

LEITURAS DE FREINET NO BRASIL

Rafaela Ferreira dos S. Mendes Muratt¹

Universidade Federal do Ceará - rafa8816@hotmail.com

Iziane Silvestre Nobre²

Universidade Federal do Ceará – izianesilvestre@yahoo.com.br

RESUMO

Iniciaremos este trabalho apresentando o cenário histórico educacional da chegada da teoria de Freinet em nosso país, descrevendo os elementos principais para um melhor entendimento da discussão. Nosso objetivo é tentar compreender de que maneira a teoria é interpretada por grandes teóricos da educação brasileira, assim como discutir brevemente o modo como suas ideias foram aplicadas em solo nacional. Para tanto, esboçaremos nosso entendimento sobre as duas concepções que comumente enquadram Freinet no país: ora o tratando como um escolanovista, portanto, integrando-o às tendências liberais, ora o considerando um autor progressista libertário. A interpretação desse panorama é necessária, a título de compreensão das muitas leituras feitas de Freinet no país, especialmente porque poucas levam em consideração a sua obra como o todo e, principalmente, além de destacarem o caráter fundamental central do conceito trabalho em sua obra. Nesse sentido, nossos esforços caminham na tentativa de contribuir para uma leitura que elucide e fundamente o trabalho como centro de sua teoria e prática pedagógica. Trazer elementos para uma melhor compreensão foi nosso objetivo, visto que é um autor conhecido por muitos no Brasil, mas que pouco é fruto de investigações e aprofundamentos em meio aos cursos de formação docente.

Palavras chaves: **Celestin Freinet; Pedagogia freinetiana; Historia da pedagogia.**

INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado de uma pesquisa de dissertação de mestrado e iniciaremos este artigo apresentando o cenário histórico educacional da chegada da teoria pedagógica de Freinet em nosso país, descrevendo os elementos principais para um melhor entendimento da discussão. Nosso objetivo é tentar compreender de que maneira a teoria é interpretada por grandes teóricos da educação brasileira, assim como discutir brevemente o modo como suas ideias foram aplicadas em solo nacional. Para tanto, esboçaremos nosso entendimento sobre as duas concepções que comumente enquadram Freinet no país: ora o tratando como um escolanovista, portanto, integrando-o às tendências liberais, ora o considerando um autor progressista libertário.

A interpretação desse panorama é necessária, a título de compreensão das muitas leituras feitas de Freinet no país, especialmente porque poucas levam em consideração a sua

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Substituta do Setor Multidisciplinar do Colégio de Aplicação da UFRJ.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

obra como o todo e, principalmente, além de destacarem o caráter fundamental central do conceito trabalho em sua obra. Nesse sentido, no intuito de colaborar com essa análise contextualizada de sua obra, realizamos um apanhado bibliográfico de teses e dissertações brasileiras sobre o autor em tela na intenção de estabelecer uma leitura crítica dos principais estudos nacionais, assim como discutir o interesse central desses pesquisadores na obra do mestre francês.

Anos 1970: chegada da teoria Freinet ao Brasil

Segundo Associação Brasileira para Divulgação de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet (ABDEPP), a leitura e aproximação com maior interesse em sua obra ocorre na década de 1970, quando o Brasil recebe o pesquisador Michel Launay³ em São Paulo para atuar como professor colaborador no Departamento de Letras da USP.

A década de 1970 representa um período com características bem específicas na história do país, pois são os anos de consolidação da ditadura militar brasileira. Em tese propagava-se a necessidade de reformas educacionais que respondessem a esse novo momento que o Brasil estava vivendo. Assim, a pedagogia tecnicista entra em cena a partir dos acordos MEC-USAID⁴, que perduraram no Brasil de 1964-1985. Esta pedagogia era baseada, segundo Saviani (apud ALVES, 2008, p. 379),

[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Ou seja, trata-se de uma proposta que caminhava conjuntamente com as mudanças no mundo do trabalho que ocorriam mundialmente, iniciando-se os primeiros ataques mais agressivos contra a educação vigente no país, deixando bem claro as intenções com as quais se pretendia destinar a educação.

³ Estudioso de Rousseau, esteve no Brasil durante três anos como professor da USP.

