muitas vezes que aquilo que é verdade para a linguagem não o será forçosamente para as outras disciplinas. Mas por que razão um processo cem por cento infalível na aquisição de uma das aptidões humanas mais delicadas não será extensível às outras conquistas?
> O processo é global: regula a aprendizagem da marcha, onde não intervém lição de espécie alguma, e está igualmente na base de todos os atos correntes da vida, da música, do canto, da pintura e das artes em geral (Idem: 23).

É na descrição deste processo de aprendizagem que surge o conceito de *tateamento experimental*. Segundo Freinet (Idem), é por meio de tentativas que o ser humano se relaciona com o desconhecido, buscando alcançar habilidades ainda não desenvolvidas. Ao se deparar com uma dificuldade, o indivíduo não se valeria de conhecimentos teóricos pré-adquiridos, mas procederia por *tateamento*.

Os *tateamentos* são atos - originados ao acaso, por reação ou deliberadamente – que, ao gerar algum êxito ou satisfação, começam a ser repetidos até a automatização. Depois de automatizado, o ato passa a ser o que o educador chama de *regra* ou *técnica de vida*, dispensando a necessidade de reflexão ou tentativa. Este é

um processo de aprendizagem no qual as experiências significativas tendem a gerar conhecimento (Idem).

Na descrição do *tateamento,* Célestin compara este processo à construção de andaimes (1977a). A construção de conhecimento se daria, então, por uma sucessão de conquistas, sendo que cada uma é base para a próxima. A pesquisa experimental, a repetição, os exercícios e a observação das conquistas de outros indivíduos do grupo seriam fundamentais para que cada um estabeleça seus patamares de conhecimento e possa avançar para os seguintes. Tal descrição é ainda comparada por Freinet ao próprio progresso da ciência. Esta, segundo ele (Idem) só pode progredir por saltos criativos e não deve ficar estacionada em patamares já definidos.

Neste processo de tateamentos, o papel do educador é fundamental para o progresso do grupo e de cada aluno. Não seria mais um educador demasiadamente diretivo, mas uma espécie de guia, muito atento aos tateamentos das crianças.

> [...] o nosso papel educativo consistirá em facilitar e enriquecer a aprendizagem experimental, em tornar as crianças sensíveis à experiência, fazendo-as saudáveis, exercendo uma troca favorável de afetividade, permitindo-lhes efetuar numerosas tentativas que conduzam a êxitos, organizando e dando ocasião a repetições, destacando os obstáculos [...] (FREINET, 1977c: 27).

A construção do conhecimento se daria, então, através da pesquisa desenvolvida com a ajuda do educador. Este caminho da pesquisa em oposição às lições escolares unidirecionais é a inversão do processo educativo que o autor também defende em *A Educação do Trabalho* (1998a). Nesta obra, o camponês Mathieu convence o professor Long de que a experimentação e a criação devem levar à documentação, e não o inverso. O conhecimento se constrói, segundo Freinet, a partir da experimentação e da criação, dentro ou fora da escola. A novidade que a instituição traz é o ensino da documentação, que é de extrema importância para o educador, mas deve estar em função dos passos anteriores, como tomada de consciência.

Esta conversa de Mathieu e Long está diretamente ligada à alfabetização, mas tal inversão muito se assemelha à que o autor coloca no *Método Natural II* quando trata da construção de conhecimento de uma maneira geral, desde o aprendizado da linguagem até o do desenho ou da música. Ele não nega a importância de regras para

a aquisição de qualquer habilidade, mas alerta que estas "constituem uma conclusão e não um ponto de partida" (1977b: 23).

O segundo volume é dedicado inteiramente às considerações acerca do desenvolvimento do desenho infantil. Os textos não são apenas de Célestin, pois Élise organizou os escritos do marido já falecido e adicionou seus trabalhos. Nada mais coerente, visto que ela era a professora de artes que sempre esteve ao lado do marido com as crianças.

No volume dedicado ao desenho estão delimitados claramente os objetivos e a tese da pesquisa. O casal coloca como objetivos (i) responder à questão *Por que desenha a criança?* e (ii) definir quais são as fases *naturais* e *normais* do processo de desenho livre. A tese defendida é a de que "a expressão gráfica nasce e cresce segundo o mesmo processo da expressão oral e da expressão escrita" (1977b: 34).

No desenvolvimento de tal pesquisa, alguns pressupostos são detectados. A negação da determinação de talentos espontâneos é clara no seguinte trecho: "nenhuma aquisição, seja ela manual, intelectual, social ou moral, surge espontaneamente em virtude de um dom ou de uma faculdade surpreendentemente monopolizados pela espécie humana" (Idem: 35).

Como uma educação que nega os talentos espontâneos e que tem como característica se dar em ambiente popular, atingindo as crianças menos favorecidas da população de então, o ensino de arte aparece como direito imprescindível de todos. O estigma do artista como indivíduo que não se conforma à sociedade é só mais uma prova, para Freinet, de que a instituição escolar não está lidando com a arte da maneira mais adequada.

> Não queremos que a arte constitua um privilégio de crianças malditas, na perseguição clandestina dos seus sonhos. É toda a infância e toda a adolescência do nosso século que pretendemos, através da nossa intuição e ciência, gizar da tentativa experimental até à cultura e à arte, os supremos atributos do homem que procura realizar o seu destino numa sociedade onde terá garantido as virtudes ideais da liberdade, da igualdade, da fraternidade e da paz (1977b: 28).

O ensino de arte na escola combatida pelo Movimento não era, de fato, um ensino de arte, mas um ensino de técnica. O tateamento experimental no desenvolvimento artístico seria a solução para este cenário, colocando a criação e a

experimentação como fundamentais e o ensino de regras como um desdobramento necessário, mas não mais central.

> Pelo método escolástico, a criança adquire, tanto na música, no francês, nas ciências e no cálculo como na arte, o hábito de esperar a ordem e o pensamento externos. Já não exerce a iniciativa e o pensamento próprios. Suporta e segue. A função criadora vital encontra-se paralisada e destruída. Poderá produzir obras verdadeiramente impecáveis sob o ponto de vista técnico, mas essas obras não terão alma. E, sem alma vivificadora da técnica, já não há arte nem cultura (1977b: 28).

Ao desenvolver a pesquisa fundada na tese e nos objetivos supracitados, alguns fundamentos do tateamento e do método natural ficam mais claros. O processo de aquisição de determinada habilidade e de salto de patamares é exemplificada quando da explicação sobre o aparecimento e o desenvolvimento de *tipos gráficos*.

Com o intuito de observar as possíveis fases do desenvolvimento do desenho, são detectados *tipos* que apareceram nos desenhos de crianças que passaram pela escola de Célestin e por outras escolas do Movimento. São estes principalmente os automóveis, as pessoas, as casas e os animais.

Para não delimitar os *tipos* determinados como universais, busca-se uma explicação para o aparecimento e o desenvolvimento destes *tipos*. Estes dependem de três fatores, a saber: (i) as dificuldades encontradas, (ii) a habilidade do executante e (iii) a influência do meio (1977b).

As dificuldades encontradas determinariam algumas fases pelas quais as crianças passam ao desenvolver, por exemplo, o *tipo gráfico* que representa uma pessoa. Segundo Freinet (Idem), ao desenvolver o desenho do boneco, as crianças passariam por fases em que seria agregada complexidade na medida em que o desenho ganha elementos. Em linhas gerais, este *tipo* começa com aspectos fundamentais como cabeça com olhos e boca e, progressivamente, vai ganhando membros e detalhes, como vestuário, cabelo etc.

Sobre a habilidade do autor, o pedagogo francês leva em consideração aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais que influenciam o desempenho da criança enquanto desenha. Neste trecho, apresenta-se como indispensável o exercício para que a criança desenvolva suas habilidades e possa avançar (1977b).

Por fim, o terceiro fator determinante para o desenvolvimento dos *tipos* é o meio. Célestin coloca o meio infantil como mais determinante que o próprio exemplo adulto. A criança evolui com seus pares, ao observar e, até mesmo, copiar em parte o desenho das outras crianças. Ela busca, segundo Freinet (1977b), o uníssono com o grupo, com as paisagens belas, com as obras de arte. O exemplo infantil seria o mais próximo e mais adequado à criança que desenha, determinando um grande movimento coletivo de desenvolvimento (Idem). Esta consideração deixa claro que o *tateamento* pressupõe a pesquisa individual, mas também se dá pelo contato com a conquista dos outros membros do grupo.

A importância do desenho nas relações do grupo remete à questão sobre o motivo pelo qual as crianças desenham e à tese de que o desenho da criança está intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sendo um canal de comunicação gráfica.

Ao responder tal questão e tentar confirmar sua tese, o autor aponta duas bifurcações que ocorrem durante o desenvolvimento do desenho. A primeira bifurcação seria a troca da expressão gráfica como desenho para a escrita. O desenho, que tem função primordial de expressão até o início do processo de alfabetização, pode ficar em segundo plano quando a criança começa a escrever. Caso tenha a impressão de que a escrita lhe satisfaz a necessidade de expressão e a escola não a encoraje a continuar a fazer progressos na produção de desenhos, a criança deixa de desenhar. Freinet aponta que muitas gerações perdem aos sete ou oito anos de idade as aptidões para desenhar por conta do meio escolar (1977b).

A segunda bifurcação apontada na pesquisa é a que ocorre se a criança tem estímulos para continuar a desenvolver seu desenho. Quando a linguagem escrita é apropriada, o desenho começa a deixar de ser expressão direta, narrativa. O texto irá narrar a história e o desenho passa a evoluir em aspectos relacionados às escolhas estéticas: uma via para a "ascensão até à arte" (Idem: 75).

Todo este processo de desenvolvimento do desenho estaria regulado principalmente pelo meio infantil, como já citado, bem como por outros fatores sociais. As condições materiais são apontadas como mais um fator determinante para o desenvolvimento do desenho. Célestin se apresenta como parte de uma geração que não teve a disponibilidade de materiais como papel, lápis e giz na mesma proporção

que a geração que ele educava tinha. Além da disponibilidade grande de ferramentas, as crianças estavam inseridas em uma sociedade que se tornava cada vez mais estimulada por imagens em jornais, livros, embalagens etc. (1977b).

A quebra de paradigmas pelas vanguardas de então também acabava por provocar uma maior aceitação das produções das crianças por parte dos adultos. Freinet acreditava que esta relação entre a produção artística profissional e o novo olhar que suscitava aos desenhos infantis vinha contribuir muito para o progresso do ensino de arte para as crianças menores (Idem).

Acima de tudo, o meio se mostra determinante na medida em que o ato de desenhar é frequente, praticado e incentivado por todos. Se os adultos e as outras crianças não desenham e se a produção não tem resultados positivos entre seus pares, a criança dificilmente desenhará. Enquanto este ato não tiver ação sobre o ambiente, não consistirá em meio expressivo (Idem).

A partir destes aspectos observados na produção de Célestin e Élise podemos refletir sobre o adjetivo *natural* utilizado pelo casal para nomear seu direcionamento metodológico. De acordo com este breve estudo, entende-se que a denominação *método natural* aponta para a denúncia de uma escola que se baseia em relações artificiais, tanto no que diz respeito aos sujeitos, quanto à produção de conhecimento. No entanto, parece-me necessário alertar para um entendimento da primazia *cultural* do método freinetiano e de seus pressupostos psicopedagógicos. O conhecimento se constrói, segundo as obras estudadas, nas relação sociais, nas trocas entre os indivíduos. A ação da criança está ligada às respostas do ambiente e se torna mais complexa e consciente na medida em que esta se relaciona com seus pares e com os educadores.

*****

Para alcançar um debate sobre educação musical e Pedagogia Freinet, foram estudadas características fundamentais deste projeto político-pedagógico. Na sequência, serão apresentadas tendências do campo da educação musical nos séculos

XX e XXI, com o foco na criação musical. Partindo destes dois estudos, será possível desenvolver reflexões que se amparem e possam contribuir para ambos os campos.

III – O estímulo criativo na educação musical no século XX

Ao estudar as técnicas, as invariantes e os conceitos de trabalho, expressão livre e tateamento experimental, é possível constatar a centralidade do processo criativo na Pedagogia Freinet. A produção dos próprios materiais pedagógicos pelos educadores e pelas crianças e a oposição às cópias e outros procedimentos padronizados de ensino são fundamentais no desenvolvimento do Movimento Escola Moderna.

Na área da educação musical, por sua vez, pode-se igualmente observar educadores e pesquisadores que, a partir da primeira metade do século XX, procuraram apresentar novas propostas, os chamados Métodos Ativos. Seus projetos, além de refletirem descontentamento com métodos tradicionais de ensino, também reverberaram o surgimento de novas concepções estéticas. Suas ideias e orientações didáticas estão ainda fortemente presentes nos discursos e nas práticas de educação musical atuais e, assim como a proposta de Freinet, são representativas dos embates entre concepções de educação e criação infantil que tiveram lugar no século passado.

Segundo Fonterrada (2008: 177), os chamados "métodos ativos" foram desenvolvidos por dois grupos de educadores musicais. Os educadores mais influentes da primeira metade do século XX – grupo que a autora denomina como Primeira Geração[6] – estavam preocupados em afirmar abordagens de ensino nas quais a criança era iniciada nos estudos musicais através da vivência e da experiência, em detrimento de uma iniciação baseada em estudos de técnica e teoria desde as primeiras aulas. A autora aponta que, apesar da grande importância de tais propostas, estas ainda ficaram concentradas na música clássica ocidental ou no folclore (Idem).

No final da década de 1950 e início da década 1960, no entanto, surgiram propostas que, além de priorizar a iniciação pela experiência, levavam para as salas de aula os procedimentos de composição e experimentação de compositores de vanguarda. Eram propostas bastante focadas na criação, porém, ao estarem em conformidade com alguns pensamentos estéticos determinados, restringiam-se a eles, evitando a reprodução de músicas de outros momentos históricos (Idem). Este grupo

[6] São eles: Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. (2008:122).

de educadores – a Segunda Geração[7] – era formado, em sua maioria, por músicos que também desenvolviam intensa produção como compositores.

Fonterrada (2008: 119) adverte que, apesar da denominação "métodos ativos", nem todos são, de fato, métodos. Ainda na Primeira Geração existem propostas mais estruturadas, com objetivos e procedimentos metodológicos claros, como as de Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki, enquanto outras são fundadas principalmente em conceitos e em direcionamentos menos rígidos, como as de Émile-Jaques Dalcroze e Carl Orff. As abordagens pedagógicas apresentadas pela Segunda Geração de Educadores são ainda mais abertas, afastando-se de maneira substancial da ordenação e sistematização metodológicas.

Entre os educadores das duas gerações de métodos ativos e ainda outros posteriores, a criação aparece com objetivos e fundamentações distintas, lembrando que o próprio termo criação na educação musical pode significar práticas diferentes e gerar equívocos (BARRET, 2003)[8].

Nas pesquisas recentes sobre a criação na educação musical, assim como têm espaço as diferentes práticas criativas, também é possível observar a diversidade de abordagens investigativas. Beineke (2009: 43) identifica as cinco seguintes: (1) processos composicionais; (2) avaliação na composição musical; (3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição na educação musical; (4) concepções e práticas dos professores sobre a atividade de composição na educação musical; e (5) perspectivas das crianças sobre a composição musical. Segundo a autora (Idem), este cenário era distinto nas décadas de 1980 e 1990, quando as pesquisas com foco na criação musical de crianças tinham por objetivo majoritariamente contribuir para os estudos do desenvolvimento musical infantil.

A recente assunção, por meio da comunidade de pesquisadores em educação musical, de outras perspectivas além do estudo do desenvolvimento, parece apontar para o entendimento da grande complexidade da atividade de criação nas práticas de ensino. Diante deste cenário, é interessante notar como Freinet, muitas décadas atrás, já defendia a centralidade da criação para o processo de ensino e aprendizagem e,

---

[7] Fonterrada (2008:180) cita como educadores da 2ª geração George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena.

[8] BARRET, 2003 apud BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:** Um estudo sobre a aprendizagem criativa. Porto Alegre, 2009. 289f. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ciente de tal complexidade, dedicou esforços distintos para compreendê-la e, assim, otimizar sua prática pedagógica. Os conceitos de trabalho, expressão livre e tateamento experimental, expostos anteriormente, representam as atividades constantes - práticas e teóricas - que o pedagogo francês empreendeu nesta direção.

Com o intuito de ampliar a compreensão de como se desenvolveu o estímulo criativo na educação musical durante o século XX, foram estudados alguns educadores e teóricos da referida área, a saber: Carl Orff, John Paynter, François Delalande e Hans-Joachim Koellreutter. A escolha se baseou no fato de que todos eles defenderam - cada um de acordo com seu contexto, experiências práticas e fundamentação teórica – propostas pedagógico-musicais de cunho criativo. Aqui considero criação musical tanto a atividade de composição de peças e arranjos, quanto a prática de improvisação livre e idiomática.

Acreditando que as seguintes propostas formam um breve panorama da diversidade de concepções de música e educação no século XX, as tomo como representantes da área de educação musical para uma aproximação entre esta e a Pedagogia Freinet.

3.1 Carl Orff: a criação como apropriação histórica

Seguindo a divisão em duas gerações de educadores musicais no século XX proposta por Fonterrada (2008), Carl Orff (1895 - 1982) é um dos mais influentes representantes da primeira delas. A autora o reconhece como um dos educadores que mais estiveram focados na expressão, na criação e na integração de linguagens na primeira metade do século XX.

Assim como Fonterrada (2008), Gaínza (1977; 2009) divide o século XX em dois momentos. A pedagogia musical teria sofrido primeiramente uma revolução – na primeira metade do século - e, posteriormente, uma revisão ou atualização – a partir, principalmente, da década de 1960. Para esta autora, Carl Orff seria uma figura de transição entre os dois momentos, visto que, por mais que tenha começado a atuar antes do grupo de 1960 – o grupo dos *pedagogos-compositores* - e não se baseasse nos procedimentos de vanguarda, já tinha como foco a criação musical, valorizando principalmente a improvisação instrumental, vocal e corporal (2009).

Para a compreensão da proposta pedagógica de Carl Orff é necessário que se conheça minimamente sua trajetória enquanto educador e seus projetos enquanto compositor. As características de sua atuação pedagógica e composicional tornam mais claros os fundamentos de sua proposta, fundamentos estes que não foram explicitados pelo próprio Orff, já que sua obra é essencialmente prática.

Toda a proposta pedagógica orffiana tem origem nas experiências da Güntherschule com estudantes de ginástica, dança e música (BONA, 2011). Nesta escola, fundada por Dorothee Günther em Munique, no ano 1924, Orff trabalhou com Gunild Keetman, na área de música e movimento, e com Maja Lex, bailarina discípula de Rudolf von Laban. O funcionamento da Güntherschule chegou ao fim em 1944, pois a escola foi totalmente destruída durante a Segunda Guerra Mundial. Até o encerramento das atividades, outros profissionais de música e movimento integraram a equipe de professores, não apenas formando artistas, mas também produzindo e atuando em espetáculos.

Durante esta experiência de ensino, Orff publicou sua primeira obra pedagógica, a *Schulwerk*[9]. Este material, publicado em 1930, consistia em exercícios rítmico-melódicos para flauta doce e percussão de lâminas - xilofone, metalofone e glockenspiel -, instrumental este que ele usava em sala de aula. Na década de 1950, este material foi revisto e desenvolvido por Orff e Keetman, tendo como foco o ensino para crianças sob o nome de *Musik für Kinder*[10].

O trabalho desenvolvido pelos profissionais na Güntherschule tinha como pressuposto a integração de música e movimento. Os alunos eram jovens e adultos e não apenas dançavam ou tocavam, mas se revezavam nestas funções. Ainda segundo Bona (2011), o surgimento dos instrumentos de lâminas se deu pela necessidade de facilitar o manuseio e a aprendizagem musical neste determinado trabalho pedagógico.

A experiência de integração de linguagens artísticas está diretamente ligada a um dos fundamentos da proposta pedagógica do músico alemão e de sua atividade como compositor: a *música elementar* (BONA, 2011). A integração de linguagens é

---

[9] *Obra escolar*.
[10] *Música para criança.* Este material foi difundido e adaptado para diversos países. As adaptações não são meras traduções, mas buscam recriar o material de acordo com as diferentes culturas às quais se destinaram.

apontada por Graetzer e Yepes (1983) como o objetivo principal da proposta pedagógica orffiana. A intenção é que se crie um espaço de atividade artística onde linguagem, movimento e música sejam inseparáveis, entendidos como unidade (BONA, 2011). A condição de *elementar* estaria ligada a práticas artísticas de épocas remotas e que ainda estão presentes em sociedades menos ligadas aos processos de produção e economia contemporâneos (GRAETZER e YEPES, 1983). Sobre a *música elementar*, é possível ler um trecho de conceituação do próprio autor:

> O que é elementar? Elementar, em latim *elementarius*, que dizer "pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio". Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, ostinati e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança (ORFF in BONA, 2011: 140).

Na conceituação de *música elementar* é possível compreender a importância de algumas características como definidoras do que o compositor alemão concebe como música. As possibilidades e significados para a interação humana com sons e silêncios artisticamente organizados e, neste caso, também com outras linguagens artísticas, apresentados por Orff, desvelam sua *ideia de música* (BRITO: 2004; 2007). Considerando que ideias de música emergem e encontram estabilidade, seja individualmente, em grupos ou, de maneira mais abrangente, em períodos históricos, também é possível observar a coexistência de diversas delas. Contudo, a estabilidade de algumas ideias de música chegam, em alguns momentos e cenários, a desconsiderar outras e acabam impondo-se como únicas (BRITO, 2007). A ideia de música orffiana fundada em ritmos regulares e escalas específicas, em "pequenas formas de sequências, ostinati, rondós" como negação de "grandes formas e arquitetura", acabou por delimitar fortemente sua proposta pedagógica.

A busca por uma *música elementar* e as situações que levaram Orff e Keetman ao trabalho com crianças convergiram para o repertório oral das brincadeiras infantis. A predominância de rodas, versos, adivinhas, acalantos, entre outras expressões deste repertório oral, em várias culturas de diversos países e épocas seria a prova da

existência de uma música verdadeiramente infantil (GRAETZER e YEPES, 1983). Estas manifestações estão todas ligadas ao ideal de *música elementar*, pois integram música, movimento e linguagem de modo indissociável.

O reconhecimento de tal repertório como ideal para o trabalho com as crianças e o ideal de *música elementar* trouxeram algumas implicações pedagógicas. Além do uso de tal material musical, a educação passou a ser vista como espaço de brincadeira e criação. Segundo Graetzer e Yepes (Idem), Orff não se limitou a transcrever canções tradicionais infantis, mas desenvolveu uma pesquisa deste material de maneira que pudesse criar suas próprias melodias a partir daí, percebendo o caráter criativo, de originalidade e expressão que este repertório trazia.

A busca pela *música elementar* também estava presente em sua atuação composicional (BONA, 2011; GRAETZER e YEPES, 1983). A seu modo, como compositor e educador, Orff buscava explicitar uma conexão entre a infância de cada ser humano com as origens da cultura humana. Um princípio determinante em sua proposta é o seguinte: cada criança percorre, em seu desenvolvimento, as mesmas etapas que a humanidade percorreu para chegar à sua condição atual (GRAETEZER e YEPES, 1983)[11].

Como consequência deste pensamento, o músico alemão acreditava que no início do ensino de música seria preciso que a criança estivesse restrita ao uso da escala pentatônica. Além da justificativa ligada à determinada concepção de desenvolvimento, lidando com a escala pentatônica, a criança estaria incólume à possibilidade de imitação da música tonal, preservada em um ambiente de total liberdade para criar. Nas palavras do próprio Orff, citado por Graetzer e Yepes (1983) ao introduzir sua obra didática *Musik für Kinder*:

> Através dos cadernos sucessivos, a melodia se move no âmbito da pentatônica, que apresenta uma etapa da evolução muito adequada para a mentalidade infantil. Sua restrição possibilita à criança o encontro de seus próprios modos de expressão, sem riscos de cair em uma mera imitação dos exemplos sugestivos proporcionados por outros tipos de música (Idem: 08 – 09).

[11] Esta ideia pressupõe que a filogênese – desenvolvimento evolutivo e diversificação de uma espécie, grupo, ou aspecto particular de um organismo – se mostra na ontogênese – desenvolvimento de um organismo individual, em relação a aspectos anatômicos ou comportamentais, desde o primeiro estágio até a maturidade. Definições disponíveis em http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/phylogenesis. Acessado em 21/07/2014.

Seguindo a ideia de que o desenvolvimento da humanidade se mostra no desenvolvimento de cada indivíduo, o repertório da música ocidental seria um fio condutor da educação musical e cada etapa da história seria adequada para determinada etapa do desenvolvimento da criança e do adolescente. Admite-se que as crianças podem se interessar por obras de todas as épocas, no entanto, não seriam todas "eficazes pedagogicamente" em qualquer etapa (GRAETZER e YEPES, 1983: 09). Desta maneira, a proposta orffiana

> [...] não é uma mera construção pedagógica ou um método, mas uma cristalização do processo histórico, cuja meta consiste em conectar, por meio da vivência sintética, a criança e o adolescente à herança do mundo ocidental (Idem: 18).

Apesar do grande foco na apropriação de um repertório determinado de maneira linear, a ideia de *música elementar* tem como atividade fundamental a improvisação. Como já citado, Orff buscava, na música elementar, a integração dos sujeitos que a faziam não como meros expectadores, mas como participantes. E esta participação não poderia se limitar à execução de peças, mas também precisava contemplar um âmbito criativo.

Segundo Graetzer e Yepes (1983)[12], é preciso levar em conta alguns aspectos para trabalhar com improvisação na proposta pedagógica orffiana. O primeiro deles é entender que a proposta não se baseia em repetições e exercícios, pois não busca uma performance automatizada, mas tenta despertar o anseio de inventar músicas ou variar as já existentes. A condição do professor também precisa ser clara: este deve ser capaz de improvisar – sem isso, não terá como ajudar no desenvolvimento da capacidade de improvisar das crianças – e de guiar as crianças com discrição, de modo que elas se sintam livres. As atividades de improvisação devem ser cuidadosamente planejadas e desenvolvidas pelo professor, pois são de grande importância nesta proposta pedagógica e, como será abordado adiante, têm objetivos muito claros (Idem).

Um fundamento desta proposta que será de grande importância para a comparação com outros educadores na presente pesquisa é o da condição da improvisação. Nas instruções dos autores, destaca-se o seguinte trecho: "Sendo a

[12] A obra em questão é um Guia desenvolvido por Graetzer e Yepes para o melhor aproveitamento pedagógico de *Música para niños,* versão argentina de *Musik für Kinder.*

improvisação o fruto de certos conhecimentos, é lógico que não se deve exigir tal prática do aluno antes de orientá-lo nas bases necessárias" (Idem: 27). Não é exclusividade da proposta orffiana a ideia de que a improvisação deve ser uma prática bastante planejada e elaborada, no entanto, é preciso compreender o que seriam "as bases necessárias" para cada proposta pedagógica. A partir das orientações metodológicas e dos objetivos que se explicitam nestas instruções (1983), será possível ter maior clareza a respeito da proposta de Orff.

Seguindo a ideia de *música elementar*, a improvisação vocal e, por vezes, também a instrumental, partem de brincadeiras faladas. Rimas, parlendas e outros materiais constituem a base das atividades de improvisação. Além de partir de algo familiar para a criança, este repertório teria elementos a serem trabalhados, como compasso, forma e linha melódica (Idem). A melodia nem sempre faz parte do material original, mas, por vezes é elaborada pelo professor ou pelos alunos. Neste âmbito, deve-se começar pela terça menor *sol* - *mi* e, aos poucos, ir agregando as demais notas da escala pentatônica. O uso desta escala é fundamental para as atividades com crianças, porém, ela é, também, um passo em direção a escalas mais complexas.

O trabalho melódico começa com atividades de eco – nas quais as crianças repetem melodias cantadas pelo professor – e, com o passar do curso, se torna mais complexo, com atividades de variação, pergunta e resposta, entre outras, que culminariam na forma rondó. Estas atividades teriam como objetivos trabalhar a memória musical e a afinação (Idem). Nas instruções de Graetzer e Yepes (1983), quando os autores tratam das atividades de pergunta e resposta, algo chama a atenção. A instrução seguinte: "É muito aconselhável fazer com que a criança repita o trecho inventado para comprovar que o resultado de sua improvisação não foi casual" (Idem: 29) e a transposição do que é cantado para os instrumentos de lâminas parecem deixar claro que, nesta proposta específica, a improvisação assume uma preocupação com a manutenção do produto criado.

Quando os autores tratam das improvisações puramente rítmicas ou instrumentais, observamos os mesmos procedimentos essenciais e, de uma maneira geral, os mesmos objetivos. Assim como a escala pentatônica é a base para o desenvolvimento melódico, no âmbito rítmico, as improvisações devem ser feitas em compassos e períodos regulares. Para alcançar a precisão desejada, as atividades que

integram movimento são essenciais (Idem). Também ritmicamente os procedimentos se baseiam em ecos, variações e perguntas e respostas, independente se tocando instrumentos ou percussão corporal. É dada grande importância para as escolhas de timbres, não apenas para a instrumentação das criações, mas também para que as crianças aprendam a tirar o melhor timbre possível do instrumento, atentando à técnica e à escolha de baquetas.

Apesar do foco no desenvolvimento melódico e rítmico ser bastante marcado pelo repertório de tradição oral infantil e o fundamento da proposta indicar uma apropriação histórica linear do repertório de concerto ocidental, Graetzer e Yepes (Idem: 30) dedicam um pequeno trecho de suas instruções ao que chamam de "novas técnicas". Neste trecho os autores afirmam que a obra didática de Orff não poderia ficar incólume aos novos procedimentos de composição surgidos em meados do século XX. Contudo, os autores apenas sinalizam que estes procedimentos podem ser encontrados na obra didática e que são de grande importância para a formação sensorial e estética das crianças.

A breve citação das técnicas de vanguarda na música do século XX não é suficiente para redirecionar a proposta de seu aparente foco principal: o ensino linear da história da música de concerto ocidental, iniciado pelo uso da música da tradição oral infantil. Não se pode negar que é uma proposta bem estruturada para tal objetivo, no entanto, partindo de toda esta apresentação do trabalho de Orff, caberiam algumas considerações.

É preciso, ao trabalhar com educação musical e usar a proposta de Orff como fundamento, que os educadores reflitam sempre sobre as limitações que esta proposta, assim como outras, pode apresentar. A restrição à escala pentatônica nos primeiros anos de curso, por exemplo, como condição para a criação livre infantil, é uma ideia que pode ser criticada, principalmente se levarmos em consideração o aporte teórico freinetiano. Será possível observar discussões a este respeito neste mesmo trabalho, quando abordada a produção de professores de música do Movimento Escola Moderna.

Mostra-se ainda importante refletir sobre as "bases necessárias" para a improvisação nesta proposta. Todo o trabalho se desenvolve partindo de ecos e variações, o que pressupõe uma ideia de improvisação baseada na repetição. Não seria

a repetição que leva ao automatismo, como advertem Graetzer e Yepes (1983), no entanto, ainda é repetição. Mesmo que não tenha como objetivo a reprodução de peças, para que se consiga chegar à variação, é necessário, minimamente, que se domine o trecho que precisa ser variado. E, mesmo nas atividades de pergunta e resposta, como já citado, é importante que a criança saiba repetir a própria criação.

