

**EDUCAÇÃO LIBERTADORA SEGUNDO ANTONIO GRAMSCI E CÉLESTIN  
FREINET**

***EDUCACIÓN LIBERTADORA SEGÚN ANTONIO GRAMSCI Y CÉLESTIN FREINET***

***EMANCIPATORY EDUCATION ACCORDING TO ANTONIO GRAMSCI AND  
CÉLESTIN FREINET***



Júlia Loffreda COSTA<sup>1</sup>  
e-mail: julialoffreda@gmail.com



Waldemar Ferreira NETTO<sup>2</sup>  
e-mail: waffneto@usp.br

**Como referenciar este artigo:**

COSTA, J. L; NETTO, W. F. Educação libertadora segundo Antonio Gramsci e Célestin Freinet. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 12, n. 00, e023004, 2023. e-ISSN: 2358-4238. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v12i00.18040>



| Submetido em: 15/03/2023  
| Revisões requeridas em: 22/05/2023  
| Aprovado em: 11/06/2023  
| Publicado em: 07/08/2023

---

**Editor:** Prof. Dr. Carlos Henrique Gileno  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Graduanda em Letras – Português, DLCV, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professor Titular, DLCV, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Doutorado em Linguística (USP).

**RESUMO:** Antonio Gramsci e Célestin Freinet conceberam uma educação democrática e libertadora, voltada para atender às necessidades das classes populares. Embora compartilhassem o mesmo objetivo, a escola moderna de Freinet e a escola unitária de Gramsci apresentavam metodologias distintas. Este artigo analisa e compara seus escritos, além de recorrer a outras pesquisas para destacar seus métodos pedagógicos em relação à realidade de sua aplicação. O presente estudo explora como as críticas de ambos os autores se complementam em suas propostas. Os desafios práticos, bem como a relevância de seus critérios educacionais, são abordados em consonância com a realidade histórica brasileira e suas necessidades sociais, para que a educação possa fornecer apoio efetivo. Reflete-se sobre as teorias de Gramsci e Freinet com base em seu objetivo comum de identificar na educação um caminho para uma sociedade igualitária, alcançando a libertação através do desenvolvimento do senso crítico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Célestin Freinet. Antonio Gramsci. Escola moderna. Escola unitária. Método pedagógico.

**RESUMEN:** Antonio Gramsci y Célestin Freinet concibieron una educación democrática y liberadora, destinada a satisfacer las necesidades de las clases populares. Aunque compartían el mismo objetivo, la escuela moderna de Freinet y la escuela unitaria de Gramsci tenían metodologías distintas. Este artículo analiza y compara sus escritos, además de basarse en otras investigaciones para poner de relieve sus métodos pedagógicos en relación con la realidad de su aplicación. El presente estudio explora cómo las críticas de ambos autores se complementan en sus propuestas. Se abordan los desafíos prácticos, así como la pertinencia de sus criterios pedagógicos, en consonancia con la realidad histórica brasileña y sus necesidades sociales, para que la educación pueda prestar un apoyo eficaz. Se reflexiona sobre las teorías de Gramsci y Freinet a partir de su objetivo común de identificar en la educación un camino hacia una sociedad igualitaria, alcanzando la liberación a través del desarrollo del sentido crítico.

**PALABRAS CLAVE:** Célestin Freinet. Antonio Gramsci. Escuela moderna. Escuela unitaria. Método pedagógico.

**ABSTRACT:** Antonio Gramsci and Célestin Freinet conceived a democratic and liberating education aimed at meeting the needs of the working classes. Despite sharing the same objective, Freinet's modern and Gramsci's unitary schools presented different methodologies. This article analyzes and compares their writings, drawing on other research to highlight their pedagogical methods about their practical application. The study explores how the criticisms of both authors complement each other in their proposals. The practical challenges and the relevance of their educational criteria are addressed in line with the historical reality of Brazil and its social needs so that education can provide adequate support. The reflections on the theories of Gramsci and Freinet are based on their shared goal of identifying education as a path towards an egalitarian society, achieving liberation through the development of critical thinking.

**KEYWORDS:** Célestin Freinet. Antonio Gramsci. Modern school. Unitary school. Teaching methods.

## Introdução

Célestin Freinet e Antonio Gramsci foram pensadores europeus do século 20, preocupados com uma educação democrática e voltada à vida prática, que fornecesse uma formação edificante e libertadora às classes populares. Apesar de terem atribuído objetivos semelhantes à educação, ligados aos seus ideais marxistas e ao objetivo de uma sociedade igualitária, eles se opunham pelos métodos educacionais que julgavam mais adequados para essa finalidade.

Uma teoria via a outra como uma abordagem pedagógica que poderia comprometer o desenvolvimento crítico dos alunos, impedindo sua verdadeira libertação e autonomia. Enquanto Freinet defendeu a centralização do aluno e o acompanhamento lateral do docente no seu processo intuitivo de descobrimento do mundo, Gramsci criticava o distanciamento do professor como característica de uma educação retórica, que não cumpria a promessa de uma formação essencial. Por sua vez, conforme Gramsci defendia a necessidade de uma base forte e instruída para a fundamentação de ideias críticas, Freinet criticava a autoridade na figura do professor como retrógrada, acreditando no benefício da liberdade e da autoexpressão ao aprendizado e desenvolvimento.

Como ambos visavam o mesmo objetivo - a libertação das classes populares, por meio do desenvolvimento do senso crítico e um sentimento de comunidade - é muito valioso pensar em caminhos para contornar seus desencontros, e entender a forma única que as respectivas ideias contribuem para a área da educação. A discussão do presente artigo visa contrastar seus métodos, e através disso, investigar uma espécie de acordo, que valorize simultaneamente os critérios priorizados por ambos na elaboração de suas práticas. Identificamos, assim, uma bagagem de preparo que suas contribuições oferecem para um potencial projeto pedagógico.