⁴ Os Acordos MEC-USAID foram implementados no Brasil com a Lei 5.540/68. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. Os desdobramentos foram: A implantação deste regime de ensino também retirou matérias consideradas obsoletas do currículo, tais como: Filosofia, Latim, Educação Política, cortou-se a carga horária de várias matérias e inseriu outras como Educação Moral e Cívica. Ver Alves (1968): Beabá dos MEC-USAI. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf>. Acesso em: 2 julho. 2015.

Veremos neste momento um descaso para com os conhecimentos acumulados, especialmente aqueles de natureza mais crítica, gerando a fragmentação dos saberes, uma burocratização exagerada do processo de ensino-aprendizagem e um controle exacerbado da atividade docente.

Portanto, a formação docente nesse período da década de 1970 ganha nova projeção, pois o professor, que era idealizado como um mero transmissor de conteúdos, um técnico em educação, é chamado para “apagar o fogo” da péssima qualidade de alunos que estão sendo formados. Logo, docentes que eram suficientes para as exigências do mundo burguês, mas não tinham elementos suficientes para pensar sobre a educação. Como consequência desse ensino rígido e passível, o espírito questionador e reflexivo esteve adormecido nas instituições de ensino, não oferecendo oportunidades concretas para realizar um processo educacional em que o professor pensasse o seu fazer pedagógico e refletisse sobre sua prática.

Tanto a figura do aluno e a do professor quanto a relação que estabeleciam encontravam-se envoltos na turva pedagogia tecnicista, ambos ocupando uma posição secundária no processo, visto que os elementos primordiais do sistema técnico eram de formulação dos cursos e aulas e seu controle rígido, com tempos de aula e temas separados e objetivos bem definidos.

Dessa maneira, os docentes que viviam essa concepção mecanicista compreendiam seus planejamentos como centrais junto com os objetivos específicos, fazendo parte desse panorama o uso de diferentes recursos tecnológicos com a intenção de “modernização” e “reciclagem” do ensino brasileiro. Este cenário pode ser bem ilustrado na passagem do fim dos anos 70 para a década de 1980. Alves (2008, p. 177), tomando como base os escritos de Saviani:

[...] relembra a passagem da década de 1970 para a de 1980 para evidenciar a coexistência de diferentes tendências pedagógicas no tempo. Retrata, por força dessa coexistência, o ‘drama do professor’ à época, pois, se ‘tinha uma cabeça escolanovista’, operava numa materialidade escolar pertinente à educação tradicional, situação agravada pelas exigências de planejamento e racionalização desencadeadas pela pedagogia oficial, que incluíam o preenchimento de formulários, a operacionalização de objetivos educacionais etc.

Em vista dessa situação assim contextualizada com a proximidade dos anos 1980 e em decorrência do desgaste fruto do regime militar, os educadores organizam-se em prol do ensino e iniciam a busca por uma educação crítica que possuísse um cunho mais social e

político, tendo como objetivo a superação das desigualdades vigentes no seio da sociedade brasileira, já no fim desta década constata-se que a escola é aberta à pluralidade de discursos e opiniões e é neste espaço que a discussão e a reflexão tornam-se objeto do debate social mais amplo.

É neste período conturbado e cheio de anseios por algo novo que respondesse às demandas da educação pública brasileira que Freinet ganha adeptos no Brasil. A chegada de Michel Launay ao Brasil, como já destacado, é a grande responsável por essa curiosidade acerca da pedagogia freinetiana. Segundo ABDEPP, muitos foram os encontros promovidos por Launay entre aqueles que demonstravam se identificar com as ideias freinetianas: em São Paulo, Santa Catarina, Niterói – no Rio de Janeiro, Ceilândia – Brasília, Belo Horizonte – Minas Gerais e Salvador na Bahia. Foi, pois, a convite de Launay que, no início da década de 1970, Flaviana Marchesi Granzotto, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, fundou a Escola Freinet de Blumenau; assim, em São Paulo, Rosa Maria W. F. Sampaio, Maria Inez Cavalieri Tinoco Cabral⁵ ingressaram nessa caminhada. Tais encontros foram suficientes para fomentar e dar origem a muitas outras ações educacionais, dentre as quais dois estágios internacionais de Pedagogia Freinet, realizados em Blumenau, Santa Catarina, sob a coordenação da Profa. Flaviana Marchesi Granzotto. É também no período da década de 70 que ABDEPP aponta existir a implementação da prática da Pedagogia Freinet em diversas escolas brasileiras.

