



A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO NAS PEDAGOGIAS DE FREINET E FREIRE

LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN EN LAS PEDAGOGÍAS DE FREINET Y FREIRE



Flávio Boleiz Júnior*

>> Resumo

Este artigo se apoia na pesquisa bibliográfica que, tentando identificar as similaridades entre as concepções de Educação de Célestin Freinet e de Paulo Freire, desvendou a categoria trabalho como um dos mais importantes pontos em comum. Com a contribuição dos estudos de Vitor Henrique Paro, que define Educação em geral, cientificamente, como atualização cultural dos indivíduos, analisa as concepções de Freinet e de Freire identificando vários outros pontos em comum, tais como a dialogicidade, presente em ambas concepções educacionais; a identificação de um caráter popular como pressuposto para a prática educativa, a identificação do educando e da educanda como protagonistas, juntamente com as educadoras e os educadores, em todo o processo de ensino e aprendizagem etc. Enfim, ambos escolheram trabalhar com a noção de Educação como processo de transformação da natureza humana que se realiza por meio de sua conscientização e de sua práxis — seu trabalho — que transforma o mundo e a Natureza.

>> Palavras-chaves

Educação; Freinet; Freire.

* Pedagogo, mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Professor de Fundamentos da Educação junto ao Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

>> Abstrato

Este artículo se basa en la investigación bibliográfica que, tratando de identificar las similitudes entre las concepciones de Educación de Célestin Freinet y Paulo Freire, reveló la categoría de trabajo como uno de los puntos comunes más importantes. Con la contribución de los estudios de Vitor Henrique Paro, quien define la Educación en general, científicamente, como la actualización cultural de los individuos, se analizan las concepciones de Freinet y Freire, identificando varios otros puntos en común, como la dialogicidad, presente en ambas concepciones educativas; la identificación de un carácter popular como conjuntura de la práctica educativa, la identificación del educando y la educanda como protagonistas, junto con los educadores y las educadoras, en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. En síntesis, ambos optaron por trabajar con la noción de Educación como un proceso de transformación de la naturaleza humana que se lleva a cabo a través de su conciencia y su praxis —su trabajo— que transforma el mundo y la Naturaleza.

>> Keywords

Educación. Freinet. Freire.

INTRODUÇÃO

Este artigo se baseia num capítulo da tese de doutorado intitulada “Freinet e Freire: Processo pedagógico como trabalho humano”, uma investigação bibliográfica que, buscando identificar interconexões entre as concepções de Educação de Célestin Freinet e de Paulo Freire, encontrou a categoria trabalho como importante ponto em comum. Com o auxílio dos estudos de Vitor Henrique Paro, que define Educação em geral, cientificamente, como atualização cultural dos indivíduos, analisa as concepções do professor francês e do educador brasileiro identificando vários outros pontos em comum que se apresentam a seguir.

É muito comum que se confunda o significado de Educação com o de ensino e de instrução; entretanto há importantes diferenciações entre esses termos, principalmente quando se quer distinguir a educação da família ou a da comunidade da educação escolar. O que acontece é que a compreensão de educação, no senso comum, separa os valores morais e os bons costumes, que se julga contidos na formação moral — a se receber na família, igreja, comunidade —, da transmissão de conhecimentos e conteúdos de diferentes áreas científicas — que se julga presentes nas diversas disciplinas acadêmicas.

Ao tratar do tema da visão de Educação no senso comum, Vitor Henrique Paro comenta que “na conversa com pais de alunos, e mesmo com professores, costuma-se ouvir que a educação se dá em casa e que na escola é o lugar da instrução (outro nome dado ao ensino para enfatizar seu caráter mais instrumental)” (Paro, 2008, p. 20). Também é comum que se diga que “a educação vem de casa” ou que “a educação vem do berço”, diferenciando-se o aprendizado escolar e relegando o aprendizado das boas maneiras à educação que se recebe em casa.

Essa forma de se conceber Educação a despedaça e acaba por delegar à escola o simples ensino dos conteúdos científicos e artísticos, socialmente valorizados. Essa tarefa não pode ser considerada menor ou simples de se realizar, no entanto se trata de uma concepção que passa longe da abordagem científica de seu significado, que como veremos adiante, se estabelece como um método de transformação da natureza humana, que se dá por meio de sua conscientização e de sua práxis, que muda o mundo e a Natureza.

Nossa sociedade brasileira tem valorizado essa concepção deformada de educação desde os primórdios de sua colonização, de modo que se tem admirado o paradigma conteudista centrado nos conhecimentos que o professor ou a professora deve transmitir ao alunado. Essa é a educação tradicional em que, segundo Jesús Palacios, “a tarefa do mestre é a base e a condição para o êxito da educação; a ele cabe organizar o conhecimento, cercar e elaborar a matéria que há de ser aprendida, ou seja, traçar o caminho e conduzir por ele os seus alunos” (Palacios, 1989, p. 18). Tal padrão pedagógico advém da educação organizada pela Companhia de Jesus, ordenada de acordo com as normas da Ratio Studiorum — século XVI —, desde quando o método de ensino tem sido praticamente o mesmo: cabe ao

aluno decorar e repetir conteúdos conforme a maneira como o professor tiver ensinado, preferencialmente do modo mais fidedigno como comprovação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Esse modelo tradicional enaltece a centralidade dos conteúdos, quase sempre desconectados da possibilidade de compreensão por parte dos educandos e das educandas, ao mesmo tempo em que abandona, a um plano desvalorizado, as peculiaridades e qualidades docentes, tanto quanto as discentes; estes acabam influenciando os conteúdos que centralizam o processo educativo. Docente e estudantes precisam trabalhar muito para dar conta dos conhecimentos obrigatórios, mas seu papel mecanizado. Paro diz que,

tanto um como outro ficam como que “abstraídos” do processo. O papel do educador, de quem se espera que detenha o conhecimento, é o de apresentar ou de expor determinado conteúdo ao aluno que, por sua vez, tem como obrigação esforçar-se por compreender e reter tal conteúdo. O método de ensino (qualquer ensino) acaba reduzido, ao fim e ao cabo, a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações, sem qualquer consideração pela subjetividade de educador e de educando (Paro, 2008, p. 21).

Educador, aqui, exerce a função de um “dador” de aulas, de alguém que deve ensinar tópicos, ao passo que estudantes exercem a de quem deve compreender e memorizar o que lhe é dado, como forma de iluminar-se nos novos conhecimentos.

Entretanto, não são os conteúdos prévios, trazidos pelo professor e depositados em seus alunos, que formam a base ou edificam o que estamos considerando como concepção rigorosa de Educação. Os tópicos de conhecimento são importantes, sim, mas não podem se transformar em fins-em-si, seja pelo professor ou pela professora, seja pelos educandos e pelas educandas. Os tópicos prévios devem funcionar como mediação para realização do processo educativo numa tal dinâmica de apreensão, criação e recriação, que determina sua composição tanto pelas teorias e bases intelectuais em que o professor e a professora devem iniciar seus estudantes, quanto pelo modo — pelas técnicas e metodologias — utilizadas para que o processo educacional se dê da melhor maneira possível.

Aqui é importante lembrar que, ao ensinar, o professor ou a professora compartilham com os educandos e as educandas o modo como o fazem. Dessa maneira, assim como os diferentes e importantes saberes de cada disciplina, também o modo de ensinar de cada docente, de se relacionar com estudantes, de se comportar, falar, valorizar este ou aquele procedimento, de dar atenção ao que é trazido pelo alunado, etc., é conteúdo no processo educativo.