A princípio, pretende-se contextualizar a ideia do senso crítico como objetivo educacional, conforme Gramsci, e introduzir o conflito entre os autores. Faremos uma análise comparativa de seus métodos pedagógicos, a partir de seus escritos, estendendo o conflito entre a autoridade docente tradicional e a metodologia ativa. Nas Considerações Finais, pretendemos relacionar a relevância de suas ideias à realidade brasileira, cristalizando o que podemos aprender a partir das carências que um autor identifica na teoria do outro. Assim, extraímos da reflexão o panorama geral que combina as necessidades da educação às ideias de Gramsci e Freinet.

A crítica válida ao excesso de autoridade em sala de aula pode ser simultânea à importância da figura do professor para a transmissão do conhecimento e a formação de um

repertório sólido, como defendeu Gramsci. De outro lado, a crítica fundamental à carência de método científico pode coexistir com um método ativo, interessado na ciência, mas também focado em atender as necessidades psicossociais dos alunos, engajando-os em um aprendizado ligado à vida prática e coletiva, como aplicou Freinet. Em suma, as críticas mútuas entre as teorias de Gramsci e Freinet prepararam terreno para pensarmos uma forma de conciliação, que previna os riscos alienantes de um método exclusivamente expositivo e também de uma participação reduzida do professor.

## **Entendendo os ideais pedagógicos de Gramsci e Freinet**

### **O sendo crítico segundo Gramsci**

Nos “Cadernos do cárcere”, Gramsci nomeou de hegemonia cultural a ordem de ideias que impõem controle cultural e social sobre uma dada sociedade, utilizando-se de recursos diversos para a propagação contínua de sua universalidade. Tal hegemonia pode ser identificada com uma ideologia própria, utilizada, conforme abordado adiante, como ferramenta de dominação.

Em seu estudo, Perrusi (2015) afirma que a ideologia segundo Gramsci, além de não se dispor de uma estrutura teórica, é identificável em sua obra por meio de outras palavras que alcançam, no contexto, uma equivalência de sentido conceitual. Isso se deve ao fato de ter elaborado sua obra subjugada à censura do fascismo, buscando contorná-la. (p. 419) Assim, através das definições de Williams, Perrusi explica que a concepção de Gramsci sobre ideologia varia entre “o sistema de crenças de uma classe ou grupo” e a noção do “processo geral da produção de significados e ideias” (WILLIAMS, 1979 apud PERRUSI 2015, p. 418).

A ideologia para Gramsci compõe o “campo ideativo e axiológico da sociedade e, ao mesmo tempo, estaria fundamentada nas posições de classe” (PERRUSI, 2015, p. 418), ou seja, abrange inúmeras categorias de ideias e valores culturais, ligados à sua materialidade histórica. O conceito amplo se estende às suas mais variadas manifestações e funções sociais, próprias do ser humano em sua relação consigo mesmo e a realidade:

Ideologia não é, na verdade, “forma” da estrutura material, e sim uma dimensão ontológica que reproduz, por meio de práticas e ações sociais, a estrutura da sociedade. Gramsci postula um sentido positivo à ideologia ao percebê-la como dimensão ontológica, embora ressalte, em várias passagens de sua obra, o caráter negativo da ideologia (PERRUSI, 2015, p. 420).

Quando empregada pela classe dominante em nome de seus interesses, a ideologia se faz hegemônica, e sustenta as relações de poder (PERRUSI, 2015, p. 419) entre diferentes grupos, ao reforçar crenças que mantêm a lógica de dominação. A partir de Gramsci, Forti (2023) expressa a importância da liberdade de ensinar - como condição - para o potencial da educação incentivar o pensamento crítico e a possibilidade de enfrentar os problemas do mundo, ao transformá-lo socialmente. Assim, afirma que a hegemonia (enquanto conjunto de ideais que organiza a sociedade) poderia vir a se tornar:

[...] uma nova hegemonia de base popular, ou seja, [...] alicerçada nos interesses do povo e não somente nos interesses de uma pequena parcela de pessoas que se beneficia da exploração degradante de uma imensa maioria. (FORTI, 2023, p. 237).

No capitalismo, crenças hegemônicas servem a classe burguesa, visando a manutenção das desigualdades sociais; e assim distorcem as causas desses males, dificultando ou comprometendo seu entendimento. Uma das formas de sustentação e continuidade de crenças se dá pela reprodução irrefletida, que Gramsci descreveu como “senso comum”, para o qual o “senso crítico” seria, então, um contraponto. Ao passo que o senso crítico é a investigação da origem de concepções aprendidas social e culturalmente, o senso comum para Gramsci é um conjunto de concepções concebidas socialmente e reproduzidas sem contestação, “quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada” (GRAMSCI, 2010, p. 73). O esforço de compreender a formação passada de um pensamento vigente, combinado ao entendimento de si como elemento da sociedade, bem como da conexão intrínseca de suas próprias ideias com o desenvolvimento histórico e filosófico do pensamento coletivo, contribui para uma autoanálise crítica:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em cada pessoa uma infinidade de traços recebidos “sem benefício do inventário” [=sem saber sua origem]. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 2010, p. 71).

Ao passo que a ideologia é usada como mecanismo de poder, e assim garante a permanência de hierarquias, Gramsci apontou à educação como um papel fundamental de combate ao aprisionamento ideológico em questão.

A força analítica e normativa da noção gramsciana de ideologia reside, justamente, na sua capacidade descritiva das práticas sociais de dominação. Permite, assim, a descrição concreta das relações de poder, por meio do

mapeamento das construções hegemônicas, na sociedade contemporânea. (PERRUSI, 2015, p. 416).