Há ainda uma questão que se mostra de grande relevância para esta pesquisa: o caráter coletivo da improvisação. Nestas situações, é importante que a criação de cada criança passe pelo crivo da coletividade (Idem), o que pode remeter às correções dos *textos livres* freinetianos.

Tendo em vista os procedimentos de eco, variação e pergunta e resposta; a necessidade de aprovação coletiva das criações das crianças e de manutenção do produto musical criado; bem como o uso de materiais musicais a priori, como o repertório de rimas e parlendas, parece pertinente concluir que o que os autores denominam improvisação, sob estas condições, está mais próximo a exercícios de composição de arranjos.

Por fim, vale lembrar uma vez mais que as atividades de criação – sejam de improvisação, criação de arranjos ou composições originais – nesta proposta estão sempre em favor de um objetivo muito claro e específico: a apropriação do repertório ocidental de concerto. Não falo aqui de uma apropriação de repertório como conjunto de obras determinadas, mas como conjunto de procedimentos de composição e pensamentos musicais que construíram e ainda constroem a história desta música.

3.2 John Paynter: A criação no currículo escolar

John Paynter (1931 – 2010) foi um compositor e educador musical londrino, o qual Fonterrada (2008) situou na segunda geração de educadores musicais do século XX. Mais que um compositor interessado em levar os procedimentos de vanguarda para a sala de aula, Paynter foi um importante pensador da educação musical e de seu lugar na instituição escolar. Segundo breve biografia apresentada por Mateiro (2011), ele começou sua carreira pedagógica não apenas como professor de música, mas também como professor generalista no ensino fundamental. Durante anos ensinou música em escolas de ensino fundamental e médio e, em 1969, iniciou sua carreira acadêmica na University of York. O músico ocupou cargos editoriais na Cambridge University Press e em jornais de pesquisa em música e em educação musical. Atuou

também como professor e pesquisador na Itália e teve seus trabalhos – livros, artigos, programas de rádio e televisão – traduzidos para muitos idiomas, mas não para o português.

Um trabalho de grande importância na carreira de Paynter foi a discussão e a elaboração, junto a outros educadores, pesquisadores e autoridades da área da educação, da reformulação curricular das escolas inglesas. Devido a mudanças no sistema de avaliação nacional, fez-se necessário repensar a presença da música na escola, bem como das outras disciplinas. O processo envolveu debates e pesquisas nas décadas de 1970 e 1980 e um dos resultados foi a produção de diversos materiais para os professores. O foco de John foi a coordenação do projeto *Music in the secondary school curriculum,* desenvolvido entre 1973 e 1983. Os registros desta década de trabalho deixaram clara a ênfase nos processos criativos e seus resultados foram de grande importância para que, em 1985, a composição fosse considerada área obrigatória no currículo de música, ao lado da execução e da audição (MATEIRO, 2011).

Os trabalhos como professor generalista e de música dentro das escolas e o engajamento nas discussões sobre o currículo são expressões do grande comprometimento que o educador teve com o ensino regular. Segundo Mateiro (2011), ele defendia que a música, assim como as demais áreas de conhecimento, deveria ser acessível a todos. A escola foi vista por ele como um espaço de formação integral do ser humano e, sob esta perspectiva, a arte não poderia ser algo de menor importância nem monopolizar a criatividade, pois as formas criativas de aprendizagem deveriam estar presentes em todas as áreas. Era necessário, para ele, que a ênfase fosse deslocada da criança enquanto sujeito a ser instruído, para a criança em situação propícia à aprendizagem autônoma (PAYNTER e ASTON, 1970). Sendo assim, o ensino de artes deveria levar a criança a pensar como artista, encorajando-a a lidar de maneira criativa com os materiais e com as linguagens artísticas (Idem).

Ao advogar por uma postura criativa em todas as áreas, principalmente nas artes, Paynter e Aston definiram o que seria o processo criativo, aquele que defendiam como situação ideal para a construção de conhecimento: "Os processos de composição, em qualquer arte, consistem em seleção e rejeição, com avaliação e confirmação do material em cada estágio da criação. Estes processos são, essencialmente, situações experimentais" (Idem: 7). A escolha dos materiais pelas

próprias crianças é algo a ser desenvolvido e de extrema importância. O material é entendido tanto como os instrumentos e timbres a serem usados, quanto como a organização dos sons, a forma musical. Segundo os autores (Idem), os materiais, em qualquer arte, apresentam suas próprias limitações e nós as devemos enfrentar. Eles apontam como fundamental a aprendizagem de como lidar com o material e criar dentro de suas possibilidades. Tal conhecimento só poderia ser desenvolvido, segundo estes educadores, em situações de experimentação.

Ao contrário da proposta orffiana, onde os materiais musicais – tanto os sons quanto sua organização - estão sempre pré-determinados pela sequência didático-histórica, na proposta de Paynter a escolha do material é uma etapa do processo criativo. É de extrema importância que este momento seja estimulado e que, a partir dele, os processos de composição avancem. O material escolhido deve ser objeto de trabalho organizacional, para que se tenha como resultado a composição musical. Para ele, o processo abrange a exploração, bem como a emanação de ideias musicais, o desenvolvimento de técnicas de composição – não necessariamente as tradicionais, mas meios possíveis de controle artístico do material – e a consciência da estruturação musical no tempo (MATEIRO, 2011). Não se apresenta, assim, um itinerário fechado, mas uma sugestão didática, sendo possível observar uma grande variedade de exemplos de processos criativos em seus livros.

As publicações didáticas do educador londrino não são métodos nem cursos a serem seguidos. Ele e Aston advertem, em *Sound and Silence* (1970), que os projetos expostos são sugestões de linhas de trabalho e representam, mais que um método, um modo de pensar sobre o fazer musical criativo em situações de aprendizagem. A partir destes relatos de experiências, os professores deveriam criar seus próprios projetos. Neste livro, tomado aqui como objeto de observação da proposta didática de Paynter, trinta e seis projetos são apresentados. A organização da obra obedece uma certa progressão de complexidade, contudo, os autores garantem que o pensamento exposto não exige linearidade e que os professores poderiam desfrutar das sugestões da maneira mais adequada ao trabalho com seus alunos (Idem). Além do nível crescente de complexidade, os projetos aparecem agrupados por características como instrumentação e tendências estéticas.

A maioria dos projetos é dividida em quatro seções – A, B, C e D. A primeira seção é uma espécie de introdução ao projeto. Além de apresentar, em linhas gerais,

aspectos técnicos que serão trabalhados, sendo possível avaliar à qual perfil de grupo se destina, esta seção traz algo que Paynter e Aston avaliam como imprescindível para o trabalho criativo: a existência de uma razão para fazer música. Segundo os autores (1970), é impossível haver trabalho criativo sem conversas estimulantes entre o educador e a classe. É necessário que se crie um contexto e uma linha de pensamento, que podem ser concernentes à linguagem musical de maneira restrita ou fazer referência a outras áreas.

A seção B traz as tarefas a serem cumpridas como etapas do processo criativo. São sugestões bastante diretas, nas quais o educador com pouca experiência pode encontrar uma espécie de roteiro para o desenvolvimento do projeto com os alunos. A seção seguinte traz um exemplo de resultado do projeto. Paynter e Aston (Idem) advertem que esta seção é apenas um guia para os professores, para que tenham ideia do que é esperado do trabalho, jamais um resultado a ser reproduzido.

Por fim, a maioria dos projetos termina com a seção D, à qual os autores também atribuem grande importância. Nesta seção, como um fechamento do projeto, são apresentadas obras de compositores que, de alguma maneira, têm ligação com o processo criativo desenvolvido. Segundo eles (Idem), é impossível manter um trabalho de criação de maneira unidirecional. Mais que isto, ao passar por tais seções de apreciação, as crianças são levadas a perceber que sua produção musical é parte de uma corrente de produção e esforços criativos humanos. Elas podem encontrar, na obra dos compositores, os problemas que enfrentaram ao lidar com o material e as diferentes soluções criadas para eles.

Uma característica do trabalho de Paynter, segundo Fonterrada (2008), é a inspiração em projetos de ensino de artes visuais, os quais partiam da expressão individual para a apreciação e compreensão de obras. É possível observar nos projetos de *Sound and Silence* que, mais que levar à compreensão da obra musical, esta proposta de ensino leva, por vezes, à apreciação de outras linguagens artísticas. Existem projetos baseados em artes visuais, drama, poesia, etc., e segundo Mateiro (2011), a integração de áreas foi defendida pelo educador londrino em um nível mais abrangente. Ele acreditava que o desenvolvimento de projetos que envolvessem professores de diversas áreas trabalhando em equipe poderia eliminar os problemas de especialização da educação, promovendo experiências mais amplas para crianças e adolescentes. Esta não seria uma maneira única de trabalhar, visto que o educador

admitiu que em qualquer processo educacional existe espaço para o treino de habilidades específicas, mas seriam projetos organizados em períodos específicos, nos quais os horários escolares poderiam ser adequados (Idem).

Os projetos criativos desenvolvidos pelos professores de música, por sua vez, não deveriam ser raros. Sua presença constante nas aulas seria de extrema importância para que constituíssem, de fato, um processo de amadurecimento musical dos alunos (PAYNTER e ASTON, 1970). Os autores advogaram que a criação musical é uma das partes da educação que não poderia ser negligenciada, posto que a realização contínua de atividades desta natureza levaria os alunos ao desenvolvimento da apreciação e de técnicas de composição empírica.

Com o termo composição empírica, os autores defendiam uma prática composicional baseada na exploração direta dos materiais – diferentes instrumentos ou ideias musicais -, improvisando com eles até chegar à composição de uma peça musical. O processo de tentativa e erro poderia se dar de maneira concreta, com os instrumentos, ou abstrata, mentalmente, para compositores mais experientes (Idem). Este processo não seria exclusividade da música do século XX, mas uma atitude criativa global. Desta maneira, é possível observar que os projetos não se baseiam apenas nas correntes estéticas de vanguarda, mas a composição empírica serve tanto para projetos de música aleatória (Idem: 201), quanto para trabalhar com tríades e modos maior e menor (Idem: 271; 176), dentre outras técnicas composicionais.

A exploração aparece, nesta proposta pedagógica, como etapa fundamental da criação, mas nunca como fim. Segundo Mateiro (2011: 265), "é importante que os alunos saibam que estão trabalhando para alcançar um determinado objetivo e dentro de um contexto compreensível". Assim como a música não deve ser apenas exploração sonora, alguns outros critérios do que seria musical ou não podem ser observados nos projetos. No de nº 5, que tem como tema a música programática, os autores deixam claro que a pura imitação de sons não constitui um verdadeiro trabalho musical, e uma composição que conseguisse exprimir as tensões da narrativa por meio da própria linguagem musical teria maior valor (PAYNTER e ASTON, 1970: 49). Ainda nesta direção, o projeto de nº 7, que tem como tema a relação entre música e drama, diferencia efeitos sonoros de música, pois esta última não poderia servir de mera imitação, mas conduziria os sentimentos do espectador durante a peça (Idem: 67).

A concretização deste projeto de educação musical dependeria não apenas da mudança do currículo escolar, algo que foi alcançado naquele contexto, mas também da atuação e da constante reflexão sobre o papel e as características dos professores. Ainda em *Sound and Silence* é possível identificar alguns pontos fundamentais neste sentido.

A principal função do professor nesta proposta pedagógica é encaminhar os alunos para a auto-avaliação (Idem). É preciso despertar o pensamento crítico para que as crianças e os adolescentes venham a ter autonomia no decorrer dos processos criativos. No entanto, esta não é uma simples tarefa e, antes de mais nada, é preciso que o próprio professor tenha capacidade de avaliar os trabalhos. Para tanto, faz-se necessário conhecer as técnicas envolvidas no processo de criação, bem como o repertório no qual os compositores se debruçaram sobre os problemas de composição colocados às crianças nos projetos (Idem).

Segundo Paynter e Aston (Idem), o professor que quer ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades criativas e de apreciação precisa, antes, cultivar as suas próprias. É indispensável, para este professor, escutar um variado repertório e participar ativamente de experiências criativas.

Partindo de uma rica formação pessoal, o professor bem preparado conseguiria avaliar o trabalho dos alunos e levá-los a se auto-avaliarem. Segundo os autores (Idem), a autonomia pode ser construída à medida que, durante o processo, o professor coloque questões aos alunos, as quais ele gostaria que os próprios alunos se colocassem enquanto criam. Estas questões estariam ligadas à coerência da peça e ao quanto a composição cumpre a ideia inicial de expressão do compositor.

Por fim, para que o professor consiga avaliar o trabalho de composição dos alunos, é preciso tomar como pressuposto que projetos de criação artística podem resultar nos mais diversos produtos. O que não significa ser permissivo ou não ter critérios de avaliação, muito pelo contrário. A proposta de Paynter se baseia na ideia de que, para fazer música, a organização e o desenvolvimento da linguagem musical são aspectos imprescindíveis. Ele valoriza a expressão individual na medida em que a toma como objeto do desenvolvimento artístico. Em meio à diversidade de indivíduos reunidos nas classes escolares e às muitas técnicas musicais desenvolvidas no percurso sócio-histórico, esta proposta promove a abertura para trabalhar de acordo

com as necessidades de cada contexto, sempre buscando o desenvolvimento musical e integral dos alunos.

3.3 François Delalande: A pedagogia das condutas musicais, o sonoro e o musical

François Delalande (Paris, 1941) é engenheiro de formação, mas desenvolveu sua carreira de pesquisador no GRM/ INA – *Groupe de Recherches Musicales/ Institut National de l'Audiovisuel*[13] , em Paris. De 1970 a 2006, foi um dos principais pesquisadores do grupo, além de atuar como professor e pesquisador em diversas universidades e centros de pesquisas[14].

Parte de sua produção científica é relacionada à análise musical, principalmente da música eletroacústica, o que implica em desdobramentos na teoria da análise musical e da escuta. Além deste foco, e, em alguma medida, relacionando-se a ele, Delalande desenvolveu estudos sobre música e psicologia do desenvolvimento.

A questão central apresentada pelo pesquisador francês (1995) nas pesquisas que tangem à educação musical e que, segundo ele, deveria ser a primeira questão que qualquer pessoa que reflete sobre este campo precisa se colocar é a seguinte: O que é fazer música? Depois de alargadas as possibilidades de se conhecer músicas de diferentes culturas e mesmo a consciência histórica da música ocidental, através de diferentes tecnologias e campos de estudos, ele (1988; 1995; 1996) empreendeu esforços na busca de estabelecer um "denominador comum" entre as diversas manifestações musicais.

Uma vez que os resultados das práticas musicais variam de acordo com os contextos históricos e culturais, o pesquisador defende que o entendimento da relação do ser humano com a música não pode ser alcançado focalizando a música em si, mas um caminho possível seria o estudo do comportamento apresentado pelos sujeitos enquanto estes produzem e escutam música. Tal estudo não deveria abarcar apenas

[13] Grupo de Pesquisas Musicais/ Instituto Nacional do Audiovisual.
[14] Delalande atuou como professor de musicologia na Universidade Paris-Sorbonne, de psicopedagogia no CFMI (*Centre de Formation de Musiciens Intervenants dans les écoles* - centro de formação de professores de música para atuação nas escolas de educação básica) da Universidade d'Orsay e, como pesquisador, em centros de pesquisa na França e na Itália.

músicos de diferentes contextos, mas também as relações que as crianças estabelecem com os sons e com a música no decorrer de seu desenvolvimento.

> Através das diferenças, é necessário pesquisar os fundamentos psicológicos desta necessidade comum de sentir e se expressar por sons, muito mais geral que os estilos e técnicas, muito mais característica do *humano* que de particularidades culturais. A etnomusicologia é um dos caminhos. A psicologia infantil é outro: ela representa, para nós, a esperança de compreender os comportamentos musicais antes que eles sejam demasiadamente marcados pela cultura (DELALANDE e col., 1982: 10).

A perspectiva de estudo da relação que a criança desenvolve com os sons e com a música, numa espécie de busca pela origem do comportamento musical, e a análise dos diferentes modos de se fazer música pelo mundo e pela história, aproximaram Delalande (1995; 1996) da teoria do desenvolvimento infantil de Jean Piaget (1973). Esta teoria tem como ideia primeira a de que o desenvolvimento procede de acordo com uma série de estágios qualitativamente diferentes. Piaget apresentou os jogos sensório-motor, simbólico e de regras como atividades correspondentes aos estágios do desenvolvimento e, nesta teoria, Delalande encontrou a definição universalizante do comportamento musical que buscava.

> Parece-me que os músicos - tanto quando produzem, quanto quando escutam – têm em comum essas três grande capacidades: ser sensíveis aos sons, encontrar neles uma significação e gozar de sua organização (DELALANDE, 1995: 11).

O jogo sensório-motor, observado por Piaget no início da primeira infância, é "um jogo de puro exercício, sem intervenção do pensamento nem da vida social, pois só ativa movimentos e percepções" (PIAGET, 1973: 28). De acordo com Delalande (1995), aí estão situadas as explorações em que o gesto e a sensação são indissociáveis, como quando uma criança brinca com uma porta que faz determinado ruído ou quando explora brinquedos sonoros. Ao mesmo tempo, Delalande admite que este jogo é a atividade do instrumentista quando adulto tocando seu instrumento, diferindo apenas no nível de complexidade[15].

[15] O desenvolvimento enquanto caminho de sucessão de níveis que levam, diretivamente, para o pensamento puramente simbólico, defendido por Piaget, encontrou crítica na hipótese dinamicista da Esther Thelen. Para a autora, a visão de Piaget ainda era demasiadamente dualista, sendo necessário compreender o desenvolvimento como caminho de complexificação das capacidades cognitivas, sempre presentes e já sofisticadas nos bebês (BRITO, 2007: 74). Como defendido pela educadora

O segundo jogo observado por Piaget, o jogo simbólico, é onde aparecem as representações, o *faz de conta*, as imitações do real onde a criança o recria à sua maneira (PIAGET, 1973). De acordo com Delalande, o simbolismo em música aparece na maioria das culturas, sendo que os músicos não fazem sons por si mesmos nem estruturas por si mesmas. Diz ainda que

> [...] no interior das músicas descobrimos certo número de esquemas, de organizações da matéria sonora que possuem algo em comum com um movimento, que podemos encontrar no vivido. Quer dizer que o vivido extra musical está presente na música como uma espécie de rastro (DELALANDE, 1995: 21)

O terceiro e último jogo de Piaget, o jogo de regras, refere-se a atividades organizadas e guiadas por um corpo de regras estáveis, que se mantém por, pelo menos, uma partida (PIAGET, 1973). Para Delalande (1995), o jogo musical com regras se refere a um fazer musical que alcança o prazer por meio da organização, da *gramática*, lembrando que cada cultura possui a(s) sua(s). Busca-se dominar as regras, de maneira que estas venham fomentar a imaginação ao invés de sufocá-la, resultando em satisfação intelectual.

Estas proposições de Delalande não são apenas no campo teórico, mas ele também integrou grupos de pesquisas que desenvolveram tais hipóteses em campo experimental (DELALANDE e col., 1982; DELALANDE, 1988; 1995; 1996; 2008) e observaram o comportamento de crianças em relação à produção sonora e à escuta em diversas situações, suas *condutas musicais.*

Apesar de negar que a proposição de orientações pedagógicas fosse o interesse maior de suas pesquisas sobre as condutas musicais – a intenção seria enriquecer as reflexões sobre o que é fazer música (1982) -, o trabalho de Delalande acaba convergindo neste direção. Suas proposições não são métodos estruturados, mas direcionamentos que são apresentados sob os nomes de *Pedagogia das Condutas* (1986; 1988) e *Pedagogia do Despertar* (1995).

As duas *Pedagogias* de Delalande se baseiam no seu uso da teoria piagetiana, comparando as condutas musicais de crianças e adultos. Desta maneira, Delalande (1988) defende que, mesmo quando as crianças fazem músicas que não estão dentro

---

musical Maria Teresa Alencar de Brito (2007), as proposições de Delalande se aproximam da teoria dinamicista de Thelen e esta convergência será abordada ainda neste capítulo.

de uma tradição, sob as regras de um sistema elaborado historicamente, existem características destas práticas que as legitimam. O foco não está no produto, mas no comportamento musical dos sujeitos.

Estas *Pedagogias* não têm uma clara distinção entre si e são apresentadas como críticas aos métodos que lidam com ideias restritas de música. Assim, Delalande criticou os métodos ativos da Primeira Geração e afirmou que o que se pretende, partindo de suas pesquisas, é o contrário.

> O trabalho habitual dos pedagogos ativos é aproximar as crianças das técnicas da música, estimulando-as através de vários artifícios, e desenvolver, desta maneira, seu sentido musical. O que propomos é o caminho inverso. Começaremos trabalhando sua atividade espontânea de escuta e produção de sons. Só depois, quando se tiver desenvolvido na criança os gostos e as atitudes comuns aos músicos de todas as civilizações, se poderá – caso seja desejado – especializar sua formação e permitir-lhe assimilar mais a fundo um código musical particular (DELALANDE, 1976: 9).

Para clarificar o intuito pedagógico de *despertar para as condutas*, Delalande (Idem) diferenciou *ensinar* e *educar*. Para o autor, existem conteúdos que são ensinados, como as convenções de determinado estilo musical, mas também existem atitudes a serem educadas. Assim, ensinar e educar são objetivos distintos nas ações pedagógicas.

As proposições pedagógicas do pesquisador estão direcionadas à educação da sensibilidade e ao cultivo das condutas, precedentes ao direcionamento a repertórios determinados. Delalande afirma, ainda, que não se trata de substituir a música ocidental tonal – que, segundo ele, é paradigma dominante no ensino de música – por outra, pois não é seu objetivo "trocar um condicionamento às cadências perfeitas por um condicionamento aos estereótipos contemporâneos" (1995: 13). O seu objetivo, em oposição a uma *pedagogia das aquisições* (1986), seria educar para uma escuta e uma produção que tenham o *som*, e não convenções pré-estabelecidas, como centro. E isto se daria de acordo com as condutas consideradas adequadas à cada fase do desenvolvimento.

A ideia de *som* como centro não se baseia apenas em sua busca pelo denominador comum entre as mais variadas práticas musicais, mas também está relacionada com sua participação no GRM e com sua formação como compositor de

música eletroacústica[16]. O pesquisador considera que voltar a escuta para o *som* é indispensável para o educador de crianças pequenas, bem como para o compositor de música concreta. Segundo ele (1976), nós ouvimos os sons sempre em seu discurso musical ou como índices de objetos ou acontecimentos, mas as crianças pequenas, em suas produções musicais, às vezes o escutam como o músico concreto, indo além da qualidade de índice e também dos parâmetros sobre os quais a música ocidental se constrói.

Seguindo um pensamento pedagógico no qual se parte da centralidade do *som* como material da música e que pretende educar condutas em oposição ao ensino de um repertório específico, o papel do educador também é problematizado.

Primeiramente, em relação à formação do educador musical para os primeiros anos de escolarização[17], Delalande (2010) não acredita que seja necessário ter grande formação tradicional em música. Para ele, não é indispensável que tal educador saiba solfejar ou tenha uma prática instrumental, mas sim que seja alguém com grande cultura musical pela escuta, alguém aberto, que desenvolva práticas de criação e que saiba avaliar as criações das crianças. Ele compara com um professor de artes plásticas, que não precisa ser um exímio pintor, mas precisa saber criar livremente com diversos materiais artísticos, estimulando as crianças.

A atuação do educador musical com as crianças será, de uma maneira geral, guiada pelas condutas que estas apresentam no decorrer do desenvolvimento. Enquanto as crianças demonstram lidar com os sons de maneira estritamente exploratória, simbólica ou elaborando regras para suas criações, o educador atuará de maneira a fomentar estes jogos e enriquecê-los. Sua atitude nunca será a de guiar as ações das crianças de maneira diretiva, mas de criar as condições ideais para que as crianças se desenvolvam através de seus jogos. Isto se refere às condições do espaço e dos materiais, mas também a estimular o desenvolvimento, como ao criar situações para que as crianças possam se envolver de maneira expressiva em um jogo que se pautava apenas na exploração, por exemplo (DELALANDE, 1988).

---

[16] François Delalande, apesar da grande carreira como teórico, foi professor de composição eletroacústica por dois anos, ao lado de Guy Reibel, no Conservatório de Paris. Sua formação é em composição e órgão e, em entrevista à Andrea Giraldez (2010), afirmou que teve dúvidas entre se dedicar à composição ou à pesquisa no início da carreira.

[17] Delalande (2010: 4) se refere à *école elementaire*, que corresponde ao ensino fundamental I no Brasil.

Delalande ainda aponta como fundamental na ação dos educadores a atenção às produções das crianças. A atenção do adulto e sua aprovação por gestos ou fala são fatores determinantes na motivação para a produção musical das crianças, como ele e seus colaboradores observaram em algumas pesquisas (DELALANDE e col., 1982; DELALANDE, 1988). Saber observar as crianças é, para Delalande, a primeira competência que um educador – e também um pesquisador - deve ter (1997). Assim como a criança é curiosa em relação aos objetos, aos sons e aos gestos que os produzem, e esta curiosidade a leva a construir conhecimento, é preciso que os adultos também sejam curiosos em relação à infância para melhor compreendê-la (1988).

Os direcionamentos pedagógicos apresentados por Delalande acabam por conferir uma condição musical às atividades das crianças. A partir do momento em que os sons passam a ter papel significativo em alguma atividade específica desempenhada pela criança, esta pode ser considerada um *jogo musical* (CELESTE, 1982). Somado à importância do som em determinada brincadeira, o reconhecimento das condutas ligadas aos jogos piagetianos também conferem musicalidade aos jogos das crianças, visto que, na utilização desta teoria, os compara às atividades musicais dos adultos (Idem).

A ação do educador decorrerá dos jogos nos quais as crianças já se empenham, tornando-os mais complexos quando percebe que o desenvolvimento está latente (DELALANDE, 1988). Assim, é um processo de educação pautado na criação livre, guiada pelo educador de maneira que este torne a atividade mais rica para o desenvolvimento dos envolvidos.

No âmbito pedagógico, Delalande não destina suas atenções apenas às crianças pequenas, mas também aos adolescentes. Neste caso, o processo educativo também deveria se guiar pela criação. Por conta de suas pesquisas no GRM e pela atividade de compositor, Delalande dedica parte de seus estudos à tecnologia. Ele vê no desenvolvimento tecnológico uma grande ferramenta para a educação musical dos jovens.

Segundo Delalande (2003), o desenvolvimento tecnológico não apenas direcionou esteticamente a produção musical do século XX, como também permitiu uma democratização da possibilidade de compor músicas. Na medida em que as

ferramentas – computadores e softwares - se popularizam, os compositores se multiplicam. Uma ferramenta que os jovens usam para escutar música, o computador, passa a ser também uma ferramenta de composição, e esta seria uma área fundamental para a educação musical. Delalande (2008) vê, neste processo, uma transformação da sociedade musical, de maneira que os sujeitos passam de uma organização vertical, onde cada um tem sua função – compositor, intérprete, ouvinte – para uma organização horizontal, uma sociedade onde todos podem exercer todas as funções. Esta transformação estaria profundamente ligada ao papel da escola.

> Não somente ela [a escola] poderá aproveitar estas tecnologias, que tornam acessíveis experiências individuais de apropriação e criação, mas também poderá contribuir para o enriquecimentos artístico desta sociedade horizontal, para além dos muros da escola (DELALANDE, 2010: 6).

O papel do educador de jovens é, para Delalande (2010) se apropriar das novas tecnologias e utilizá-las como ferramentas para promover o enriquecimento das atividades musicais dos alunos, principalmente a escuta e a composição. O educador deve ter como característica não apenas a abertura à criação dos alunos, mas também um vasto conhecimento de repertório, principalmente de música contemporânea de concerto e popular.

Apesar do seu foco na criação musical, tanto no direcionamento dos jogos na infância quanto na educação de jovens, Delalande deixa claro que não busca uma pedagogia da música contemporânea (1995; 2010). O autor também admite as limitações que uma educação musical que se dirige apenas à criação pode apresentar. Ele assume que sua contribuição para a área está ligada às mudanças da década de 1960, quando uma abordagem criativa se mostrou possível por meio de vários trabalhos, mas que as outras áreas coexistem. O canto coral e todas as práticas do ensino de música tonal podem ser muito ricas, segundo ele (2010), mas é preciso entender que o papel do educador musical se diversificou na segunda metade do século XX, uma vez que as possibilidades criativas estão mais amplas e também mais ligadas aos modos de produção das crianças pequenas.

Ao assumir as limitações de suas proposições pedagógicas, Delalande se esquiva de uma série de críticas possíveis. Contudo, sua busca, mesmo que teórica, de

um comportamento musical universal, ainda cria espaço para questionamentos como o de Gilles Comeau:

> A música não é uma manifestação cultural e social? Toda forma de organização sonora toma sua significação em uma tradição musical, seja seguindo ou rejeitando a mesma. Então, como conceber a criação musical fora da dimensão cultural? E, ainda, como compreender a posição estética de Delalande? Esta forma de escuta que ele privilegia, a escuta baseada no som e suas propriedades brutas, é realmente natural e universal como ele supõe, ou não representaria, acima de tudo, a visão de um grupo de compositores que são, eles também, agentes de um dado grupo social e cultural? (COMEAU, 1997: 251).

Por mais que os direcionamentos teóricos de François e de outros autores do GRM possam suscitar discussões estéticas benéficas, não me deterei aqui sobre este aspecto, pois este fugiria do escopo da presente pesquisa. No que concerne às propostas do autor para a educação musical, a valorização das experimentações sonoras das crianças pequenas são de extrema importância para a área. A partir de seus escritos acerca da Pedagogia do Despertar ou da Pedagogia das Condutas, é possível preconizar uma postura pedagógica guiada pelas ações dos próprios alunos. A intensa atividade exploratória na primeira infância é compreendida por Delalande como atividade de construção de conhecimento musical, uma vez que os jogos de escuta e produção já envolvem consciência e estão, a todo momento, tornando-se mais complexos. Aqui, parece possível afirmar, como já apontado por Brito (2007), que as proposições do teórico francês estariam ligadas à hipótese dinamicista de Esther Thelen. De acordo com a educadora, nas pesquisas empreendidas por Delalande com observação de explorações sonoras de bebês, pode-se constatar que, nestes processos,

> Transforma-se dinamicamente a complexidade, conferindo singularidade à exploração gestual/sonora que integra o jogo "pensamento/ação". Dessa feita, soma-se às proposições piagetianas que fundamentam teoricamente a pesquisa de François Delalande, os pontos defendidos por Thelen acerca da integração entre percepção e ação desde o início da vida, bom como acerca do caráter emergente e singular das conquistas de cada ser rumo à complexidade (BRITO, 2007: 76).

Como será abordado ainda neste capítulo e nas considerações finais, a valorização das investigações características das crianças pequenas, além de estar em

conformidade com pesquisas de desenvolvimento humano, é um fator de grande convergência entre os pensamentos de Delalande e Freinet.

3.4 H. J. Koellreutter: Os jogos de improvisação e o ensino pré-figurativo

H. J. Koellreutter (1915 - 2005) foi um músico alemão que muito influenciou a cena musical brasileira no século XX. Em 1937, quando se mudou para o Brasil por conta de divergências com o governo alemão, ele já havia estudado e trabalhado com grandes nomes da música de concerto europeia, além de ter viajado em turnê como flautista por diversos países do mesmo continente.