O processo educativo não configura um campo estéril a ser trabalhado a partir da nulidade, do zero, do nihil. A produção humana, em termos de técnicas, metodologias, valores, conhecimentos, conceitos, saberes e diferentes fenômenos criados historicamente, envolve a ação das pessoas

desde seu nascimento, refletindo toda a construção de coisas e ideias produzidas pelos humanos.

Ao pensarmos da categoria trabalho humano, deparamo-nos com a capacidade de exercer certas atividades adequadas à finalidade de produzir a própria vida, que é peculiar aos homens e às mulheres. Vimos que ao fazê-lo, transformando a Natureza e transformando a si mesmos, os seres humanos criam coisas novas, quer dizer, tudo aquilo que não existia no mundo mas que, por meio de seu trabalho, passou a existir para suprir as necessidades humanas.

Todas as coisas criadas pelos seres humanos, produzidas a partir de suas atividades que modificam o mundo e transformam-no no que ele não é, constituem a cultura humana, e “esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza” (Paro, 2008, p. 23). Nesse sentido, pode-se considerar que a cultura tem a ver com o modo de vida das pessoas no meio social em que interagem, permeando suas regras e comportamentos que influenciam suas escolhas, sua percepção moral de sua própria condição nesse meio.

Dialeticamente a cultura é o fruto da transformação que os seres humanos aplicam ao mundo, ao mesmo tempo em que os seres humanos são fruto de sua imersão no mundo da cultura — sem o qual, as pessoas não se teriam humanizado: seriam meros seres naturais, pois não existe ser humano sem cultura tal como não existe cultura que não provenha da ação humana.

As transformações que os humanos operam no mundo natural, produzindo cultura, vão modificando também, obviamente, o campo da própria cultura que, assim como o pensamento humano, evolui e se transforma fazendo-se e refazendo-se por meio da atuação das mulheres e dos homens em sua contínua historicidade. Tal como o humano que é um ser “inconcluso” e “vacionado a ser mais” (Freire, 2002, p. 30), também a cultura, que é sua obra feita e refeita permanentemente, na medida em que se desenvolve não se completa jamais, proporcionando campo de ação e humanização a todas as pessoas. Nascidos imersos no mundo cultural de seu tempo, os seres humanos transformam-no e o reconstroem por meio de seus fazeres transcendentais que se colocam a modificar a Natureza — enquanto mundo da necessidade — bem como a si mesmos e ao seu próprio mutável mundo de liberdade.

A imersão no mundo da cultura inicia-se logo no momento em que a criança nasce. Mal tendo deixado o ventre materno, seu contato com o ar e com tudo que a atmosfera envolve colocam-na em conexão direta com a produção cultural de todos aqueles que lhe precederam, com todas as modificações que os seus semelhantes impuseram ao mundo da Natureza desde os primórdios de sua condição humana. Cumpre a cada indivíduo, a partir de seu nascimento, se apropriar da cultura que lhe envolve, e a toda a humanidade presente garantir-lhe tal apropriação como modo de assegurar que a produção cultural não desapareça, continuando a se produzir e reproduzir, a cada dia e com cada novo indivíduo.

A apropriação dos saberes, conhecimentos, técnicas, valores, enfim do mundo da cultura, se dá por meio de um processo que também é estritamente humano e envolve as capacidades biológicas individuais de cada indivíduo, bem como o modo como se dão suas relações com o meio em que vive e convive — que é formado por pessoas, peculiaridades geográficas, políticas e sociais —, que lhe proporcionam desenvolver-se, aprender e apreender todo o mundo que está à sua volta. Esse processo chama-se Educação. Educar-se proporciona aos seres humanos sua necessária atualização histórico-cultural (cf. Paro, 2008, p. 24), oferecendo-lhes a oportunidade de situarem-se enquanto indivíduos no mundo de seus pares em condições de viverem e conviverem entre si.

Ao abordar a importância da educação para a constituição de sujeitas e sujeitos históricos, capazes de dar prosseguimento à produção da cultura, Paro considera que

a necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como atualização histórico-cultural. (Paro, 2008, p. 24; grifos no original)

A ideia de atualização histórico-cultural, cunhada por Vitor Paro para explicação da acepção científica de Educação, encontra seu real significado na contínua diminuição da diferença, no que tange à cultura, entre as condições de um indivíduo no momento em que nasce — como visto, completamente desprovido de cultura — e a realidade histórico-social do meio em que vive.

Tal concepção rigorosa de Educação não pode basear-se numa abordagem que escolha os conteúdos escolásticos como posição central em sua realização, relegando a um plano inferior os seres humanos que a protagonizam. O objetivo a ser alcançado pela educação concebida cientificamente é a formação de sujeitas e sujeitos históricos, para quem o conteúdo a ser ensinado é, integralmente, a própria cultura humana em toda sua riqueza e diversidade, cultura que ao ser apropriada proporciona ao educando e à educanda produzirem mais cultura e transformarem, contínua e ininterruptamente, o mundo e a si mesmos. E mais: ao colocar o educando e a educanda em contato com os conteúdos adequados a sua educação, o educador ou a educadora labutam de determinada maneira, utilizando-se de técnicas, meios, artimanhas, jeitos, fazeres, exemplos, retóricas; que se constituem em meios a influenciar, direta e indiretamente, a formação dos educandos e das educandas, fazeres estes que constituem, portanto, conteúdos educacionais, também.

Se tomarmos a palavra “conteúdo” como explicação de tudo o que está contido no processo de ensino e que o educando deve aprender, não se pode deixar de levar em consideração que o educador ou a educadora ensinam a matéria de sua disciplina — no caso da escola — ao mesmo tempo em que ensinam como ensinar, por meio de sua prática. Ensinam, ainda,

como ser cidadão, como inter-relacionar-se com as pessoas, como posicionar-se diante dos variados fenômenos do cotidiano, etc., por meio de suas atitudes e de suas vivências entre seus educandos e suas educandas.

1. A CONCEPÇÃO POPULAR FREINETIANA DE EDUCAÇÃO

Célestin Freinet procurou, durante toda sua vida profissional, exercida como professor primário, desenvolver uma educação que se colocasse, de fato, ao lado dos interesses e anseios das classes populares, no que se refere à formação dos educandos e das educandas com que trabalhou. Seu compromisso com as crianças e com a educação popular manteve-se sempre coerente com os ideais de formação de sujeitos e sujeitas da própria história, capazes de irem se apropriando da cultura à medida que a iam produzindo e reelaborando.

Cabe aqui destacar o caráter dado por Freinet à noção de Educação Popular, que bastante se diferencia da noção que a expressão assumiu em nosso contexto contemporâneo. Para Freinet, uma educação popular é aquela que assume um compromisso direto com as classes populares, com os trabalhadores e seus anseios, visando à formação de cidadãs e cidadãos felizes e comprometidos com os valores e interesses de sua classe social. Freinet é claro ao referir-se ao movimento por uma educação adequada à realidade das classes populares, quando argumenta que após o término da Segunda Guerra Mundial, “a classe popular começava a sua luta para a adaptação da educação dos seus filhos às suas necessidades específicas” (Freinet, 1969, p. 19). Neste ponto os modos de pensar de Freinet e Freire se encontram e complementam.