### **Fuga da subordinação: problemas do excesso e da carência de autoridade**

Uma das principais críticas da teoria Freinetiana à abordagem pedagógica Gramsciana trata logo do que caracteriza sua aplicação prática: a autoridade. Segundo Gramsci, para a construção do senso crítico, seria fundamental que o professor ocupasse uma posição de autoridade em relação ao aluno, pois seria responsável por transmitir-lhe conhecimentos científicos para a formação de uma bagagem crítica. Pelo mesmo motivo Gramsci era contra o princípio intuitivo da escola nova, que visava abrandar a intervenção do professor, centralizando a criança em sua educação. Gramsci pautava seus objetivos na construção de um senso crítico, entretanto, para tal, era fundamental a participação do professor no processo pedagógico.

A cultura, fundamental em sua teoria, seria o repertório adquirido pelo jovem a se desenvolver criticamente, e o professor, seu transmissor. Sem que o professor intervisse, o jovem acabaria por reproduzir passivamente o senso comum, sem entendimento do seu lugar na sociedade, justamente o que seu ideal de escola visava combater.

A criança, por exemplo, levaria à escola a sua bagagem de vivência, e seria papel do professor desmistificá-la, fornecendo-lhe uma base sólida. Por isso, seria fundamental a comunhão de instrução e educação, em que a educação contasse essencialmente com tal condução, administrando o viés de cada aluno, e sem a qual o conhecimento fundamentado não seria decantado do senso comum.

Em contramão, Freinet defendeu uma educação ativa e intuitiva, por meio da qual se alcançaria uma formação voltada à vida, em que todo ensinamento científico fosse pautado na prática. Seu método pedagógico era, portanto, uma união do ensino popular e da escola nova. Identificou problemas nos princípios da educação, como a condenação do trabalho e a aplicação de métodos educativos dissociados de qualquer libertação da criança. A revisão metodológica e de valores deveria basear-se, então, na noção de que é “pelo trabalho que se prepara para o trabalho, numa escola e numa sociedade do trabalho” (FREINET, 2010a, p. 48).

Ambos os autores reconheciam que o adulto e a criança tinham diferentes repertórios e, portanto, condições de aprendizagem, mas abordaram essa discrepância de maneira oposta. Enquanto, para Gramsci, esse pressuposto apontaria a necessidade da autoridade do docente, para Freinet, a distância entre professor e aluno deveria ser diminuída para favorecer o

aprendizado. A empatia com a criança em sua respectiva posição seria então o meio para corrigir essa hierarquia, possibilitando uma relação de igualdade e entendimento mútuo. Revivendo a própria infância, o docente lembraria suas condições anteriores à luz da comparação com as atuais, e com ajuda desse entendimento, somado ao da infância contemporânea, possibilitaria e elaboraria uma educação apropriada, por meio de técnicas que melhor favorecessem o aprendizado da criança (FREINET, 2010a).

Essa abordagem acompanhava a sugestão da superação da pedagogia autoritária, através de “uma reconsideração do problema das relações professor-aluno, uma reconsideração do respeito e do trabalho, um novo ajustamento da atmosfera da sala de aula” (FREINET, 2010a, p. 49). Cabia revisar, enquanto herança dos antigos métodos escolares, a verticalidade do ensino, em que o professor detinha todo o conhecimento e não cedia à criança o espaço da crítica, tratada como um vetor passivo do processo.

A insistência, que Gramsci considerava elementar na renovação de antigas concepções – “a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (GRAMSCI, 2010, p. 88) –, para Freinet, poderia acompanhar a brutalidade e suscitar “uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual” (FREINET, 2010a, p. 43). Para ele, ao invés de forçar a criança a um caminho que não lhe é natural, dever-se-ia acompanhá-la de acordo com suas necessidades, e inspirá-la a desejar o conhecimento. Comparou tal pedagogia à alegoria de não forçar um cavalo a beber água sem sede, mas sim deixá-lo galopar em direção ao bebedouro, e para tal encaminhamento, no caso da criança, seria primordial um método “que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho.” (FREINET, 2010a, p. 43). A aspiração, segundo ele, guiaria o processo de aquisição em um ritmo inigualável aos das normas clássicas.

Gramsci defendia o esforço espontâneo e autônomo do aluno apenas na última fase da escola unitária: “na fase criativa, sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 2010, p. 112). Isto é, para ele, essa busca não poderia ocorrer sem a lapidação anterior, por parte do docente, do senso comum em conhecimento fundamentado, constituinte do senso crítico do aluno: “escola criativa não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase, um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo” (GRAMSCI, 2010, p. 112). Para ele, a escola ativa precisava superar sua então fase romântica para suprir uma carência de método.

Por sua vez, Freinet defendia que a experiência, acompanhada do desenvolvimento do físico e dos sentidos, não poderia ser substituída por uma falsa imagem da vida, uma vez que mera teoria; e esta acaba desempenhando função de barreira entre a criança e o aprendizado verdadeiramente útil, para ele prático. Argumentava-se que o docente que antecipasse o contato do aluno com o mundo por meio de excessos teóricos e cientificistas acabaria por introduzir preocupações que poderiam obstruir o processo de aprendizado, tanto para ele próprio, na compreensão de seus discípulos, quanto para as próprias crianças.

Sua intenção era possibilitar a interação e a incorporação ativa da criança ao meio, por meio das quais ela amadureceria tendendo a continuar participando no seu entorno com impulso de progresso e melhora. Assim, argumentava que o conhecimento científico deveria ser uma consequência da experimentação, não a causa, ou um antecedente, mas se dando a partir da necessidade (FREINET, 2010b). A ciência não deveria recortar o ensino, mas florescer dele, e juntamente a ele, através do exercício e do trabalho. Defendia que o cenário ideal não deveria ser anterior à formação da consciência, e que está se daria imediatamente ao exercício dos métodos ativos pela criança.