Outra figura marcante para a história de intérpretes de Freinet no Brasil faz menção à professora Janira Brasilino de Souza, que foi para a França realizar seus estudos de doutorado, em 1979, e acabou entrando em contato com a Pedagogia Freinet. Portanto ao chegar no Brasil, mais especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em Natal, criou a base de pesquisa sobre a pedagogia Freinet. Em 1996 assessorou a equipe de professores que fundou a Escola Freinet de Natal, onde foi assessora até 2012, ano de sua morte. Ela será a responsável também por uma gama de dissertações e teses acerca de Freinet, sendo a precursora no Nordeste dos estudos sobre autor. Estabeleceu desde então, um polo de pesquisa nacionalmente reconhecido, não sendo à toa que, até os anos recentes, encontramos diversas pesquisas sobre Freinet ligadas à UFRN.

Feitas essas considerações do momento histórico, podemos visualizar o momento que os teóricos brasileiros começaram a fazer as primeiras apropriações dos escritos de Freinet no país. Iniciaremos então a discussão sobre o fruto dessas leituras, pois eles enquadraram Freinet

⁵ Foi orientada por Michel Launay em sua pesquisa de mestrado que teve o título: De Rousseau a Freinet, ou de la théorie a la pratique (Universidade de São Paulo – USP, em 1975).

ora o tratando como um escolanovista, portanto, integrando-o as tendências liberais; ora o considerando um autor progressista e libertário.

Leituras do pensamento de Freinet e as ideias pedagógicas no Brasil.

Trataremos de esboçar as principais características das duas tendências a fim de compreendê-las e poder estabelecer relação ou não com a “verdadeira” teoria pedagógica de Freinet. Para efetuar tal objetivo faremos uso especialmente de Libâneo (1992), embora outros pesquisadores tenham sido também referenciados. Iniciaremos com a tendência liberal progressista que se baseia nos métodos ativos. Em linhas gerais, a pedagogia liberal constantemente se utiliza deste termo para designar avanço, democracia e mudança, vinculando sua filiação à Revolução Francesa, pois, naquele contexto, o termo liberal era usado de forma genérica para designar aqueles que pediam por mudanças e que eram contra o antigo regime. Mas os liberais são, em essência, a burguesia com a sua sociedade estruturada em classes sociais baseada na propriedade privada.

Desse modo, a educação dentro desta proposta é chamada para corroborar com esse sistema econômico, a fim de formar indivíduos de acordo com as funções sociais previstas pelo sistema capitalista, para desempenhar papéis específicos já estabelecidos. Ideologicamente, essa educação dá ênfase ao aspecto cultural, a fim de negar a sociedade de classes, difundindo a ideia de igualdade de oportunidade, mas sem levar em consideração a falta de condições para que seja efetivada essa dita igualdade.

Libâneo (1992, p. 21) declara: “A pedagogia liberal, portanto é uma manifestação própria [...] da sociedade de classes”. E destaca também o seu poder em se reinventar e se reformar. Após muitos anos de aplicação da escola tradicional, os liberais se renovaram e conseguiram conceber a tendência liberal renovada progressivista, ou também conhecida como escola nova ou ativa. Suas bases teóricas são sustentadas nas obras de John Dewey, Montessori, Decroly e, aqui no Brasil, de educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Dentro dessa proposta renovada progressivista, algumas mudanças são realmente concebidas a fim de convencer e esconder os objetivos reais, que ainda permanecem os mesmos, as principais mudanças perpassam pelo papel da escola, pelo conteúdo de ensino e a relação aluno e professor. Seguindo essa ordem, a escola agora cabe oferecer experiências que satisfaçam aos alunos e às exigências sociais, são experiências que dão condições do aluno educar-se em meio a um processo ativo de ensino baseado na construção e na

reconstrução do objeto, em que o aluno busca também o conhecimento, saindo da posição de mero receptor.