Freire aborda a questão do comprometimento docente com as classes populares e seus anseios ao tratar do tema da falsa e da verdadeira generosidade. A partir da argumentação de Freire, é possível perceber a falsa generosidade presente no currículo burguês estabelecido pelo Estado para a educação do povo, como instrumento de manutenção de uma ordem social injusta. Por outro lado, o autor sugere que a verdadeira generosidade se constrói na luta conjunta com as classes populares que se trava pela transformação social.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

[...] Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida ao “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido (Freire, 2002, p. 31).

Usando de metáforas, na maioria das vezes ligadas ao campo e ao mundo rural, Freinet refere-se à educação de maneira singular, destacando suas

eventuais dificuldades como obstáculos que, por premiação, oferecem prazerosas fruições que se iniciam, já, desde suas mais básicas inferências, desdobrando-se em suas mais nobres e definitivas deduções. Para ele, por exemplo,

educação e instrução não são necessariamente provações, [...] são — e devem ser — funções naturais, como respirar com volúpia o ar sonoro de uma manhã de primavera ou escalar uma montanha, mesmo e sobretudo se for íngreme e perigosa, porque conservamos a tenaz esperança de descobrir lá do alto uma paisagem de uma amplitude e uma profundidade que nos dão uma dimensão divina de nosso destino, e porque enfim o homem foi feito para subir, para elevar-se, para vencer virilmente as dificuldades (Freinet, 1998, p. 111).

De qualquer maneira, o autor não considerava a instrução como um bem em si mesmo. Avaliava, antes sim, que o uso que se fizesse dela derivaria em bem ou mal, de acordo com seu emprego. Em sua opinião,

a própria essência da instrução ou da técnica não é o melhoramento do homem. A instrução — como as vias de comunicação, como o telefone e o rádio, como as novas máquinas que dão vida a nossas fábricas — não passa de um meio, de um instrumento. Tudo depende do espírito que preside ao seu uso, e do objetivo para o qual é empregada (Freinet, 1998, p. 113).

Metaforicamente, Freinet falava de docentes e discentes comparando-os, muitas vezes, com os camponeses e a terra de plantio. No ataque constante ao conteudismo escolástico, comparava a fertilidade do solo às possibilidades intelectuais dos educandos e das educandas, bem como as habilidades de quem trabalha lavrando a terra ao espírito de mestria da professora ou do professor. Num bom exemplo de tal uso das metáforas, pode-se ler uma comparação direta entre o mundo escolar e o mundo rural, quando diz:

Nós, camponeses, não afirmamos: tal terra é improdutiva porque é profundamente má e habitada pelo demônio. É preciso, antes de semeá-la, exorcizá-la e modificar sua natureza. Sabemos por experiência que toda terra, por mais estéril que aparente ser, não deixa de conter em si elementos extraordinários de vida. Mas precisamos primeiro descobri-los e depois, em vez de lhes contrariar e impedir a ação, utilizá-los racionalmente, ajudá-los a frutificar no sentido de suas virtualidades e de suas possibilidades (Freinet, 1998, p. 141).

Tal maneira de elaborar comparações, trabalhar e se exprimir por meio de metáforas marca fortemente algumas das obras do professor francês. Mas em outros trechos de sua obra, Freinet vai mais diretamente ao assunto e, de maneira clara e objetiva, expõe sua opinião, dizendo, por exemplo, que para se compreender o verdadeiro objeto da Educação, é preciso ter clareza de que “a criança deverá desenvolver ao máximo a sua

personalidade no seio de uma comunidade racional que ela serve e que a serve” (Freinet, 1969, p. 24).

Freinet chega a determinar indicadores de qualidade para o trabalho educativo da escola que preconiza, que em nada se parecem com os indicadores traçados pelos ideólogos da educação contemporânea. Tais indicadores vão de encontro aos hábitos rotineiros da escolástica que, em harmonia com o paradigma social a que se ajusta, baseia-se em modelos de seleção que premia aqueles mais bem comportados e adaptados aos valores hegemônicos, de competição, de exames que visam a oferecer as melhores oportunidades aos indivíduos — como diria Montaigne — portadores de “cabeças cheias”, ao invés de cérebros bem desenvolvidos, capazes de questionar, problematizar e reformular ideias, saberes, tradições, conhecimentos e valores. Ele determinou para seu trabalho, que

já não sublinharemos, portanto, a matéria a memorizar, ou os rudimentos de ciências a estudar, mas:

a) a saúde e o interesse do indivíduo, a persistência nele das suas faculdades criativas e ativas, a possibilidade — que faz parte de sua natureza — de sempre progredir para se realizar num máximo de pujança;

b) a riqueza do meio educativo;

c) o material e as técnicas que, neste meio, permitirão a educação natural, vivificante e completa que preconizamos. (Freinet, 1969, p. 26)

Para lograr os fins propostos em tais indicadores, o autor afirma que será necessário que a instituição escolar se reorganize numa “escola do trabalho”. Ele acreditava piamente que o socialismo estava prestes a se instalar no mundo, de modo que a coletividade social constituir-se-ia numa “sociedade do trabalho”. Numa tal sociedade, não haveria confusão espontânea ou intencional entre a importância do trabalho manual e o intelectual. Ele explica sua convicção, afirmando:

Isso não significa que se vá utilizar o trabalho manual como ilustração do trabalho intelectual escolar nem que ele se oriente para um trabalho produtivo prematuro ou que a pré-aprendizagem destrone o esforço intelectual e artístico. “O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de onde advirão todas as aquisições”.

Na sociedade do trabalho, a Escola assim regenerada e retificada será perfeitamente integrada no processo geral da vida ambiente, um elo do grande mecanismo de que está atualmente bastante desligada (Freinet, 1969, p. 26-27 — aspas no original).

Os ideais da Escola Moderna, dessa maneira, poderiam se fazer explicar, conforme interpretação de Freinet acerca das ideias de Mantaigue, na preferência por “cérebros bem estruturados e mãos experientes a cabeças

cheias de conhecimentos” (Freinet, 1969, p. 27). Para realização de tal objetivo, Freinet defendia a ideia de que era necessário tomar por princípio o trabalho para todas as atividades escolares, forçando a escola a modificar completamente sua concepção focada num programa tradicional, que considera os alunos como indivíduos passivos, expostos a um processo infalível de instrução. Ele ponderava a necessidade da reformulação total da questão da formação do estudante, transformando a escola num equipamento que os auxiliasse a se realizarem por meio da atividade construtiva.

Com relação a suas ideias, pensadas de maneira muito prática, Freinet defende, por exemplo, uma metodologia focada no que ele chama de método natural de aprendizagem. Ele se posiciona contra o método escolástico tradicional, apresentando uma série de argumentos. Em sua opinião o modo autoritário de se trabalhar com a pedagogia tradicional assegura antes uma forma de adestramento que de educação, negando ao indivíduo a conquista da liberdade. Freinet afirma que “o sistema autoritário, se for integralmente aplicado, pode funcionar com aparente satisfação dos que o utilizam. Mas então teremos de deixar de falar de personalidade, de cultura e de liberdade” (Freinet, 1977, p. 14-15).