Gramsci concordava com a noção de um conhecimento científico levantado à luz da prática, criticando igualmente o intelectualismo pedante, voltado ao capricho de pequenos grupos. Acreditava que um movimento filosófico merecia este nome somente na condição em que ultrapassava o senso comum, por meio de um pensamento cientificamente coerente e unificado, sem nunca perder o contato com os “simples” e suas necessidades, partindo delas para a investigação e resolução de problemas (GRAMSCI, 2010). Apesar de considerar todos os homens filósofos, ainda julgava necessário filtrar a filosofia intelectual da filosofia vulgar:

Poder-se-ia reagrupar essas expressões populares juntamente com as expressões similares dos escritores de caráter popular; [...] e se poderá perceber que estes têm um significado muito preciso, a saber, o de superação das paixões puramente animais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente. Este é o núcleo sadio do senso comum; o que poderia ser chamado justamente de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente. Tornam-se evidentes, assim, as razões que fazem impossível a separação entre a chamada filosofia 'científica' e a filosofia 'vulgar' e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e de opiniões (GRAMSCI, 2010, p. 75).

Concomitantemente, conforme a pedagoga Michele Costa investiga, seria possível identificar em Freinet um risco de distanciamento de seu objetivo de libertação popular, pela proximidade prática e metodológica com a escola nova – esta, por sua vez, criticada inclusive

por ele pela manutenção de interesses burgueses. Uma vez que prioriza o desenvolvimento das potencialidades da criança para a sua formação, tirando de foco a transmissão de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, configura um meio sinuoso e dúbio para atingir os ideais marxistas. Costa argumenta, ao problematizar a desarmonia entre os ideais pedagógicos e políticos de Freinet:

Cabe ainda destacar que a Pedagogia de Freinet, em consonância com a Escola Nova, acabam por produzir concepções negativas sobre o ato de ensinar. E a transmissão de cultura, o ensino são fundamentais quando pensamos a formação humana a partir do materialismo histórico-dialético, do marxismo. [...] O objetivo de superação de uma educação alienadora pressupõe a transmissão de conhecimentos, num processo de atualização histórico-cultural dos seres humanos. Assim, podemos conceber que o processo educativo está aliado à luta por uma reestruturação radical da sociedade quando permitirmos que os indivíduos se apropriem do conjunto de conhecimentos produzidos ao longo da história, garantindo o progresso do desenvolvimento humano na produção de sua própria existência (COSTA, 2008, p. 150-151).

Apesar da crítica à adesão destes princípios, e precisamente por meio destes Freinet também se preocupava com a emancipação intelectual de seus discentes, ao passo que acreditava que uma educação autoritária tinha como consequências o emburrecimento, a passividade e a conformidade, sendo, portanto, contrária à libertação das classes populares. Em seus escritos, denunciava que uma educação preocupada com a rigidez e a repressão da liberdade preparava os alunos para encarar a servidão em sociedade com a mesma obediência e tolerância:

E mais tarde você se admirará ao vê-las oferecer miseravelmente os braços à exploração e o corpo ao sofrimento e à guerra, como as ovelhas se oferecem ao matadouro! É a servidão que nos torna fracos, é a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens (FREINET, 2010a, p. 50).

Denunciava o risco de uma pedagogia difícil, que não priorizasse a psicologia da criança, não só em seus fins, mas na aplicação de seus métodos. Fazendo uma analogia com a religião, o canto nas marchas dos soldados acusava que o sofrimento das crianças iria acabar sendo apaziguado com distrações que não encarassem as causas reais dos problemas de sua educação (FREINET, 2010a). O entorpecimento seria apenas um paliativo, então, de uma falha pedagógica cujas consequências teriam continuidade, culminando na alienação.

O comprometimento da criança com a própria formação, por sua vez favorecido pela adaptação do método a ela, projetar-se-ia futuramente no seu empenho para com a luta social, e a construção de uma sociedade melhor. Em seus escritos sobre a imprensa escolar, adotada

em seu método, Freinet problematizava que a educação tradicional “mantinha e reforçava as formas individuais da economia e, portanto, da cultura” (FREINET, 1974, p. 65), ao passo que o trabalho em grupo desenvolveria a cooperação, contribuindo a uma coletividade organizada. Além disso, argumentava que a confecção dos jornais levaria ao desenvolvimento do pensamento crítico por parte da criança, em detrimento de somente aceitar e reproduzir o pensamento adulto hierarquizado, bem como futuramente a imprensa:

E não é de menor importância que, com tais bases, tenhamos dado aos nossos alunos a ideia que consideramos decisiva de que tudo o que lhes é ensinado pode ser reconsiderado, que os pensamentos mais importantes podem e devem ser passados ao crivo da sua própria experiência, que o conhecimento se conquista e a ciência se faz (FREINET, 1974, p. 67).

Afirmava haver uma dualidade entre escola e aluno, marcada por uma escola de normas, concepções, cultura e morais demasiado discrepantes do convívio de cada discente fora do espaço pedagógico. Na sua denúncia da conseqüente dificuldade de adaptação da criança, argumentava que os métodos ativos corrigem esse desnível:

Tomamos a criança tal como ela é e, usando técnicas de trabalho semelhantes às do meio familiar e social, mas com uma maior riqueza experimental esforçamo-nos por lhe permitir ir mais longe e mais alto nos caminhos da verdade e da humanidade. [...] O indivíduo que trabalha e vive num meio normalizado é descontraído, melhor equilibrado e, portanto, mais eficiente. A ausência de normalização põe, pelo contrário, um número maior ou menor de problemas artificiais a resolver, técnicas a dominar, barreiras a transpor e a derrubar — o que origina nos indivíduos que são vítimas dela reações perfeitamente imprevisíveis, conflitos ou neuroses de que a psicanálise desvenda pouco a pouco as incidências (FREINET, 1974, p. 65).