Passando para o segundo ponto, temos o conteúdo de ensino. Dentro dessa escola descrita, teremos um ensino pautado nos centros de interesses dos alunos. Assim, “[...] os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.” (LIBÂNEO, 1992, p. 25). Esta estratégia representa uma maior atenção aos processos mentais e habilidades cognitivas, fortalecendo assim o slogan “aprender a aprender”, pois neste panorama é considerado mais importante do que o resultado da aprendizagem. O risco envolvido em tal perspectiva é que o saber acumulado, inclusive de natureza mais crítica, seja deixado em segundo plano em detrimento do processo de aquisição.

Há de se reconhecer que, neste aspecto, há um avanço, pois entender o processo de aquisição do conhecimento é importante, visto que possibilita um maior contato do aluno para com os conhecimentos construídos pela humanidade. Mas vale ressaltar que a prática é diferente do discurso. Ao efetivar tal entendimento, o que veremos é um descaso para com o conhecimento, que passa a não ser ensinado a partir de suas raízes profundas, sendo ensinado de modo mais formal e fragmentado.

Por último, temos a relação aluno e professor, que vinha extremamente fragilizada pela escola tradicional e que não produzia resultados como antes, pois não formava mais os alunos de que a sociedade capitalista necessitava. Assim o eixo predominante é deslocado, a atenção não se volta mais ao professor e seus privilégios, mas está mais focada no aluno; o professor passa a ser um mediador, um auxiliar da criança em sua conquista pelo conhecimento. O professor não é mais aquele que dita as regras de maneira arbitrária. Pelo contrário, a disciplina é construída junto com o grupo, numa expectativa de se estabelecer uma democracia em sala de aula, tal como vemos como desejável na vida em sociedade.

Antes de partimos para o esboço da tendência progressista, que é a outra tendência que comumente enquadram Freinet, discutiremos brevemente os pontos acima destacados dentro da proposta freinetiana, realçando o posicionamento do autor em tela frente à escola nova.

É sabido que Célestin Freinet na década de 1920, participou do Congresso da Liga Internacional da Escola Nova, realizado na Suíça. Nesse congresso, o autor aprofundou seus conhecimentos sobre as propostas educacionais da Escola Nova. Aproxima-se dessa corrente pedagógica porque concorda com muitas críticas feitas por ela à escola tradicional, à qual Freinet também se opunha. Dessa forma, como foi em toda a sua trajetória, ao tomar

conhecimento desta proposta pedagógica ele absorve alguns de seus elementos, mas também elege uma série de restrições. Em 1930, Freinet (apud FREINET, É. 1979, p. 89) declara:

[...] temos grandes restrições a fazer às ideias de J. Dewey. [...] notadamente sobre sua concepção da revolução cultural, sobre a educação e sobre a democracia. São páginas que os eventos dos dez últimos anos envelheceram, e cujas deficiências a recente crise que necessariamente atinge a escola da América vem sublinhar. Dewey fala da democracia de modo demasiado idealista; parece-nos ignorar certas realidades proletárias de que depende a escola do povo, entre as quais devemos destacar sem cessar a alienação no regime capitalista, em todos os países do mundo.

As críticas feitas por Freinet estão basicamente pautadas na falta de relação com a realidade, no sentido que poucas das muitas concepções apontadas pela escola nova poderiam ser feitas dentro de uma escola pública francesa. Isso porque, quando foram idealizadas, os teóricos usavam uma escola-modelo bem diferente, diga-se de passagem, das escolas que Freinet conhecia tão bem. Para Freinet, a proposta feita pairava no campo das ideias, o que é prejudicial pra a educação, pois, segundo o autor, é na realidade que encontramos a respostas de nossas ideias. Aliás, é nessa esteira da prática, do conhecimento da realidade que ele vai estruturar toda a sua proposta pedagógica, indicando as diversas possibilidades dentro da realidade.