Alguns representantes da Escola Nova foram amigos e correspondentes de Freinet, dentre os quais Decroly, de quem Freinet defende a ideia de que os primeiros acercamentos da criança à realidade se dão de maneira global e sincrética. Numa crítica contundente ao método silábico de alfabetização, utilizado nas escolas desde os tempos quase imemoráveis dos primeiros grupos escolares do final da Idade Média, constrói sua argumentação afirmando que “a criança ouve um passo, vê uma sombra: ‘Mãe!’. A escola teme esta virtude que tem o ser de apreender todas as coisas através da complexidade sutil dos aspectos tão diversos que se oferecem à natureza humana” (Freinet, 1977, p. 18). Os educadores e as educadoras que se afinam com as ideias da escolástica partiram do pressuposto de que, assim como uma parede que se constrói pedra a pedra, também os conhecimentos das crianças necessariamente construir-se-iam parte a parte, preferencialmente do que fosse mais simples para o mais complexo.

[...] a criança não saberia reconhecer a mãe se lhe não tivessem dado, através do ensino, os elementos desse reconhecimento, num processo de demonstração aparentemente lógico: esta sombra é uma mulher... tem chinelos usados que se arrastam pelo chão, um corpete com três botões, os olhos castanhos e uma madeixa de cabelo encaracolado à volta da orelha: “É a tua mãe!” (Freinet, 1977, p. 18).

Mas o professor francês contesta e rebate argumentando com os floreios de suas metáforas rurais, que a criança “reconhece a mãe como o cabrito reconhece a sua mãe no meio do rebanho” (Freinet, 1977, p. 18). Somente mais tarde, quando a identificação já se tornou algo automática, é que eventualmente passa a haver alguma preocupação com os pormenores da vestimenta ou aparências peculiares. Mas, mesmo assim, afirma que esse segundo nível de inquietações sequer é indispensável, pois o aprendizado natural não demanda necessariamente tal processo. Freinet comenta:

Já não me recordo de quantos degraus há em frente da minha velha casa natal. Mas sou capaz de lá ir de noite: os meus passos não falharão nenhum porque eles os contaram e inscreveram na minha memória dos passos.

É tudo isso o processo reencontrado do método global [natural] (Freinet, 1977, p. 19).

Pensar a Educação por meio de uma concepção que envolva o trabalho e o método natural implica mais que uma mera reforma no modo de se administrar a escola e as aulas. Para o estabelecimento de uma Escola Moderna construtiva com condições de envolver os interesses dos educandos na transformação de sua natureza, é preciso colocar-se, enquanto educador, em busca permanente do novo e do adequado às necessidades e possibilidades do momento. Nas palavras de Freinet “a educação verdadeira desenrola-se segundo um princípio geral de ‘experiência tateante’ que ultrapassa todos os outros métodos mais ou menos científicos”. Para o autor, a educação sistemática falha de cara ao tentar “substituir um processo que é a própria lei da vida pelos seus métodos racionais” (Freinet, 1969, p. 33).

A certeza nutrida por Freinet de que a experimentação se constituía em pedra fundamental da Educação se sustenta em vários pontos de sua obra. O autor afirma, por exemplo, que “a nossa teoria psicológica da tentativa experimental, base da nossa pedagogia, vai-se afirmando cada vez mais. [...] O progresso científico faz-se pela tentativa experimental” (Freinet, 1977, p. 13). Tal tentativa experimental, várias vezes denominada por ele como experiência tateante e tateamento experimental, deveria orientar-se por critérios bem definidos no que diz respeito à prudência e ao cuidado para com o experimento. Freinet pergunta:

Será exato que não devemos partir à aventura em direção a zonas desconhecidas mas atacá-las metodicamente partindo de elementos seguros, mensuráveis, cuja combinação nos deve conduzir a resultados antecipadamente previstos? Se assim fosse — e a Escola adotou sem reservas este cientismo —, pretender-se-ia construir as personalidades a partir de elementos que uma falsa ciência apresenta como definitivamente adquiridos e incontestáveis: seria preciso conhecer as leis da linguagem e da escrita antes de pretender falar e escrever. São, como diria a escolástica, mecanismos que se montam como as peças de um despertador. Se ficarem bem colocadas, o despertador funcionará com precisão e fidelidade, e o resultado será obtido a cem por cento (Freinet, 1977, p. 13).

Uma educação experimental, calcada sobre a possibilidade das descobertas das crianças e de sua utilização em diferentes circunstâncias da vida, se constituiu num dos principais objetivos pedagógicos a serem alcançados por Freinet. Ferozmente, o educador francês atacou e condenou com veemência o paradigma escolasticista de educação, execrando seu conteudismo apoiado em “ideias inertes” (Whitehead, 1969) e inúteis.

Usando mais metáforas como meio de se fazer entender em suas críticas à educação tradicional, Freinet aborda o pedantismo dos educadores ainda investidos de uma concepção medieval de pedagogia, que a tudo quanto ensinavam, fosse conteúdo útil ou inútil, tentavam dissimular em belezas do conhecimento humano. Ele diz:

O mal tem algo de diabólico que se insinua em tudo disfarçado de bem, impondo seu domínio e convencendo os seres humanos de que devem defendê-lo. Quando, em dado momento, sábios, poetas e profetas enxergam a luz, são iluminados por ela, revelam-na, cantam-na e explicam-na, os escravos indignados martirizam os perigosos videntes.

As grandes verdades, no entanto tão simples, que todos compreenderiam, ninguém ousa afirmá-las ou reivindicá-las. O erro serve bem demais aos apetites, aos prazeres de uns, à sede de vantagens ou de dominação de outros. E é assim que qualquer um que o ataca, ou simplesmente o ameaça, vê erguer-se contra si uma coalizão complexa e hipócrita dos interesses egoístas (Freinet, 1998, p. 20).

Pragmático, Freinet apresenta um caso para que se possa compreender todo o mal que a escola medieval opera na vida dos educandos. Como crítica à educação do progresso, narra o caso de uma adolescente de quinze anos que, tendo sido educada na cidade, fora passar férias no campo. Por considerar que o lugarejo em que permaneceria se constituísse em lugar atrasado, onde nem rádio haveria para se escutar, resolvera levar consigo toda uma coleção de periódicos e romances.

Quando nos acompanhava a Graneirée, levava o livro. O dia estava delicioso e musical... Pombos atravessavam majestosamente o vale; os gaios chamavam uns aos outros e se juntavam ao redor de uma velha cabana no meio do bosque; os melros brincavam sob os matagais ou nas moitas de feijões amarelados. Das encostas subia um aroma vigoroso de tomilho e lavanda. [...] Pensava que seria um sacrilégio fechar os ouvidos e afastar a mente daquela indescritível riqueza...

Rosette lê...

Não vê nada de tudo isso; não sente nada dessa maravilha. Mergulha em seu livro de ilusões, em seu livro mentiroso (Freinet, 1998, p. 61).

E ao analisar o comportamento da jovem diante da realidade em que se encontrava naquele momento de indiferença para com o meio natural, rural, real em que se encontrava, taxativamente deduz:

Foi isso o que a escola, o que um sucedâneo de cultura fizeram com essa mocinha: ela já não é um ser vivo, uma flor sensível e compreensiva; não conservou nenhuma das qualidades humanas às quais conferimos com razão uma importância tão primordial. Ela nem sequer tem bom senso!... Conhece o nome dos artistas de cinema — ah isso

sim! — e o título dos romances populares. Acredita que a vida tem as cores excitantes e vaidosas que lhe atribuem os livros e a tela. Mas as decepções chegarão, infelizmente tarde demais! (FREINET, 1998, p. 62). (sic.)