Dentre os professores com quem Koellreutter teve contato durante seus estudos na Alemanha, um exerceu influência determinante em sua carreira: o regente alemão Hermann Scherchen (1891 – 1966). O trabalho deste regente tinha como foco a divulgação e a melhor compreensão da música nova, de maneira que ele realizou diversas primeiras audições de obras - não apenas contemporâneas - e inaugurou um movimento denominado Música Viva em 1933[18].

Ao chegar ao Brasil, Koellreutter se instalou no Rio de Janeiro e logo estabeleceu contato com vários músicos e críticos musicais. Sob influência das experiências vividas na Europa e diante de um cenário de "marasmo" musical, o músico alemão e seus novos colegas fundaram o movimento Música Viva no Brasil (KATER, 2011: 49). As atividades significativas começaram em 1939 e o grupo, com o intuito de renovar a cena musical brasileira, assumiu três frentes de ação: formação, criação e divulgação (Idem).

Aqui não será oportuno discorrer sobre a história do movimento Música Viva, no entanto, parece interessante observar como, ainda nos primeiros anos de atividades no Brasil, o compositor e flautista alemão já estava envolvido em ações educacionais. Além de dar aulas de composição e outras disciplinas para alguns componentes do grupo, Koellreutter era um grande crítico das escolas de música, principalmente ao tratar da formação dos compositores (Idem). O próprio movimento, em suas publicações, abordou a educação como fator fundamental para a renovação da cena artística. Um dos objetivos do grupo, segundo um Estatuto encontrado pelo

[18] Mais informações sobre o trabalho de Hermann Scherchen e seus alunos podem ser encontradas em KATER, 2001: 42 – 47.

musicólogo e educador musical brasileiro Carlos Kater (2001) em acervo pessoal de Koellreutter, possivelmente redigido em 1943, era "promover uma educação ampla e popular sob pontos de vista modernos e atuais" (Idem: 60).

O movimento Música Viva se dissolveu entre 1950 e 1952, depois de mais de uma década de intensas atividades de criação, formação e difusão musical. Também marcaram a história do grupo grandes discussões entre seus membros, o que reflete o alto nível de comprometimento ideológico com que se engajaram. Tais discussões tiveram como objeto, principalmente, questões de caráter estético e o papel da arte na sociedade da qual o artista faz parte. Para o músico alemão, estes eram assuntos primordiais e estiveram intimamente ligados aos seus trabalhos como educador.

Na década de 1950, o compositor seguiu atuando como professor em diversos cursos, não só no Rio de Janeiro, mas também em São Paulo e na Bahia. Sua participação não se restringiu às aulas, atuando como diretor artístico e regente em festivais e cursos de férias, valendo lembrar que foi H-J Koellreutter quem introduziu tais cursos no Brasil, além de prosseguir com seus trabalhos de composição. No início da década seguinte, viagens à Alemanha e ao Oriente, por ocasião de prêmios e trabalhos junto a entidades culturais alemãs, o afastaram do Brasil. Na Índia e no Japão, países orientais nos quais viveu entre 1965 e 1975, ele foi, assim como no Brasil, um grande agitador cultural, fundando uma orquestra, um coro e uma escola de música e promovendo primeiras audições de obras de diversas épocas. Como diretor do Instituto Cultural Brasil – Alemanha, o músico retornou ao Brasil em 1975, onde morou até seu falecimento, em 2005. Quando de volta ao Brasil, continuou seus intensos trabalhos como professor, conferencista, compositor, entre tantas outras atividades.

Desde sua primeira estada no Brasil até seus trabalhos posteriores às experiências no Oriente, uma ideia tem centralidade no pensamento koellreutteriano, a saber: a música funcional. Koellreutter rejeitou, quando membro do Música Viva e por meio do movimento, a tendência de autonomização da arte, pois a "arte pela arte" estaria num terreno apartado das relações sociais (KATER, 2001: 64). Rejeitou, ainda, definições que conferem à música um caráter demasiadamente subjetivo ou tecnicista, citando diretamente autores em seu texto *Sobre o valor e o desvalor da obra musical* para, em seguida, apresentar suas próprias considerações acerca da condição desta arte: "A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da

consciência e para a modificação do homem e da sociedade" (KOELLREUTTER, 1997: 72). Partindo desta ideia, a atividade artística nunca poderia estar apartada do contexto social que a cerca e deveria, em alguma medida, servir às necessidades dos sujeitos envolvidos. Esta funcionalidade da música não pode ser entendida de maneira simplista, pois traz um aporte teórico complexo, no qual o músico alemão se baseou no decorrer de sua carreira.

Segundo Brito (2004: 32), em toda a trajetória profissional do compositor alemão "a música e a educação sempre foram entendidas como ferramentas para a ampliação da consciência, para a formação integral do ser humano e para a transformação do mundo". Nos anos de movimento Música Viva, a "transformação do mundo" estava ligada à "arte-ação" de Mário de Andrade e a ideais socialistas (LUCAS, 1997: 116). Tornava-se urgente, para Koellreutter, que a produção artística do Brasil se libertasse do modelo de gênio romântico e que os artistas estivessem engajados na missão de construir as bases para a evolução do povo e da humanidade (KOELLREUTTER, 1997). O compositor deixou claro, no entanto, que a produção artística não deveria, simplesmente, ser adaptada ao gosto popular. A transformação na educação dos artistas não seria eficaz sem uma reforma no ensino musical de maneira mais ampla. A aproximação entre artista-criador e público deveria se dar em "alto nível artístico", acompanhada de mudanças na educação, ou então "produziria uma arte reacionária e atrasada, contrária à evolução natural da expressão musical e resultaria em retrocesso e estagnação" (Idem: 115). No Manifesto 1945, ao tratar da educação, o grupo Música Viva expressa de maneira direta esta preocupação:

> Colocamos acima de tudo a educação, considerando-a a base para qualquer evolução no terreno artístico e para a formação de um nível alto coletivo.
> Educados na mística do 'ego', no conceito da individualidade, fomos preparados para viver numa organização social decadente. Resulta dessa educação um nível coletivo baixo com apenas alguns valores individuais, que se distanciam cada vez mais da compreensão da maioria, segregando-se em elites prejudiciais à coletividade e à evolução da humanidade.
> Combateremos portanto a educação que visa a formação de tais elites e exigimos em primeiro lugar uma educação que vise um alto nível coletivo, condição essencial à toda evolução que permita à massa compreender as manifestações do espírito humano (KATER, 2001: 248).

No período de atividades do Música Viva, Hans Koellreutter já estava envolvido em atividades educacionais – como exposto, ele foi professor de muitos membros do grupo -, mas apenas posteriormente desenvolveu de maneira efetiva suas mais significativas experimentações pedagógicas. O Música Viva, no âmbito da educação musical, esteve ligado de maneira prática à formação de compositores. No que diz respeito à educação de base, para crianças ou adultos não profissionais, estes músicos tiveram sua importância restrita ao lançamento de proposições político-filosóficas, como exemplificado na última citação.

O desenvolvimento, pelo músico alemão, de um pensamento pedagógico complexo veio com o passar de sua carreira, apesar de já estar latente desde o Música Viva. Somaram-se às referências já existentes na época do movimento o estudo de física e as percepções e reflexões ocasionadas pela vida no Oriente. Estas experiências foram definitivas para toda a continuidade de seu trabalho, tanto como educador como quanto compositor, visto que, na década de 1960, deixou de compor obras para compor ensaio, desenvolvendo uma nova forma de estruturação composicional, a planimetria[19].

A integração entre os pensamentos ocidental e oriental era vista por Hans-Joachim Koellreutter como síntese necessária em direção ao humanismo, e o ser humano, em todos os seus trabalhos, sempre foi seu interesse prioritário (BRITO, 2004). A educação e a música deveriam servir ao ser humano, comunicar e conscientizar um mundo novo. Este ideal passa de uma orientação socialista, na época de Música Viva, para o que o compositor denominou pensamento arracional. Tal forma de pensar seria o resultado da síntese integradora dos pensamentos intuitivo e racional – os quais o músico alemão localizou na história humana -, que não se conforma a eles nem mesmo os nega, mas os transcende, como modo de pensamento próprio à contemporaneidade (Idem).

A comunicação e a conscientização deste novo mundo se impõe, no pensamento koellreutteriano, como objetivos da educação musical e isto só seria possível através da expansão da consciência humana. A consciência, segundo Koellreutter (apud BRITO, 2004: 47) – que cunhou inúmeros conceitos -, "é a capacidade do ser humano de apreender os sistemas de relações que o determinam: as

[19] Para o detalhamento da técnica planimétrica criada por Koellreutter, ver BRITO, 2004.

relações de um dado objeto ou processo a ser conscientizado com o meio ambiente e o eu que o apreende". Esta capacidade parece ter sido bem desenvolvida pelo músico alemão, que tanto refletiu sobre seu lugar e o lugar da arte na sociedade partindo do conhecimento crítico do presente e do passado. Suas ações em todos os campos foram direcionadas para a expansão das consciências dos sujeitos envolvidos.

> Acreditando que o nível de consciência influencia e transforma a produção musical e que a música, como linguagem artística, deve servir à transmissão de ideias e conceitos que por vezes transcendem os limites da dimensão semântica, Koellreutter direcionou o fazer musical – como compositor e educador – à conscientização e comunicação da imagem de um mundo arracional (BRITO, 2004: 90).

Em meio à toda a complexidade do pensamento desenvolvido por Koellreutter no decorrer de sua carreira, é possível sinalizar pontos fundamentais para o âmbito pedagógico. Aqui me deterei nas suas visões de currículo e método e como seu pensamento se relaciona com estes termos próprios à área da educação; na conceituação de ensino pós e pré-figurativo, como crítica e proposta para a área; e em seus jogos de improvisação, entendidos como ferramenta pedagógica abrangente e representativa de todo o seu pensamento.

Em relação a currículo, conteúdo e método, o compositor foi um crítico das determinações apriorísticas. O currículo, para Koellreutter, não poderia ser fechado a ponto de organizar os conteúdos sem levar em consideração as especificidades de cada turma de estudantes, suas necessidades e seus interesses. No pensamento koellreutteriano, é imprescindível que se reflita seriamente sobre o que é importante ensinar em cada contexto, levando em conta a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. O currículo e os conteúdos deveriam emergir do processo educativo como meios de organizar e expandir o conhecimento dos envolvidos, nunca como limitações. Na afirmação "É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar" (KOELLREUTTER apud BRITO, 2011: 33), ele exprimiu a grande responsabilidade que tem o educador frente ao estudante. Não seria possível, sob esta perspectiva, que a organização definitiva de conteúdos fosse anterior ao encontro dos sujeitos.

De uma maneira direta, é possível observar a postura questionadora do compositor nas críticas e proposições feitas principalmente ao ensino profissional de música. Direcionando-se a cursos universitários e a escolas de música brasileiras,

Koellreutter denunciou o anacronismo de um sistema de educação musical baseado no modelo conservatorial europeu, atentando para o fato de que as "fábricas de intérpretes" não teriam sentindo na situação sociocultural em questão (KOELLREUTTER, 1997: 39). Foi, ainda, grande defensor da ampliação do repertório dos cursos de música, dos cursos livres e de extensão universitária e da prática da improvisação como ferramenta pedagógica (Idem).

No entanto, o músico advertiu que, de nada adiantaria reformular e ampliar programas, se a didática e a metodologia continuassem desatualizadas (Idem). A seus alunos, dizia que seu método era "não ter método", uma vez que considerava o método algo limitador, enquanto a educação deveria ser transgressora e transcendente (BRITO, 2011: 31). Para promover esta educação, ele propôs, como sistema didático ideal, o ensino pré-figurativo.

Com o termo pré-figurativo, o compositor alemão apresenta um ensino voltado para a criação, "um método de delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista" (KOELLREUTTER, 1997: 54). O educando já não poderia ser preparado para o mundo tal qual ele se apresenta, mas para "ser capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas" (Idem).

Com uma série de oposições contidas no texto *O ensino da música num mundo modificado*, que se direcionam ao ensino tradicional tantas vezes criticado pelo compositor, é possível ter maior clareza sobre a proposta. Cito duas delas, considerando-as como mais emblemáticas e pertinentes à presente pesquisa:

> Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos, é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem, é pré-figurativo.
> Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias, é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina, é pré-figurativo (Idem: 42).

A crítica ao ensino tradicional, no entanto, não pode ser encarada com uma simplicidade dualista. A proposição do ensino pré-figurativo é mais um exemplo de operação dialética no pensamento koellreutteriano, e precisa ser entendida como crítica que não apenas nega seu objeto, mas o transcende. Em suas palavras: "este método de ensino [pré-figurativo], naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais,

mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo" (Idem: 54).

Koellreutter direcionou a arte e a educação para a criação do futuro. Sem espírito criador, disse ele (Idem), elas não poderiam existir. Não seria mais possível que estas áreas continuassem reproduzindo cegamente ações anacrônicas, pois, para ele, "o passado é um meio e um recurso, de maneira nenhuma um dever. O futuro, porém, o é" (Idem: 42). Em suas atividades pedagógicas direcionadas a músicos, professores e amadores, todo seu pensamento e suas experiências de vida resultaram no desenvolvimento de uma importante ferramenta pedagógica, a saber: os modelos de improvisação.

Segundo Brito (2011: 48) os modelos de improvisação são "jogos criativos que propõem a vivência e a conscientização de aspectos musicais fundamentais, estimulando a reflexão e preocupando-se também em sugerir situações para o exercício de uma nova estética musical". Há, ainda, os jogos de comunicação, que, de uma maneira geral, se assemelham aos modelos de improvisação, mas têm como finalidade específica "traduzir em música situações características em que se encontra o homem comunicando-se todos os dias" (Idem: 168).

Ao negar os métodos fechados, que têm como proposta o ensino padronizado de conteúdos pré-determinados, Koellreutter encontrou na prática da improvisação a situação pedagógica onde seria possível promover a aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade e na capacidade de gerar reflexões, debates e diálogos (BRITO, 2004). Para tanto, não bastava qualquer espécie de improvisação, nem que fosse conduzida de qualquer maneira. Em sua concepção, "não há nada que precise ser mais planejado que uma improvisação" (KOELLREUTTER apud BRITO, 2004: 130).

Partindo de pequenas narrativas, cenários, metáforas, ou, até mesmo, questões estritamente musicais, como as diversas possibilidades timbrísticas de determinado instrumento ou uma forma musical, os modelos e jogos koellreutterianos são mais que meras propostas para a prática de improvisação. Para Koellreutter, toda atividade desta natureza deve contar com objetivos específicos e critérios de realização, além de, necessariamente, promover auto-avaliações por meio de debates e estar alinhada à concepção de que teoria e prática são indissociáveis (BRITO, 2004).

A proposta pedagógica em questão retrata uma preocupação global, onde o educando não é visto apenas como músico, ou estudante de música, mas como ser humano. A preocupação com uma formação integral, segundo Brito (Idem), está em conformidade com a busca de superação do pensamento de caráter dualista, marcado pelo mecanicismo e pelo positivismo da cultura ocidental, e fundou-se, sobretudo, nas experiências que o compositor teve com regimes totalitários e com culturas orientais. Segundo a autora, na trajetória de vida e carreira de Koellreutter,

> A "educação para a música" integrou-se à "educação pela música": educação como jogo onde as qualidades da música influenciam as qualidades humanas (e vice-versa), sem pretender formar músicos, mas, sim, seres humanos preparados para viver o "novo mundo" (Idem: 126)

Mais que desenvolver saberes musicais em sala de aula, o que interessava era a expansão da consciência dos sujeitos, e este processo poderia se dar através de práticas musicais criativas e incitadoras de reflexão. Os modelos e jogos são exemplos de uma ação direcionada a tal propósito e, além de retratarem a influência oriental no pensamento koellreuteriano, ainda guardam relação com a ideia de música funcional, defendida desde os tempos de Música Viva.

A improvisação, como ferramenta pedagógica, foi a síntese encontrada por Koellreutter para promover uma educação musical que tivesse grande valia na sociedade brasileira onde viveu e que estivesse comprometida com inovações estéticas. Aos educadores que venham a buscar o desenvolvimento de atividades de improvisação em suas práticas motivados pelo pensamento koellreutteriano, cabe que operem com a disposição que o músico alemão teve para refletir sobre sua realidade e suas necessidades, bem como sobre a realidade e a necessidade de todos os indivíduos envolvidos.

3.5 O pensamento de Freinet e os autores da educação musical: consonâncias e dissonâncias

A primeira característica comum aos educadores e autores apresentados aqui e que os aproxima do pensamento freinetiano é a busca por uma prática educativa que não se restrinja à instrução. Nas Invariantes, apresentadas e comentadas no capítulo anterior, ao denunciar as condições das escolas públicas francesas, Freinet (1964)

deixou claro que sua proposta tinha como objetivo uma formação integral, "moral e social" do ser humano. Isto seria possível com uma prática educativa que permitisse às crianças a aproximação dos objetos de conhecimento de maneira criativa.

Podemos observar nas quatro propostas pedagógicas apresentadas neste capítulo a preocupação com uma educação musical que fosse mais que mera instrução e na qual as práticas criativas fossem fundamentais. Cada autor, à sua maneira, empreendeu esforços teóricos e práticos para que os alunos deixassem de ser vistos como recebedores passivos de informações e passassem a ser considerados criadores em potencial. É importante ressaltar que nenhuma das propostas é uma tentativa de ensino profissional criativo, como um curso de composição que visa formar compositores profissionais e tem como foco restrito o desenvolvimento de habilidades específicas. A criação é entendida, em todas as propostas aqui apresentadas, como um dos aspectos fundamentais de uma educação global e como situação ideal para que os mais variados conhecimentos fossem construídos. Assim, também, foi como Célestin lidou com as prática criativas em sua sala de aula. As crianças não escreviam textos regularmente porque deveriam se tornar escritoras, mas porque esta prática era entendida como fundamental para seu desenvolvimento de uma maneira integral.

Em relação aos estímulos criativos na infância, Carl Orff se mostra o educador musical mais distante do pensamento freinetiano. Suas duras restrições de repertório, quando define o que é adequado pedagogicamente de acordo com as técnicas composicionais e os materiais usados, podem causar algo que Freinet denunciou na escola tradicional desde o início de sua carreira: a separação artificial entre o que acontece dentro e fora da sala de aula.

A aceitação do repertório da cultura da infância como ponto de partida para a educação musical de crianças pequenas é interessante na medida em que busca não isolar as práticas escolares das demais práticas sociais. No entanto, é preciso que este repertório não seja naturalizado e universalizado, pois é resultado de práticas sociais em diversos contextos. Aceitar, partindo da observação da existência de pequenas canções baseadas em determinado intervalo musical em diversas culturas, que este intervalo é uma forma universal e natural de fazer música na infância, como visto na proposta de Orff (GRAETZER e YEPES, 1983), seria o mesmo que negar a importância e a efetividade de todas as situações de ensino informal e não-formal pelas quais as crianças passam desde que nascem em determinada cultura.

Partindo da ideia de que as salas de aula freinetianas estão abertas às sugestões dos alunos, este repertório pode aparecer ou não como expressão da vida social extra escolar das crianças. Isto não significa que o professor deve submeter suas aulas a todo e qualquer repertório trazido pelas crianças, que estão sujeitas às mais distintas influências do mercado de bens culturais desde muito cedo, mas que não pode ignorar suas realidades. Segundo Oliveira (1995), o papel do professor, em tal abordagem, é levar o aluno a ter uma visão mais rica e complexa do mundo e isto parte da análise do senso comum, do que está inculcado ideologicamente. Se o repertório estiver pré-determinado, sem espaço para o exercício da crítica, o enriquecimento das visões de mundo dos alunos se torna improvável.

A livre expressão em Freinet é a abertura criativa pela qual a criança tem o direito de se expressar e construir sua liberdade, como exposto no capítulo anterior da presente dissertação. O conceito está ligado à prática do texto livre e, quando tratou da escrita poética, Freinet alertou os educadores para a necessária reflexão sobre o conceito de poema. Para ele (1976), o poema não poderia ser tomado como conjunto de regras de métrica ou rimas, e sim como prática de escrita que se desenvolve com escolhas expressivas. Desta maneira, é possível pensar que a criação musical infantil não poderia, sob uma perspectiva freinetiana, estar sempre sujeita a um conjunto de regras e materiais exteriores e previamente definidos.

A ideia de livre expressão vai de encontro a todo o pensamento didático de Orff, que organiza os materiais e as técnicas de maneira unívoca e linear. A criação, na proposta orffiana, aparece como meio de aquisição de um conjunto de regras, enquanto na pedagogia Freinet é meio de expressão e de conquista de autonomia.

Apesar de ser o educador com menor proximidade da Escola Moderna, a apresentação e a análise da proposta de Carl Orff se mostra importante por marcar o início de uma preocupação – mesmo que contraditória em alguns aspectos - com a prática criativa na educação musical na primeira metade do século XX.

A proposta de John Paynter, por outro lado, está em consonância com a pedagogia Freinet em vários pontos. Os dois educadores estiveram comprometidos com a instituição escolar ao longo de suas carreiras e a enxergavam como espaço para a formação integral do ser humano através de práticas criativas.

Como no trabalho da Escola Moderna, as atividades musicais para Paynter precisavam satisfazer necessidades subjetivas e objetivas das crianças, o que resultava em motivação para produzir. Para o educador musical londrino, era impossível iniciar um projeto de criação sem que as crianças estivessem motivadas, sem que tal atividade fosse verdadeiramente significativa para elas (PAYNTER e ASTON, 1970).

Os processos criativos, para ambos os educadores, eram situações educacionais ideais, pois possibilitavam aprendizagem e expressão. Os projetos do educador inglês tinham como objetivo não apenas criar uma via expressiva para as crianças na escola, mas também constituíam um caminho para o desenvolvimento de habilidades de composição; para o contato com o repertório de artistas de diversas linguagens, tanto do passado quanto contemporâneos; para a construção da auto crítica; para a exploração de variados instrumentos; em suma, para o desenvolvimento musical global das crianças.

A criação conduzida de maneira a fazer com que os alunos desenvolvessem as próprias ferramentas de expressão e, ao mesmo tempo, a capacidade de criticar e avaliar os produtos musicais, remete ao conceito de livre expressão. Como exposto no capítulo anterior, a liberdade para a criança se expressar na escola freinetiana não deveria ser mera permissividade, e sim uma via para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico (OLIVEIRA, 1995).

Na proposição da composição empírica – prática composicional baseada na exploração dos materiais como ponto de partida – pode-se observar mais uma aproximação entre os dois educadores. De acordo com a proposta de Paynter (1970), é através da tentativa e do erro que as crianças compõem peças musicais, transformando suas explorações em conhecimento. Este seria o processo, segundo Freinet (1977), pelo qual todos os conhecimentos são construídos. Nos escritos sobre psicopedagogia comentados no capítulo anterior, Célestin defendeu a ideia de que o ser humano lida com o desconhecido por meio de tentativas, assumindo uma postura experimental, e que através das tentativas são construídos os conhecimentos mais significativos.

Apesar de Paynter ter, segundo Mateiro (2011), a individualidade como um de seus principais alicerces pedagógicos, o que parece contrastar com a importância da coletividade na pedagogia da Escola Moderna, isto não se concretiza em seus escritos práticos. Os projetos sugeridos nas obras didáticas, em sua maioria, são exemplos de

atividades de composição coletiva, onde as escolhas de criação e execução precisam passar pelo crivo do grupo. Devido ao trabalho de John como professor de crianças e adolescentes em idade de ensino fundamental e médio, suas proposições e reflexões se direcionaram a estes níveis.

Em relação à educação musical de crianças pequenas, nos escritos de François Delalande podemos observar diversos pontos de consonância com a Pedagogia Freinet.

Em primeiro lugar, é possível observar uma grande concordância entre os dois autores ao tratarem do papel do professor na educação infantil. Para ambos, o professor de crianças pequenas precisa ser um guia que fomenta o desenvolvimento dos alunos, acompanhando e enriquecendo suas experiências e explorações. A valorização da criação das crianças seria o ponto de partida para qualquer ação pedagógica e o educador, mais que dar instruções de como as crianças devem agir, precisa criar condições para que elas tenham desejo de agir (DELALANDE, 1995). Em Freinet, o entusiasmo com a produção das crianças e a estima aos seus trabalhos fica evidente nos escritos do educador sobre *La Gerbe*, revista do Movimento Escola Moderna feita por crianças:

> (...) demos assim numerosos exemplos das riquezas que são capazes de nos oferecer as crianças que têm finalmente a possibilidade de se interessar pelo mundo ambiente e de nos dizer sob a forma que convém ao seu temperamento – prosa ou poesia, canto, desenho, inquéritos, contos, atividades manuais – as suas necessidades verdadeiras sobre as quais poderemos então construir uma sólida pedagogia (FREINET, 1976: 15).

A utilização da teoria piagetiana por Delalande é também uma ação direcionada à valorização da criação infantil. O fazer musical de crianças e adultos são considerados da mesma natureza na medida em que o foco é desviado do resultado sonoro para os comportamentos que o geram, e os jogos piagetianos são apresentados como ferramenta de descrição e entendimento da prática de quem faz e escuta música. O pesquisador deixa ainda mais clara esta comparação quando afirma que

> Não é apenas o estudo do comportamento musical dos adultos que nos permite interpretar melhor a atividade sonora das crianças, mas, reciprocamente, é o estudo do jogo infantil lançando luz sobre as invenções e execuções do músico (DELALANDE, 1988: 3).

A equiparação de adultos e crianças aparece, na obra de Freinet, como tentativa de reorganizar as relações na escola ao abrir mão de uma hierarquia referente à idade bastante característica de pensamentos pedagógicos tradicionais. Isto fica claro em suas *Invariantes n° 1, 2* e *28* e é reforçado de maneira menos direta nas *Invariantes n° 4* e *7* (FREINET, 1964)[20].

As pedagogias *do despertar* e *das condutas* de Delalande, apesar de pouco estruturadas e desenvolvidas, em muito se aproximam dos conceitos de tateamanento experimental e livre expressão. Para o pesquisador, as crianças se desenvolvem musicalmente no decorrer de suas explorações e tentativas, logo, precisam estar livres para isto. Ao tratar das ações de crianças pequenas, ele não demonstra a preocupação com o produto observada em Paynter (1970), mas isto se modifica quando escreve sobre as ações criativas de adolescentes.

Para Delalande (2008), os avanços tecnológicos do final do século XX, ao tornarem possível a democratização do acesso ao computador, promoveram uma grande transformação no meio musical. Neste novo panorama, as funções de compositor, intérprete e ouvinte estariam menos estanques, de maneira que muitos jovens começaram a compor suas músicas. O pesquisador (2010) defende que, tendo em vista este cenário, é função da escola promover a qualidade cultural. Se os adolescentes passaram a ter acesso às ferramentas de composição, é do âmbito da educação instigar reflexões para uma produção crítica. Aqui o conceito freinetiano de livre expressão como abertura criativa para o crescimento da capacidade de julgamento encontra eco na obra do pesquisador do GRM.

Como última consideração a ser feita em relação à proximidade dos pensamentos dos dois autores aponto o uso do termo *natural* como esforço negativo. Como já exposto na presente dissertação, Freinet nomeia como *método natural* suas proposições pedagógicas relacionadas a estudos de psicologia do desenvolvimento. Este termo não se sustenta se observarmos o que o próprio educador escreve sobre o desenvolvimento infantil, deixando clara a consciência da primazia das condições culturais. Contudo, é possível compreender tal título como negação das relações artificiais que o educador buscou denunciar na instituição escolar.

[20] As Invariantes Pedagógicas (1964) estão em *Anexos* e foram comentadas no capítulo anterior do presente trabalho.

A busca de Delalande pelo comportamento musical originário, anterior às aquisições culturais, pode ser lida da mesma maneira. Como sugere Comeau (1997), as ações de Delalande são exemplares para compreender o direcionamento estético do GRM. Toda a tentativa do pesquisador de se situar anteriormente à cultura é, na verdade, uma posição estética condizente com seu período histórico na música ocidental. Os esforços de superação do sistema tonal tomam formas em correntes diversas no século XX e a ideia de volta ao *som* como objeto primeiro do fazer musical é um dos caminhos.

Portanto, é possível dizer que, ao usarem o termo *natural* – mesmo que de maneira pouco clara e deliberada – os dois autores buscam, na verdade, um posicionamento em relação aos seus contextos e à história das ideias de suas áreas.

Também em Koellreutter é possível observar a necessidade constante de posicionamento em relação à cena musical e educacional. Assim como Freinet, ele participou de grupos; viajou em pesquisas; escreveu, forjando conceitos; se dedicou à formação de educadores; em suma, esteve engajado verdadeiramente em causas estéticas e educacionais. As atividades do músico alemão estiveram sempre direcionadas ao público adulto, no entanto, é possível traçar paralelos entre sua visão de educação e a visão freinetiana.

Da mesma maneira que Célestin procurou, ao longo de sua carreira, problematizar a função da escola na sociedade francesa do século XX, o compositor alemão questionou em diversas ocasiões a produção musical brasileira e as escolas de música de seu tempo. Para ele (1997) era preciso pensar sobre o lugar dos cursos de música na sociedade capitalista de massa, alertando para o fato de que estes, em sua maioria, ainda reproduziam sistemas anacrônicos de ensino de música. Além de criticar os cursos existentes, ele mesmo esteve envolvido na criação e direção de cursos em universidades e conservatórios, tanto de ensino superior quanto academias de férias e cursos de extensão (KATER, 1997).

Para Koellreutter, bem como para Freinet, a problematização do ensino tencionando a aproximação com a realidade das pessoas menos favorecidas nunca foi sinônimo de afrouxamento na qualidade educacional. Os dois educadores defenderam que as instituições educacionais precisavam ter lugar significativo na vida dos indivíduos, promovendo o crescimento global dos mesmos. Neste sentido,

Koellreutter defendeu, quando membro do Movimento Música Viva, que o acesso à produção artística contemporânea não fosse um privilégio de membros da elite, mas que pudesse ser objeto de fruição de toda a população (KATER, 2001). Esta transformação não poderia se dar pela adequação da produção artística, mas pela educação. Freinet, tampouco, propunha uma educação popular afrouxada, mas esta deveria ser adequada às contradições políticas de seu contexto, desenvolvendo em seus alunos o senso crítico e o crescimento humano exigido para o "novo mundo" que ele acreditava estar nascendo.

Aqui cabe observar o quanto, dentre os educadores musicais apresentados, Hans-Joachim Koellreutter parece ser o mais próximo do educador francês no que concerne ao engajamento político. Os dois viram, mais que os demais, os problemas da educação como problemas genuinamente sociais, antes de qualquer pensamento metodológico. Mais que isso, toda a produção metodológica e didática dos dois educadores são reflexos de uma visão de mundo questionadora e politizada.

Para ambos os autores, a educação significava mais que transmissão de cultura, mas era, ela mesma, uma ação criadora de cultura. Os alunos, quando conduzidos de maneira criativa e crítica, tinham condições de ampliar sua autonomia e consciência. Assim como na expressão livre freinetiana, a criação, para Koellreutter, era uma via de desenvolvimento global do ser humano (BRITO, 2011).