Embora adepto da autoridade em sala de aula, e conforme já exposto, Gramsci também lutava contra a subordinação intelectual das massas. Em suas projeções de educação, havia intenção clara em exercer uma autoridade que visasse à libertação mental. Seu meio de combate buscava, então, não a renovação do método autoritário, mas dos conteúdos escolares. Para ele, a manutenção da submissão das classes populares acabava se dando pelas escolas técnicas, uma vez que os filhos de pais proletários eram levados pela necessidade a buscar entrada imediata no mercado de trabalho através da educação, e os jovens burgueses usufruíam do privilégio de uma educação voltada à entrada na universidade:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por

um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI, 2010, p. 66).

Desta forma, a práxis, para Gramsci, verificaria os interesses das massas para então se auto verificar:

A filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2010, p. 80).

O ensinamento filosófico e científico não vigoraria, na escola, sem propósitos voltados ao benefício do próprio discente e da coletividade, sintonizados com suas necessidades reais, em função da evolução pessoal e social. Portanto, para Gramsci, a função do professor ultrapassava mera autoridade, atuando como um intelectual das massas, e efetiva o ideal marxista de sua proposta:

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos [...]. Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação vem dissolvido, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas no papel nos quais se exalta a educabilidade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (GRAMSCI, 2010, p. 117).

## Considerações Finais

Genuinamente, é inviável pensar uma educação libertadora sem o professor como mediador sólido de um repertório contra hegemônico - independente do seu nível de participação nas atividades didáticas. Sem esse contraponto, o aluno é vulnerável a todas as construções sociais que o aprisionam sem que ele saiba ou compreenda. O entendimento de como o mundo funciona é resultado possível apenas como consequência do esforço de demonstrá-lo.

Conforme o jovem engatinha para acumular esse conhecimento, é cercado pelo quadro de noções alienantes que a escola unitária visa combater, sempre vulnerável à estagnação de seu senso comum. A participação do professor na elucidação do aluno é indispensável e Gramsci demonstra a importância de pensar em suas responsabilidades e competências com rigor, justamente a fim do objetivo educacional visado, em sua qualidade desafiadora, mas rica.

Como vimos, a manutenção das relações de poder e do capitalismo se dá por meios diversos e estende raízes profundas no senso comum de modo que não revela suas intenções. Deste modo, demonstra-se a relevância de Gramsci para os educadores que ocupam ou irão ocupar a escola. A escola, por sua vez, é um terreno de disputas ideológicas, o que pede preparo por parte do docente. Perrusi explica que, para Gramsci, as pessoas tomam consciência dos conflitos de sua sociedade através do contato de seu plano cognitivo com o plano ideológico, e afirma: “Afirmar o papel da consciência é, como consequência, estabelecer uma função para o conhecimento” (PERRUSI, 2015, p. 421).

Forti (2023, p. 237) realça a importância da autonomia para a prática escolar, em função da possibilidade de fornecer ao aluno a construção de seu senso crítico:

[...] na vigência do capitalismo, com a centralidade que, historicamente, a escola ganha na formação das pessoas, [...] garantir a liberdade de ensinar dos/as professores/as é condição sine qua non para que haja uma nova hegemonia ou, nas palavras de Semeraro, a “elevação social, cultural e política das massas e dos excluídos, até sua transformação em protagonistas autônomos duma sociedade verdadeiramente democrática” (SEMERARO, 1999, p. 15).

Considerando as frentes conservadoras que hoje buscam impor valores à escola, propondo (e chegando a aprovar) projetos de lei que abrem margem para a punição arbitrária e deliberada de professores, a realidade brasileira enfrenta dificuldades nesse quesito. Silva, Dutra Júnior e Santos, ao analisarem tais projetos, identificam evidente similaridade entre estes com os decretos aprovados durante a ditadura militar brasileira (SILVA; DUTRA JÚNIOR;

SANTOS, 2023, p. 12-14). Ao apontarem que a redemocratização brasileira se dera “dentro da ordem estabelecida pelas elites, com acomodações e acordos que redundaram na não punição dos responsáveis [pela ditadura militar]”, e também identificarem a adoção de leis comprometedoras à “implementação de políticas sociais, projeto esse tocado pela elite”, concluem que “o recrudescimento do ultraconservadorismo no Brasil no início deste século traz em si rupturas e continuidades com o período de vigência da ditadura civil-militar” (SILVA; DUTRA JÚNIOR; SANTOS, 2023, p. 11).

Isto é: hoje, movimentos perigosamente semelhantes ao antecedente autoritário no país ganham força ao mesmo tempo em que se apresentam como ideologicamente neutros - mesmo todo posicionamento sendo ideológico, ou seja, dotado de valores e ideias próprias. Trata-se de uma estratégia que sugere uma suposta moralidade universal em seus interesses, opondo-os contra aquilo que acusam de “doutrinatório”, e omitindo assim a intenção de sua própria agenda, visando torná-la hegemônica. Silva, Dutra Júnior e Santos, explicam, a partir de Chauí, que:

[...] a ideologia é o exercício da dominação social e política por meio das ideias; não um ideário, mas o conjunto das ideias da classe dominante de uma sociedade que não se apresenta como tal, ocultando sua particularidade e impondo sua universalidade como valor geral para todas as classes (CHAUÍ, 2014, apud SILVA; DUTRA JÚNIOR; SANTOS, 2023, p. 18).

O fenômeno das notícias falsas, presente em escândalos eleitorais não só no Brasil, mas no mundo, é mais um exemplo de como as classes dominantes reinventam estratégias e apropriam-se de novas ferramentas tecnológicas para reforçar suas representações ideológicas e preservar seus interesses. Hoje, a tecnologia atravessa a realidade, incorporando-lhe tamanha rapidez que o fluxo de informações consumidas, produzidas e compartilhadas é ininterrupto.