Outra debilidade apontada destaca os estudos feitos por Montessori, Decroly em crianças com deficiências mentais. Tais estudos apresentam para Freinet (2004, p. 87) três perigos essenciais:

1º. A pedagogia dos anormais nos ensina a subir prudentemente, degrau por degrau, o caminho da compreensão, da aquisição e da ação. Esquece que há indivíduos aptos a subir a escada de quatro em quatro degraus ou que, de um salto, atingem o cimo, e para quem é supremamente enervante e pouco debilitante marcar passo no mesmo lugar. 2º. A pedagogia dos anormais valorizou o ensino e a experimentação, e também o material didático e os jogos. Assistimos, nesse domínio, a uma verdadeira regressão que, sob a capa do progresso, limita os voos e as audácias. 3º. Decroly valorizou a necessidade da observação minuciosa, peça por peça, ponto por ponto. Isso dá muitos bons resultados com os anormais, mas despreza totalmente essa outra observação que atua segundo outros processos sintéticos, pelos sentidos e com possibilidades às vezes ainda misteriosas, essa observação que se faz num lampejo, que vê, num piscar de olhos, o que olhares de observação dirigida não levariam a descobrir.

Podemos ver o notório descontentamento de Freinet frente a uma pedagogia que não leva em consideração também os alunos normais, e que não se preocupa em adaptar-se a esse

outro tipo de aluno. E que, sob a intenção de ser um avanço na educação, mostra-se, muitas vezes, como um retrocesso, supervalorizando aspectos não essenciais como o material didático e o jogo.

Partiremos então para o momento de discussão sobre o aspecto da relação entre aluno e professor, que tanto caracteriza a escola nova e, arrisco a dizer, que foi o aspecto que Freinet mais incorporou – com suas devidas alterações – em sua prática pedagógica.

Quando a Escola Nova propõe uma mudança de foco dentro dessa relação, trazendo o aluno para o centro, preocupando-se com ele, tentando entendê-lo, mesmo que seja apenas no discurso em que pode se revelar essas intenções, pois não havia condições materiais para a sua realização no cotidiano escolar e os desdobramentos provocados com essa nova possibilidade não poderiam ser contidos. E Freinet é um desses desdobramentos, pois ele se identifica com as críticas dessa Escola acerca da relação aluno e professor, feitas à escola tradicional, inclusive por um aspecto pessoal, visto que sua doença no pulmão o impediu de ser um típico professor tradicional. Fazia muito sentido para ele questionar a postura rígida e inflexível do professor, que, sob o pretexto de ensinar, não ensinava nada, porque simplesmente não alcançava aos alunos. São essas dificuldades que Freinet enfrenta no início de sua prática docente.

Portanto, em sua proposta pedagógica, incorpora essa característica da Escola Nova, mudando o eixo vertical da relação professor e aluno, típica da escola tradicional. Freinet (2001, p. 9) ainda afirma: “A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade”; e complementa “O professor deixa de ser o bedel de Platão.” (FREINET, 2001, p. 54). Percebemos a clara mudança de eixo e fazemos uma ressalva: essa mudança não deve ser entendida de maneira fragmentada e desvinculada de sua proposta como um todo. O papel do professor em sua pedagogia não é, em nenhum momento, secundário, pois cabe a ele a função de organizar o processo; de pensar previamente a respeito de sua prática docente. Assemelha-se a um maestro em meio às oficinas de trabalho realizadas na escola.

Outro questionamento feito a Freinet é sobre sua declaração e sua posição quando diz: “abaixo os manuais!”. Por causa dessa fala, ele, muitas vezes, é situado como um educador contrário à transmissão do conhecimento. O que é importante de entender em sua crítica não é o fato de que seja contra os manuais, e sim que não apoia esse método de transmissão de conhecimento. O conteúdo que era transmitido era raso, fraco, fragmentado e descontextualizado. Para que, então, transmitir esse nível de conhecimento? Ele queria mais que isso. Ele queria o conhecimento com mais raízes, com chances de produzir o novo; pois a educação, parte do momento de apropriação do conhecimento já produzido e consolidado

pela humanidade para dar a possibilidade de criar o novo. Essa perspectiva não havia na educação francesa, fortemente tradicional e reprodutivista.

Contudo, não devemos entender que essa mudança de atenção para com o aluno o torne um puro representante da Escola Nova. Compreender, sim, que Freinet se empenhou em realizar uma educação que se constituísse crítica, revolucionária, para além da Escola Nova e da tradicional; propondo uma escola do povo que acompanhasse a nova sociedade e que beneficiasse verdadeiramente o povo. Era essa escola que o autor tinha a certeza que estava em processo de nascimento.