O músico alemão buscava, na educação e na cultura, atender às necessidades de formação integral do ser humano, pois acreditava na superação do "homem fragmentado" (KOELLREUTTER, 1997: 65). A prática pedagógica da improvisação foi, para ele, a convergência de esforços para uma educação criativa e reflexiva, além de congregar criação, execução e escuta. Todos estes objetivos foram também perseguidos por Freinet, não apenas com a livre expressão, mas com a ênfase no trabalho como atividade escolar ideal.

O trabalho, para Célestin, era a atividade através da qual o "homem fragmentado" se tornava "homem onilateral". Suas críticas à escola tradicional tinham, muitas vezes, estes focos: a fragmentação artificial entre as áreas de conhecimento encontrada no ambiente escolar, a alienação desta instituição em relação à sociedade e a consequente formação de seres humanos fragmentados e limitados. O conceito de homem onilateral, de origem marxista e apresentado no

capítulo anterior, foi também evocado por Koellreutter (Idem), quando este vislumbrou um sistema educacional que fosse mais que formador de técnicos ou especialistas, mas de pessoas livres e abertas, capazes de lidar com conflitos culturais.

*****

Diante da exposição e busca de relações entre alguns autores da educação musical do século XX que, de alguma maneira, valorizaram as práticas criativas, e o pensamento pedagógico no qual se baseia o Movimento Escola Moderna, é possível tecer algumas considerações.

As práticas criativas apareceram como aspecto fundamental na educação musical, de fato, apenas na segunda metade do referido século. Por mais que algumas iniciativas de educadores da Primeira Geração já levassem em consideração a importância da criação, como a de Émile Jacques-Dalcroze[21] ou a de Carl Orff, estas ainda estavam demasiadamente presas ao repertório clássico ocidental ou folclórico. Desta maneira, as atividades pedagógicas criativas estavam sempre direcionadas à reprodução de ideias de música fundadas em tal paradigma, o que resultava em limitações e contradições no fomento ao desenvolvimento criativo dos estudantes.

Sendo assim, é possível afirmar que a Primeira Geração ainda estava bastante aquém do pensamento freinetiano. A Pedagogia Freinet, desde suas primeiras atividades, na década de 1920, esteve centrada no desenvolvimento expressivo e crítico de seus alunos, em constante reflexão sobre as condições em que as práticas criativas se dariam e a quais ideais estavam servindo.

Por mais que tenha ocorrido o início da valorização da criação na área da educação musical na primeira metade do século XX, este não foi acompanhado de uma forte proposição crítica. Os debates sobre a didática e a fundamentação das práticas criativas, relacionando-as com áreas como a pedagogia, a filosofia da educação, a estética, a psicologia, a antropologia e a sociologia, apareceram depois de muitas décadas. Ao lembrar que a revisão das propostas de educação musical da

[21] Educador musical suíço da Primeira Geração de Métodos Ativos, fundador da disciplina Rítmica. A grande contribuição de Dalcroze foi a criação de uma didática baseada no movimento, abrindo o caminho para as diversas propostas didáticas ativas surgidas posteriormente.

década de 1960, apontada por Gaínza (1977, 2009) e Fonterrada (2008), teve como motivação determinante a atualização estética do repertório pedagógico e, consequentemente, das maneiras de fazer música, parece possível afirmar que a educação musical não esteve muito próxima das propostas pedagógicas mais progressistas, de oposição à escola tradicional.

Dentre as leituras empreendidas na presente pesquisa, o primeiro educador musical que apresentou uma proposta em real consonância com um projeto global de educação escolar foi John Paynter. Desta maneira, constata-se que existiu uma certa defasagem entre as propostas de educação musical e as ideias de reformulação da instituição escolar, visto que estas datam do início do século passado. As razões de tal aproximação tardia e suas consequências fogem ao escopo desta pesquisa e poderão ser objeto de investigações futuras.

Tendo em vista os conceitos freinetianos estudados anteriormente e as leituras de educação musical deste capítulo, resta analisar, na última etapa do presente trabalho, como se desenvolveu e ainda se desenvolve o ensino de música no interior do Movimento Escola Moderna.

IV – A Educação Musical no Movimento Escola Moderna

No início da presente pesquisa, um dos objetivos apresentados era analisar a presença e o desenvolvimento da educação musical no Movimento Escola Moderna. Isto se daria a partir da análise de materiais produzidos por professores do Movimento, acerca de suas práticas e seus aportes teóricos. Tendo em vista que a pesquisa se desenvolveu em uma universidade brasileira, a busca de materiais teve como alvo principal as produções originárias do mesmo país.

Durante a elaboração da pesquisa, no entanto, observou-se que a produção de materiais com esta orientação pedagógica alusivos à educação musical no Brasil era praticamente inexistente. Dentre os materiais divulgados através da internet pelos diferentes grupos de educadores freinetianos ou, ainda, dentre os materiais impressos, publicados em larga escala ou constituintes de pequenas tiragens para cursos e eventos específicos aos quais tive acesso, são raras as referências à tal área.

Por outro lado, a documentação organizada e difundida pelo ICEM apresenta uma grande diversidade de arquivos que tratam da música nas escolas, adotando as mais variadas formas e abordagens. São revistas e dossiês elaborados pelos educadores onde a música é um dos temas ou o assunto central, revistas e discos criados pelas próprias crianças, catálogos de instrumentos, fichas de sugestões de atividades, entre outras produções, datadas desde a década de 1930 até os dias atuais.

Ante a significativa diferença quantitativa entre as produções brasileiras e francesas, admitiu-se como material fundamental de análise aquele difundido pelo ICEM. Contudo, materiais brasileiros também aparecem nas análises, mas de maneira proporcional ao volume de suas publicações.

Sobre a organização e a intensa atividade do Instituto, Munhoz (2010) acredita que o órgão é fundamental para a divulgação e a manutenção da Pedagogia Freinet na França, visto que os professores deste país trabalham, em sua maioria, de maneira solitária, em escolas que não adotam esta orientação pedagógica. Atualmente, os educadores do ICEM se organizam de duas maneiras: divididos em Grupos Departamentais e Grupos de Trabalho. Os primeiros dizem respeito à localização geográfica, agregando professores de determinadas regiões do país, e são 98 atualmente. Os segundos são determinados de acordo com os interesses de pesquisa e

trabalho cooperativo, como os Grupos de Adaptação Escolar e Inclusão, de Esperanto, de Ferramentas de Informática, de Organização de Congressos, etc. Entre os grupos de trabalho, um se destina a estudos e discussões sobre educação musical, o Grupo de Música e Som. Através de documentos de décadas anteriores, observa-se que antes da existência deste grupo – seu primeiro documento na internet data de 2009 – os professores se organizavam em comissões, como a Comissão de Música e a Comissão de Discos.

Os textos e outros documentos analisados nesta pesquisa são produções de Grupos de Trabalho e Comissões não apenas destinadas à música, mas também à criatividade, às artes, à língua francesa etc. Tampouco são produções apenas de músicos e professores de música, havendo numerosos registros de professores de outras áreas, principalmente os que trabalham na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica. A organização encontrada no ICEM torna possível que diversos profissionais se debrucem sobre um tema em comum, alargando suas ideias concernentes àquele assunto e suas perspectivas de atuação.

Tendo em vista a heterogeneidade do material – que compreende variados formatos, suportes, destinações e meios de publicação - e dos aportes de seus autores, bem como o âmbito temporal de mais de oito décadas – os textos mais antigos são da década de 1930 -, não é possível esperar que seu conteúdo seja uniforme. Sendo assim, é possível observar contradições e conflitos que não minimizam a pertinência das publicações mas, ao contrário, exemplificam a constante busca dos professores do Movimento pela superação de ações e pensamentos anacrônicos ou baseados no senso comum.

Com a intenção de aproximar as produções dos educadores aos fundamentos da Pedagogia Freinet abordados nos capítulos precedentes desta dissertação, organizei sua apresentação em relação aos seguintes temas: (1) A tecnologia como ferramenta pedagógica, (2) Os ateliês musicais: a possibilidade de tateamento experimental e (3) A Música Livre: práticas de improvisação e composição.

4.1 A tecnologia como ferramenta pedagógica

A partir do itinerário da Pedagogia Freinet apresentado anteriormente, é possível afirmar que uma das ações fundamentais empreendidas por Célestin em direção à constituição de um movimento político-pedagógico foi o uso da imprensa. A centralidade de tal técnica é tamanha que o movimento, em seu início, denominava-se Movimento Internacional da Imprensa Escolar (MUNHOZ, 2010).

A impressão de textos passou a valorizar as criações dos estudantes e possibilitou a divulgação das iniciativas didáticas do educador francês. Tendo o movimento se iniciado na década de 1920, época em que as tecnologias da informação estavam muito aquém da realidade atual, a correspondência escolar foi fundamental para que as crianças se relacionassem e trocassem conhecimentos em longas distâncias. A rede de comunicação lançada pela correspondência escolar se reflete, hoje, na organização dos professores em um grande movimento internacional e é devido à importância da documentação nesta pedagogia que a presente pesquisa e outros estudos sobre a história do Movimento podem ser desenvolvidos.

O uso de tecnologias é, na verdade, uma expressão da ideia de materialismo escolar, exposta no segundo capítulo desta dissertação. Para Célestin, não era suficiente que os educadores tivessem ótimos programas ideológicos se estes não pudessem ser concretizados e, segundo ele, a concretização dependia substancialmente das condições materiais (OLIVEIRA, 1995). A modernização da escola deveria corresponder "[...] às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo na era da eletricidade, da aviação, do cinema, do rádio, do jornal, da imprensa, do telefone [...]" (FREINET, 1995: 7). Para que a atualização pedagógica se desse, de fato, era incontestável a utilização de ferramentas que constituíssem uma base material eficaz (Idem).

A necessidade de renovação material defendida por Freinet, no entanto, não pode ser entendida como fim em si mesma. Ela seria essencial, mas não garante, isoladamente, uma pedagogia revolucionária. Ao tratar da impressão de textos livres, Élise (FREINET, 1978) foi categórica: esta técnica não poderia servir à escola tradicional, à sua prática impessoal de redações. Ela só é válida quando opera como libertadora do pensamento das crianças, como instrumento de desenvolvimento e expressão de indivíduos e comunidades.

O movimento centrado na imprensa não se limitou à esta tecnologia, incluindo diversas outras ferramentas para enriquecer as atividades pedagógicas. Ainda nas primeiras décadas de atividades, já era incentivado o uso de cinema, rádio, máquinas de escrever, instrumentos de marcenaria etc.

O texto mais antigo sobre música que compõe o conjunto de documentos analisados nesta pesquisa, publicado em dezembro de 1938, trata da utilização de dois materiais ainda não populares na época: o disco e o fonógrafo. A edição é um número da série BENP – Brochuras da Educação Nova Popular – intitulado "Discos e Fonógrafos". A publicação tem por introdução um texto de Célestin, cujo teor é de apresentação e defesa desta nova tecnologia. O educador comunicou a criação de uma discoteca comunitária, visto que os discos ainda eram bastante caros, e argumentou que o uso deste material poderia impulsionar o desenvolvimento musical das crianças mesmo em classes nas quais o professor não tinha formação em música.

Devido ao fato de que esta tecnologia ainda não havia sido popularizada, o documento traz, antes das sugestões de discos e de seus usos pedagógicos, informações sobre o funcionamento dos equipamentos, suas peças, manutenção, os modelos ideais de acordo com os tamanhos das salas e das turmas etc. Estas informações básicas tinham por objetivo tornar familiar e generalizado o uso destes materiais pelos educadores do movimento.

Os discos expostos no documento eram, em sua maioria, voltados à educação musical, mas não exclusivamente. Também eram utilizados discos para o ensino de línguas estrangeiras, literatura e, até mesmo, história e geografia. Sobre a apresentação dos discos de educação musical, três aspectos se destacam: o ensino do canto, da rítmica e o repertório.

O ensino do canto parece ter sido compreendido como o grande benefício do uso de discos em sala de aula. O problema da falta de formação em música dos professores era colocado como grande empecilho para o desenvolvimento musical das crianças. Advertia-se que, nas escolas de formação pedagógica não era oferecido ensino de música e, consequentemente, a maioria dos professores dos primeiros anos não sabia cantar nem analisar uma canção (ICEM, 1938). Com o uso dos discos, esta barreira pareceu transponível.

Uma série de materiais de ensino de canto era elaborada de maneira particular, como o que hoje costuma-se denominar *playback* ou *karaokê*. As canções eram gravadas de forma integral em um lado do disco, com vozes cantando melodias com letras e, no lado oposto, as gravações eram apenas instrumentais, em arranjos simples, onde um piano tocava o acompanhamento harmônico e um violino, ou outro instrumento melódico, tocava a melodia a ser cantada pelas crianças. Acreditava-se que, com a escuta regular – espontânea ou inserida em planejamento, com leitura das letras -, as crianças aprenderiam a cantar as canções, com precisão de afinação e rítmica (ICEM, 1938). Além de servir à educação das crianças, estes discos poderiam promover também o desenvolvimento musical dos professores .

A utilização dos discos de ensino pode ser entendida como uma postura demasiadamente otimista, pois supõe que as crianças aprenderiam a cantar sem a intervenção de um professor de música, de maneira automatizada. Admite-se que é possível que para algumas crianças isto seja suficiente em razão de suas experiências exteriores a esta prática, mas tal abordagem não pode ser generalizada, entendendo que a construção de habilidades de percepção musical e emissão vocal são complexas.

Acredito que a proposição desta abordagem possa ser entendida por duas vias: a possibilidade de um trabalho musical pelos educadores que não tinham tal formação, e a necessidade de oposição ao ensino de solfejo. A primeira, já exposta, parece ser, de fato, viabilizada pelos discos, mesmo que não se possa advogar por esta abordagem como ideal em contextos onde os educadores usufruam de formação musical. A segunda não é exposta diretamente como justificativa para o uso do material, como a situação do corpo docente, mas aparece no documento de maneira clara. As lições de solfejo são referidas como falaciosas, visto que seriam artificiais e não levariam a uma prática musical verdadeiramente artística e expressiva, sendo executadas sistematicamente e de maneira obrigatória (ICEM, 1938). A propósito, cabe lembrar que, para Freinet (1998a), a documentação e a aprendizagem de regras devem acontecer depois da aprendizagem pela experiência, em qualquer área de conhecimento. O ensino de solfejo é apresentado por estes educadores como algo contrário a tal premissa do Movimento, por isso artificial, invertendo o processo de aprendizagem.

Assim como os discos de ensino de canto e, na verdade, a partir do sucesso destes, são apresentados discos elaborados para atividades rítmicas[22]. Também divididos em duas partes, estes materiais eram formados por uma peça musical tocada em dois arranjos distintos. O primeiro arranjo era tocado apenas por um piano, enquanto uma voz contava os tempos dos compassos, de maneira a guiar a realização dos movimentos. O segundo arranjo, para apresentações, era mais elaborado e executado por uma orquestra, não mais acompanhado de contagem de tempos (ICEM, 1938).

É curioso observar que existem sugestões de discos de obras de E. J. Dalcroze no documento em questão, porém, estes estão na lista de discos indicados para o desenvolvimento do canto escolar (ICEM, 1938). Apesar de tratarem de atividades rítmicas nas escolas e, até mesmo, apresentarem instruções pedagógica neste âmbito, os educadores freinetianos não fizeram menção ao trabalho de Dalcroze, grande responsável por proposições didáticas na área de rítmica e movimento no início do século XX.

O repertório do qual se constituem os discos sugeridos no documento se baseia em canções folclóricas e música de concerto europeia, mas este repertório é bastante ampliado com a expansão do Movimento, sendo possível observar várias referências à música de vanguarda e de outras culturas em publicações posteriores (1973, 1974, 1976, 1981, 1982, 1990) . Sugere-se que sejam criados momentos de escuta do repertório – em uma seção chamada "Iniciação à arte musical". Estes momentos deveriam ser breves e poderiam contar com atividades como brincadeiras nas quais as crianças poderiam sugerir nomes para as peças, explanações breves sobre os compositores e esforços para a distinção de timbres (1938).

Além da escuta de repertório, também se sugere a escuta de programas radiofônicos. Todavia, estes não parecem verdadeiramente bem vistos pelos educadores, pois, muitas vezes, não tinham relação nenhuma com os alunos. Os discos se mostravam muito mais eficientes e versáteis, visto que poderiam ser escolhidos de acordo com a ocasião e os interesses específicos de cada turma (ICEM, 1938).

[22] Em francês, o termo utilizado é *gymnastique rythmique*. Em tradução literal para o português, teríamos *ginástica rítmica*, que atualmente denomina um esporte. Por falta de informações que possam confirmar se estes discos eram direcionados à prática de tal esporte, optei pela tradução generalizante *atividades rítmicas*.

Compreende-se a dedicação de um documento inteiro aos benefícios da utilização de discos escolares na década de 1930, tendo em vista a novidade representada por tal tecnologia naquele cenário. No entanto, com a análise de materiais das décadas seguintes (1973, 1974, 1975, 1976, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1992, 2006) acredito ser possível afirmar que, no âmbito da educação musical, outra ferramenta faz convergir uma série de pressupostos pedagógicos freinetianos de maneira exemplar: o gravador.

Freinet escreveu, na introdução do documento "Discos e Fonógrafos" (ICEM, 1938), que os discos de ensino eram a consequência direta, na área da educação musical, da técnica de imprensa escolar. A crescente popularização de aparelhos de reprodução sonora animou os educadores do Movimento, mas ainda não interferia diretamente nos processos criativos dos alunos.

A primeira e mais evidente possibilidade desencadeada pelo gravador foi a correspondência escolar. A comunicação entre escolas, surgida no início do Movimento e, pode-se dizer, responsável pela divulgação e pelo crescimento do mesmo, foi enriquecida com as gravações. As crianças puderam enviar e receber canções, mensagens, histórias etc, conhecendo as vozes de seus correspondentes e as sonoridades que os cercavam.

A exemplo da centralidade do texto livre como material de correspondência escolar, os estudantes não apenas registravam reproduções de canções e peças musicais, mas também criavam suas próprias obras. O suporte material, como defendido na ideia freinetiana de materialismo escolar, passou a impulsionar os processos criativos e a renovação das ações pedagógicas. Pode se- afirmar, então, que a popularização das técnicas de registro sonoro atingiu de maneira contundente as práticas musicais nas salas de aula da Pedagogia Freinet. Os discos do Movimento, antes feitos exclusivamente por adultos para as crianças, passaram a ser criados também por elas mesmas.

Além da possibilidade de enviar documentos sonoros para ouvintes de outros lugares, a gravação proporcionou às crianças a escuta de seus próprios trabalhos. A auto-avaliação é um pressuposto nesta proposta pedagógica, por conduzir o educando na construção do senso-crítico e da autonomia (OLIVEIRA, 1995), e é amplamente favorecida pela técnica de gravação.

Os registros sonoros de trabalhos desenvolvidos em sala de aula e que não tiveram necessariamente a finalidade de correspondência escolar, mas que eram divulgados de maneira geral por meio das revistas e boletins da CEL e do ICEM, compreendem principalmente poesias, canções e música instrumental. No Movimento Escola Moderna brasileiro também é possível encontrar discos[23] gravados pelas crianças da Escola Curumim (Campinas, SP), com canções aprendidas e criadas por elas. Este material não tem a distribuição generalizada como na França, sendo uma espécie de canal entre a aula de música e as famílias das crianças.

No ICEM existem também discos de caráter experimental, como o número 7, de 1972, denominado "Pesquisas vocais"; o número 8, de 1973, de nome "Músicas eletrônicas"; ou o número 10, de 1974, intitulado "Músicas concretas". Estes discos são exemplos de como a tecnologia, mais que documentar o trabalho que já vinha sendo feito no Movimento, possibilitou novas maneiras de abordar a criação musical.

As experimentações estéticas realizadas em sala de aula estavam relacionadas aos movimentos que músicos profissionais empreendiam nesta área. Na apresentação do disco de músicas concretas na revista Arte Infantil e Criações, os professores não escreveram apenas para comunicar sobre o trabalho desenvolvido pelas crianças, mas elaboraram uma sintética explanação sobre o que é música concreta, fazendo referência a Pierre Schaeffer[24] e sugerindo uma pequena lista de obras do gênero (MAUDRIN e col., 1974: 28). Na apresentação do disco de músicas eletrônicas – também na revista Arte Infantil e Criações, os professores atentaram para o fato de que as tecnologias eletrônicas já estavam sendo usadas pela música pop, mas de maneira industrial. Segundo eles (LIGNON e col., 1973), seria interessante trabalhar mais com este material de maneira artística e expressiva e pediam que a escuta do disco suscitasse discussões estéticas.

As criações apresentadas em tais discos exemplificam o quanto a tecnologia pode ocupar papel central na atividade composicional. As pesquisas vocais apresentadas no disco de 1972 estavam ligadas ao uso do microfone e, uma delas, tinha como inspiração a escuta de gravações em velocidades variadas (MAUDRIN e

[23] Os discos "Canções de criança para criança" (2000), "Na onda do som" (2007) e "Sala de música" (2009, 2011) foram cedidos por Glaucia de Mello Ferreira, diretora da Escola Curumim, para a realização desta pesquisa.

[24] Pierre Schaeffer (1910-1985) foi o compositor francês que concebeu o conceito de música concreta e desenvolveu estudos composicionais e teóricos neste âmbito. Foi fundador do GRM, Grupo de Pesquisas Musicais, no INA – Instituto Nacional do Audio Visual (Paris).

col., 1972). As músicas eletrônicas e concretas, para serem concebidas, dependiam diretamente das ferramentas empregadas, as quais possibilitavam novos caminhos criativos.

Delalande defende que o suporte tecnológico com o qual se compõem músicas é um fator determinante para o direcionamento estético. Segundo o pesquisador (2008), os desenvolvimentos polifônico e harmônico ocorridos na música ocidental entre os séculos XIV e XX só foram possíveis pela utilização do suporte gráfico, a partitura. A invenção da gravação, por sua vez, teria operado um redirecionamento estético. A composição musical, a partir da metade do século XX, teria deixado de estar centrada em jogos de dimensões horizontais ou verticais, ou seja, jogos polifônicos e harmônicos, para se basear na pesquisa sonora. Seguindo esta tese do pesquisador francês, é possível afirmar que a utilização do gravador ultrapassou a função de registro de atividades educacionais, proporcionando uma ampliação de possibilidades nas práticas composicionais entre crianças, adolescentes e educadores da Pedagogia Freinet.

Por fim, acredito ser válido apresentar um último exemplo dos esforços de concretização de ideias pedagógicas através de ferramentas para a utilização em sala de aula: a proposição de um novo instrumento musical, o Ariel. A primeira referência que encontrei a este instrumento data de 1965, em um texto que o apresenta em um dossiê de educação musical da revista O Educador, do ICEM. O texto é assinado por Paul Delbasty, mas é redigido no plural, parecendo uma mensagem de um coletivo de educadores que já vinham utilizando o instrumento.

O Ariel é composto por, em média, sete cordas estendidas sobre uma caixa de madeira. As cordas podem ser afinadas de várias maneiras com cavaletes móveis e também o modo de tocar pode ser variado, sugerindo que se dedilhe as cordas ou que sejam empregadas baquetas, palhetas, etc. Paul deixa claro, ao dar as indicações de construção do instrumento, que este pode sofrer alterações e que é propriedade de todo o Movimento Escola Moderna (DELBASTY e FREINET, 1965).

A utilização do Ariel era defendida a partir de um argumento questionável, mas que acredito ser exemplar para a ideia de materialismo escolar. Delbasty (Idem) afirmava que o grande benefício do novo instrumento era, entre outros, o fato de que este serviria perfeitamente ao tateamento experimental infantil, visto que não estava

limitado pelas concepções musicais ocidentais como os instrumentos tradicionais. Ora, é possível questionar até que ponto este argumento é sustentável, já que podem existir diversos meios de fomentar práticas musicais que não fundadas nas técnicas composicionais ocidentais. É possível, ainda, questionar tal argumento pela suposição de que não necessariamente a disposição de um instrumento novo e não temperado levará as crianças a práticas musicais não fundadas em alguma tradição. Entretanto, para além das críticas ao argumento apresentado, interessa observar como, mais uma vez, a ideia pedagógica freinetiana – neste caso, a possibilidade de criação a partir do tateamento experimental – se mostra alcançável através da proposição de uma ferramenta. A reestruturação das bases materiais é exibida, novamente, como fundamental para a renovação do ensino.

Fig. 1 – Instrumento Ariel

4.2 Os ateliês musicais: a possibilidade de tateamento experimental

As técnicas da Pedagogia Freinet apresentadas no segundo capítulo da presente dissertação foram as primeiras mudanças empreendidas por Célestin na direção de reformar as práticas pedagógicas. Dentre elas, uma é fundamental para organizar o trabalho escolar das crianças, a saber: o ateliê. A organização em ateliês permite que os estudantes se dediquem aos trabalhos de maneira individual ou em pequenos grupos, de acordo com suas motivações e necessidades. Esta técnica surgiu como alternativa às organizações temporal e espacial tradicionais, nas quais todas as crianças desempenham o mesmo trabalho em concomitância e na mesma sala de aula.

A oportunidade de escolher e planejar a execução das próprias tarefas não é a única conquista das crianças através dos ateliês. Esta técnica também propicia o tateamento experimental - conceito freinetiano referente ao processo de construção de conhecimento, elucidado no segundo capítulo deste trabalho -, na medida em que os estudantes têm maior liberdade para desenvolver trabalhos manuais e intelectuais sem a necessidade de submissão total a procedimentos e roteiros pré-definidos.

Na época em que iniciei meus contatos com o Movimento Escola Moderna, através de estágios e estudos, enxerguei a técnica de ateliês como uma das propostas com maior potencialidade para renovar o ensino escolar. Entretanto, esta técnica era também a que mais me instigava, visto que sou professora de música, e uma transposição da organização por ateliês para tal área parecia algo difícil de ser alcançado. A produção sonora característica das atividades musicais parecia impossibilitar a concomitância de trabalhos variados, e a exequibilidade de uma educação musical baseada no tateamento experimental se mostrava um problema de resolução complexa.

A primeira vez que tive conhecimento da realização de ateliês musicais foi no IV Encontro de Educação Musical da Unicamp, em 2011. Neste evento houve uma apresentação[25] sobre a música nas Pedagogias Waldorf e Freinet, na qual a Ruth Joffily, educadora e grande responsável pela divulgação da Pedagogia Freinet em Campinas (SP), participava. Em sua fala, a educadora freinetiana apresentou a

[25] Infelizmente não há registro textual deste evento. A menção à mesa está toda apoiada na experiência da autora como ouvinte.

proposta político-pedagógica de uma maneira geral e, assumindo que não era professora de música, mostrou algumas práticas que havia desenvolvido em turmas de educação infantil. Devido ao fato de sua classe ser organizada por ateliês e não existir uma aula oficial de música no currículo de seus alunos, a música passou a fazer parte da rotina na forma de ateliês. Além de cantarem em grupo – prática muito comum na educação infantil, mesmo sem aulas de música -, as crianças inventavam canções e tinham à disposição dois ateliês: escuta musical e caixa de instrumentos.

A professora relatou que montou uma pequena discoteca em um canto da sala e deixou dois aparelhos de reprodução com fones de ouvido à disposição dos alunos, que poderiam escolher um disco e escutá-lo de maneira autônoma. A caixa de instrumentos ficava em uma área um pouco afastada e, em seu relato, Ruth afirmou que as crianças também ficavam livres para usarem os instrumentos de maneira que não atrapalhassem o trabalho dos demais.

Com o desenvolvimento desta pesquisa e o acesso aos materiais publicados pelo ICEM, tomei conhecimento de outras experiências de promoção de ateliês musicais. Em meio aos registros escritos sobre educação musical no Movimento, encontrei relatos de professores que, assim como Ruth Joffily, criaram possibilidades para as crianças organizarem suas práticas musicais tanto de maneira individual, quanto em pequenos grupos.

Apresento aqui alguns dos formatos de ateliês musicais encontrados durante a pesquisa:

Ateliê de escuta musical: Como o relatado por Ruth, consiste na disponibilização de aparelhos para a escuta de discos. Geralmente as crianças devem usar fones de ouvido, para não interferir nas outras atividades que ocorrem ao mesmo tempo.

Ateliê de gravação: Espaço destinado a experimentações sonoras com microfone – amplificado ou não - e gravador. As crianças se dedicam a pesquisas vocais, gravações de músicas aprendidas, improvisadas ou compostas por elas mesmas. É possível fazer gravações e apagá-las logo em seguida. O compartilhamento dos resultados é incentivado, porém, na maioria dos casos, este não é o objetivo da existência de tal ateliê.

Ateliê de construção de instrumentos: Muito incentivado entre os educadores, este ateliê tem como justificativa a importância do trabalho manual aliado ao trabalho intelectual criativo e a própria necessidade de instrumentos para o desenvolvimento das práticas musicais, tendo em vista a dificuldade financeira de muitas escolas. A construção dos próprios instrumentos também está ligada à ideia de que as crianças precisavam de meios de tateamento musical que não as conduzissem de maneira direta à reprodução da música tonal, como exemplificado com a defesa do Ariel por Delbasty (DELBASTY e FREINET, 1965). Existem publicações de instruções para a construção de instrumentos tradicionais e inventados em sala de aula, além de incentivos através da venda de materiais especialmente dedicados à esta atividade pela CEL (LIGNON e col., 1974).

Ateliê de prática instrumental: Assim como relatado por Ruth Joffily, este ateliê se baseia em práticas instrumentais, geralmente improvisadas, individuais ou envolvendo um pequeno grupo de crianças. Estes momentos são marcados por exploração instrumental em detrimento de uma abordagem de ensino técnico. Assim como os ateliês de gravação, em alguns casos os alunos apresentam para a classe o que foi desenvolvido durante o ateliê, porém, este não é o único foco da atividade. Para não interferir nas outas atividades, este ateliê geralmente acontece nos intervalos, antes do início ou ao final das aulas.

Os exemplos de ateliês musicais são apenas algumas possibilidades encontradas. É importante lembrar que os ateliês não são propostas fixas, que devem ser seguidas rigidamente, mas nascem de acordo com as necessidades de trabalho em cada turma. Sendo assim, admite-se a possibilidade de criação de vários outros formatos de ateliês musicais, dependendo sempre dos materiais disponíveis e da motivações dos envolvidos.

Algo que se destaca na minha leitura dos relatos das supracitadas experiências é a relação entre as ações individuais e coletivas. Como já abordado nesta dissertação, quando da apresentação de conceitos freinetianos no segundo capítulo, a Pedagogia Freinet está sempre a lidar com as necessidades dos educandos enquanto indivíduos e enquanto membros de suas comunidades. A ideia de tateamento experimental e a organização de ateliês podem parecer, em um primeiro momento, posturas

individualizantes. Os ateliês musicais são, verdadeiramente, possibilidades de pesquisa e criação individuais, mas não se restringem a isto.

Primeiramente, é preciso atentar para a tentativa de escapar da organização da escola tradicional, a qual não contemplava as individualidades dos alunos, tampouco os levava a uma consciência de pertencimento coletivo, tomando-os como massa. A defesa do tateamento e de uma nova organização do trabalho escolar se dá na tentativa de levar os educandos a se constituírem como indivíduos e como agentes sociais ativos e conscientes de si e de seus atos. Não era possível, para Freinet, fomentar a formação de seres humanos com estas características pela estrutura escolar impessoal e massificadora. Segundo o educador (1995), a instrução das crianças poderia até ser viável em tais condições, mas a educação que vai além da transmissão de conteúdos só seria possível através de técnicas como a organização por ateliês.