Freinet expressa um interesse sensível e cauteloso sobre a participação da tecnologia na formação das pessoas: “Não é [...] que eu tenha preconceito contra as novidades: sou contra o mau uso que se pode fazer delas. Essas técnicas, afinal, não são um aperfeiçoamento, ou melhor, um prolongamento das mãos do homem?” (FREINET, 2010b, p. 74) Para além disso, ele afirma a importância de aliar esses novos recursos ao trabalho pedagógico, e não deixar os alunos reféns das inovações, mas a par do impacto delas em seu próprio desenvolvimento:

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

fossem entregues sem o indispensável manual de instruções? (FREINET, 2010b, p. 74).

Considerando a centralidade que a tecnologia hoje ocupa na vida dos jovens, e diante da volta da ascensão de discursos extremistas, marcados pela banalização da violência e pelos desafios da desinformação, faz-se absolutamente necessária uma educação que não apenas defenda o aluno dessas forças, mas também as combata. Forti, ao analisar as imposições sobre a escola e o exercício docente, descreve:

[...] é forte a investida para limitar a atuação dos/das professores/as [...] e isso implica a tarefa premente de se conhecer mais profundamente tanto as condições objetivas quanto as subjetivas desse processo [...] [e] de não se eximir em face do investimento que permita a consideração de que a História é construída pelos sujeitos concretos em situações concretas, necessária à projeção e à efetivação de qualquer diretriz profissional substancialmente referenciada em uma nova hegemonia, pertinente e eficaz, em prol dos reais interesses das classes subalternizadas e, portanto, em prol do gênero humano (FORTI, 2023, p. 236).

Silva, Dutra Júnior e Santos demonstram, também, como o ódio e a ignorância são atrelados quando observam que os primeiros grupos avistados nos EUA condenando o aprendizado do marxismo também foram, simultaneamente, identificados como negadores da ciência e discriminadores de grupos minoritários:

[...] cristãos fundamentalistas, ultraconservadores e supremacistas. O movimento Iluminismo Sombrio, antítese assumida do Iluminismo, prega a moral vitoriana do século XIX, uma ordem tradicionalista e teocrática; declara guerra aberta a todo conhecimento científico e ao marxismo cultural (SILVA; DUTRA JÚNIOR; SANTOS, 2023, p. 16).

A condenação parte de uma definição imprecisa e generalizada do marxismo, que não se baseia na teoria realmente, mas de estigmas construídos socialmente, em função de distanciar as pessoas dos estudos marxistas. Trata-se de um desincentivo a acessar uma produção específica de conhecimento que oferece margem de reflexão e compreensão sobre o funcionamento da sociedade:

O chão do irracionalismo pós-moderno demonstra-se terreno fértil para o avanço de políticas e práticas conservadoras e reacionárias, respondendo à urgente necessidade de produzir indivíduos atomizados, isolados, *partes de uma engrenagem que não pode aparecer aos seus integrantes* (SILVA; DUTRA JÚNIOR; SANTOS, 2023, p. 16, grifo nosso).

Silva, Dutra Júnior e Santos apontam a troca do *logos* pela *doxa*, (SILVA; DUTRA JÚNIOR; SANTOS, 2023, p. 17) isto é, a rejeição do conhecimento fundamentado em nome

de ideias rasas, que se disfarçam de verdades naturais e óbvias. Este processo corresponde, por exemplo, à adesão de conspirações em detrimento da ciência, na forma de discursos ou crenças sem embasamento que são rapidamente disseminadas e aprendidas, além de também apoiarem-se na base identitária que reforça a união de grupos conspiracionistas.

Podemos entender que a relação - entre comportamento discriminatório, e a rejeição da ciência, a exemplo da redução de ideias (como o marxismo) à superfície e a convicções não fundamentadas - se dá com a maximização de visões e valores aprendidos, acima da razão, e frequentemente, também acima de vidas humanas, marcados, portanto, por forte individualismo e alienação. Silva, Dutra Júnior e Santos reiteram a importância de priorizar o *logos* em detrimento da *doxa* (que podemos chamar, a partir do que vimos, de “senso comum”):

[...] Só o conhecimento, que se preocupa em ultrapassar minimamente a aparência, em buscar as conexões racionais entre as mediações da produção social, sustentado na razão (*logos*), é capaz de produzir um encontro fecundo com o lugar concreto do ser-estar no mundo e seu devir (SILVA; DUTRA JÚNIOR; SANTOS, 2023, p. 17).

A educação voltada à cidadania pensa simultaneamente a acumulação dos saberes científicos, e também o entendimento, pelo indivíduo, do lugar que ocupa socialmente, em relação à sua comunidade e também ao mundo, local e temporalmente. Ao apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade no decorrer da história, o indivíduo desenvolve entendimento de como se forma o saber científico, além de discernimento acerca das informações que recebe (o que se mostra crucial, diante da atual força desafiadora da desinformação); também torna-se mais propenso a interpretar criticamente concepções que constroem e levam a preconceitos, raciocínio também encorajado por atividades pedagógicas que estimulam a convivência social solidária.

No Brasil, o sucateamento e a desvalorização da educação, bem como do professor e seu papel, comprometem a infraestrutura da escola e também a forma como é ocupada pelos alunos, dificultando engajá-los na relação pedagógica. O desafio de executar o potencial libertador da educação se estende desde toda a conjuntura social e política, à esfera individual, em que nem sempre é garantido que o aluno reconheça a importância de seu aprendizado. Esse é um dos motivos pelos quais a metodologia ativa se mostra uma ferramenta aliada, apesar das críticas à sua margem de esvaziamento.