Freinet considera, em sua obra, que a escola tradicional mata a curiosidade natural dos seres humanos — apaga o que Freire chamará de “curiosidade epistemológica” (1996). Ele afirma vislumbrar como maior valor a capacidade inteligente de se manter curioso e com o bom senso vigoroso diante da Natureza e da vida, ao afirmar que

ficaria feliz que viesse para cá, nas férias, uma jovem que não soubesse ler nem escrever, que jamais tivesse ido ao cinema nem ouvido rádio, mas conservasse os olhos e o espírito intrepidamente curiosos, com a inteligência e o bom senso intactos e, sobretudo, soubesse sentir e viver a vida.

Então, ela me ouviria, me faria perguntas; faria perguntas também à natureza, exercitando sua nova compreensão, desenvolvendo e aguçando seu sentido de beleza. Não seria um papagaio sem originalidade nem sabor; não seria uma dessas bonecas padronizadas de quem admiramos os penduricalhos e os cílios cuidados, e o toque de ruge nas bochechas, mas da qual temos de renunciar a tirar algo de humano e de sensibilidade inteligente (Freinet, 1998, p. 62).

Dentre as críticas desferidas contra a educação tradicional, Freinet repudiava os modismos e ideias passageiras, tão afetas ao meio educacional. Ele considerava que não se devia “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, 1998, p. 77).

A escola tradicional era considerada por Freinet como um dos maiores perigos para a educação das crianças e para o trabalho discente. Ele chegou a afirmar que “nada é mais tentador para os educadores do que a escola tradicional; nada é tão perigoso. Ela separa a árvore de suas raízes, isola-a do solo que a nutre. Cabe-nos reencontrar a seiva” (Freinet, 1998, p. 83).

Ao se referir à escola tradicional, à maneira como ela está organizada e como se prepara para receber as crianças e educá-las, ele criticou duramente o contraste que se instaura entre o mundo da criança no seio de seu lar — no seu convívio com a comunidade onde nasceu e foi criada, cercada de valores plenos de nexos e aporte afetivo — e o ambiente frio e diferente, distante dos interesses, das necessidades, dos gostos e desejos dos pequenos que para ali acorrem em busca de educação e saber. Freinet afirma que a escola tradicional erra ao

arrancar a criança de sua família, de seu meio, da tradição que a formou, da atmosfera natal que a banhou, do pensamento e do amor que a alimentaram, dos trabalhos e dos jogos que foram suas preciosas experiências, para transportá-la autoritariamente para esse meio tão diferente

que a escola é, racional, formal, fria, como a ciência da qual queria ser o templo (Freinet, 1998, p. 85).

Para Freinet, o mundo infantil, povoado por fantasias e fazeres muito práticos, concretos, ligado ao que de mais próximo há das próprias crianças, simplesmente deixa de existir na escola tradicional. Ali a organização escolástica mesclada com a jesuítica — herdeira direta da Ratio Studiorum — impõem um modo de estar, de estudar, de se relacionar com os colegas e com a hierarquia representada pela relação entre discentes e docentes que, quase sempre, se estabelece de maneira autoritária, contrária aos interesses populares, situando-se como força reprodutora de um status quo aristocrático e burguês.

A escola preconizada pelo professor francês sempre esteve comprometida com as crianças pobres que atendia, com seus familiares e com a comunidade em que viviam, e com seus interesses de classe. Ele preocupava-se com o gosto das crianças, com os fatos do dia a dia que lhes ocupavam, que lhes chamavam a atenção. Pensava numa educação que fizesse sentido e se baseasse nos nexos entre o que se ensina e a vida prática dos educandos. Em questionamento aos professores das escolas tradicionais, argumentava:

Vocês já tentaram às vezes conhecer os temas profundos das inúmeras distrações de seus alunos? Um canto de galo, o passo rude de uma mula que desce o caminho pedregoso, o rangido de um regador nas barras de ferro de uma fonte ou, pura e simplesmente, numa nuvem que passa na frente do sol e escurece bruscamente a sala de aula bastam para quebrar aquele encanto fictício que vocês tentaram criar... (Freinet, 1998, p. 86).

Ele defendia a ideia de que os professores e as professoras precisam trabalhar com uma maneira de fazer educação nascida “da velha cozinha escura, do caminho pedregoso, da cabeça nova e lustrosa do potro e do rebanho cabriolando ao sair do estábulo” (Freinet, 1998, p. 86). Uma educação nascida e organizada a partir do que é realidade para cada qual dos educandos com que se trabalha.

O comprometimento com os familiares dos estudantes e com a comunidade em que viviam se evidencia na sua preocupação e no seu envolvimento com a produção da vida na aldeia e com o trabalho dos aldeões. Élise Freinet destaca esse envolvimento social de Célestin.

Também é preciso dizer que Freinet se integrou pouco a pouco no ambiente da aldeia. Estabeleceu relações com os pais dos alunos e, durante as excursões da turma, contou com os diversos artesãos e com os produtores. Será com um profundo interesse que irá estudar por si próprio os condicionamentos econômicos da vida social provençal (Freinet, E., 1978, p. 33).

Alguns aldeões se interessaram pelo trabalho cooperativo preconizado por Freinet na cidade, unindo-se a ele na criação de uma cooperativa de consumo e venda de produtos locais. Célestin assumiu as funções de animador e tesoureiro do movimento, que estabeleceu sua sede na praça da

aldeia. O professor francês passou a dividir seu tempo, então, entre a escola e as atividades da cooperativa, que adquiriu “um desenvolvimento extraordinário. Esse êxito rendeu-lhe a simpatia das pessoas mais humildes e a consideração de toda a população desta aldeia da Provença” (Freinet, E., 1978, p. 34).

No tocante à pedagogia de seu tempo, Freinet considerava a escola como um lugar tão divorciado do mundo das crianças que conta, de maneira muito prosaica, uma narrativa acerca de suas impressões para com a sala de aulas tradicional:

Quando, ao voltar do campo, subo o caminho abaixo da escola, escuto distraidamente, sem ouvi-los, os ruídos harmoniosos que nos vêm dos jardins, dos estábulos e das ruas. Um rapagão, ajudado pelo pai, põe a carga sobre o burro; na soleira de uma porta, um garotinho discute com suas frangas; duas velhinhas, sentadas ao sol, tagarelam, sérias e resignadas; passa uma menina tangendo cabras e cabritos. Nenhum desses ruídos destoa. Sente-se que todos participam da mesma atmosfera de paz e de trabalho.

Só a sua escola rompe brutalmente essa paz e essa harmonia, e isso me faz sofrer como um sacrilégio... Uma criança está lendo. Compreendo que está lendo não para saber o que exprimem os signos, mas para submeter-se a uma prova que vocês fiscalizam e sancionam. Depois, a classe se enche de um murmúrio frio, hesitante e tímido, que ressoa monotonamente como uma prece de igreja, um murmúrio dirigido, interrompido de tempos em tempos por uma rude reguada na escrivania...