Por mais que as atividades dos ateliês sejam primordialmente individuais ou em pequenos grupos, as crianças são sempre incentivadas a compartilhar suas experiências com toda a classe. Seja nos ateliês criativos, como os de gravação e de prática instrumental, ou em atividades mais contemplativas, como a escuta de um disco, existem sessões onde os alunos são convidados a relatar suas descobertas, incentivando os demais a tomarem parte nas mais variadas pesquisas.

Além do trabalho individual, de cunho exploratório, os ateliês também servem ao desenvolvimento de projetos, como ferramenta de organização do trabalho de grupos grandes. Um exemplo: se uma turma se dedica à gravação de um disco de poesias, enquanto um grupo trabalha em ateliês de criação literária, outros ateliês podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo, como de artes plásticas, para a confecção do material gráfico do disco, e o de práticas instrumentais, para a criação de acompanhamentos musicais para as poesias. Desta maneira, os ateliês são a expressão da valorização confluente dos aspectos individuais e coletivos do trabalho escolar.

Existe também, nos esforços de promover a autonomia das crianças, o fichário de trabalho cooperativo. Este material, apresentado no segundo capítulo, constitui-se de um conjunto de fichas de sugestões de atividades elaboradas e utilizadas por professores e alunos. Concernentes à educação musical, existem fichas que sugerem pesquisas sobre o eco, a medição em decibéis, sobre a produção sonora com cordas, copos com água ou com o próprio corpo, gravação da paisagem sonora escolar etc.

A gestão do trabalho é otimizada não apenas para os alunos, que participam ativamente do planejamento de atividades, mas também para os educadores. Quando os trabalhos são realizados de maneira individual, o educador consegue acompanhar verdadeiramente o desenvolvimento de cada aluno, agindo de maneira mais efetiva na resolução de problemas. Lembrando que o papel do professor no processo de tateamento experimental deve ser fomentar tentativas e guiar os alunos na direção de superar suas dificuldades através das pesquisas, em detrimento de uma atitude diretiva (FREINET, 1977), é possível afirmar que os ateliês tornam possível esta postura.

4.3 A Música Livre: práticas de improvisação e composição

Desde as primeiras considerações sobre a educação musical encontradas nos arquivos do ICEM, proferidas pelos próprios Célestin e Élise (FREINET, 1938; 1965; 1974), até os textos de publicação mais recente na página do Grupo de Trabalho Música e Som (HÉRINX, 2010), a música aparece continuamente acompanhada pelo adjetivo "livre".

Retomando a discussão acerca da expressão livre, constituinte do segundo capítulo, cito novamente Ferreira (1997), quando explicita como se constitui a expressão livre infantil: livre de estereótipos e de fórmulas prontas. Assim, o adjetivo também está ligado ao tateamento experimental, já que este vai contra um processo de aprendizado baseado em lições e explanações, priorizando a construção de conhecimentos através de pesquisas empreendidas pelos próprios alunos. Seria oportuno, entretanto, clarificar o que se pretende por "música livre". Quando procuram livrar as práticas musicais de "estereótipos e fórmulas", estariam também os educadores freinetianos na direção de uma música que se pretende além da cultura, como já discutido no capítulo precedente em relação a aspectos do pensamento de Delalande? As intenções, na verdade, são heterogêneas, visto que se trata de um Movimento construído por muitas pessoas que se encontram em constante reflexão sobre temas como este.

De uma maneira geral, quando se fala em "música livre", advoga-se por práticas criativas de improvisação e composição. O tateamento, proporcionado principalmente pela organização em ateliês, está ligado à música improvisada, valorizada em sua condição de tentativa, de prescindir de determinação prévia e

resultados perenes. O conceito de trabalho e a técnica do texto livre estariam ligados, por sua vez, às práticas de composição que buscam construir uma obra, um resultado com condições de manutenção e reprodução. Ambas as práticas, é necessário lembrar, se dão de maneira individual e coletiva. Em suas reflexões sobre a relação que os seres humanos estabelecem com o conhecimento, Célestin (1977b) afirmou que, mais que os exemplos e direcionamentos dos adultos, a comunidade infantil é determinante para os avanços de cada criança. Em meio aos tateamentos, elas trocam saberes e se valem das pesquisas umas das outras. Também o texto livre passa, na maioria das vezes, pelo crivo da coletividade em seu processo de aperfeiçoamento, tornando eventual a valorização da autoria individual.

A ideia de "música livre" não se baseia apenas em propostas e relatos de práticas criativas. Por vezes, este termo é encontrado em materiais que não necessariamente têm por objetivo a apresentação de algo novo, mas dedicam-se a criticar ideias ou propostas pedagógicas específicas.

Um primeiro exemplo pode ser observado no pequeno texto de abertura do dossiê da revista O Educador (LIGNON e col, 1974), publicação que reuniu diversos trabalhos sobre educação musical de anos anteriores. No texto, de autoria de Freinet – recuperado postumamente, visto que o falecimento do autor ocorreu em 1966 –, consta a seguinte citação de Élise Freinet, oriunda da revista Arte Infantil de fevereiro de 1963:

> É necessário ir em busca do frescor original das crianças pequenas, ainda não deformadas e pervertidas pela repetição da música e das canções adultas; e, ainda, desintoxicar os alunos mais velhos, ajudá-los a encontrarem suas fontes, fazer com que se interessem por uma produção de obras das quais eles serão os autores (FREINET, É. apud LIGNON, 1974: 02)

É possível compreender a busca de Célestin, Élise e dos demais educadores pela inversão do processo de aprendizagem, colocando as regras e a teoria como consequências de pesquisas conduzidas também pelos próprios educandos. Contudo, acredito ser exagerado e, em alguma medida, ingênuo, o uso da oposição "frescor original" e "deformação e perversão" para defender o protagonismo das crianças. A naturalização de um "modo de ser" próprio da infância já não é possível depois de trabalhos historiográficos como o de Ariès (2011), citado no início desta dissertação,

e, tendo em vista o protagonismo político e pedagógico da educadora e a sequência de seus escritos, temos nesta citação um exemplo de grande esforço de oposição a técnicas de ensino que priorizam a repetição.

Outras duas críticas – estas, mais diretas – foram feitas por Aniouta Pitoeff e Jean-Pierre Lignon em textos do mesmo dossiê. Além de mais diretas, visto que endereçadas a propostas pedagógicas nomeadas, estas críticas são acompanhadas de argumentação, ainda que breve, devido às limitações da publicação.

Em um texto[26] que aborda a importância da música no desenvolvimento infantil, baseado em aspectos psicológicos e sociais, Pitoeff defende que " a formação musical deve ser universal. Sem cronologia, desde o nascimento, as crianças devem escutar e aprender a gostar de músicas de todas as épocas e todos os povos" (PITOEFF, 1974: 28). Em seguida, afirma-se que o método de Orff, em voga naquela época, seria "perigoso", já que a abordagem se baseia no uso de instrumentos pré-fabricados que restringem as crianças à escala pentatônica (Idem)[27]. Em contraposição, as propostas de Marie Jaëll[28] e de "músicos contemporâneos" não nomeados são defendidas como mais recomendáveis para as crianças, por seus aspectos criativos.

Em defesa da "música livre", Jean-Pierre Lignon destina sua crítica ao método de Shinichi Suzuki[29] em outro texto[30]. Assim como a tese defendida por Freinet (1977a) de que as crianças podem aprender os conteúdos escolares da mesma maneira que aprendem a falar ou a caminhar, pelo tateamento experimental, o método Suzuki de ensino musical consiste na ideia de que as crianças podem aprender a tocar um instrumento como aprendem a linguagem. Lignon trata de explicitar as diferenças entre as duas abordagens, em uma espécie de denúncia dos problemas que encontra no método japonês. Segundo ele (1974), a proposta de Suzuki se assemelha a um condicionamento, levando as crianças a se apropriarem apenas de um aspecto do fazer

[26] O que perde a criança privada de música (PITOEFF in LIGNON e col., 1974; 25 - 28).
[27] O uso da escala pentatônica é fundamental no trabalho melódico realizado com crianças segundo esta abordagem. No entanto, é preciso lembrar que esta escala é, na verdade, uma das etapas em direção a escalas mais complexas. Sobre tal tema, conferir o item 3.1 da presente dissertação.
[28] Marie Jaëll (1846-1925) foi uma pianista, compositora e educadora francesa. Seus estudos aproximaram a área da técnica pianística à área da cognição, na direção de superar as dualidades técnica/expressividade e pensamento/movimento.
[29] Shinichi Suzuki (1898-1998) foi um violinista e educador japonês. Fundador do método Suzuki de ensino de violino – transposto para outros instrumentos posteriormente -, figura entre os nomes da chamada Primeira Geração de Educadores dos Métodos Ativos (FONTERRADA, 2008).
[30] Música livre: por quê? (LINGON, 1974: 30 – 31)

musical: a prática instrumental. Há uma comparação entre a aprendizagem da música e uma aprendizagem da língua onde as crianças apenas repetiriam histórias decoradas, visto que não são incentivadas a encarar o conhecimento por um viés criativo. O autor afirma que tal método seria um sistema de produção sonora inexpressivo e totalmente regulado pelos adultos (Idem).

Os dois exemplos supracitados demonstram que, por mais que o Movimento Escola Moderna buscasse seus próprios caminhos em educação musical, isto se dava também pelo estudo das propostas externas. Aponto, antes das discussões específicas acerca da improvisação e da composição, um último exemplo de defesa da "música livre" que leva em consideração autores da área da educação musical. Ao invés de criticar um método, Catherine Hurtig apresenta seu aporte teórico em um texto[31] sobre práticas que desenvolveu em sala de aula – as quais serão apresentadas mais adiante, por combinarem improvisação e composição. Ela afirma que, em um primeiro momento, apreciava os métodos ativos, pois estes permitiriam uma abordagem atraente para as crianças. Até que, com a leitura de Delalande, que a fez encarar a música como um jogo, passou a buscar sua própria maneira de trabalhar, sintetizando as vertentes: "[...] eu busquei ultrapassar a clivagem entre estas duas *escolas*, dando prioridade à pesquisa sonora sem renunciar à abordagem das *noções de base*: melodia, andamento, altura, ritmo..." (HURTIG, 1993: 10).

O ideal de "música livre" aparece nas publicações do ICEM pelas críticas supracitadas e também de maneira mais objetiva, acompanhado de relatos de práticas criativas desenvolvidas entre educadores e estudantes. A seguir, apresento alguns exemplos de como estas práticas são divulgadas e em que medida elas se reportam aos estudos apresentados nos capítulos anteriores.

4.3.1 Livre expressão: a improvisação vocal e instrumental

A primeira consideração a ser feita sobre a prática de improvisação na Pedagogia Freinet é a retomada da importância da organização do trabalho escolar na forma de ateliês. Estes recortes de tempo e espaço possibilitam a prática instrumental ou vocal de uma maneira que conjuga compromisso – quando a criança está engajada em uma pesquisa, seja individual ou coletiva – e liberdade, por ser a própria

[31] Atividades de pesquisa musical (HURTIG in ICEM; 1993: 10 – 11)

organizadora de seu tempo e atividade. Porém, a improvisação não fica restrita aos ateliês destinados a ela. A prática do chamado "canto livre", o canto improvisado, é relatada com frequência e se dá nas mais variadas situações.

Um dos relatos sobre o canto livre é de Jean-Pierre Lignon, em um texto[32] no qual o autor narra o processo que estabeleceu um "clima musical" em sua turma. Lignon trata de suas tentativas de desenvolver trabalhos musicais, que não eram muito bem sucedidos até ele atentar para o que as crianças cantavam espontaneamente. Ele percebeu que, quando estavam trabalhando ou quando iam para o ateliê com microfone e gravador, elas não cantavam as canções que haviam aprendido, mas, predominantemente, canções improvisadas. Diante de tal fato, o educador passou a se ocupar destas canções, chegando a classificá-las de acordo com suas funções e analisá-las.

Em relação às funções, Jean-Pierre observou os *zumbidos*, uma espécie de canto que acompanha trabalhos manuais e que não tem função comunicativa, geralmente entoado em volume muito baixo; as *canções-mensagem*, gravadas ou cantadas ao microfone, são momentâneas e buscam a escuta do público; e, por fim, as *canções sob comando*, mais estruturadas e destinadas a apresentações (1974). O autor afirma, ainda, ter observado um desenvolvimento em relação aos aspectos melódicos. Segundo Lignon (Idem), as canções apresentaram um caminho de enriquecimento melódico através da ampliação do número de notas usadas, partindo de canções de duas notas até o uso de escalas com sensível.

Outra referência ao canto livre é encontrada em um diálogo[33] entre E. Bonamour, L. Buisson, J-.L. Maudrin e outros educadores. Na transcrição da conversa é possível observar que vários educadores admitem o canto improvisado como constante em suas classes de educação infantil, podendo ser mais ou menos estruturados, individuais ou em pequenos grupos, gravados ou não.

Há, ainda, um texto[34] no qual um aspecto interessante do canto livre é abordado: a mistura entre canto e fala. A educadora Christiane Moulin relata suas tentativas de realização de atividades de música, apesar da inviabilidade decorrente do tamanho de sua turma – mais de 36 alunos em idade de educação infantil. Ela narra

[32] O Clima Musical (LIGNON, 1974: 09 – 11).
[33] Sobre o canto livre (BUISSON e col., 1976).
[34] Música e canto livre na educação infantil (MOULIN in ICEM, 1976: 09).

que, em um ato espontâneo, um aluno contou o que faria no dia seguinte cantando com poucas notas (Fig. 2) e foi seguido por outras crianças, que fizeram o mesmo. Moulin percebeu também que algumas crianças usavam desta mistura de fala e canto em poucas notas quando tinham vontade de provocar os demais. Como exemplo, a educadora cita uma frase que, também entre as crianças brasileiras, é uma mistura de canto e fala recorrente: *Tu peux pas m'attraper-e*, ou, em português, *Você não me pega*.

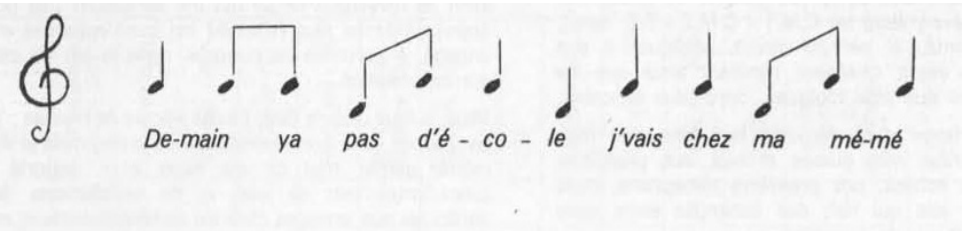

Fig. 2 - exemplo de melodia cantada espontaneamente por aluno

Os três exemplos supracitados revelam uma postura de abertura por parte dos educadores. Eles não escreveram sobre atividades onde propuseram o canto livre, mas sobre a valorização das canções que as crianças improvisam nos momentos mais diversos. Partindo destas canções, por vezes simples e aparentemente banais, é possível promover enriquecimento técnico e criativo, como mostrado por Lignon (1974) e, mais que isso, admitir que a experiência musical pode ser algo corriqueiro em sala de aula.

Acredito que a grande demonstração de como a produção sonora cotidiana das crianças pode ser tomada como ponto de partida para práticas criativas é o disco *Pesquisas Vocais* (ICEM, 1972). Neste trabalho, os educadores responsáveis apresentam trechos de improvisações baseadas em tentativas de imitação das variações escutadas quando se modifica a velocidade de reprodução de uma gravação, em histórias, em eventos do cotidiano, em improvisações instrumentais, ou, até mesmo, explorações vocais sem temática. Em sua apresentação[35], defende-se que as crianças fazem estas pesquisas com a voz regularmente e de maneira espontânea e, se as valorizarmos, conseguiremos alcançar uma educação musical sem limitações e altamente expressiva (MAUDRIN e col., 1972).

[35] Um disco novo: pesquisas vocais (MAUDRIN e col., 1972)

A improvisação instrumental também é amplamente defendida pelo Movimento Escola Moderna. A primeira dificuldade que se coloca para a sua realização é a quantidade de crianças por turma e as condições materiais, que nem sempre são favoráveis. Entretanto, estratégias para lidar com estes empecilhos foram criadas e já expostas no decorrer deste capítulo, como a organização por ateliês e a construção de instrumentos pelas próprias crianças.

Além da importância dos tateamentos infantis em instrumentos musicais, podem ser encontrados textos que advogam pela prática da improvisação livre entre os professores nos arquivos do ICEM. Assim como a iniciativa da gravação de discos para o canto escolar, na década de 1930, tinha como uma das finalidades transpor a barreira da falta de formação musical dos professores, a improvisação livre é celebrada como possibilidade de prática musical para quem nunca teve acesso a aulas formais.

Em um texto[36] sobre suas primeiras experiências musicais, já com mais de 40 anos de idade, o educador Michel Barre relatou que, apesar de nunca haver feito aulas de música, teve oportunidade de fazer seus tateamentos musicais iniciais em um grupo de livre improvisação. Para ele (1974), estas experiências proporcionaram o que ele apontou como uma da características mais importantes da música: sua capacidade de comunicação. Assim como nos jogos koellreutterianos, Barre narrou sessões de improvisações baseadas na escuta do grupo e nas várias possibilidades de relação entre os integrantes quando improvisam.

O educador francês afirmou que ensinar música às crianças antes de fazê-las descobrirem a capacidade de comunicação através da improvisação livre seria algo precipitado e acabaria sendo uma espécie de adestramento inútil. Ele defendeu, ainda, que todos os professores, mesmo sem formação musical, depois de introduzidos às práticas da improvisação livre, poderiam desenvolver atividades essenciais neste âmbito com as crianças[37].

Em documentos mais recentes, a improvisação livre aparece novamente como grande porta de entrada à prática musical. Nos registros de um estágio de iniciação à Pedagogia Freinet realizado em Thuré, na França, no ano de 2012, consta que houve

[36] Pela descoberta da música enquanto linguagem (BARRE, 1974)
[37] Aqui caberia, novamente, a pequena crítica desenvolvida no trecho deste capítulo no qual apresento a iniciativa de produção e distribuição de discos para o canto escolar.

um ateliê dedicado à improvisação livre para os professores. A sessão que transcorreu é descrita da seguinte maneira: primeiro, os professores puderam tatear livremente pelos instrumentos – convencionais ou não – dispostos pela sala; em um segundo momento, cada professor escolheu o seu instrumento e foi feita uma improvisação livre em grupo, na qual a única regra era começar e terminar com silêncio; depois da improvisação e de uma discussão sobre como esta havia sido percebida, o trabalho continuou em pequenos grupos e; por fim, discutiram-se questões relacionadas a esta espécie de atividade com as crianças.

A discussão acerca da improvisação livre em sala de aula levantou pontos como a necessidade de realizar trabalhos com grupos pequenos e encarar a condução dos alunos sem uma postura controladora, fazendo-os progredir em relação à escuta durante a improvisação, na auto-organização e na capacidade de comunicação não-verbal.

Nos registros do Grupo de Música e Som é possível encontrar, ainda, relatórios de um congresso do ICEM realizado em Estrasburgo no ano de 2009, no qual existiram um ateliê "Música Livre"[38] e uma conferência sobre improvisação livre. A conferência "Improvisação Livre e o Método Natural"[39] foi apresentada por Alain Savouret[40], que defendeu uma prática musical pedagógica baseada em sessões de improvisação que não fizessem referências a estilos musicais, nem fossem enquadradas em ritmos ou modos pré-estabelecidos. Segundo o compositor e educador, na improvisação livre as relações entre os objetos são mais importantes que os objetos em si, e todas as ações devem ser guiadas, primordialmente, pela escuta[41].

Sobre o ateliê realizado no congresso, consta que ocorreram três improvisações nas quais os professores foram orientados a utilizar instrumentos com os quais não tivessem intimidade e, de acordo com o relato, valeram-se de um simples código para guiar o início e a finalização das improvisações: um educador levantava

---

[38] Relato disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1148. Acesso em 19/07/2104.
[39] Resumo disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/575. Acesso em 19/07/2014.
[40] Compositor francês nascido em 1942. Entre 1992 e 2007 foi responsável pela criação e manutenção de um curso experimental e interdisciplinar de improvisação generativa do Conservatório de Paris.
[41] O compositor Rogério Luiz Moraes Costa é um dos principais pesquisadores sobre o assunto no Brasil. A respeito desta prática, ele afirma (2003: 20) que "é ao mesmo tempo, um rompimento com os idiomas, seus clichês e gestos, rumo a uma liberdade individual aparentemente absoluta, mas também, uma busca de uma linguagem musical livre de constrangimentos regionais (territoriais) e por isto mais universal. Este tipo de agenciamento é supostamente propício, ao mesmo tempo, à uma prática musical universal, mais comunitária e coletiva e à expressão individual mais legítima".

um braço. O relato ainda traz uma lista de especificidades e benefícios da improvisação livre, na qual constam, entre outros, os seguintes pontos:

- Desenvolve nossa capacidade de reagir instantaneamente em uma dada situação.
- Coloca o problema de liberdade em grupo, inicialmente sem hierarquia de papéis.
- Necessita uma sustentação da atenção, uma certa concentração.
- Faz de cada um seu próprio juiz em relação à sua maneira de tocar e às suas intervenções ou falta delas.
- Faz do grupo avaliador e responsável do trabalho realizado em conjunto.
- É uma atividade de constituição de um grupo.
- Não nos deixa indiferentes nos planos afetivo e de comunicação.
- A necessidade das pessoas mais expansivas não se colocarem como líderes sistematicamente.

Na mesma lista afirma-se que, em âmbito pedagógico, a construção do grupo e as relações entre seus membros são mais importantes que o resultado sonoro em um primeiro momento. Contudo, as realizações musicais, bem como as sociais, podem ser melhoradas continuamente com gravações e discussões de auto-avaliação.

A improvisação livre, tanto vocal quanto instrumental, é vista como uma ferramenta pedagógica poderosa no Movimento Escola Moderna. Como exposto nos exemplos supracitados, ela é defendida como fim em si mesma, de acordo com todos os benefícios pedagógicos implicados, musicais ou não, mas também como processo que leva a outras práticas criativas. Por vezes, os documentos do ICEM retratam projetos que nascem de situações de improvisação e se encaminham para processos de composição. Tratarei, em seguida, destes processos que buscam a construção de músicas que permaneçam no tempo, em detrimento da efemeridade característica das improvisações.

4.3.2 A composição musical como trabalho expressivo e social

A composição musical na Pedagogia Freinet está bastante ligada à prática do texto livre. Assim como nesta atividade central para o Movimento, a criação de músicas parte de situações cotidianas, dando vazão à necessidade de expressão e de desenvolvimento das crianças na linguagem, e pode ser individual ou contar com toda uma classe para o aperfeiçoamento da obra.

Tendo em vista as similaridades entre a atividade de produção de textos livres e a composição musical, é compreensível que estas estejam ligadas, de fato, muitas vezes. A conjugação destas duas atividades se dá na criação de canções, tanto em situações coletivas quanto individuais.

Sobre o processo de composição de canção em grupo, um exemplo interessante foi dado por Delbasty (1974). O autor narrou, em um curto texto[42], a criação de uma canção a partir de um texto livre de um aluno. As crianças, que tinham por volta de sete anos de idade, pedem para cantar o texto e, aos poucos, frase por frase, criam a melodia. Elas dão suas sugestões, entram em concordância ou conflito com as opiniões dos demais e, lenta e coletivamente, o texto livre vira uma canção.

Em outro exemplo, é possível observar novamente como a composição de uma canção pode surgir do cotidiano da classe. Uma equipe de quatro educadores relata, em um texto[43] da revista "O novo educador", a criação da canção "Liberdade, Igualdade, Fraternidade" por seus alunos[44]. O processo é desencadeado por uma criança, cuja mãe pediu que o hino nacional da França fosse ensinado em sala de aula. Em razão deste pedido, as crianças desenvolveram pesquisas sobre a Revolução Francesa e perceberam que, no hino, existiam frases xenofóbicas. Com a presença de uma criança imigrante na turma, todos se engajaram na composição de uma canção que falasse sobre os três ideais revolucionários, não contemplados em algumas frases do hino.

Assim como no exemplo anterior, este processo contou com o trabalho coletivo, onde todas as crianças puderam opinar sobre letra e música. Com tal relato,

---

[42] Para um método natural de música (DELBASTY, 1974).
[43] Escrita, interpretação e gravação de canções na escola de Coutaeu (CAYUELA e col. in ICEM, 2006).
[44] Esta experiência se deu na "École de plein air du COTEAU", instituição localizada em Nancy (França) e que atendia, na época do relato, 25 crianças de seis a doze anos de idade com histórico de dificuldades de aprendizagem ou de comportamento.

os educadores defenderam o método natural no ensino de música, o tateamento experimental. Eles afirmam que esta promoção da criação infantil deve ser entendida como postura contrária à ideia de que a imitação deve guiar todo o ensino, assumindo que ninguém está livre de influências e defendendo que é a partir de trabalhos de criação coletiva que se desenvolve a criticidade em relação a tudo que nos constitui (CAYUELA e col., 2006). E como a composição de canções não se restringe à criação de melodias para textos livres, envolvendo também questões instrumentais e de arranjo, todas estas atividades podem estar sujeitas ao crivo da coletividade (Idem).

Em relação à composição coletiva de peças instrumentais, o projeto desenvolvido por Catherine Hurtig retrata uma abordagem possível. A educadora relata[45] o ritual que estabeleceu para as sessões de tateamento musical na sua turma, onde as crianças, que tinham entre seis a oito anos de idade, improvisavam livremente nos instrumentos disponíveis até que partiam para o momento de composição. Depois dos improvisos, os alunos mostravam para a classe o que os havia interessado no período de pesquisa individual ou em pequenos grupos e, dentre o que todos produziram, uma proposta era tomada como material para trabalho coletivo. O trecho ou ideia musical em questão se tornava objeto de escuta atenta, análise, reprodução, transformação, jogos em uníssono ou polifônicos, gravação etc.

O caráter socializador da composição musical na Pedagogia Freinet pode ser observado não apenas nas criações feitas em grupo. Mesmo que a criação seja individual, assim como no texto livre, é possível submetê-la às críticas da turma como parte do processo. Michel Vibert, ao escrever sobre a produção do disco "A criança da liberdade" (ICEM, 1975), com criações de crianças e adolescentes de onze a dezoito anos de idade, destacou a importância das trocas realizadas pelos alunos que compunham suas canções:

> Os momentos de trocas são sempre de uma grande riqueza emocional. Porém, não há aceitação bondosa. Nós discutimos, criticamos, propomos, ajudamos. É assim que, frequentemente, o primeiro esboço é retomado, melhorado e transformado. O autor "retoca" seu texto, esculpe sua música, não para agradar os demais, ou para satisfazer uma moda, mas porque ele sabe que vive em um ambiente confiável e que seus companheiros querem ajudá-lo a chegar mais longe (VIBERT, 1975: 29).

[45] Atividades de pesquisa musical (HURTIG in ICEM, 1993).

Mesmo que não necessariamente haja um espaço para críticas, existem outras trocas possíveis, levando à integração entre os alunos. Em um texto[46] de Jean-Louis Maudrin acerca do disco "As crianças e a música de hoje" (ICEM, 1981), é possível ler sobre o processo criativo de uma das peças gravadas. O aluno Lionel Tasquier afirmou que, depois de compor sua música para guitarra individualmente, quando estava no quinto ano – logo, tinha por volta de doze anos de idade - esta foi objeto de correspondência escolar e foi nomeada pelos ouvintes da outra escola.

A gravação, extremamente importante no Movimento Escola Moderna, é uma das maneiras de tornar a peça musical que, em um primeiro momento, é expressão de apenas uma criança, em algo público, atingindo outras pessoas. A distribuição de discos de composições de alunos é uma iniciativa do ICEM neste sentido, bem como as trocas de correspondências entre escolas.

No texto[47] de apresentação do disco "Músicas eletrônicas" (ICEM, 1973), Jean-Pierre Lignon pediu que a escuta das peças provocasse discussão. O autor afirmou que estava aberto a receber as impressões dos ouvintes em diversas formas, inclusive em forma de novas músicas (LIGNON, 1973).

Outro exemplo da troca social originada na publicação de discos pode ser observado no texto[48] sobre "Cantos e músicas da Escola Freinet" (ICEM, 1973). Maurice Berteloot relata que houve um lançamento do disco, com a primeira audição pública e discussão com os compositores, que tinham entre nove e dez anos de idade. No evento, as crianças puderam falar sobre seus trabalhos e, segundo o autor, ficou claro que elas haviam desenvolvido meios de expressão próprios para compor suas peças ao invés de seguirem regras pré-determinadas.

A composição musical pode ser compreendida, de acordo com estes exemplos de sua presença na Pedagogia Freinet, como uma atividade fundamental. Levando em consideração a defesa que Célestin empreendeu para uma escola do trabalho, onde as atividades tivessem sentido de ação social e levassem ao suprimento das necessidades individuais de cada sujeito, podemos concluir que os exemplos supracitados são de verdadeiros trabalhos musicais. Estes projetos de criação promoveram mudanças em seu entorno, na medida em que foram socializados, e transformaram as relações de

[46] As crianças e música de hoje (MAUDRIN, 1981).
[47] Mais um disco novo (LIGNON, 1973).
[48] Cantos e músicas da Escola Freinet (BERTELOOT, 1973)

quem compõe com as músicas alheias. Neste sentido, educadores defendem que o exercício de criação realizado pelas crianças faz com estas já não consumam música da mesma maneira (VIBERT, 1975; CAYUELA, 2006).

O conjunto de relatos de atividades de improvisação e composição comprovam que o incentivo à expressão infantil no Movimento Escola Moderna não está ancorado em ideias individualistas nem em uma supervalorização ingênua da criança. A criação, nesta proposta pedagógica, é um trabalho de transformação do mundo e de si, a partir da música.

*****

No decorrer das investigações sobre o ensino de música na Pedagogia Freinet, uma grande variedade de documentos foi consultada. Os aspectos abordados anteriormente – a importância da tecnologia, a organização por ateliês e a criação musical – destacaram-se como centrais para esta proposta político-pedagógica. Entretanto, ainda existem outras considerações a serem feitas.

A importância do tateamento experimental e do incentivo às criações dos próprios alunos não impede atividades nas quais eles aprendem músicas ou conteúdos desta área. A diferença é que, em uma classe freinetiana, o ensino não será unidirecional e levará em conta as motivações dos envolvidos. Um exemplo é o relato[49] de Pierre Fourrier, no qual o autor trata do primeiro contato que seus alunos tiveram com o blues, que desencadeou trabalhos de execução e notação rítmica.

Tendo em vista a importância de desenvolver uma postura criativa em relação a todas as áreas de conhecimento, é possível encontrar, entre as produções pedagógicas, o incentivo à integração de linguagens artísticas. Um exemplo das possibilidades neste âmbito foi apresentado por Irani Medeiros, em um texto[50] no qual a autora discorreu sobre as relações do jogo dramático e a música nas salas de aula com crianças pequenas. Outro exemplo, este um relato prático de Françoise Dor, é

[49] Educação musical: criação e expressão infantis fora de estruturas e sistemas musicais tradicionais (FOURRIER, 1997).
[50] Quem canta seus males espanta (MEDEIROS, 2003).

observado na revista CriAções, de 2000. O texto[51] trata de um projeto que envolveu diversas linguagens – música, desenho, confecção de bonecos e teatro – em torno da ópera "A flauta mágica" de W. A. Mozart, com crianças da educação infantil.