Aliás, mais do que aliados, é possível afirmar que métodos pedagógicos envolventes das dimensões lúdica e cognitiva são indispensáveis, uma vez encarado o desafio de pôr em prática intenções educativas que, naturalmente, contam com a participação e colaboração dos alunos

(fator externo ao controle do professor e como tal, mais um desafio). Sobre o esforço de condicionar as crianças visando a disciplina inerte acima da autonomia investigadora, e noções hipotéticas do que o professor “deveria” em teoria fazer, Freinet (2010b, p. 112, grifo nosso) afirma: “Não gosto muito de falar do que deveria ser. Prefiro *considerar o que é, e depois, tendo sempre em vista a realidade, avançar sem ilusão, mas sem apriorismo*”.

Perrusi (2015, p. 423) analisa que a teoria de Gramsci, apesar de relacionar o inconsciente à ideologia, dá prioridade ao aspecto consciente, e desse modo, “seria insuficiente para dar conta de alguns problemas enfrentados pela sociologia da dominação”, porque não cobre “as condições *institucionais* da mistificação” e também “tolhe a compreensão dos *mecanismos inconscientes e dissimulados* de dominação”, não chegando a alcançar entendimento sobre quando as crenças alienantes são incorporadas a ponto de serem naturalizadas (e vice-versa). Ressalva, porém, que Gramsci considera essa dimensão:

A ideologia [a partir de Gramsci], portanto, é "relação vivida" que conecta visão de mundo com normas de conduta. Tal conexão traz à tona o núcleo afetivo da ideologia ou seu aspecto passional, o que permite, com eficácia, sua difusão (o caráter de massa da ideologia) (BURAWOY, 2011, BOURDIEU, 1997 apud PERRUSI, 2015, p. 423).

Quanto a Freinet, conforme vimos, a participação lateral do professor levantou dúvidas sobre o resultado prático, mais precisamente no ponto da formação do senso crítico. Contudo, também lida com obstáculos circunstanciais da sala de aula, que são um desafio para qualquer método pedagógico. Isto é, as condições para aplicá-los - ou seja, dar aulas - não são isolados dos resultados, e pelo contrário, os influenciam, ao determinar suas condições de realização. O tempo hábil e o amparo estrutural para lançar e alcançar objetivos educacionais são limitados, e inclusive para sequer pensar e desenvolver um projeto próprio ou interdisciplinar.

Neste sentido, é possível questionar igualmente os resultados de práticas docentes pouco e muito autoritárias, assim como o espaço possível à construção do senso crítico pelo método de Freinet e pelo método de Gramsci. Embora Gramsci esteja certo ao defender a importância do professor à criação de um repertório crítico, seu método encontra um limite na prática, mais precisamente no “lado receptor” da relação pedagógica - os alunos -, o que remete à superação da abordagem da escola tradicional, ao questionar-se a sua eficácia.

Ao mesmo tempo em que Gramsci pôs em evidência um critério fundamental para desenvolver senso crítico, a partir do entendimento e da superação da ideologia dominante, Freinet, ao atuar como professor e incrementar mutuamente sua teoria e prática, se aproximou estreitamente das condições reais de aprendizado de cada aluno. Estas marcam mais uma

variável que atravessa e influencia a aplicação efetiva do método pedagógico: a particularidade intrapessoal e interpessoal de cada aluno em desenvolvimento.

Freinet (2010b) reflete sobre a importância do professor abraçar a responsabilidade de sua posição, tamanho o seu alcance sobre o desenvolvimento das vidas humanas de cujo aprendizado se encarrega, e não devendo negligenciar, assim, o poder formativo de seus atos:

Qualquer gesto, qualquer ato, qualquer treinamento adquirem em vocês uma importância excepcional, justamente por causa da sensibilidade extrema dos seres de que são encarregados. Não se deve proceder irrefletidamente, ao sabor das modas e das teorias, e depois se desculpar das consequências de sua intervenção, ou tentar corrigi-las com prédicas inúteis e punições supérfluas (FREINET, 2010b, p. 75).

Ao comparar o trabalho pedagógico com o plantio, dirige-se aos professores: “Vocês também não têm o direito de jogar a semente sem saber o que lhe acontecerá.” (FREINET, 2010b, p. 75) Esmiuçando a metáfora, Freinet descreve o ato de praticar agricultura sem preocupação com as condições sazonais de cada cultivo, e a consequência das estações climáticas destruírem as vegetações. A partir disso, reflete sobre a importância de avaliar e tratar cuidadosamente o encontro didático com os alunos, afirmando que a recepção do ensino não é imediatamente clara aos professores, que correm o risco de não considerá-la:

[...] as reações ao nosso ensino são mais complexas e menos luminosamente probatórias do que as reações da natureza aos erros e às manobras erradas de vocês, e podemos, com a melhor boa-fé do mundo, não lhes ser sensíveis (FREINET, 2010b, p. 75).

Vimos que Gramsci resgata e reforça a importância e indispensabilidade da apreensão do conhecimento teórico para a formação crítica - e libertadora - da juventude. Entretanto, podemos reiterar a partir dos escritos de Freinet que aprender não é um objetivo simples, tampouco uma consequência imediata do ato de ensinar; uma vez que para o aluno ser engajado em sala acima de todos os ruídos circunstanciais e conjunturais, além do conteúdo, é preciso ter didática. A superação do método tradicional envolveu, justamente, questionar a efetividade da transmissão expositiva do conhecimento pelo professor.

Na realidade brasileira, em que a lotação de alunos preenche as salas de aula, atribuindo um único professor para dezenas de jovens imersos em seu próprio microcosmo, é valioso repensar os meios para os fins intencionados por Gramsci. A garantia dos saberes do professor ocuparem uma posição de autoridade e centralidade não é sinônimo da garantia desses conhecimentos serem devidamente absorvidos e processados criticamente pelos alunos.

Em suma, Gramsci demonstrou a importância do professor como intelectual orgânico, que dialoga com seus alunos e participa de sua transformação; cabe agarrar-nos a esse fato, e pensar em formas de mobilizar a autoridade do conhecimento científico aos alunos, sem, ainda, perdê-los à distração, ao desinteresse, ou até mesmo ao fastio, em relação à escola.