Finalizada essa discussão, voltaremos para a exposição da tendência progressista libertária com o objetivo de entendê-la e perceber se há motivos ou não de enquadrar a pedagogia freinetiana nessa tendência.

A pedagogia progressista surge em oposição à pedagogia liberal, e ganha força no Brasil na década de 1980 com a intensidade da luta dos movimentos contra-hegemônicos. É caracterizada por considerar a educação como um caminhar rumo à humanização dos homens, considerando como fundamental a transformação do contexto de relações sociais, políticas e econômicas. Parte sempre da leitura contextual e crítica da sociedade, defendendo a ação sociopolítica na escola rumo aos interesses emancipatórios da humanidade.

Portanto, a diferença fundamental entre a tendência liberal e a progressista é, segundo Libâneo (1992, p. 68):

[...] enquanto a primeira sustenta que existe uma permeabilidade entre as classes sociais, tornando possível a passagem de uma para outra mediante a adaptação cultural pela escola, a segunda assume que o antagonismo de classes resulta da dominação, cabendo à educação contribuir para a transformação das relações de classe.

Ou seja, uma se serve da educação para adaptar o indivíduo às funções sociais já estabelecidas pelo sistema do capital e a outra consegue entender que as intenções de classe são limitadoras das finalidades da educação.

A pedagogia progressista se desdobra em libertadora e libertária. É dentro desta última que Freinet aparece e ela se diferencia por se basear em ações que possam influenciar de dentro da escola para fora, na sociedade, introduzindo pequenas, mas significativas modificações, como o uso de assembleias, conselhos, associações, reuniões e outros. Ela proporciona, assim, vivências e aprendizagens para o aluno a fim de que possam ser usadas fora de sala de aula para a transformação social.

Dentro desse cenário, as práticas de autogestão aparecem não só como meio para transformar a personalidade do aluno como será o conteúdo e o método para a educação. Pois, fazendo uso dos princípios educativos autogestionários dentro e fora da escola, pode-se agregar um sentido político a essas ações, compreendendo que o desenvolvimento individual se realiza também no coletivo. Isto caracteriza e sustenta, segundo Libâneo (1992), o papel da escola.

Passando para o próximo ponto, chegamos aos conteúdos de ensino, que ganham uma nova disposição. A partir de então, as matérias são disponibilizadas aos alunos em sua integralidade, mas não são avaliadas como comumente são na escola tradicional. Nesse momento, o conhecimento é concebido a partir das experiências vivenciadas em grupo por meio de uma postura crítica do aluno.

A ideia é que os conteúdos estabeleçam uma relação fundamental com a realidade do aluno, sendo por meio dessas experiências com o meio social que o saber é construído. Libâneo (1992, p. 36) sistematiza esse postulado afirmando que “O conhecimento aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações, [...] mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social”.

Chegamos ao último aspecto a ser exposto: a relação aluno e professor. Há o reconhecimento de que professor e alunos são sujeitos diferentes e que ocupam posições desiguais, mas que isso não deve impedir que o professor coloque-se a serviço dos alunos. O professor deve dispensar parte de sua autoridade para que não haja imposições de suas concepções e para não transformar o aluno somente em um objeto do conhecimento. Nessa relação, segundo Libâneo (1992, p. 37) professor é “[...] um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum”.

Propiciar um ambiente de auxílio mútuo, de liberdade e respeito ao grupo é fundamental para o fortalecimento do grupo, tendo em vista a sua autogestão e o aprendizado que decorre de um ambiente semelhante. Assim, mesmo que o professor tenha essa função de orientador, a relação não se confunde em momento nenhum com a de modelo, porque isso não é admitido na pedagogia libertária. Formas de poder vertical e autoritarismo não são bem recebidas pelos teóricos que se enquadram nesta tendência.

Ao finalizarmos nossa exposição dessa tendência, podemos pontuar algumas questões de convergência e divergência com Célestin Freinet. Ele é considerado por Libâneo, juntamente com outros autores franceses como Labrot e Snyders, um integrante típico dessa tendência pedagógica.