Por fim, é preciso ressaltar que, devido à grande quantidade de educadores envolvidos, é possível encontrar documentos que, de alguma maneira, são contraditórios. O exemplo que me pareceu mais distante dos pressupostos freinetianos entre os documentos referentes à música é um texto de Magui Conort. Neste documento[52], a abordagem de ensino orffiana[53] é defendida como modelo ideal para a educação musical. O uso do instrumental, a necessidade de pulsação, bem como a restrição à escala pentatônica característica do início do curso sob esta orientação pedagógica, são relacionados ao tateamento experimental como "regras" para uma "boa expressão coletiva". De acordo com todo o trabalho desenvolvido na pesquisa apresentada nesta dissertação, acredito ser equivocada a aproximação destas duas concepções pedagógicas. A proposta de Freinet sugere que as crianças necessitam de momentos de pesquisa para a criação de suas próprias regras de expressão, enquanto a proposta orffiana está apoiada em um roteiro pré-definido de procedimentos a serem realizados e conteúdos a serem aprendidos.

[51] A flauta mágica (DOR e col., 2000).
[52] A música em ressonância com o corpo (CONORT, 1993).
[53] A proposta orffiana de educação musical é apresentada no terceiro capítulo desta dissertação.

Considerações Finais

Para encerrar esta dissertação, faz-se necessário apresentar novamente os objetivos que guiaram sua realização e o caminho que foi percorrido a partir de tais intuitos. Os três pontos a serem atingidos foram: (i) apresentar material que possa servir de subsídio teórico e prático para a área da educação musical a partir do estudo de conceitos freinetianos ligados à criação, a saber: trabalho, livre expressão e tateamento experimental, (ii) elaborar uma comparação crítica entre a proposta político-pedagógica de Célestin Freinet e propostas de educação musical que tenham a criação como foco e (iii) analisar os arquivos do Movimento Escola Moderna, buscando compreender como seus professores se apropriaram de conceitos freinetianos na área da educação musical.

Partindo destes objetivos, o desenvolvimento da pesquisa suscitou algumas discussões, apresentadas nos quatro capítulos apresentados e que retomo aqui.

Em um primeiro momento, buscou-se compreender as origens do Movimento e de seu fundador, de maneira a elucidar as relações que foram determinantes para a proposta. Com a leitura do primeiro capítulo e do início do segundo, pode-se ter acesso ao histórico da Pedagogia Freinet na França e no Brasil.

Uma diversidade de fatores foram fundamentais para o desenvolvimento de sua proposta de reforma da escola tradicional: as leituras do educador francês; a relação com o Partido Comunista; a participação na Primeira Guerra Mundial como combatente e, na Segunda Guerra, como preso político; a infância na área rural; as condições materiais precárias que encontrou ao entrar em sala de aula no início da carreira pedagógica, dentre outros. A internacionalização do Movimento se mostrou consequência direta de seus pressupostos, chegando ao Brasil em 1972, por ocasião da vinda de Michel de Launay ao Departamento de Letras da Universidade de São Paulo. As ideias foram difundidas em várias regiões do país a partir da década de 1970 por nomes como Rosa Maria Whitaker Ferreira Sampaio, Maria Lúcia Cardoso dos Santos, Maria Inez Cavalieri Cabral, Flaviana Marchesi Granzotto, Fátima Moraes e Djanira Brasilino de Souza.

Após apresentar a contextualização do surgimento do Movimento Escola Moderna, com o esforço de evidenciar suas origens, passei ao estudo da proposta

político-pedagógica. Buscando um entendimento que abarcasse desde os fatores mais imediatos até os mais complexos, tracei um caminho que se inicia com as técnicas, passa pelas Invariantes Pedagógicas e chega aos conceitos de trabalho, livre expressão e tateamento experimental.

Com o estudo das técnicas frienetianas, é possível compreender como a proposta se concretiza em sala de aula. Elas são direcionamentos didáticos e de organização do trabalho escolar bastante objetivos capazes de modificar fundamentalmente a rotina escolar. As Invariantes, apresentadas e discutidas em seguida, foram publicadas por Célestin em 1964, na tentativa de orientar a expansão do Movimento. Elas são uma tentativa híbrida de direcionamento didático e proposição de fundamentos da proposta pedagógica.

O estudo dos três conceitos supracitados alcançou as bases político-filosóficas da proposta de Freinet. O trabalho, abordado à luz dos pensamentos marxistas, caracteriza-se por ser uma atividade plena de sentido, através da qual o ser humano supera as dualidades impostas pela organização econômica e social, construindo o mundo e a si mesmo. Fazer das atividades escolares uma verdadeira prática de trabalho, rompendo com a alienação entre escola e sociedade, era o objetivo do educador francês. Para atingir este objetivo, fez-se necessário, para ele, desenvolver uma postura pedagógica baseada na livre expressão e no tateamento experimental.

A livre expressão, advinda da técnica do texto livre, deve ser compreendida como possibilidade de expressão para a criança no ambiente escolar. É preciso salientar que o adjetivo “livre” e seus limites devem ser objeto de reflexão por parte dos educadores, que precisam estar sempre atentos às ideias que condicionam a expressão infantil. O tateamento experimental é elucidado no segundo capítulo com vistas à apresentar as considerações de Célestin e Élise a respeito do desenvolvimento humano. Uma postura curiosa e de intenção investigativa é defendida pelo casal como atitude natural do ser humano diante do desconhecido.

Baseando-se em suas proposições acerca do tateamento experimental, Freinet cunhou o termo “método natural” para o direcionamento pedagógico que defendia. O adjetivo “natural”, como observado no final do segundo capítulo, não faz referência a uma suposta negação das condições sociais para o desenvolvimento humano, oportunamente discutidas a partir do conceito de trabalho e do materialismo escolar.

Ele marca, na verdade, uma forte oposição aos procedimentos da escola tradicional, denunciados pelo educador como artificiais, uma vez que não levam em consideração as especificidades dos alunos e não os toma como atores dos processos educativos.

Os conceitos abordados no segundo capítulo, bem como o estudo das técnicas e das Invariantes, permitiram-me concluir que a Pedagogia Freinet é uma proposta que tem como centro a promoção de processos criativos. Pareceu-me profícuo, então, compará-la a algumas propostas da área de educação musical que também têm como foco a criação, procurando compreender seus limites e suas possíveis relações. Os autores e educadores selecionados foram Carl Orff, John Paynter, François Delalande e Hans-Joachim Koellreutter.

No terceiro capítulo foram exibidas as propostas eleitas em educação musical, enfatizando a maneira como as atividades criativas – composição, improvisação, exploração – eram tratadas pelos autores. A partir deste trabalho, foi possível aproximar tais propostas e os aspectos da Pedagogia Freinet abordados nos capítulos anteriores.

Dentre os quatro educadores musicais, o que se mostrou mais distante do pensamento freinetiano foi Carl Orff, pois, por mais que tenha dedicado parte de sua proposta às práticas criativas, esta ainda estava sobremaneira limitada por ideias de música que, no decorrer do século XX, foram ampliadas. De uma maneira geral, pode-se dizer que a educação musical da primeira metade do referido século não foi capaz de fomentar verdadeiramente as práticas criativas das crianças, uma vez que ainda estava orientada por paradigmas de reprodução precisa de técnicas de composição, como formas pré-definidas e uso de escalas determinadas.

Em relação aos demais educadores – Paynter, Delalande e Koellreutter –, pode-se observar aproximações possíveis à proposta de Freinet, cada um à sua maneira. John Paynter foi o primeiro, dentre as leituras empreendidas na pesquisa, que apresentou uma proposta de educação musical em efetiva consonância com o projeto de reforma da instituição escolar como um todo. Além de sua pertinência em relação à instituição, a necessidade de que os processos de ensino e aprendizagem sejam prioritariamente criativos parece-me compatível com o ideal de escola freinetiana. Ao estudar a proposta do educador inglês, fica claro que, além de provocar uma atitude exploratória e expressiva dos alunos, os processos criativos

tinham também objetivos claros de formação de repertório e a compreensão da música enquanto linguagem construída historicamente. As atividades propostas por Paynter desenvolviam os meios expressivos dos alunos, ao mesmo tempo em que lhes conferiam valor, comparando suas criações às obras de artistas profissionais.

No que concerne às proposições de François Delalande, parece-me que o grande ponto de convergência entre os dois autores franceses é o reconhecimento da importância das explorações, principalmente na primeira infância, como processo efetivo de construção de conhecimento. Para ambos, os tateamentos que as crianças pequenas fazem são atos a serem incentivados e são, na verdade, a postura que todo ser humano demonstra quando confrontado com objetos de conhecimento. Sendo assim, a escola deveria operar de acordo com estes tateamentos, buscando incentivá-los e enriquecê-los, ao invés de submeter os alunos à instrução desde os primeiros anos de vida.

Por fim, a proposta de Koellreutter se mostra a mais próxima de Freinet no âmbito político. Para os dois educadores, o objetivo maior da educação é a formação de seres humanos completos e ativos. Esta formação se daria em meio à coletividade, de maneira que os sujeitos se percebam como integrantes de uma comunidade e se desenvolvam coletivamente, ampliando suas consciências. As duas propostas viam como imprescindível a formação de pessoas que tivessem condições de lidar com conflitos culturais e criticar seu entorno constantemente.

Conclui-se, com a leitura do terceiro capítulo, que as propostas de educação musical que mais se aproximam da Pedagogia Freinet são as datadas da segunda metade do século XX. Visto que os esforços de oposição à escola tradicional – dos quais o Movimento Escola Moderna se destaca na presente dissertação – datam do início de tal século, é possível levantar a hipótese de que a área da educação musical apresentou, em alguma medida, certo descompasso em relação às propostas pedagógicas mais amplas, parecendo estar mais vinculada a questões de âmbito estético. Este não seria um assunto pertinente à presente pesquisa, contudo, parece profícuo que seja desenvolvido em investigações posteriores.

No último capítulo da dissertação tratou-se dos materiais referentes à educação musical encontrados entre os arquivos do ICEM. A base de documentos

compôs-se principalmente de textos e discos publicados por educadores como resultados de ações em sala de aula ou debates e ensaios sobre temas específicos.

A partir da leitura do material selecionado, foi possível apontar três pontos fundamentais para uma educação musical freinetiana, a saber: (i) o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, (ii) a organização por ateliês e a possibilidade de tateamentos musicais e (iii) a improvisação e a composição como espaços de livre expressão e trabalho social.

Sobre o uso da tecnologia, a ideia de materialismo escolar é determinante. Este termo é elucidado e retomado algumas vezes no decorrer da dissertação, uma vez que é fundamental na proposta pedagógica em questão. Ele se refere à importância das condições materiais para a concretização de ideias pedagógicas e está fortemente relacionado ao aporte marxista e às condições precárias com as quais o casal de educadores franceses teve que lidar em suas escolas.

Apresentei, de acordo com a análise dos documentos, alguns exemplos do uso da tecnologia como condição de viabilizar os intuitos pedagógicos freinetianos, como o uso de discos e vitrolas na década de 1930, o uso do gravador em sala de aula nos relatos mais recentes e a criação de um instrumento voltado aos tateamentos infantis: o Ariel. Dentre estes exemplos, o gravador me pareceu a tecnologia que mais permite a concretização dos ideais pedagógicos no âmbito da educação musical, na medida em que registra os trabalhos das crianças e permite que estes sejam socializados e, ainda mais, quando ele mesmo se torna instrumento de criação musical, como é possível observar com os discos de música concreta e música eletrônica produzidos pelos próprios alunos.

Os ateliês apareceram como grandes viabilizadores de uma prática musical baseada em tateamentos experimentais. Dentre os documentos consultados, elegi alguns exemplos de como os ateliês musicais podem ser organizados e quais práticas podem ser promovidas através deles. Destacaram-se as práticas de livre improvisação vocal e instrumental, tanto individual quanto em pequenos grupos, com ou sem registros; as oficinas de construção de instrumentos e os cantos de escuta de discos. Desta maneira, fica comprovada a possibilidade de desenvolver práticas musicais em sala de aula que não se pautem apenas em atividades com o grupo inteiro, mas

também trabalhos que levem em conta as necessidades individuais e a organização de trabalho cooperativo em pequenos grupos.

Por fim, o último aspecto abordado no quarto capítulo diz respeito especificamente às práticas criativas: a improvisação e a composição. Dentre os arquivos consultados, todas as referencias à improvisação foram à prática livre, não-idiomática. Ela aparece como poderosa ferramenta pedagógica por desenvolver aspectos musicais e sociais, promovendo a constituição do grupo e o aprimoramento dos sujeitos enquanto membros de uma coletividade. Esta atividade é defendida, ainda, como meio que possibilita a iniciação musical de adultos, por prescindir de conhecimentos técnicos e promover a ampliação da escuta e a aproximação com a prática instrumental.

A improvisação ainda pode ser, além de um fim em si mesma, uma etapa nos processos de composição musical. As ideias musicais surgidas em ateliês de improvisação podem desencadear atividades de composição coletiva, como exemplificado no referido capítulo. Há ainda outros exemplos de trabalhos onde as crianças compõem em conjunto ou individualmente, sempre sob uma perspectiva de ação social. As composições relatadas, mesmo quando individuais, passaram por sessões de discussão com os colegas de classe ou foram objetos de correspondência escolar. Os relatos exibidos neste âmbito comprovam que a ideia de expressão infantil, na Pedagogia Freinet, sempre leva em consideração o aspecto social, negando uma abordagem individualista na medida em que afirma o trabalho criativo como ação de transformação dos sujeitos e de suas comunidades.

Diante de todas as considerações possibilitadas pelos estudos apresentados nesta dissertação, acredito ser necessário compreender a área da educação musical para além de suas técnicas e especificidades. Todas as propostas e abordagens pedagógicas carregam ideias de mundo, sejam elas explícitas ou não. Acredito que o desvelamento e a proposição de ideias pedagógicas em educação musical, bem como a efetiva inserção desta área no ensino básico brasileiro dependerão da integração de esforços, práticos e teóricos, por uma educação musical e uma instituição escolar verdadeiramente democráticas.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad.: Dora Flaskman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, 1932. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARRE, Michel. A la decouverte de la musique en tant que langage. In: LIGNON, Jean-Pierre et al. Dossier Musique Libre. **L'Educateur – Pédagogie Freinet.** 1974. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20899. Acesso em: 24 mar. 2013.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:** Um estudo sobre a aprendizagem criativa. Porto Alegre, 2009. 289f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BERTELOOT, Clem.; GERVILLIERS, Daniele; LEMERY, Janou. Et al. **Bibliothèque de l'école moderne:** Les correspondances scolaires. N° 50-53. Cannes: CEL, 1968.

BERTELOOT, Maurice. Chants et musiques d'école Freinet. **Art enfantin et créations**, n. 68, sept.-oct. 1973. Disponível em http://www.icem-freinet.fr/archives/ae/ae-68/ae-68.htm. Acesso em: 18 jul. 2014.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Freinet e Freire:** processo pedagógico como trabalho humano. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In ILARI, B.; MATEIRO, T. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, pp.125 – 156.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento:** novas estratégias de comunicação. São Paulo, 2007. 288f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Criar e comunicar um novo mundo:** As ideias de música de H. J. Koellreutter. São Paulo, 2004. 155f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BUISSON, Lucien et al. Du chant libre. **L'Éducateur**, n. 6, déc. 1976, p. 6-8. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20795. Acesso em: 20 jul. 2014.

CABRAL, Maria Inez Cavalieri. **De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática**. São Paulo: Humes, 1978.

CAVALCANTI, Eduardo Antônio Gurgel. **Pedagogia Freinet:** Mediação para o social, o político e a formação de professores. Natal, 2005. 276f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CAYUELA, Arnauld et al. Écriture, interprétation et enregistrement de chansons à l'école de plein air du COTEAU. **Le nouvel éducateur**, n. 181, sept. 2006. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/16921. Acesso em: 28 jul. 2014.

CELESTE, Bernadette. Observations de jeux sonores. In **L'Enfant du sonore au musical.** Paris: INA-Buchet/Chastel, 1982, p. 67 – 98.

COGNIOT, Georges. La pédagogie, même nouvelle, est fonction de société. Paris, s. ed., brochura, 1949.

COMEAU, Gilles. Ambiguites et lacunes des theories de la pedagogie musicale d'eveil proposee par Francois Delalande. In **Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation**, Vol. 22, No. 3 (Summer, 1997), p. 239-253.

CONORT, Magui. La musique en résonance avec le corps. In ICEM. **Le nouvel educateur**, n. 46, fév. 1993, p. 5-8.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. **O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação**. São Paulo, 2003. 178f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DEBARBIEUX, Éric. Fragments d'une philosophie de l'enfance. In **Le nouvel éducateur**. No 222. Janeiro de 1991, pp. 03-09. Disponível em : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5759. Acesso em: 31 jul. 2013

DELALANDE, François; CÉLESTE, Bernadette, DUMAURIER, Élisabeth. **L`enfant du sonore au musical.** Paris: INA-Buchet/Chastel, 1982.

DELALANDE, François; FRAPAT, Monique. L'analyse Musicale à cinq ans : point de vue sur l'émission "L'oreille en Colimaçon". In **Analyse Musicale** n°5 (4ème trimestre), Paris. 1986, p. 28 – 30.

DELALANDE, François. Trois idées-clés pour une pédagogie musicale d'éveil. In **Pédagogie musicale d'éveil, Cahiers recherche/musique** n°1 INA/GRM, Paris. 1976.

_____. **La música es un juego de niños**. Trad.: Susana G. Artal. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

_____. Il gioco senso-motorio, dall'esplorazione sonora all'invenzione musicale.**Actes du 27ème congrès européen de l'association Seghizzi**, 1997, Gorizia, Italie. Disponível em http://www.francois-delalande.fr/publications/ Acesso em 03 fev. 2014.

_____. L'educazione musicali da 0 a 6 anni. **Bambini**, Torino, janeiro de 1988. Disponível em:<http://www.comune.torino.it/centromultimediale/bambini/bambini_88.htm >. Acesso em: 01 ago. 2013.

_____. D'une technologie à l'autre . In **Des outils pour la musique , dossiers de l'ingénierie éducative** n°43, juin 2003, Scérén (CNDP), Paris. Disponível em: http://www2.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www2.cndp.fr/DOSSIERSIE/43/som43.asp Acesso em: 03 fev. 2014.

_____. **Un million de compositores in Percepcion y expression en la cultura musical basica**. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia, 2008.

DELALANDE, François. **Historias de vida** : entrevista con François Delalande Entrevistadora: Andrea Giraldez, Eufonia n° 49, Grao, Barcelone, 2010.

DELBASTY, Paul; FREINET, Célestin. Dossier l'éducation musicale. **L'Educateur – Pédagogie Freinet** 1974. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15565. Acesso em: 24 mar. 2013.

DELBASTY, Paul. Vers une methode naturelle de musique. In LIGNON, Jean-Pierre et al. Dossier Musique Libre. **L'Educateur – Pédagogie Freinet.** 1974. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20899. Acesso em: 24 mar. 2013.

DOR, Françoise et al. La flûte enchantée. **CréAtions**, n. 93, sept.-oct 2000. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/22543. Acesso em: 23 jul. 2014.

ELIAS, Marisa del Cioppo. **Célestin Freinet***:* uma pedagogia de atividade e cooperação. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **De Emilio à Emilia:** a trajetória da alfabetização. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

_____ (Org.). **Pedagogia Freinet:** teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor (a)**: Tateios e reflexões da prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Livre expressão e cidadania. In: ELIAS, Marisa del Cioppo (Org.). **Pedagogia Freinet:** teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Cooperação e democracia na escola**: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada. Campinas, SP: 2004. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FRANÇA. Ministère Éducation Nationale. **L'Enseignement scolaire en France**. 2012. Disponível em http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_135505.pdf. Acesso em 23 jul. 2014.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**: Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A educação do trabalho.** Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **O texto livre**. Trad.: Ana Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1976.

_____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Trad.: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Les Invariants Pédagogiques***:* Code pratique d'École Moderne.. Cannes: Editions de l'École Moderne Française, 1964. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353 Acesso em 22 jun. 2013.

_____. **Método Natural I***:* a aprendizagem da língua. Trad: Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977a.

_____. **Método Natural II***:* a aprendizagem do desenho. Trad.: Franco de Souza e Teresa Balté. Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

_____. **Método natural III**: a aprendizagem da escrita. Trad.: Teresa Marreiras. Lisboa: Editorial Estampa, 1977c.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular***:* os métodos Freinet. Lisboa: Estampa, 1978.

_____. **O itinerário de Célestin Freinet***:* A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

FONTERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios**: Um ensaio sobre música e educação. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

FOURRIER, Pierre. Éducation musicale. **Le nouvel éducateur**, n. 86, fév. 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAETZER, G.; YEPES, A. **Guía para la práctica de "Música para niños" de Carl Orff.** Buenos Aires: Ricordi, 1983.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. **Fundamentos, materiales y tecnicas de la educación musical.** Buenos Aires: Ricordi, 1977.

_____. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 2009.

HÉRINX, Georges. **Commencer par s'exprimer**. 2010. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/7885. Acesso em: 20 jul. 2014.

HURTIG, Catherine. Atividades de pesquisa musical. In ICEM. **Le nouvel educateur**, n. 46, fév. 1993, p. 10-11.

ICEM. Institut Cooperatif de l'École Moderne. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org. Acesso em: 23 jul. 2014.

ICEM. **L'Educateur – Pédagogie Freinet:** Dossier pedagogique: Les ateliers d'expression artistique. No 149-150. 1980. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20975 Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Recherches sur la voix.** Cannes, 1972. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/6619. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Musiques électroniques**. Cannes, 1973. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/6618. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Chants et musiques d'École Freinet de Vence**. Cannes, 1973. Disponível em http://www.icem-freinet.fr/archives/disques/icem9/icem9.htm. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Musiques concrètes.** Cannes, 1974. Disponível em http://www.icem-freinet.fr/archives/disques/icem10/icem10.htm. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **L'Enfant de la liberte**. Cannes, 1975. Disponível em http://www.icem-freinet.fr/archives/disques/icem12/icem12.htm. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. **Des enfants et la musique d'aujourd'hui**. Cannes, 1981. Disponível em http://www.icem-freinet.fr/archives/disques/icem23/icem23.htm. Acesso em 29 jul. 2014.

_____. Disques et phonos. **Brochures d'education nouvelle populaire.** n. 13. Vence, Déc. 1938.

ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet:** A atualidade das invariantes pedagógicas. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOFFILY, Ruth. Palestra proferida no **1º Encontro Campinas de Educadores Freinet**, 05 de maio de 2012. Disponível em: http://redefreinet.blogspot.com.br/2012/05/palestra-de-ruth-joffily.html. Acesso em: 01 ago. 2013.

KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014005000007&lang=pt>. Acesso em: 25/07/2014. Epub 21 fev. 2014.

KATER, Carlos (org). **Cadernos de estudos:** educação musical. Belo Horizonte: Atravez. 1997.

_____. **Música Viva e Hans-Joachim Koellreutter:** Movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora/ Atravez Associação Artístico-Cultural, 2001.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In: KATER, Carlos (Org). **Cadernos de estudos:** educação musical. Belo Horizonte: Atravez. 1997, p. 69 – 75.

_____. Nos domínios da música: a propósito de "O Banquete", de Mário de Andrade. In: KATER, Carlos (Org). **Cadernos de estudos:** educação musical. Belo Horizonte: Atravez. 1997, p. 113 – 115.

_____. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org). **Cadernos de estudos:** educação musical. Belo Horizonte: Atravez. 1997, p. 37 – 42.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org). **Cadernos de estudos:** educação musical. Belo Horizonte: Atravez. 1997, p. 53 – 57.

_____. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, Carlos (Org). **Cadernos de estudos:** educação musical. Belo Horizonte: Atravez. 1997, p. 60 – 66.

LIGNON, Jean-Pierre et al. Dossier Musique Libre. **L'Educateur – Pédagogie Freinet.** 1974. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20899. Acesso em: 24 mar. 2013.

LIGNON, Jean-Pierre. Musiques électroniques. **Art enfantin et créations**, n. 67, mai-juin 1973. Disponível em http://www.icem-freinet.fr/archives/ae/ae-67/ae-67.htm. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Música livre: por quê? In: LIGNON, Jean-Pierre et al. Dossier Musique Libre. **L'Educateur – Pédagogie Freinet.** 1974. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20899. Acesso em: 24 mar. 2013.

_____. Encore un disque nouveau. **Art enfantin et créations**, Cannes, n. 67, mai-juin 1973.

_____. Le climat musical. In: LIGNON, Jean-Pierre et al. Dossier Musique Libre. **L'Educateur – Pédagogie Freinet.** 1974. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20899. Acesso em: 24 mars 2013.

LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina Martins; SILVA, Tania Mara Tavares (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira:** concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LUCAS, Maria Elizabeth. Comentário. In: KATER, Carlos (Org). **Cadernos de estudos:** educação musical. Belo Horizonte: Atravez. 1997, p. 116 – 117.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna.** 2ª Ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. **Karl Marx e a liberdade.** Trad. Newton Ramos de Oliveira; Paolo Nosella. Campinas: Editora Alínea: 2012.

_____. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 243 – 273.

MAUDRIN, Jean Louis et al. Notre disque "Musiques concrètes": qu'est-ce que c'est? **Art enfantin et créations**, Cannes, n. 71, mars-avril 1974.

_____. Un disque nouveau: recherches sur la voix. **Art enfantin et créations**, Cannes, n. 63, sept. – oct. 1972.

MAUDRIN, Jean Louis. Des enfants et la musique d'aujourd'hui. **CréAtions**, n. 0, juin 1981. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/33747. Acesso em: 21 jul. 2014.

MEDEIROS, Irani. Quem canta seus males espanta. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). **Palavra de professor (a)**: Tateios e reflexões da prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 73 – 78.

MOULIN, Christiane. Musique et chant libre en maternelle. **L'Éducateur**, n. 6, décembre 1976, p. 6-8. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20795. Acesso: em 20 jul. 2014.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. **Escrever, inscrever, reescrever***:* reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2010.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu do. **A pedagogia Freinet***:* natureza, educação e sociedade. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1995.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo.** Tradução: João Silverio Trevisan. 37ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. **Célestin Freinet**: Razões sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Sound and Silence***:* Classroom projects in creativ music. Londres: Cambridge University Press, 1970.

PETITAT, André. **Produção da Escola/ Produção da Sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad.: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1973.

PITOEFF, Aniouta. Ce que perd l'enfant privé de musique. In LIGNON, Jean Pierre et al. Dossier Musique Libre. **L'Educateur – Pédagogie Freinet.** 1974. Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/20899. Acesso em: 24 mar. 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, Rosa M. W. F. **Freinet**: Evolução histórica e atualidades. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

SANTOS, Maria Lucia Cardoso dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa**: pedagogia Freinet. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas de nosso tempo. 31ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCARPATO, Marta Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Educação Física, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

VIBERT, Michel. La musique, on en a besoin tout le temps. **Art enfantin et creations**, n. 79, nov. – déc. 1975, janv. 1976. Disponível em http://www.icem-freinet.fr/archives/ae/ae-79/ae-79.htm. Acesso em: 18 jul. 214.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Trad. Diana Gonçalves Vidal et al. **Educação em revista**. Belo Horizonte, nº 33, 2001, p. 07-47.

ANEXOS

ANEXO A - As invariantes pedagógicas

As invariantes pedagógicas foram publicadas pela primeira vez em 1964[54] por Célestin Freinet. Apresento aqui a tradução para o português feita por Ruth Joffily[55].

1. A natureza da Criança

Invariante nº 1: A criança é da mesma natureza que o adulto.

Ela é como uma árvore que ainda não terminou seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta.

A criança se alimenta, sente, sofre, procura e se defende exatamente como você, apenas com ritmos diferentes que provêm de sua fraqueza orgânica, de sua ignorância, de sua inexperiência, e também de seu potencial de vida incomensurável, que, entre os adultos, está muitas vezes perigosamente afetado.

A criança age e reage consequentemente, e vive exatamente segundo os mesmos princípios que você. Não existe, entre você e ela, uma diferença de natureza, mas apenas uma diferença de grau.

Consequentemente:

Antes de julgar uma criança ou sancioná-la, você se pergunta: se eu estivesse no lugar dela, como reagiria? E como agíamos quando éramos como ela?

Submeta-se lealmente a este teste:
SINAL VERDE
Você se esforçou para se impregnar com este invariante?
SINAL AMARELO
Reconhece este invariante, embora hesite em se conformar a ele?
SINAL VERMELHO

[54] Disponível em http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18353. Acesso em 20/07/2014.

[55] Disponível em: http://www.redefreinet.org/invariantes-pedagogicos/invariante-nº-1/ Acesso em 19/07/2014.

Em seu comportamento, ainda considera muitas vezes a criança como sendo de uma natureza diferente da sua?

Invariante nº 2: Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.

Você é grande e, por este simples fato, tem tendência para considerar como inferiores aqueles que estão abaixo de você. É uma espécie de sensação, digamos fisiológica, oposta à sensação de vazio vertiginosos de quando se está na varanda de um 8° andar ou sobre um pico que cai verticalmente sobre um vale. Todo mundo experimenta sobre um vale. Todo mundo experimenta essa sensação. É necessário tomar consciência dela e se defender, porque ela perturba e desorienta.

Você é maior do que seus alunos. Isso ainda não lhe basta. É preciso que você suba num estrado para assegurar sua superioridade.

Essas são impressões, sentimentos, que prejudicam muito mais do que se pensa todos os candidatos à pedagogia moderna.

É para convidá-lo a se despojar dessa necessidade de dominação que preconizamos, desde o início, um certo número de gestos simbólicos e, no entanto, determinantes para a indispensável evolução.

- *Suprima o estrado*: ficará, de repente, no mesmo nível que as crianças. Você as verá com olhos não de pedagogo ou de chefe, mas com olhos de homens e de crianças, e, assim, reduzirá, imediatamente, o distanciamento perigoso que existe nas classes tradicionais entre o aluno e o professor.

- Se, por razões administrativas, não pode retirar o estrado para convertê-lo, por exemplo, numa mesa de exposição e de trabalho, recomendamos que, pelo menos, destrone a mesa do professor colocando-a no nível das crianças, num lugar que não estorve, e não necessariamente *na frente* das crianças.

O estrado e a cátedra são elementos indispensáveis da pedagogia tradicional, na qual reina a verborragia, com as aulas, as explicações, os questionários praticados efetivamente com mais autoridade e eficiência quando não se está no nível dos que escutam.

Acrescentemos que a posição de luta entre professores e alunos requer, para a vigilância, a autoridade e a disciplina, essa elevação material e simbólica.

Coloque-se no nível de seus alunos. Entrará em cheio na pedagogia moderna. Será levado a refletir e a começar a reconsideração de suas atitudes e de seu comportamento pedagógico.

Teste:
SINAL VERDE
Retirar o estrado com todas as consequências pedagógicas que esse gesto comporta.
SINAL AMARELO
Colocar a mesa do professor no nível dos alunos.
SINAL VERMELHO
Deixar o estrado com seu uso tradicional.

Invariante nº 3: O comportamento escolar de uma criança é função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.