E, bruscamente, o tom desse murmúrio muda, se anima, se complica, vai se ampliando. Diríamos que um sangue novo o colore... adivinho que o professor acaba de sair, talvez para dar uma olhada no fogão ou entreter-se por um instante com o prefeito... Nesse momento, a escola deixa de ser escola: volta a ser uma célula de vida, com seu ritmo, seus hábitos, seus gritos... o professor volta: a cor muda de novo, bruscamente, como nos teatros onde jogos artificiais de luz produzem, conforme se queira, uma atmosfera de alegria ou de tristeza, de vida ou de angústia, de primavera ou de frio (Freinet, 1998, p. 87-88).

Como dissemos acima, Freinet colocava para si mesmo, como problema, a implantação de uma escola popular. Em sua opinião, tratava-se de marcar uma nova e elevada etapa na evolução da escola, uma vez que a própria história da humanidade se relacionava com suas transformações e com os degraus de sua escalada de evolução.

Ele considerava que por causa da inércia dura e persistente das instituições retrógradas, somente com muita lentidão a escola ia se modificando e se adaptando aos novos tempos e lugares, ao sistema econômico, social e político que a submete.

Na Idade Média, para o professor francês, a escola estava ligada à vida. Freinet (1969, p. 17) considerava que num tempo em que a instrução não era importante para os senhores que “nem sempre sabiam ler, porque ler e escrever não eram, nessa altura, absolutamente indispensáveis à função social do senhor”, a escola cumpria seu papel social ao preparar seus alunos para serem eficazes caçadores ou guerreiros. Ele admirava-se ao verificar que

esta formação possuía ainda a invejável originalidade de ser, não livresca ou formal, mas essencialmente ativa e prática: estágio do jovem senhor como pajem, iniciação à caça, à equitação, realização de torneios que constituíam autênticos exames de capacidade guerreira. Era uma escola ligada à vida e respondendo em larga medida às necessidades individuais e sociais da época (FREINET, 1969, p. 17-18).

Considerando as necessidades eclesiais daqueles tempos, tanto do ponto de vista técnico como metodológico, a escola religiosa também estava bem adaptada, a exercer sua função formadora do clero católico.

Catedrais e abadias tiveram assim as suas escolas especiais, onde eram acolhidas as crianças de todas as condições sociais. A sua formação era concebida e realizada segundo um objetivo bem definido: a iniciação de futuros homens da igreja que não tinham que compreender, mas crer e servir no seio da igreja. Pedagogia e técnicas encontravam-se adaptadas a estes fins (Freinet, 1969, p. 18).

Depois, com o fim do sistema feudal e a ascensão da burguesia, outros passaram a se constituir em saberes valorizados e apreciados pela classe hegemônica, com seu refinamento civilizatório, que

teve por sua vez as suas escolas onde se ensinava a leitura e a escrita — esses instrumentos tão raros, tão apreciados e respeitados na altura —, a cultura antiga, grega ou latina, a medicina e a disputa, tudo conquistas que fariam assentar em novas bases a autoridade desta classe de administradores e de comerciantes (Freinet, 1969, p. 18).

Após a revolução industrial, a sociedade se transformou novamente. A instrução do proletariado passou a constituir-se numa necessidade econômica para o desenvolvimento industrial, que passou a demandar mão de obra especializada e disciplinada para o trabalho nas novas fábricas, com suas linhas de produção cientificamente organizadas. Para instruir o povo, se fez necessário implantar escolas estatais voltadas para os fins ditados pela classe capitalista.

O capitalismo triunfante institui então a escola pública, adaptada aos fins particulares para que fora criada. No fundo — fossem quais fossem as teorias e os discursos dos universitários idealistas — não se tratava de cultivar o povo, mas sim de prepará-lo para realizar com mais racional eficiência as novas tarefas que o maquinismo lhe tinha imposto. Ler, escrever, contar, passavam a constituir as técnicas

fundamentais sem as quais o proletário não passava de um medíocre operário (Freinet, 1969, p. 18).

Somados esses conhecimentos a alguns rudimentos de literatura, noções de história, de geografia, de ciências e moral, completava-se a adaptação a que os indivíduos demandavam para se amoldarem à paisagem de sua nova realidade econômica. Tal adaptação parecia perfeita para o período que compreendeu a última década do século XIX e os primeiros anos do século XX. “O próprio povo estava aparentemente satisfeito e até um pouco orgulhoso de uma escola que fazia dos seus filhos uns ‘sábios’” (Freinet, 1969, p. 18).

Sob a égide das ideias positivistas, os filósofos e cientistas alegravam-se nas virtudes da razão e da ciência — quase que novos deuses —, ao mesmo tempo em que o Estado-Nação aparentava estar consolidado no cenário mundial enquanto que os homens de comércio realizavam negócios de todo tipo com a máxima segurança. Entretanto, o encantamento foi “quebrado, para o que muito contribuíram os acontecimentos funestos de 1914-18. Pouco a pouco, os mais clarividentes e responsáveis de entre o povo tomaram consciência do destino da sua classe e do logro premeditado que representava a educação que tinham recebido” (Freinet, 1969, p. 18-19).

Devagar, as classes populares iniciaram sua luta pela adaptação da educação de seus filhos aos seus interesses. A escola pública dos anos 1890 a 1914 já não servia mais ao modo de vida nem às aspirações de uma classe trabalhadora que, pouco a pouco, vai tomando consciência de seu papel histórico e humano. Com o apoio dos sindicatos e dos partidos políticos de esquerda, as camadas populares da sociedade foram se organizando para lutar por suas reivindicações que almejavam uma escola alinhada a seus interesses. A escola que antes causava até certo orgulho, agora já não atendia às expectativas da base da pirâmide social.

Esta escola pública adaptada à vida do período de 1890-1914 [...] já não prepara para a vida; não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente; obstina-se num passado que não volta, como aquelas velhas senhoras que, porque foram merecidamente bem sucedidas na sua juventude, nada querem mudar do seu modo de vida, nem do figurino que as fizera triunfar, e que maldizem a evolução que se passa à sua volta de um mundo condenado (Freinet, 1969, p. 19).

Para Freinet, portanto, o novo degrau a escalar, a evolução da escola, seria, naturalmente, o estabelecimento da escola popular, de tal modo organizada que servisse aos interesses e anseios das classes populares, pois “a Escola que não prepara para a vida, já não serve à vida; e é essa a sua definitiva e radical condenação” (Freinet, 1969, p. 19). Devido ao fato de a escola já não apresentar aptidão para preparação das crianças para a vida, sua verdadeira formação e adaptação relacionada ao mundo que as cerca bem como às futuras possibilidades de vida melhor, passaram a se efetuar de maneira melhor ou pior organizada fora da escola. Durante o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, a convivência com os

milитantes operários, organizadores de cooperativas, chefes militares e até futuros dirigentes políticos — em grande parte desprezados e rejeitados pela escola pública — proporcionou a inúmeras crianças o desenvolvimento de um determinado modo de encarar e viver o espírito de cidadania.

Acreditando que o estabelecimento do socialismo estava prestes a se desencadear no mundo todo, Célestin Freinet apregoava que

a nossa situação é esta: um fosso, que se vai cavando diariamente, separa cada vez mais a escola pública tradicional mais ou menos bem adaptada à democracia capitalista do começo do século [XX], e as necessidades imperiosas de uma classe que deseja formar as novas gerações à imagem da sociedade que ela entrevê e cuja majestosa edificação ela iniciou (Freinet, 1969, p. 20).

Os educadores deveriam, o quanto antes, conscientizar-se da descontextualização escolar e trabalhar em função da renovação demandada pelos novos tempos e pela nova ordem social que estava para se instalar.