A convergência é notória no que diz respeito aos objetivos. Freinet, de fato, possui a preocupação de apresentar uma educação que forme pessoas que possam atuar na formação de uma nova sociedade. Então, a escola é vista como o meio que fomenta o aluno nessa direção. É uma ação imediata que visa aos desdobramentos futuros: a sua proposta pedagógica é uma mediação entre a realidade objetiva e o futuro idealizado – a emancipação humana. Nesta esteira Freinet (2001, p. 5) declara:

Nos últimos trinta anos, lutamos para fazer surgir, do próprio seio da escola pública, essa escola do povo, cujos fundamentos técnicos elaboramos minuciosamente. Já somos muitos os que, não apenas em pensamento, em teoria, mas também em práticas, atravessaram o fosso. [...] Orgulhosos de nosso passado, fortalecidos por nossa experiência, lançamos vanguardas vigilantes e esclarecidas. Mas todos nós juntos, educadores do povo, o povo, é que, mais adiante, na luta do povo, realizaremos a escola do povo.

No que diz respeito à relação aluno e professor, temos o entendimento que o autor em tela vai além daquilo que a tendência da pedagogia libertária estabelece. Esta relação em sua pedagogia é pautada no fundamento do trabalho cooperativo, solidário e autogerido.

A escola de amanhã não será, em absoluto, como afirmam com frequência os detratores de toda e qualquer novidade, uma escola anárquica, em que o professor nem sempre conseguirá manter sua autoridade necessária. Ao contrário, ela será a mais disciplinada de todas. [...] O que efetivamente desaparecerá é essa disciplina exterior formal, sem a qual a escola atual seria o caos e o vazio. [...] Com isso, o problema disciplinar passa para o segundo plano, em benefício da organização material, técnica e pedagógica do trabalho. (FREINET, 2001, p. 12).

Essa perspectiva se torna o grande diferencial de sua proposta. É a base para que se possa realizar uma educação em que haja uma nova dinâmica interativa e de controle, sem autoritarismo e rigidez.

Outro aspecto que se assemelha é a questão da autogestão, conceito que perpassa a obra de Freinet. Ele cria condições de realização dessa autogestão na sala de aula, quando, de modo conjunto, o grupo discute e pontua resoluções a serem feitas dos problemas apresentados. De fato, cabia aos próprios alunos gerir a rádio escolar; a prensa escolar, etc., através do trabalho cooperativo. A intenção de tais vivências era de propiciar uma formação que contribuísse para ação mais autônoma e independente na própria sociedade. Saber conviver em autogestão era um elemento caro a Célestin, pois ele vislumbrava uma nossa sociedade em que não haveria essa gestão, visto que convivemos na realidade com uma gestão unilateral e imposta.

CONCLUSÃO

Percebe-se, assim, que o discurso pedagógico que permeia a esfera da educação no Brasil não possui um consenso sobre onde Freinet se enquadra. O que corrobora com este fato, com esta divergência, é a pouca atenção dada ao conceito de trabalho, fundamento de sua obra, sem um entendimento sobre o fundamento trabalho, a compreensão de sua obra fica um tanto quanto limitada. Um aspecto importante que não pode ser perdido de vista é o fato de ele ser um teórico com muita habilidade de se apropriar dos avanços das novas técnicas pedagógicas, ao mesmo ponto que consegue superá-las, dando uma contribuição pessoal neste processo.

Essa faceta do autor não é bem compreendida pelos intérpretes brasileiros, pois corriqueiramente o colocam dentro de quadros fechados, em que ele não pode ser enquadrado. As nuances de Freinet precisam ser entendidas para compreender sua perspectiva pedagógica. Sem dúvida, a ponderação mais importante que precisa ser feita é, exatamente, acerca da pouca discussão e investigação que toma o fundamento trabalho como central em sua pedagogia. Há uma preocupação maior em aplicar sua pedagogia, suas “técnicas”, do que entendê-la por completo, a partir de seus fundamentos, gerando alguns equívocos que ele mesmo havia superado em sua obra.

Nesse sentido, nossos esforços caminham na tentativa de contribuir para leitura que elucidie e traga elementos para uma melhor compreensão, visto que é um autor conhecido por muitos no Brasil, mas que pouco é fruto de investigações e aprofundamentos em meio aos cursos de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. História das ideias pedagógicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 173-178, jan./abr. 2008.

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pedagogia do bom senso*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, É. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.