Tem-se tendência de considerar, sem humanidade, que a criança que trabalha mal ou se comporta de modo repreensível o faz intencionalmente e por malignidade.

Certamente esses hábitos às vezes são adquiridos, e suportamos suas consequências, o que não quer dizer que a criança é totalmente responsável pelas taras que se manifestam nela.

Não se esqueça de que seu trabalho também é deficiente quando você está com dor de cabeça, de dentes, ou tem má digestão ou fome. Fica nervoso mais facilmente quando fracassou em um trabalho, brigou com um adversário mais forte ou não conseguiu realizar um projeto de grande interesse.

As crianças são simplesmente como você. Diante das deficiências de comportamento que você constata, tende se perguntar se não existem causas de saúde, de equilíbrio, de dificuldades do meio ambiente que precisariam ser revistas primeiro.

Você tentará corrigi-las. Se não puder, agirá pelo menos com mito mais razão e humanidade e, assim, melhorará também o clima de sua classe.

Teste: Você se aplica em procurar as razões psicológicas, psíquicas ou sociais do comportamento perturbado de algumas crianças (nossa pedagogia o ajudará).
SINAL VERDE
Se já conseguiu bons resultados.

SINAL AMARELO

Se teve êxito muito relativo.

SINAL VERMELHO

Ainda reage como pedagogo tradicional sem levar em conta as dificuldades individuais de seus alunos.

2. As reações da criança

Invariante nº 4: Ninguém - nem a criança nem o adulto - gosta de ser comandado autoritariamente.

Isto é uma espécie de reflexo ao mesmo tempo fisiológico e psicológico.

Quando você se aventura por um caminho é porque, seja como for, julga conveniente seguir por ele. Se não está seguro de que é uma boa direção, você tateia, avança timidamente, ou retrocede para recomeçar em seguida.

Mas se alguém o empurra, você tem o mesmo reflexo que teria se estivesse à beira de um tanque e uma mão suspeita o fizesse perder o equilíbrio. Instintivamente, mecanicamente, você faz o esforço inverso para resistir ao empurrão e restabelecer o equilíbrio.

Essa lei é geral. Não tem exceção nem do ponto de vista fisiológico nem no comportamento moral, social ou intelectual.

Todos nós somos assim. E por isso, qualquer gesto, qualquer comando autoritário acarreta uma oposição automática da parte de quem o sofre: ou cora, ou esboça um gesto de resistência, talvez rapidamente reprimido, ou fica perturbado no desenrolar de seus pensamentos e de seus sentimentos.

Disto resulta que, por princípio, *todo comando autoritário é sempre um erro*.

Podem dizer que a criança não é suficientemente experiente e que precisamos orientá-la e impeli-la às vezes para onde ela não gostaria de ir. Nem por isso deixa de ser um erro. Cabe a nós buscarmos uma pedagogia na qual a criança escolhe ao máximo a direção a seguir e na qual o adulto comanda o menos possível autoritariamente.

É o que nossa pedagogia se esforça por fazer ao dar ao máximo a palavra à criança, deixando-lhe, individual e cooperativamente, a maior iniciativa no âmbito da comunidade, esforçando-se mais para prepará-la do que para dirigi-la.

Quando organizamos nosso Plano de Trabalho, apresentamos à classe 3 ou 4 temas que as crianças ou as equipes irão estudar.

Para a distribuição dos temas, existem dois modos de agir: o autoritário, habitual na escola tradicional, que ordena:

tema n° 1 - X

tema n° 2 - Y

tema n° 3 - Z

Nenhuma criança ficará satisfeita.

Ao invés disso, dizemos: aqui estão três temas a serem tratados. Cada um escolhe aquele que lhe interessa. Os temas são distribuídos conforme os pedidos. Os últimos ficarão forçosamente com o tema que sobrar.

Neste caso, a possibilidade de escolha foi muito limitada. Mas as crianças não foram impelidas autoritariamente. Ficam satisfeitas.

Se impomos um texto à criança, haverá automaticamente oposição. Ofereçamos a liberdade de escolha e tudo entrará nos eixos.

Comandar autoritariamente é um erro. Evitar o erro será sempre salutar.

Teste:

SINAL VERDE

Você previu em sua classe uma pedagogia sem comando autoritário.

SINAL AMARELO

Busca uma solução mitigada, com um resto de autoridade e uma tentativa de liberalização.

SINAL VERMELHO

Prefere ainda comandar autoritariamente em todas as circunstâncias.

Invariante nº 5 (que decorre do anterior): Ninguém gosta de se alinhar, porque se alinhar é obedecer passivamente a uma ordem externa.

Existem jogos ou trabalhos coletivos, o esporte, por exemplo, nos quais o alinhamento é sentido como uma necessidade.

Existem casos também em que esse alinhamento é como uma necessidade administrativa ou técnica, exigida por uma autoridade que nos ultrapassa e da qual somos vítimas. Isso ocorre especialmente com a necessidade em que nos encontramos, devido à organização social atual, de respeitar estritamente o horário das refeições - em casa ou na cantina, o horário de entrada e saída da classe, a disciplina das filas que são uma invenção dos tempos de penúria.

Nesses casos, é suficiente explicar às crianças as razões imperativas de certos atos e comportamentos: se o trem passa às 6h da manhã, temos que sair de casa às 5h30m se não quisermos chegar muito tarde.

Podemos dizer que essa disciplina não é muito perturbadora e não modifica obrigatoriamente as relações professor-aluno, com a condição de que o professor não abuse dos poderes de sua função.

A obrigação perigosa é a que aparece para as crianças como supérflua, como sinal de um prazer malígno do adulto em provar sua autoridade soberana, mostrando que suas ordens devem desencadear um reflexo de obediência passiva que é estúpida.

A disciplina militar é típica desse erro insuportável para os que estão nas fileiras e rege autoritariamente todas as relações entre soldados e graduados.

A prova de que essa disciplina é o oposto das regras de vida e de ação e só existe para reforçar a autoridade brutal é que ela se atenua e até desaparece em períodos de atividade ou durante as guerras. Essa forma externa de disciplina desaparecia quase totalmente durante a guerra entre os homens da frente de batalha. Desaparecia totalmente durante a clandestinidade e os *maquis*, e, apesar disso, os soldados sem uniforme e sem disciplina externa souberam respeitar a mais eficiente das disciplinas: a da ação.

O mesmo acontece na Escola.

Existe uma certa disciplina necessária à convivência em grupos mais ou menos bem organizados. As crianças a compreendem , aceitam e praticam, organizam-na elas mesmas quando sentem necessidade. É essa disciplina que devemos buscar.

Mas é necessário banir todos os alinhamentos cuja necessidade não é sentida pelas crianças e que podem ser substituídos pela organização cooperativa: a ordem para a entrada na sala de aula, o silêncio durante o trabalho, etc.

Podem existir ordem e disciplina sem autoridade embrutecedora de que são exemplos as filas no pátio, as ordens por meio de apito e os braços cruzados.

Teste:
SINAL VERDE
Suprimir a autoridade brutal que exige todos os alinhamentos supérfluos, atitudes rígidas e braços cruzados, que serão substituídos pela disciplina cooperativa do trabalho.
SINAL AMARELO
Tentativas de organização da disciplina com um mínimo de comando exterior.
SINAL VERMELHO
Continuou com as ordens autoritárias, os alinhamentos, os braços cruzados, etc.

Invariante nº 6 (decorrente dos anteriores): Ninguém gosta de se ver obrigado a fazer um determinado trabalho, mesmo que esse trabalho não lhe desagrade particularmente. É a coerção que é paralisante.

O primeiro movimento da criança ou do adulto a quem se dá uma ordem autoritária: *Faça isto!* é dizer automaticamente: *Não!*

Esta é a explicação, pelo menos parcial, para o período de oposição observado entre as crianças de 7 a 9 anos. Essa é a idade em que o adulto, sob o pretexto de disciplinar a criança, quer sublinhar sua autoridade com o comando brutal que incita e obriga à obediência passiva que muitos pais e professores acreditam indispensáveis a toda educação viril.

Trava-se então uma batalha entre a criança, que quer experimentar e viver na direção de suas necessidades, e o adulto, que quer dobrá-la à obediência.

A oposição sistemática é uma fase dessa luta. A criança se conformará se em seguida ela se disciplinar. Existem as que não aceitam essa autoridade brutal e que serão os insubmissos, os agitadores, os desadaptados, com todas as complicações individuais e sociais decorrentes.

O resultado dessa oposição é que determinadas atividades - especialmente as escolares - são recobertas por uma espécie de véu maléfico, por serem impostas.

Desaprende-se o trabalho; nascem as fobias, as anorexias e os complexos graves que uma boa pedagogia evitaria.

Teste:
SINAL VERDE
Abster-se de toda ordem estritamente autoritária. Encontrar outras vias que exaltem o trabalho desejado.
SINAL AMARELO
Reduzir progressivamente as ordens, suprimir os alinhamentos e os braços cruzados.
SINAL VERMELHO
Continuar com a forma normal de disciplina e das ordens, mesmo que a autoridade se tenha atenuado.

Invariante nº 7 (decorrente dos anteriores): Todos gostam de escolher seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja vantajosa.

Dê uma bala a uma criança. É claro que ficará satisfeita, mas nem por isso deixará de olhar com desejo o resto da caixa. Apresente-lhe a caixa para que escolha. Ficará muito mais satisfeita, ainda que não tenha escolhido a melhor.

Aqui também é a liberdade que pinta de vermelho, amarelo ou verde a decisão de intervir.

Já nos referimos à maneira pela qual, na preparação do trabalho, deixamos às crianças a escolha dos temas em lugar de os distribuirmos autoritariamente.

Este invariante é uma das razões que constituem o sucesso de nossos fichários autocorretivos e de nossas tiras de ensino. com o manual de cálculo, a criança não tem nenhuma margem de liberdade. Os exercícios são impostos pelo livro ou pelo professor. À criança só resta se alinhar sem dizer nada.

Dê às crianças a liberdade de escolherem seu trabalho, de decidirem quanto ao momento e ao ritmo desse trabalho, e tudo mudará.

Imponha aos alunos um texto para ler e para estudar. Eles não têm nem apetite nem entusiasmo. Dê-lhes a liberdade de escolher, como fazemos com o texto livre, e o trabalho será feito num clima muito mais favorável.

Esse princípio, válido para todos os indivíduos, justifica a sobrevivência do artesanato na França. O operário prefere, ao trabalho imposto da fábrica, sua atividade de artesão, que executa no horário e no ritmo que lhe convém, mesmo que essa escolha lhe traga jornadas mais longas e mais cansativas.

Teste:
SINAL VERDE
Organizar-se e prever as técnicas que fazem com que a criança sempre tenha a impressão de escolher o seu trabalho.
SINAL AMARELO
Experimentar essa escolha livre pelo menos no ensino da língua e na matemática.
SINAL VERMELHO
Praticar quase integralmente trabalhos para cuja escolha a criança não foi consultada.

Invariante nº 8 (decorrente dos anteriores): Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, agir como um robô, isto é, realizar atos e dobrar-se a pensamentos que estão inscritos em mecânicas das quais não participa.

Se uma criança pedala uma bicicleta presa num calço, logo se cansa. No entanto, irá ao fim do mundo numa bicicleta que gire de verdade.

Veremos nos próximos capítulos onde pode nos levar o sinal verde que nos abre o caminho para o trabalho vivo e a ação.

Teremos que avaliar todos os exercícios escolares que funcionam com calços, para nada, ou para objetivos que não são os nossos.

Sinal vermelho para os diversos exercícios cujo único objetivo é de se cobrirem eventualmente com tinta vermelha.

Sinal vermelho para o estudo mecânico e de memorização de textos ou de recitações que ninguém compreende.

Sinal vermelho para as tarefas de redação cujo único leitor será o professor e que não respondem a nenhum dos imperativos naturais de expressão e comunicação.

Mas teremos, na maior parte das vezes, que considerar os sinais amarelos e os sinais que piscam.

Nas condições atuais do trabalho escolar, será durante muito tempo difícil substituir o trabalho escolástico pelas atividades motivadas que são a razão de ser de nossa pedagogia.

Seremos então obrigados a nos conformar muitas vezes com o que existe, adaptá-lo da melhor maneira às nossas técnicas e criar, nesse conjunto condenado, elementos de liberdade e de progresso.

Um dos elementos ao qual, contrariamente ao que pretendem os psicólogos, não daremos sinal verde, e sim um simples sinal amarelo pulsante, é o jogo, que não é um atividade natural, mas apenas um *ersatz* do trabalho.

Teste:
SINAL VERDE
São válidas todas as atividades que têm sua razão de ser no comportamento do indivíduo em seu meio.
SINAL AMARELO
Atividades que às vezes dão uma ilusão de liberdade e de motivação, mas que não deixam de ser *ersatz*.
SINAL VERMELHO
Tarefas escolásticas impostas.

Invariante nº 9 (que extrai a conclusão das anteriores): É necessário motivar o trabalho.

Em um dos meus *Dits de Mathieu* (*Falas de Mateus - A Pedagogia do Bom Senso*), dei um exemplo, reproduzido logo abaixo, da profunda diferença entre o trabalho do soldado, sem motivação e sem finalidade, ao qual só se concede a estrita atividade indispensável para evitar as sanções, e o trabalho fortemente motivado, integrado ao ser um seu meio, ao qual chamamos de *trabalho de compromisso*.

O TRABALHO QUE ILUMINA

Sim, existem de fato enxadas e arados, e instrumentos mecânicos aperfeiçoados que removem o solo e semeiam os grãos sem que você tenha que se confrontar com a aridez da gleba. Mas eu gosto, quando preparo a sementeira, de peneirar a terra com as mãos e separar amorosamente as pedras, como se alisa o leito fofo de um bebê.

Assim é: um mesmo trabalho pode ser grilhão ou libertação. Não é uma questão de novidade, mas sim de iluminação e de fecundidade.

Você conhece a história das "cascas" no regimento? Há uma arte - da qual a Escola fez uma tradição - para operar o mais lentamente possível sem todavia parar de trabalhar. É o stakanovismo ao contrário. E quando se trata de pegar a vassoura para varrer as cascas, ainda é pior: todos os homens não manetas. Às vezes é o próprio cabo que tem que pegar no pesado.

O soldado sai de licença para ver sua jovem esposa. Fazer a sopa, descascar batatas, até mesmo varrer, tudo isso se torna um prazer cujo privilégio ele exige.

O castigo da manhã tornou-se uma recompensa!

O mesmo ocorre na escola, onde determinados trabalhos usados pela tradição serão procurados amanhã tanto quanto as atividades novas, tidas como exclusivas. Não procure a novidade; até mesmo a mecânica mais aperfeiçoada pode cansar se não servir às necessidades profundas do indivíduo. Escolha, no conjunto sempre crescente das atividades que lhe são oferecidas, primeiro aquelas que iluminam a vida, as que dão sede de crescimento e de conhecimento, as que fazem o sol brilhar. Edite um jornal para praticar a correspondência, recolha e classifique documentos, organize a experiência tateante que será a primeira etapa da cultura científica. Deixe que as flores jovens desabrochem, mesmo que o orvalho as molhe às vezes.

Todo o resto lhe será dado por acréscimo.

****

O que trouxemos de novo para a pedagogia foi essa possibilidade técnica de fazer em nossas salas de aulas efetivamente um trabalho vivo, trabalho de compromisso.

Quando a criança escreve com prazer um texto livre para o seu jornal ou para seus correspondentes, *sinal verde*.

Quando escreve uma carta para o correspondente, *sinal verde*.

Quando imprime, desenha e pinta, quando faz experiências ou prepara conferências, *sinal verde*.

As crianças compreenderão depressa quais são as atividades motivadas e quais são as que só existem em função da Escola.

Teste:
SINAL VERDE
Atividades motivadas às quais as crianças se dedicam inteiramente.
SINAL AMARELO
Atividades mitigadas que tentamos influenciar com um novo espírito.
SINAL VERMELHO
Trabalho comum.

Invariante nº 10: Basta de escolástica.

A escolástica é uma regra de trabalho e de vida particular à Escola e que não é válida fora da Escola, nas diversas circunstâncias da vida para as quais, portanto, não pode preparar.

Propomos um meio simples de detecção da escolástica.

Se você quer saber em que medida uma forma de trabalho é escolástica para lhe aplicar o sinal amarelo ou o sinal vermelho, faça as seguintes perguntas:

Se me obrigassem a fazer este trabalho, eu o faria de bom grado e com eficiência?

Se estivesse no lugar deste aluno, trabalharia com entusiasmo e aplicação?

Se deixasse as portas da sala de aula abertas, com liberdade total para sair quando se quiser, as crianças permaneceriam no trabalho ou escapariam para outras atividades?

Teste:
SINAL VERDE
Trabalhos que nós mesmos faríamos com interesse aos quais alunos e professores são capazes de se dedicar fora do horário, durante o recreio, sem sentir a hora passar.
SINAL AMARELO

Trabalhos mais ou menos marcados pela escola moderna, mas nos quais, nas condições atuais da Escola e do meio, se observamos bem, a parte da escolástica ainda permanece importante.

SINAL VERMELHO

Trabalhos escolásticos tradicionais.

Invariante nº 10-bis: Todo indivíduo quer ter sucesso. O fracasso é inibidor, destruidor do ânimo e do entusiasmo.

Insistimos especialmente neste invariante porque todas as técnicas da Escola tradicional estão baseadas no fracasso.

Os primeiros da classe têm sucesso certamente porque têm aptidões especiais, mas também porque sempre têm notas boas e passam nas provas.

Mas a Escola oprime os outros com a avalanche dos fracassos: excesso de vermelho nas lições, notas baixas, "refazer", cadernos mal arrumados... As observações só raramente dão à criança o reconforto de um sucesso. Ela se desencoraja e busca em outros caminhos - repreensíveis - outros sucessos.

Faça com que suas crianças sempre tenham sucesso. O tônus do ensino será imediatamente reabilitado.

Todavia, os pais e os educadores lhe dirão que não se pode dar uma nota boa para um trabalho insuficiente, ou felicitar um aluno por um caderno sem capricho.

Sim, mas podemos praticar uma pedagogia que permita às crianças terem sucesso, apresentarem trabalhos feitos com amor, realizarem pinturas ou cerâmicas que são obras-primas, fazerem conferências aplaudidas pelo auditório.

É toda a fórmula da Escola que devemos mudar, e também o papel do educador que, em lugar de ser exclusivamente um censor, saberá promover seu papel eminentemente de apoio.

Teste:

SINAL VERDE

Para uma pedagogia do sucesso.

SINAL AMARELO

Esforço para evitar o fracasso.

SINAL VERMELHO

Pedagogia do fracasso.

Invariante nº 10-ter: Não é o jogo que é natural à criança, mas sim o trabalho.

Vamos contra a corrente da psicologia e da pedagogia contemporâneas ao afirmarmos este invariante da primazia do trabalho. (Ver especialmente *C. Freinet* - A Educação do Trabalho, Ed. Martins Fontes, SP).

O erro começa na pré-escola, que, deste ponto de vista, contaminou as famílias. Basta dar uma olhada nos catálogos das grandes editoras para se convencer: não se apresenta nenhum instrumento de trabalho, mas sim uma infinidade de jogos.

Também nas famílias formou-se o hábito de não fazer as crianças trabalharem. Elas são os reizinhos preguiçosos para os quais só se oferecem jogos.

A escola primária e o segundo grau são o domínio dos deveres e exercícios impostos, que apresentam no máximo um interesse superficial e não respondem de modo algum a nossa definição do trabalho natural, motivado e exaustivo cujas virtudes nunca será demais realçar.

Nossa pedagogia é justamente uma pedagogia do trabalho. Nossa originalidade é a de termos criado, experimentado, difundido instrumentos e técnicas de trabalho cuja prática transforma profundamente nossas classes.

Teste:

SINAL VERDE

Realização máxima de uma escola do trabalho.

SINAL AMARELO

Mistura de deveres e trabalho.

SINAL VERMELHO

Não há ainda trabalho verdadeiro.

3. As técnicas educativas

Invariante nº 11: O caminho normal para a aquisição não é, em absoluto, a observação, a explicação e a demonstração, processo essencial da Escola, mas sim o Tateamento Experimental, processo natural e universal.

A Escola tradicional opera exclusivamente com explicações. As experiências, quando são feitas, só intervêm como complemento de demonstração.

Ora, a explicação, mesmo quando ajudada pela demonstração, só contribui com uma aquisição superficial e formal, nunca enraizada na vida do indivíduo, em seu meio. Ela é como esses brotos que crescem prematuramente numa árvore que se replantou e que dão, por um momento, a ilusão de vida. Mas as raízes, ainda não adaptadas ao meio, não levam a seiva indispensável e a planta seca por falta de alimento substancial.

Infelizmente é essa aquisição superficial, recoberta pelo verniz das palavras, que a Escola atual procura e os exames controlam.

Sente-se a vacuidade dessa superficialidade e preconiza-se, em toda parte, mas especialmente fora do ensino, a cultura profunda que prepara os pesquisadores inteligentes e eficientes.

Para uma verdadeira cultura é necessário o *tateamento experimental*, como o expusemos em nosso livro *Ensaio da Psicologia Sensível*, que é a base de nossa pedagogia.

Os trabalhos científicos experimentais são o primeiro reconhecimento oficial desse processo universal.

Teste:

SINAL VERDE

Para uma educação fundada na experiência e na vida através do tateamento experimental.

SINAL AMARELO

Para a introdução cada vez mais prática da experimentação na Escola com retorno ainda à explicação em determinadas disciplinas.

SINAL VERMELHO

Ainda não foi modificada a prática escolástica da aprendizagem e do entulhamento.

Invariante nº 12: A memória, da qual a Escola faz tanta questão, só é válida e preciosa quando integrada no Tateamento Experimental, quando está verdadeiramente a serviço da vida.

Caso contrário, ela só faz o efeito de uma fita magnética que grava as palavras para reproduzi-las quando se pede, sem que exista o menor processo inteligente de integração à vida mental.

"*Saber de cor não é saber*", já dizia Montaigne, que fulminava contra o costume dos escolásticos de imporem conhecimentos como quem despeja por um funil.

Evidentemente uma boa memória é preciosa. Concluiu-se então que, para ter essa boa memória, era necessário exercitar essa faculdade como se ela fosse um veículo essencial para o conhecimento.

Mas, contrariamente à crença geral dos escolásticos, a memória não é cultivada pelo exercício. Por esse caminho é possível adquirir certos procedimentos mnemotécnicos ilusórios. O uso mecânico da memória tende, ao contrário, a cansar e a esgotar. É o que acontece com nossa juventude mal orientada.

Infelizmente todo o ensino escolástico está fundado na memória, e os exames medem exclusivamente as aquisições de memória.

Teste:

SINAL VERDE

Dar um ensino vivo no qual a memória desempenha apenas o seu papel de ajuda técnica.

SINAL AMARELO

Para um ensino no qual a memória ainda tem um grande espaço, mas no qual, todavia, começa a cultura em profundidade.

SINAL VERMELHO

Para uma educação e uma motivação à base de memória.

Invariante nº 13: As aquisições não são feitas, como às vezes se acredita, através do estudo das regras e das leis, mas sim pela experiência. Estudar primeiro essas regras e leis na língua, na arte, na matemática, nas ciências, é colocar o carro na frente dos bois.

As regras e as leis são fruto da experiência, caso contrário são apenas fórmulas sem valor.

Teste:
SINAL VERDE
Para um ensino vivo experimental.
SINAL AMARELO
Experiências, mas estudo simultâneo de determinadas regras, na esperança - vã - de que o ensino possa se beneficiar com isso.
SINAL VERMELHO
Ensino clássico à base de regras e princípios decorados.

Invariante nº 14: A inteligência não é, como ensina a escolástica, uma faculdade específica, funcionando em circuito fechado, independentemente dos outros elementos vitais do indivíduo.

Diz-se: esta criança é, ou não é, inteligente.

Ora, a inteligência não existe em si: ela é a emanação complexa das possibilidades mais eminentes do indivíduo.

Se a inteligência não existe em si, não há um método especial de cultura da inteligência. Ela é, como a saúde, uma síntese de elementos intimamente ligados sobre os quais teremos de agir favoravelmente.

Em nosso Ensaio de Psicologia Sensível, explicamos que a inteligência é a permeabilidade à experiência. Quanto mais sensível o indivíduo for a essas

experiências, quanto mais as experiências bem sucedidas marcarem seu comportamento, tanto mais rápido ele progredirá.

É ao generalizar, na sala de aula e fora dela, a prática do *Tateamento Experimental*, é tornando-a possível e eficiente, que se educa realmente a inteligência.

Teste:

SINAL VERDE

Processo intensivo de tateamento experimental de modo como se tornou possível com a Pedagogia Freinet.

SINAL AMARELO

Intensificação progressiva do tateamento experimental, todavia no quadro da velha pedagogia intelectualista.

SINAL VERMELHO

Concepção ainda clássica da inteligência através de práticas escolares escolásticas.

Invariante nº 15: A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que age, fora da realidade viva, através de palavras e ideias fixadas pela memória.

Os indivíduos que tiveram essa forma de inteligência hipertrofiada serão capazes de discorrer com virtuosismo sobre todos os assuntos aprendidos, o que não os impede de serem às vezes não inteligentes em tudo o que diz respeito à vida e à adaptação ao meio.

Existem muitas outras formas de inteligência, variáveis conforme as incidências do *tateamento experimental* que lhes serviu de base:

a inteligência das mãos, proveniente das virtudes com as quais se age sobre o meio para transformá-lo e dominá-lo;

a inteligência artística;

a inteligência especulativa, que faz a genialidade dos pesquisadores científicos e dos grandes mestres do comércio e da indústria;

a inteligência política e social, que forma os homens de ação e os condutores das massas.

O povo sempre honrou essas diversas formas de inteligência. Elas nos valeram os gênios artísticos, os homens devotados até o sacrifício, os inventores e os sábios, que muitas vezes fracassaram na Escola porque se mostraram rebeldes aos ensinamentos tradicionais.

A sociedade atual tem tanta necessidade de quadros polivalentes, de pesquisadores e de criadores que se manifesta uma tendência muito clara - frequentemente fora da Universidade - pelo cultivo dessas formas diversas de inteligência.

Nossa pedagogia fornece esse cultivo e, nesse domínio, está ainda numa audaciosa vanguarda.

Todavia a batalha ainda não foi vencida. Os "intelectuais" defendem e defenderão ainda por muito tempo seus privilégios, autenticados pelos exames e os diplomas.

Teste

SINAL VERDE

Se, através de técnicas adequadas, você cultiva ao máximo todo o potencial de inteligência dos indivíduos.

SINAL AMARELO

Se o cultivo dessas possibilidades complementares ainda é feito incidentalmente.

SINAL VERMELHO

Se você ainda se contenta com o cultivo da inteligência escolar.

Invariante nº 16: A criança não gosta de ouvir uma aula *ex-cathedra.*

Não é especialmente por distração ou preguiça. Pelas razões às quais já nos referimos, nem a criança nem o adulto gostam de ouvir o que não solicitaram e de que não sentem uma necessidade viva. Isso explica o fraco rendimento desse tipo de aula e todos os artifícios que os educadores precisaram inventar para obrigar as crianças a se sujeitarem às aulas mestras.

E, no entanto, pode ser que digam, é necessário que a criança aprenda e compreenda o que não sabe e que o professor, portanto, deve lhe ensinar. Mas será que não existem outros caminhos para esse ensino?

Nossas técnicas trazem diversas soluções para esses problemas. Recomendamos uma em especial:

Se você explica numa aula, com autoridade, ninguém escuta. Mas, organize o seu trabalho de forma que a própria criança comece a agir, a experimentar, a inquirir, a ler, a escolher e classificar documentos. Ela lhe colocará questões que a intrigaram. E você responderá. Será o que chamamos de *aula a posteriori*.

Teste

SINAL VERDE

Você começa, em todas as disciplinas, pela experiência e pela informação.

SINAL AMARELO

Você se esforça por tornar a aula interessante, mas ela continua sendo aula.

SINAL VERMELHO

Você não ultrapassou o estágio da aula *ex-cathedra*.

Invariante nº 17: A criança não se cansa de fazer um trabalho que está na linha de sua vida, que lhe é, por assim dizer, funcional.

O que cansa tanto as crianças quanto os adultos é o esforço contra a natureza, que é feito porque se é obrigado.

A escolástica habituou-se tanto a seus erros que foi admitido oficialmente que a criança não pode trabalhar mais do que quarenta minutos e que, depois de cada aula, precisa de 10 minutos de recreio.

Ora, constatamos experimentalmente - e essa constatação tem muito poucas exceções - que essa regra escolástica é falsa. Quando está ocupada em um trabalho vivo, que responde às suas necessidades, a criança não se cansa absolutamente e pode dedicar-se a ele durante duas ou três horas, ou até mais se não intervierem as necessidades físicas naturais.

Na Escola Freinet, as crianças trabalham sem interrupção das 8h30m até as 11h30m, e bem normalmente.

O cansaço da criança é o teste que permite revelar a qualidade de uma pedagogia.

Teste
SINAL VERDE
A criança pode trabalhar várias horas sem se cansar.
SINAL AMARELO
A criança se cansa às vezes e por isso precisa de descon tração e repouso.
SINAL VERDE
É forçosa a prática dos recreios.

Invariante nº 18: Ninguém, criança ou adulto, gosta de controles e de sanções, que são sempre considerados como um ataque à sua dignidade, sobretudo quando exercidos em público.

Basta lembrar em que estado de oposição, frequentemente malévola, o controle de um policial o coloca, mesmo quando você está errado.

Desse ponto de vista, a correção das lições e dos exercícios e a recitação dos resumos são sempre um motivo de perturbação e de oposição por parte da criança.

Isso é incontestável.

Costuma-se dizer que é um mal necessário e que é preciso dar ordens e controlar. A reação argumenta sempre assim quando, diante de iniciativas revolucionárias, pretende defender a tradição e seus privilégios. E, no entanto, se encontrássemos a possibilidade de suprimir essas práticas perturbadoras, a pedagogia daria um passo encorajador.

Não são tanto as correções por elas mesmas que devemos abandonar, mas antes modificar a atitude do professor diante do trabalho da criança.

Na escola tradicional, a criança, por princípio, está sempre errada. O professor tem a tendência de ver nos trabalhos de seus alunos, não aquilo que está bom, mas,

segundo ele, o que é condenável. Nisso ele se parece com os policiais, que estão sempre em busca dos delinquentes.

Essa situação de inferioridade e de erro é essencialmente aviltante. Certamente é uma das causas principais dos fracassos escolares e da aversão que a criança sente muito cedo pelas coisas da escola.

Todavia, dirão, é preciso corrigir os defeitos e as fraquezas das crianças, senão elas nunca farão esforço para melhorar.

A mãe nunca ralha com seu filho porque ele pronunciou mal uma palavra ou porque caiu quando dava os primeiros passos. Ela sabe, intuitivamente, que a criança, por natureza, faz o possível para ter sucesso, pois o fracasso a desequilibra. Se errou é porque não foi possível fazer de outro modo. Nosso papel de educador é semelhante: não corrigir e sim ajudar a ter sucesso e a ultrapassar os erros.

A atitude de apoio é a única válida em pedagogia. Mas ela supõe, evidentemente, que reconsideremos as técnicas de trabalho, que os métodos naturais tomem o lugar da escolástica e que as crianças trabalhem por prazer, sem a autoridade do professor.