Ele mesmo empenhou-se integralmente durante toda sua vida em favor da realização de uma educação popular, baseada nos anseios e interesses das classes trabalhadoras, favorecendo às crianças a possibilidade de aprenderem e de instruir-se com fazeres diferenciados por meio de novas técnicas de ensino.

2. A EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Também para Paulo Freire, a Educação assume um caráter necessariamente popular, para poder ser considerada educação libertadora. Optar por uma educação tradicional, para ele, simbolizava escolher o “ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem” (Freire, 1985, p. 35). Já a Educação Popular, afinada com as necessidades, anseios e interesses das classes populares — a Educação das massas —, tem que ser aquela que “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1985, p. 36). Cabe ao educador escolher entre a educação tradicional e a educação popular, o que assume um significado importante de escolha entre uma educação do educando passivo, receptivo, coisificado ou uma educação do educando senhor de sua própria vida e construtor de sua história. “A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito’” (Freire, 1985, p. 36).

Talvez uma das citações mais conhecidas de Freire, seja a que afirma que “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2002, p. 69). Nestas palavras, tomando-se o devido cuidado para não mitificar um slogan atribuindo-lhe todo o valor da obra de um

educador empenhado em estudar, pesquisar e crescer com seus educandos, pode-se observar várias das ideias que compõem sua concepção de educação.

Convencido de que “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2006, p. 47), o educador pernambucano, coerentemente, deduz que também ninguém educa ninguém, donde se pode inferir que o papel do educador e da educadora não é educar os educandos e as educandas. Entretanto, ao destacar que ninguém se educa a si mesmo, o autor se reencontra com sua opinião emitida anteriormente, quando, reconhecendo que a condição humana só se realiza no plural, afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1985, p. 35). Por isso mesmo, os seres humanos se educam em comunhão, relação que se estabelece na vivência mesma dos educandos e educandas entre si, tanto quanto naquela que se produz entre discentes e docentes. Da relação dialética entre educandos e educandas com o educador ou a educadora, propositora de condições para que todos se eduquem, é o mundo — a realidade viva, conhecida e reconhecida pelos protagonistas do ato educativo —, que se estabelece como meio para que se realize a atividade educativa, em que educador ou educadora e educandos ou educandas autorrealizam seu processo educativo.

Nessa concepção de educação, a dialogicidade se estabelece como condição para sua realização, numa relação entre educador ou educadoras e educandos e educandas que não determina a superioridade daqueles sobre estes, do trabalho docente sobre o discente, do saber do mestre ou da mestra sobre o saber dos alunos ou das alunas, do lugar no mundo do professor ou da professora sobre o lugar no mundo dos estudantes. A horizontalidade é o meio e a meta de uma educação desse tipo.

Aqui nos deparamos com uma importante aproximação entre Freire e Freinet. Para Freire, na relação que se estabelece entre educadores ou educadoras e educandos e educandas, todos ensinam e aprendem, numa relação dialética que é fundamento do processo ensino-aprendizagem, e reforça a ideia de que não somente o professor ou a professora têm o que ensinar — e o que aprender — na relação didática, mas também o alunos e as alunas, para além de terem o que aprender, têm muito que ensinar, seja ao professor e à professora, seja ao grupo de colegas. Ele afirma, como já citamos anteriormente, que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 23).

Para Freinet, as crianças — os educandos e a educandas das turmas de ensino primário com que trabalhava — têm, também, o que ensinar. A partir de suas experiências e sua bagagem pessoal, cada estudante porta conhecimentos que, nas relações de ensino e aprendizagem, também são compartilhados e ensinados ao professor que os educa e aos colegas e às colegas com quem compartilha sua educação.

Numa crítica ao modo tradicional que desconsidera a priori os conhecimentos que estudantes levam para a sala de aulas, Freinet assevera que quanto aos alunos e às alunas,

se supõem que nada sabem. Não entra na cabeça de ninguém a ideia de que a criança, com as suas próprias

experiências e os seus conhecimentos diversos e difusos, tem também alguma coisa para ensinar ao professor. Verifica-se aqui um erro pedagógico que alguns poderão dissimular com uma engenhosidade peculiar, mas que não deixa de imprimir poderosamente a sua marca em todos os sistemas escolares. (Freinet, 1975, p. 53-54)

Outro ponto importante da concepção de Educação em que Freire se baseia diz respeito diretamente à questão da incompletude do ser humano. Freire critica a educação tradicional, escolasticista, chamando-a de educação bancária.

Paulo Freire considera as relações entre educadores ou educadoras e educandos e educandas, numa educação tradicional, como caracterizadas por uma peculiaridade especial e marcante: a “de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (Freire, 2002, p. 57, grifos no original). Para ele, esse tipo de relação implica a participação de um sujeito, que é o educador narrador ou a educadora narradora, e objetos passivos que apenas escutam, que são os educandos e as educandas. A concepção de educação baseada nos fundamentos da escola tradicional escolasticista configura uma verdadeira obsessão pelas narrativas — o papel docente é narrar e narrar e narrar.

A característica preponderante que marca esse paradigma educacional é “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (Freire, 2002, p. 57). O professor e a professora são os sujeitos que têm por objetivo e obrigação recheiar os alunos e as alunas com os conteúdos de sua narração — conteúdos estes que não se entrelaçam e que estão desligados do real em que deveriam estar conectados. “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” (Freire, 2002, p. 57) O professor narrador e a professora narradora propiciam aos educandos e às educandas decorarem passivamente o conteúdo dado em forma de narração, o que “os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” (Freire, 2002, p. 58)

Na medida em que o educador ou a educadora vão depositando seus conteúdos nas vasilhas que são os educandos e as educandas, estes e estas recebem passivamente os conteúdos que devem ser memorizados e guardados. Freire concebe que está aí

a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação (Freire, 2002, p. 58).

Problematizando a questão, Paulo Freire argumenta que os seres humanos são os arquivados, nessa concepção bancária de educação, porque “fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser” (Freire, 2002, p. 58). E se não são, sua condição humana arquiva-se, guarda-se num processo que o próprio Freire chama de desumanização dos homens e das mulheres, apesar de ressaltar que sua vocação não é a vocação pela desumanização, o que seria uma distorção de sua vocação. Mas a vocação por ser mais.

Na relação estreita entre teoria e prática, a educação de Freire se faz práxis, na medida em que se estabelece por meio de uma relação direta entre a ação e a reflexão. Para Paulo Freire, a “práxis autêntica [...] não sendo ‘blablablá’, nem ativismo é [...] ação e reflexão” (Freire, 2002, p. 38). E mais: uma educação que se faz práxis, no formato proposto por Freire, transforma o mundo, ressignificando a natureza humana ao mesmo tempo em que modifica e dá novo significado à Natureza; portanto, em suas atividades que se vão adequando a esse fim — de se fazer práxis —, o que os seres humanos realizam é trabalho.

Freire defende a ideia de que

em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas (Freire, 1977, p. 26).

Trabalhar e estudar relacionam-se dialeticamente, transformando a subjetividade do indivíduo que trabalha e estuda, ao mesmo tempo em que seus estudos e seu trabalho se fazem como processo resultante de sua subjetividade. “A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (Freire, 1977, p. 27).