Da mesma forma, a ausência de um método expositivo, centralizado nos conhecimentos do professor, não aponta em Freinet uma carência em relação a fornecer bagagem para o pensamento crítico - ele construiu e aplicou seu método conforme esse objetivo. Apesar da pertinência da crítica ao método intuitivo, no sentido de dispensar ou desfazer-se de um ensinamento expositivo para a construção do conhecimento científico, também vimos o seu contraponto imediato: a preocupação afirmada e consolidada de Freinet com relação a esses mesmos conteúdos, ao mesmo tempo em que centraliza o aluno na aquisição de seus saberes.

Quem dera os educadores também soubessem, em seu ensino, romper e dissolver o verniz de uma falsa cultura para chegar ao âmago das verdades essenciais, deixar agir seu poderoso fermento e colocar humildemente a ciência a serviço de suas revelações! (FREINET, 2010b, p. 68).

Isto é, em Freinet, a metodologia ativa não entra em contradição com o objetivo de concretizar um saber científico, que libertaria através do senso crítico. Kanamaru (2014) aponta como a presença do ideal marxista é um aspecto pouco explorado no método pedagógico de Freinet, ao mesmo tempo em que está presente em toda sua base, “[em aspectos] relacionados às centralidades dos conceitos de livre trabalho, bem como de livre expressão, que, junto com a livre cooperação, a livre pesquisa e as respectivas técnicas (técnicas de vida) constituem, em seu conjunto, os meios e fins da pedagogia freinetiana” (KANAMARU, 2014, p. 769).

Combinada a isso, sua práxis levou muito a dimensão cognitiva em consideração; e assim, fornece uma perspectiva para complementar o entendimento gramsciano de como prevenir e transformar, pedagogicamente, crenças inconscientes de subordinação nos alunos. Kanamaru (2014) exemplifica:

Freinet defendeu o conceito psicológico de trabalho-jogo cujo fundamento está no objetivo concreto do labor, da construção do conhecimento sensível, do trabalho como meio lúdico em si mesmo, baseado na necessidade natural na psicologia do educando (KANAMARU, 2014, p. 773).

O método freinetiano, ao mesmo tempo em que centraliza o aluno, é norteado por seus ideais libertadores, também incentivando o desenvolvimento de uma coletividade unida e integrada entre os jovens, marcada pela solidariedade e a condução da própria autonomia. O empirismo experimental, que mobilizou a descoberta por meio do trabalho, e a consequente

criação da autonomia, se trata de “um método natural consoante às necessidades, intuições, interesses, impulsos e motivações do educando” (FREINET, 1977 apud KANAMARU, 2014, p. 774).

Encontramos respostas a muitas perguntas pedagógicas em sua metodologia, enquanto uma união entre forma e essência, em que busca incorporar os valores de libertação ao próprio processo de aquisição de saberes em si. Convergiu o objetivo de uma educação voltada à vida prática com o saber científico, sempre tendo criticado a “separação, de caráter intelectualista e dogmática, entre conteúdo e forma didáticas de um lado e, de outro, das necessidades reais de educandos” (KANAMARU, 2014, p. 773). Defendeu, assim, que não deveriam ser vias separadas, “uma vez que uma deveria conduzir à outra para deixá-la mais potente e mais clara” (FREINET, 2010b, p. 67).

A escola é um espaço em que é possível pensar, de fato, em um projeto contra a alienação e a fragmentação social - para o qual as ideias de Gramsci e Freinet só têm a contribuir. Cada um salienta pontos fundamentais no plano de uma educação libertadora. O fato de discordarem oferece, na verdade, uma cobertura ainda mais ampla do problema social que desejam enfrentar através da escola, e também dos problemas da própria escola, no caminho de formar jovens solidários e dotados de uma autonomia crítica.

## REFERÊNCIAS

COSTA, M. C. C. **O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e suas Aproximações aos Ideais do Movimento da Escola Nova**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008.

FORTI, L. Liberdade de ensinar: Condição indispensável à construção de uma nova hegemonia. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande -MS, v. 23, n. 11, p. 226-240, 2023. DOI: 10.55028/gd.v7i01.18499 Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18499>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FREINET, C. **O Jornal Escolar**. Tradução: Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editora Estampa, 1974.

FREINET, C. Pedagogia do bom senso. *In*: LEGRAND, L. (org.) **Célestin Freinet**. Tradução: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. p. 39-66.

FREINET, C. A educação do trabalho. *In*: LEGRAND, L. (org.) **Célestin Freinet**. Tradução: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b. p. 67-139.

GRAMSCI, A. Cadernos e Cartas do Cárcere (1926-1937). In: MONASTA, A. (org.) **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 69-127.

KANAMARU, A. T. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014005000007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c7T9tx7LqBjsL6V7p8zK65J/?lang=pt#>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PERRUSI, A. Sobre a noção de ideologia em Gramsci: análise e contraponto. **Estudos de Sociologia**, Recife, 2015, v. 2, n. 21. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235663>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, G. F.; DUTRA JÚNIOR, W.; SANTOS, W. S. A Escola sem Partido: decifra-me ou devoro-te. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas (SP), v. 23, p. 1-26, 2003. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670426. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670426>. Acesso em: 23 jul. 2023.

#### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Agradecemos à professora Carlota Boto pelo apoio à publicação.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não é necessário.

**Aprovação ética:** Não aplicável.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** Declaro, na qualidade de autora do manuscrito “Educação libertadora segundo Antonio Gramsci e Célestin Freinet”, que minha contribuição consistiu na análise do material de estudo e na redação do texto. Declaro, também, que o coautor Waldemar Ferreira Netto contribuiu à revisão gramatical, conteudista e da formatação do texto.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