Interessar a criança por seu trabalho e por sua vida de criança é, então, o primeiro objetivo da Escola Moderna. Pode-se ver em nossos diversos escritos, em nossas salas de aulas e em nossas exposições em que medida iniciamos essa revolução pedagógica.

Teste

SINAL VERDE

Você suprimiu as correções com tinta vermelha, adotou uma atitude de apoio.

SINAL AMARELO

Está somente a meio caminho dessa conquista.

SINAL VERMELHO

Permanece ainda nos velhos princípios de correção e de sanções.

Invariante nº 19: As notas e classificações são sempre um erro.

A nota é a apreciação feita pelo adulto do trabalho da criança. Seria válida se fosse objetiva e justa. Ela pode ser, pelo menos parcialmente, quando se trata de aquisições simples, da técnica, das quatro operações, por exemplo. Mas para o trabalho mais complexo em que a inteligência, a compreensão, as próprias noções de comportamento entram em jogo, qualquer medida sistemática é falha. Não é de espantar se, nesse plano, as notas podem variar até o dobro, conforme os examinadores, o que não impede que eles utilizem, imperturbavelmente, os meios e os quartos, como se seguissem um cronômetro.

O que dizer então das classificações estabelecidas com bases nessas notas falsas, e como decidir que tal aluno passe adiante daquele que o segue com alguns centésimos de pontos de vantagem.

Esta é, claramente, a mais falsa das matemáticas, a mais desumana das estatísticas.

Professores e pais apoiam-na, no entanto, porque, nas atuais condições da escola, com crianças que não têm vontade de trabalhar, as notas e as classificações continuam sendo o meio mais eficaz de sanção e de estímulo. Mas esse meio tem uma contrapartida gravemente perigosa:

- Como se trata de dar notas com um mínimo de erros, permanece-se em pedagogia naquilo que é mensurável. Um exercício, um cálculo, um problema, a repetição de uma aula, tudo isso pode efetivamente gerar uma nota aceitável. Mas a compreensão, as funções da inteligência, a criação, a invenção, o senso artístico, científico, histórico, não podem receber notas. São então reduzidos ao mínimo na Escola, e suprimidos da competição. Entram em conta debilmente nos exames e concursos.

Esta é a situação atual.

Nós a atenuamos:

- proporcionando às crianças o gosto e a necessidade de trabalho;
- criando uma emulação saudável através da competição cooperativa e social;
- aperfeiçoando um sistema de gráficos e de certificados, que em breve substituirão o uso abusivo das notas e classificações.

Teste

SINAL VERDE

Você suprimiu as notas e classificações substituindo-as por novas formas de trabalho.

SINAL AMARELO

Você substituiu precavidamente as notas e classificações por outros nomes.

SINAL VERMELHO

Permanece ainda fiel à antiga tradição.

Invariante nº 20: Fale o menos possível

Por mais que façamos, a velha pedagogia nos marcou tanto que sempre temos tendência a falar, explicar, demonstrar, quando algo não vai bem.

Economize com avareza sem aparelho vocal habituado a superar todos os ruídos.

Não explique por qualquer motivo: de nada vale. Quanto menos você falar, mais agirá.

Quem trabalha conscienciosamente não fala. Mas essa mudança em seu comportamento e sua ação supõe que tome consciência de nosso Invariante nº 13. A formação não se dá pela explicação e pela demonstração, mas pela ação e pelo tateamento experimental. Supõe também que você domine o material e as técnicas que permitem uma pedagogia mais eficiente.

Teste

SINAL VERDE

Você está organizado para trabalhar; suprimiu as aulas. Fala cada vez menos.

SINAL AMARELO

Esforça-se por falar menos, mas ainda não operou a evolução pedagógica necessária,

SINAL VERMELHO

Prefere as virtudes da linguagem explicativa.

Invariante nº 21: A criança não gosta do trabalho de rebanho ao qual o indivíduo tem que se sujeitar. Gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe no seio de uma comunidade cooperativa.

É a condenação definitiva das práticas escolásticas nas quais as crianças fazem, em todos os momentos, exatamente a mesma coisa. É inútil classificar os alunos por turmas ou por cursos, eles nunca têm as mesmas necessidades nem as mesmas aptidões, e é profundamente irracional pretender fazê-los avançar no mesmo passo. Alguns se enervam porque marcam passo e gostariam e poderiam ir mais rápido. Outros se desencorajam porque não conseguem ir sozinhos. Uma pequena minoria aproveita o trabalho organizado desta maneira.

Procuramos e encontramos a possibilidade de permitir que as crianças trabalhem em seu ritmo no meio de uma comunidade viva.

As noções de trabalho de equipe e de trabalho cooperativo devem ser reconsideradas. Trabalhar em equipe ou em cooperativa não significa forçosamente que cada membro faça o mesmo trabalho. O indivíduo deve, ao contrário, conservar ao máximo sua personalidade, mas a serviço de uma comunidade.

Essa nova forma de trabalho é, do ponto de vista pedagógico e humano, da maior importância.

SINAL VERDE
Você organiza a prática interessante do trabalho individual no seio de uma equipe ou de uma comunidade.
SINAL AMARELO
Faz tentativas de trabalho de equipe.
SINAL VERMELHO
Persiste numa organização tradicional do trabalho.

Invariante nº 22: A ordem e a disciplina são necessárias na sala de aula.

Acredita-se frequentemente que as técnicas Freinet se dão bem com uma anárquica falta de organização, e que a expressão livre é sinônimo de licenciosidade e de abandono.

A realidade é exatamente o contrário: uma classe complexa, que deve praticar simultaneamente técnicas diversas, e na qual se tenta evitar a autoridade brutal,

precisa de muito mais ordem e disciplina do que uma classe tradicional, na qual compêndios e aulas são os instrumentos essenciais.

Mas não se trata de uma ordem formal, que se traduz, enquanto o professor vigia, pelo silêncio e pelos braços cruzados. Precisamos de uma ordem profunda, inserida no comportamento e no trabalho dos alunos; de uma verdadeira técnica de vida motivada e desejada pelos próprios usuários.

Não são apenas palavras, são realidades possíveis em todas as classes que se orientarem para o trabalho novo. A ordem e a disciplina da Escola Moderna são a organização do trabalho.

Pratique as técnicas modernas para um trabalho vivo, as crianças se disciplinarão por elas mesmas, porque querem trabalhar e progredir conforme regras apropriadas.

Você terá então em sua sala de aula a ordem verdadeira.

Teste

SINAL VERDE

Você chegou, com técnicas de trabalho complexas, a uma ordem viva.

SINAL AMARELO

O trabalho ainda não está organizado o bastante para ser suficiente nessa procura da ordem necessária.

SINAL VERMELHO

As crianças ainda precisam da ordem imposta de fora.

Invariante nº 23: As punições são sempre um erro. São humilhantes para todos e nunca atingem o objetivo desejado. São, quando muito, um mal menor.

Todavia, nos dirão, existem casos em que a punição se torna uma necessidade, em que é a única solução para manter a ordem.

Isso é exato. Mas é que o erro foi cometido antes de nós, ou fora de nossa alçada, e sofremos sua triste consequência. Quando as crianças apanham frequentemente em casa, constroem uma técnica de vida à base de pancadas e

punições. Ficam provisoriamente insensíveis a todas as outras técnicas de vida e sua reeducação será às vezes longa e difícil.

Se as crianças são mal alimentadas, mal alojadas, se não estão habituadas com o trabalho, teremos muito o que fazer para chegar a uma ordem funcional. O erro também foi cometido fora de nós.

Mas não é seguindo os passos do erro que o corrigiremos. É trabalhando para tornar inúteis as punições.

Observe com muita lealdade uma criança punida: estude as suas próprias reações às punições que você mesmo já sofreu. Há sempre um elemento de posição, de cólera, de vingança, às vezes de ódio. Há sempre humilhação, mesmo se for mascarada com um ar de bravata, de orgulho ou de fanfarronice.

Se o castigo é sempre um erro, cada vez que você recorre a ele está pisando em falso, mesmo que aparentemente tudo pareça entrar na ordem, mesmo que você não perceba imediatamente as consequências.

É na medida em que fazemos com que as crianças se interessem pelo trabalho na sala de aula, em que satisfazemos sua necessidade de criação, de enriquecimento e de vida, que a classe se harmoniza e as sanções tornam-se inúteis.

Não estamos dizendo que não punir é simples. A ordem e a disciplina são o resultado final de todas as condições de trabalho na sala de aula, e essas condições frequentemente ainda são muito desfavoráveis.

Mas isso não nos impede de pensar com clareza e avaliar a importância de nossos erros, mesmo que nem sempre possamos evitá-los.

Teste

SINAL VERDE

Você suprimiu totalmente os castigos em sua forma de sanção automática.

SINAL AMARELO

Você tenta suprimir os castigos, mas observa ainda com frequência recaídas sintomáticas.

SINAL VERMELHO

Você acredita que os castigos são necessários e , portanto, aceitáveis.

Invariante nº 24: A vida nova da Escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão, pelos usuários, inclusive o educador, da vida e do trabalho escolar.

A cooperação escolar é a consequência dos invariantes acima. Se você ainda não conquistou uma quantidade suficiente de sinais verdes, hesitará em se dedicar totalmente à cooperação. Pensará que as crianças não são suficientemente experientes, conscientes de seus deveres, "homens", e que é necessário que você manifeste sua superioridade e autoridade.

Se você se despojou verdadeiramente do velho professor, dará à cooperativa escolar o máximo de responsabilidade na organização de sua classe.

Mas:

1º. Essa responsabilidade não deve ser exclusivamente econômica e técnica. Não se trata de recolher fundos e geri-los, nem mesmo de produzir em benefício da Cooperativa. Tudo isso não é negligenciável e constitui um primeiro passo. Mas, apesar de tudo, é um aspecto menos de uma cooperação que deve se estender a toda a vida da classe, principalmente ao aspecto social e moral da organização.

Indicamos as técnicas, especialmente o jornal mural e a Assembleia geral semanal da Cooperativa.

2º. O educador não deve se contentar em ver a Cooperativa funcionar para sancionar, de fora, suas fraquezas e erros. Deve integrar-se a ela e tentar ser, com muita compreensão e dinamismo, seu melhor elemento.

Teste

SINAL VERDE

Você pratica essa cooperação total.

SINAL AMARELO

Você tem uma Cooperativa, por assim dizer, sobreposta à classe, mas ainda não está investida de todas as suas responsabilidades.

SINAL VERMELHO

Você quer conservar todo o poder.

Invariante nº 25: As classes sobrecarregadas são sempre um erro pedagógico.

Quando se trata apenas de instruir as crianças, o número elevado pode ser, às vezes, aceitável. Podem existir técnicas de trabalho que permitam aquisições mecânicas para uma massa de cerca de 50 crianças, quase tão bem quanto para uma equipe de dez.

É o que se tenta demonstrar quando se fala das virtudes possíveis das técnicas audiovisuais.

Mas a aquisição de conhecimentos é, apesar de tudo, uma função menor da Escola. Em contrapartida, o que é importante é a formação, na criança, do homem de amanhã, do homem moral e social, do trabalhador consciente de seus direitos e deveres e suficientemente corajoso para assumi-los, da criança e do homem inteligente, pesquisador, criador, escritor, matemático, músico, artista.

As qualidades que essas funções exigem não podem ser adquiridas em um grupo anônimo. Nunca são adquiridas apenas com a informação, por mais majestosa que seja. Só podem se desenvolver quando se tem a possibilidade efetiva de trabalhar, agir e viver individual e socialmente. Nesse domínio também o uso faz o mestre; é vivendo e trabalhando numa equipe ou num grupo que se aprende a viver em grupo.

Essas condições não podem existir quando a Escola se torna uma massa anônima, como acontece, automaticamente, quando há mais de 20-25 alunos por classe.

Teste

SINAL VERDE

Você tem 25-30 alunos por classe, tudo lhe é possível.

SINAL AMARELO

Tem 30-35 alunos, terá muitas dificuldades.

SINAL VERMELHO

Acima desse número de alunos.

Invariante nº 26: A concepção atual dos grandes conjuntos escolares resulta no anonimato dos professores e dos alunos; por isso é sempre um erro e um entrave.

A grande massa, quando não está organizada a serviço das personalidades, quando é simples justaposição de indivíduos que não estão ligados por nenhum elo, digamos, espiritual ou psíquico, é sempre destruidora dessas personalidades. Foi o que se verificou em todas as épocas no exército, que sempre embrutece.

As pequenas escolas, com menos de 5 a 6 classes, continuam sendo ainda um vilarejo simpático, onde as pessoas podem se conhecer e viver em função umas das outras, onde os professores podem criar amizades, discutir entre si e acompanhar todos os alunos.

Acima desse número de classes, cai-se nos grandes conjuntos, do tipo caserna, no qual o anonimato é geral: os professores nem sempre se conhecem; não existe, em todo caso, nenhum pensamento, nenhuma preocupação comum que os reúna e os una. Para as crianças, é a caserna, mais ou menos maléfica, mas de onde o espírito de caserna não pode ser banido.

A construção de escolas de 5 a 6 salas de aulas, a cisão dos grandes conjuntos em unidades pedagógicas de 5 a 6 elementos, surgem como medidas indispensáveis à modernização e ao sucesso da Escola.

Teste:
SINAL VERDE
Você se encontra num grupo humano de 5 a 6 classes, será facilmente bem sucedido.
SINAL AMARELO
Condições especiais lhe permitem um trabalho aceitável em um grande conjunto (por exemplo, local e curso separados, ou classe especial).
SINAL VERMELHO
Num grande conjunto caserna anônimo.

Invariante nº 27: Prepara-se a democracia de amanhã pela democracia na Escola. Um regime autoritário na Escola não pode ser formador de cidadãos democratas.

É algo tão natural que parece que o simples bom senso imporia a todos este invariante. Contudo, infelizmente, os hábitos autoritários estão tão arraigados na vida

dos pais e dos professores que quase na totalidade das salas de aulas e das famílias as crianças permanecem essencialmente menores e submetidas à autoridade incontestável dos adultos.

O pai talvez seja sindicalizado, filiado ou mesmo militante de um partido político progressista. Mas, quando volta para casa, frequentemente é o mestre que, como na Idade Média, não enfrenta nenhuma oposição às suas ordens.

O professor também se diz evoluído social, sindical e politicamente, mas em sua sala de aula não tolera que se contradiga a sua autoridade. Tudo deve andar nos eixos.

E depois se estranha que as crianças que escapam um dia a essa autoridade sejam incapazes de se governar sozinhas, de refletir e de agir: que sejam inaptas a se organizar e que sua principal preocupação seja, agora e mais tarde, a de escapar à autoridade!

No século da democracia, enquanto todos os países, um após os outros acedem à independência, a Escola do povo só pode ser uma escola democrática que prepara, através do exemplo e da ação, a verdadeira democracia.

Teste:
SINAL VERDE
Você se esforça por organizar a democracia na Escola.
SINAL AMARELO
Faz timidamente algumas tentativas que não atingem ainda todo o ensino.
SINAL VERMELHO
Ainda está na Escola autoritária.

Invariante nº 28: Só se pode educar com dignidade. Respeitar as crianças e estas respeitarem seus professores, é uma das primeiras condições para a renovação da Escola.

Este é o resultado dos sinais amarelos e verdes que margeiam o caminho que tentamos definir.

É a luz da dignidade das novas relações que se estabelecerão em nossas classes que avaliaremos os progressos reais que tivermos realizado.

O antigo provérbio recomendado aos adultos é integralmente válido em nossas classes:

"Não faça aos outros o que não gostaria que lhe fizessem. Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você."

Teste:
SINAL VERDE
Consegue realizar essa regra em sua classe.
SINAL AMARELO
Você se esforça sem conseguir ainda integralmente.
SINAL VERMELHO
Se você ainda não humanizou a Escola.

Invariante nº 29: A oposição da reação pedagógica, elemento da reação social e política, é também um invariante com o qual, infelizmente, teremos que contar, sem que possamos evitá-lo ou corrigi-lo.

A natureza humana é assim: instala-se egoisticamente no que existe e se defende, chegando a ser injusta e violenta, contra todos os que pretendem, em nome do progresso, perturbar a quietude das pessoas estabelecidas.

Tente, de noite, numa estação ferroviária, entrar num compartimento de um trem onde os viajantes estão instalados comodamente, ocupando até mesmo o lugar que lhe corresponde. Haverá um concerto unânime de grunhidos, protestos, invectivas e até mesmo pancadas.

Tendo tomado consciência da realidade destes trinta invariantes, você quererá adequar a eles a organização do seu trabalho e de sua classe. Mas o seu exemplo, principalmente se tiver sucesso, obrigará os educadores e os pais à sua volta a reconsiderarem progressivamente as próprias ações. E será um de seus méritos conseguir isso lentamente, através das oposições, das críticas, dos grunhidos e das invectivas.

Se tantos dos nossos são criticados, denegridos, caluniados, se consegue às vezes mobilizar contra eles a conjunção do imobilismo e do conservadorismo, é porque este também é um invariante do progresso escolar e social.

Não se espante. Saiba previamente que é preciso contar com este invariante, que é o preço que pagamos por nossas conquistas, e que as mesmas dificuldades e os mesmos sofrimentos margeiam sempre o caminho dos que querem avançar, porque se esforçam por ser verdadeiros educadores, generosos formadores de homens.

Teste:
SINAL VERDE
Conseguiu dominar essas oposições.
SINAL AMARELO
Enfrenta essas oposições mas com grandes esperanças de sucesso.
SINAL VERMELHO
Encontra oposição demais para avançar.

Invariante nº 30: Finalmente um invariante que justifica todos os nossos tateios e autentica nossa ação: a esperança otimista na vida.

Quanto mais jovem e novo o indivíduo, mais sente necessidade de avançar com temeridade. Quando a autoridade brutal acredita ter estancado seu ímpeto, hei-lo que segue, clandestinamente, por atalhos, para ultrapassar os obstáculos e retomar em seguida sua marcha para diante.

Quando se chega, pela doença, o emburguesamento, a velhice ou os erros graves de educação, a aniquilar essa esperança de vida, o fracasso pode parecer definitivo.

A esperança na vida será, na busca tateante dos invariantes acima, o misterioso fio de Ariane que nos conduzirá a nosso objetivo comum: a formação na criança do homem de amanhã.

GRÁFICO GERAL

Se você quiser determinar sua situação de educador e ver:

em que medida dominou os obstáculos que se opõem à sua ação;

como soube, nos sinais vermelhos, não se contentar em parar, mas tentou buscar, por desvios e atalhos, ultrapassar o obstáculo para encontrar mais adiante o caminho verdadeiro;

como se introduziu com sutileza no momento dos sinais amarelos ou pulsantes;

como atravessou em velocidade acelerada os sinais verdes liberadores;

Preencha o gráfico a seguir, que o incitará a continuar conosco a luta por uma escola moderna sempre mais eficiente, mais livre e mais humana.

Invariante	Vermelho	Amarelo	Verde
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
10 bis			
10 ter			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

ANEXO B – Carta da Escola Moderna

Esta versão foi votada em Assembleia Geral (Nantes, 2010) e está disponível, na língua francesa, em http://www.fimem-freinet.org/node/856. Acesso em 21/07/2014.

1. A educação é um direito fundamental

A educação impulsiona o desenvolvimento da personalidade das crianças, formando-as juntamente aos aspectos social, afetivo e cognitivo.

Os processos educativos constituem as premissas para promover a dignidade e a igualdade social através de:

- Pleno direito de crianças e mulheres à cultura, em várias situações onde elas são excluídas da escola;
- Eliminação de formas de exploração e submissão de crianças, que são observáveis em fenômenos como o trabalho e a prostituição infantis;
- Realização de uma verdadeira integração de todas as diversidades, sejam físicas, mentais, culturais, em uma escola e uma sociedade aberta a tudo e a todos;
- A superação de preconceitos religiosos, culturais, sociais, de gênero, de etnias, os quais derivem de formas de descriminação, de racismo, de violência, de escravidão e de exploração;
- Eliminação de obstáculos físicos e culturais;
- Participação através do exercício ativo da cidadania;
- Promoção de trocas e de colaborações para educar em uma cultura de paz.

A FIMEM, desde sua criação, partilha o objetivo do caráter público, laico e gratuito dos processos de formação, que começam na primeira infância e que continuam ao longo de toda a vida de cidadãos de todas as idades.

A ação educativa é realizada através da participação de vários sujeitos:

- Escola
- Família
- Instituições públicas de formação

- Associações
- Voluntários

A escola é a instituição pública à qual é confiada a maior parte das ações educativas e, consequentemente, ela deve cuidar verdadeiramente do processo de formação durante o período de crescimento; as crianças são sujeitos autônomos e exercem o direito de aprender.

A educação não pode ser reduzida à acumulação de conteúdos, ela deve ser realizada por meios democráticos para promover o desenvolvimento e uma vida pacífica entre os povos.

Consequentemente, na tentativa de realizar estes objetivos, o Movimento Internacional Escola Moderna continua com sua pesquisa de metodologias, de ferramentas e de técnicas; ele sugere alguns modelos de organização de ensino e aprendizagem ativos, cooperativos, e construtivos, propondo um estilo de vida que permita o equilíbrio pessoal e social que favorece as ações críticas sobre o próprio ambiente.

O trabalho pedagógico da FIMEM é dirigido a todos os cidadão de amanhã e também aos educadores que desempenham um papel fundamental, de grande responsabilidade e de atenção, em relação com a obra educacional que nós tentamos exercer.

2. A educação implica na experimentação e na participação ativa na vida social, em um exercício democrático constante.

A Pedagogia Freinet rejeita todo tipo de dogmatismo ideológico e o conhecimento setorial e isolado, do atual modelo de desenvolvimento que produziu e continua a produzir guerras, a dominação dos mais fracos pelos mais fortes e uma utilização insensata dos recursos naturais.

Esta pedagogia impulsiona um objetivo crítico diante da realidade e foca, nos processos de formação, a consciência e a responsabilidade, qualidades indispensáveis para um exercício ativo da cidadania.

Para isto é necessário estabelecer uma reaproximação crítica das disciplinas, a capacidade de estruturar o conhecimento e a promoção de competências para se confrontar à complexidade e às interações entre os saberes nestas interconexões e

interdependência, além de estabelecer relações entre as metodologias de investigação e as práticas que estimulam o tateamento, seja de maneira individual ou coletiva, baseadas na experimentação de um método de ativo na aprendizagem.

É preciso ressaltar cada vez mais a importância deste objetivo na aprendizagem, atualmente confirmado pelas descobertas das neurociências que reafirmam o método cooperativo e de trocas como possibilidade de construção de uma pluralidade de conhecimentos, favorecendo o reconhecimento da multiplicidade de pontos de vista e de soluções possíveis a diversos problemas.

As novas tecnologias e os sistemas de comunicação constituem novos horizontes e necessitam de novas e mais complexas competências. A FIMEM trabalha para que a cooperação possa promover as redes de conhecimento que sejam compartilhadas pela comunidade de educadores.

3. A interação entre educação e contexto social e político

Os processos educativos não podem ignorar o contexto que surgiu no final do último milênio, caracterizado pela globalização e marcado pelos desequilíbrios profundos, pelas injustiças, pelas crises cíclicas e por um modelo neoliberal de desenvolvimento, estabelecido de maneira acrítica sobre as leis do mercado. Não é possível haver uma educação sem emancipação social e cultural dos povos, sem acesso à escola e à educação, sem luta contra as novas formas de analfabetismo, do fenômeno que marca profundamente também os países desenvolvidos.

A FIMEM se engaja, através de seus movimentos, na solicitação da realização de programas de acesso aos estudos para todos e para a melhoria da qualidade da educação prevista e recomendada pelas organizações e movimentos internacionais como o Fórum Mundial de Educação, a Unesco; e regionais, como a comunidade europeia, o Projeto Regional pela América Latina e Caribe (PRELAC; HAVANA, 2002).

Cada membro da Federação, de forma livre, se engaja na colaboração com as instituições do meio onde vive, com representantes sociais, com voluntários, com representantes do mundo da educação para a promoção do ensino laico, público e gratuito e para todos; este esforço está incluído na mais vasta busca do bem-estar e da promoção da paz.

Nós trabalhamos para construir uma escola descentralizada mas com autonomia pedagógica e administrativa, de pesquisa como o contexto de vida no qual são experimentadas formas de auto-gestão e democracia direta e participativa.

Não é apenas a classe que deverá ter uma organização cooperativa, mas todo o sistema escolar no seu conjunto de instituições que a governam,; para obter uma escola aberta, transparente, um lugar de construção, com um projeto não determinado de maneira exterior e com sua própria identidade cultural.

Educar na ética pública e no senso do bem comum permite confiar às crianças a responsabilidade futura do mundo onde vivemos. Para que isto seja realidade, a educação deve favorecer nos novos cidadãos o compartilhamento de sua própria cultura. Somente assim será possível formar identidades complexas, com a ruptura de estereótipos e preconceitos, saindo do egocentrismo, do etnocentrismo e do eurocentrismo que condicionaram, durante um longo período, nossa percepção do mundo; isto permitirá constituir identidades fortes e versáteis, com abertura de gênero, social, cultural, de espaço e mundial.

4. A escola do trabalho

A educação popular focaliza a relação entre escola e trabalho escolhido livremente e realizado de maneira cooperativa, no qual cada um pode exprimir naturalmente suas próprias potencialidades. Através de atividades cotidianas, a escola é renovada e se integra ao ambiente social no qual está inserida.

A pedagogia popular e as proposições da FIMEM corroboram, no atual contexto, os elementos fundamentais de sua metodologia:

- A construção de relações educativas significativas que favorecem a criação de contextos e modelos sociais abertos à integração, à inclusão social, à solidariedade e à cooperação.
- A construção de relações educativas que favorecem o desenvolvimento da personalidade crítica e independente.
- A valorização da esfera afetiva e criativa nos processos de aprendizagem
- A valorização dos processos de orientação na escola, como pesquisa, reconhecimento e exercício das habilidade próprias.
- A valorização da trajetória escolar como possibilidade de aumentar as promoções sociais.

- A promoção da exploração e da pesquisa sobre o ambiente e sobre maneiras de produção e comunicação, como formas de crescimento da atmosfera da aprendizagem.
- A pesquisa e o reconhecimento de elementos de identidade da própria cultura, que se exprimem através do trabalho, dos estilos de vida, de ideologias e valores compartilhados.
- A comparação entre diferente modelos culturais e de desenvolvimento.
- A interação entre a escola e o mundo do trabalho.

5. A construção da autonomia e da personalidade das crianças no centro das relações educativas

A FIMEM defende a importância da expressão livre na Pedagogia Freinet, útil para favorecer o desenvolvimento natural e respeitoso em relação às características psicológicas, de autonomia e de personalidade de cada criança.

Nós pensamos que todas as crianças têm características que lhes permitem se relacionar, se comunicar e demonstrar empatia, não importando as diferenças físicas e sociais. É por isso que acreditamos que nosso trabalho pedagógico consistem em ajuda-los a desenvolver a autonomia, de maneira que eles cresçam sem ser condicionados pelos modelos adultos e pelas escolhas dos pais e dos professores. As crianças não são propriedades dos pais e nós devemos ajuda-los a escolher livremente suas trajetórias de vida. Nós trabalhamos por uma escola fundada no aprendiz, compreendido como parte de um grupo coordenado por um adulto responsável e um contexto de funciona como uma comunidade de práticas de aprendizagem cooperativas.

A FIMEM trabalha na construção de modelos culturais que favorecem a pesquisas pedagógica e que é constantemente renovada pela investigação.

- No encontro com os outros e com a diversidade;
- Nas trocas entre adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança.

A Federação repulsa as mentalidades e atitudes culturais dirigidas à uma forma de pensar totalitária e de dominação.

Se a escola é um ambiente democrático, ela deve estar aberta a todos: pessoas com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. É necessário repulsar a ideia segundo à qual estes sujeitos

representam obstáculos de aprendizagem aos demais, considerando-os, ao contrário, como recursos para todos, por estimular as mudanças metodológicas e relacionais e a abertura para novas proposições pedagógicas e de pesquisa.

6. A experimentação educativa como condição para uma escola moderna e cooperativa.

Nossa proposta de pesquisa permite:

- Reestruturar e atualizar constantemente o modelo pedagógico.
- Adaptar a proposta a diferentes realidades, contextos e pessoas.
- Favorecer uma formação permanente.
- Favorecer uma proposição crítica para o emprego de novas tecnologias de sistemas de comunicação e de informação.
- Aproveitar as potencialidades democráticas da internet para a construção de ligações entre pessoas e saberes.

As novas tecnologias podem constituir uma ajuda eficaz para a experimentação e par ao crescimento das atmosferas de aprendizagem; no entanto, a FIMEM distingue informação e acesso à mesma e construção pessoal de aprendizagem e do processo de formação.

A FIMEM se expressa pelo direito do acesso ao conhecimento por todos, mas também pelo direito e pela responsabilidade de defender a minimização de perigos de uma utilização imprópria das novas tecnologias, dos meios de massa e da navegação pela internet.

7. Os educadores são atores conscientes de suas proposições pedagógicas

Nós, educadores freinetianos, compartilhamos uma proposta pedagógica articulada em formas, tempos e modalidades diferentes, através

- De atividades de movimentos, sindicatos e associações
- De encontros internacionais entre seus representantes
- Da colaboração interinstitucional nos projetos de formação nacionais e internacionais

- Da Ridef como momento central de síntese e concretização de proposições pedagógicas da FIMEM.

8. Os movimentos da Escola Moderna favorecem a colaboração com as associações e movimentos laicos que compartem os mesmo objetivos.

A FIMEM se opõe a todo processo de promover a privatização e a mercantilização da educação; consequentemente, ela se apoia em instituições e na opinião pública que declara o direito à uma escola pública de qualidade para todos. Ela colabora, igualmente, através de sindicatos, movimentos, organizações e instituições democráticas para assegurar o direito fundamental à educação.

9. Os movimentos da Escola Moderna favorecem o debate e a colaboração com as instituições regionais.

Cada movimento, em seu próprio território e através de estratégias autônomas, estabelecerá contatos com instituições para:

- Conhecer o trabalho de educadores
- Favorecer projetos de formação
- Defender a escola pública e melhorar sua qualidade
- Interagir com o ambiente social para interpretar as necessidades de formação e para construir as respostas apropriadas.

10. Os movimentos Escola Moderna favorecem a colaboração de uma pedagogia internacional.

Os grupos cooperativos elaboram, atualizam, trocam as ferramentas didáticas e metodológicas e ultrapassam a perspectiva oficial. As identidades culturais se confirmam nos encontros e nas interações internacionais a cada dois anos nos Ridef.

Esta prática pedagógica permite suprimir os obstáculos e promover uma cultura de solidariedade e de paz; educa para resistir face aos mitos da competitividade e do individualismo. Atualmente há um sentido para definir nossa pedagogia face à pobreza e à marginalidade, e trazer novas formas de cidadania e de integração em um mundo mais e mais globalizado.

Para aproximar as crianças de uma cidadania mundial e intercultural, nós devemos lembrar que os direitos não podem ser exercidos do mesmo modo por todos, eles dependem das condições de vida e recursos.

A FIMEM reconhece a demanda urgente de formação, face às novas formas de marginalização. Ela exprime as necessidades de inclusão e de acolhimento, e considera que a autêntica riqueza para o futuro é garantir a formação e o acesso democrático ao saber.