A educação assim compreendida, comprometida com os interesses das classes oprimidas na sociedade capitalista, configura uma educação popular, forma autêntica a se oferecer como opção válida de formação para as bases sociais, outorgando-lhes, democraticamente, o direito, que já é seu, de educar-se numa escola plural, “da melhor qualidade” (cf. Rios, 2001), afinada com os reais interesses sociais das classes populares.

Uma prática pretensamente pedagógica que não tenha por objetivo contribuir para que o ser humano consiga ir preenchendo sua incompletude, fazendo-se historicamente mais, é, na realidade — como acabamos de mencionar —, uma prática desumanizadora. Corroborando esta ideia, Freire argumenta que, historicamente,

o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação,

desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo não é vocação mas distorção da vocação para o ser mais (Freire, 1993, p. 10, grifos no original).

Numa crítica às práticas de todos os tipos que conduzam (ou concorram para a condução do) ser humano ao ser menos, Freire afirma “que toda prática, pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana [da vocação de ser mais] é imoral” (Freire, 1993, p. 10). Ciente de que as classes hegemônicas não contribuem para com uma educação libertadora que trabalhe pelo ser mais das classes dominadas, Freire considera que “não há real ajuda entre classes dominantes e classes dominadas nem entre as ‘sociedades imperiais’ e as chamadas sociedades dependentes, de fato, dominadas, na compreensão de cujas relações não se pode prescindir da análise de classe” (Freire, 1977, p. 16).

A vocação e a tendência natural que todas as pessoas têm são por sua humanização, por ser mais. Se assim não fosse, argumenta Freire, “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação” (Freire, 2002, p. 30). No seu dia a dia, os seres humanos vão impondo pequeninas alterações à Natureza, ampliando a cultura universal, na medida em que suas mãos se vão somando para consecução de suas atividades. Suas mãos vão transformando o mundo e “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo” (Freire, 2002, p. 31).

Paulo Freire concebia que a subjetividade histórica dos seres humanos se realizava, como meio de transformação de sua própria natureza, por meio da Educação. Para ele as pessoas além de não nascerem predestinadas, são programadas para a aprendizagem, o que as faz capazes de ir transcendendo sua condição de opressão na construção de sua própria libertação que se constrói no aprender. Freire considera que

se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos, nem educadores, nem educandos, como não posso considerar Jim e Andra, meu casal de cães pastores alemães, sujeitos da prática em que adestram seus filhotes, nem a seus filhotes objetos daquela prática. Lhes falta a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um, optar por outro (Freire, 1993, p. 12)

Educar-se, então, é processo de ruptura com um modo de ser e estar no mundo, em favor da opção por uma outra maneira, feita com consciência. Além disso, a importância da relação dialógica e de companheirismo entre docente e discentes é tamanha, que Freire argumenta que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.” (Freire, 2002, p. 64) Nessa ótica pedagógica, ensinar e aprender

se apresentam como verbos cuja conjugação se faz quase que obrigatoriamente em conjunto sendo que, de outra maneira, a docência se caracterizaria como mero instrumento a serviço das classes dominantes. Freire entende que “se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender” (Freire, 1977, p. 17).

A Educação assim concebida e aplicada — com base nessa intercomunicação e na sua relação com a realidade, ou seja, com o mundo — não coaduna com a prática da dominação, da opressão; ela se situa diretamente no resultado do pressuposto de que uns seres humanos não podem dominar outros seres humanos sem, com isso, desumanizarem-se a si mesmos, ao mesmo tempo em que se desumanizam os que são oprimidos.

O instrumento primordial da educação de Paulo Freire é o diálogo. Para ele, o diálogo é forma e conteúdo no processo educativo, tanto que ele, ao afirmar o diálogo como categoria indelével de sua prática educativa, pondera:

Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (Freire, 2002, p. 62).

Educação, para Freire, é um ato libertador, e para que se possa realizá-la, é preciso compreender que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2002, p. 67, grifos meus).

A libertação, fruto do processo educativo que se faz por meio do diálogo, envolve docentes e discentes num processo em que estes e aquele se educam e em sua práxis modificam o mundo e se modificam, quer dizer, modificam a Natureza ao mesmo tempo em que modificam sua própria natureza.

Por meio do processo educativo, a condição de sujeito se vai acentuando e tomando conta da personalidade dos educandos e das educandas. Sua compreensão do mundo se alarga e suas opções se tornam opções maiores, melhores e mais conscientes. A leitura que os sujeitos do próprio ato educativo passam a fazer do espaço social em que vivem, sua apreensão do sentido de humanização e de liberdade que se lhes afiguram como únicos destinos dados, transformam-se em motivação intrínseca. Essa nova leitura de mundo (Freire, 2002) impulsiona cada indivíduo a desejar e conseguir realizar outras leituras, cada vez mais completas, nítidas, precisas e envolventes de sua situação subjetiva no mundo, colocando-se em posição de transformar o próprio mundo e a própria pessoa.

>> Considerações Finais

Freinet nasceu em 1896 na França e sempre atuou como professor primário, enquanto que Freire nasceu no Brasil em 1921 e atuou em diversos países do mundo, dentre os quais o próprio Brasil, o Chile, os Estados Unidos, a Suíça, a Guiné-Bissau, Moçambique, a Guiné Equatorial, Cabo Verde e muitos outros países da África, Ásia e América. Apesar de terem nascido e atuado em lugares tão diversos e de não terem se conhecido, ambos conceberam Educação como processo de transformação da natureza humana que se realiza por meio de sua conscientização e de sua práxis — seu trabalho — que transforma o mundo e a Natureza.

Práxis e trabalho, como atividade humana adequada à finalidade transformadora do mundo, apresentam-se como sinônimos quando se busca compreender a concepção de Educação nas Pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. Ambos educadores basearam suas concepções de Educação em vários outros princípios comuns, que se caracterizam como aspectos educativos progressistas, dentre os quais a dialogicidade, presente em ambas concepções educacionais; a identificação de um caráter popular como pressuposto para a prática educativa, a identificação do educando e da educanda como protagonistas, juntamente com as educadoras e os educadores, em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Mais do que se aproximar, podemos concluir que os trabalhos de Célestin Freinet e de Paulo Freire se complementam quando utilizados no processo ensino-aprendizagem das instituições educacionais da Educação Infantil ao Ensino Superior, logrando construir uma educação da melhor qualidade, capaz de responder aos anseios das classes populares a partir de uma concepção educacional que se apoia nos princípios de educação e trabalho humano como categorias fundamentais de suas construções.

Em especial, as concepções de Educação de Freinet e de Freire se aproximam, então, em seus caracteres popular e progressista, fincando suas bases e princípios sobre a centralidade do trabalho humano para edificação de seus processos pedagógicos.

>> Referências

- FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa (Portugal): Editorial Presença, 1969.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. 4. ed., Lisboa (Portugal): Editorial Estampa, 1975.
- FREINET, Célestin; BALESE, L. **A leitura pela imprensa na escola**. Porto (Portugal): Dinalivro, 1977.
- FREINET, Célestin. **A Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular — Os métodos Freinet**. Lisboa (Portugal): Estampa, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau — Registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** — Saberes necessários à prática educativa. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PALACIOS, Jesús. **La cuestion escolar** — Críticas y alternativas. 2. ed., Barcelona (España): Editorial Laia, 1989.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

WHITEHEAD, Alfred North. **Fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Nacional, 1969.

