



50 anos sem Célestin Freinet, 500 anos de retrocesso das práticas escolares

50 years without Célestin Freinet, 500 years backwards for school practices

Ivan Fortunato,

Universidade Federal do ABC, Brasil

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 7 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 02 de febrero de 2016

Fecha de revisión: 16 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 17 de julio de 2016

Fortunato, I. (2016). 50 anos sem Célestin Freinet, 500 anos de retrocesso das práticas escolares. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 7(1). 174 – 181.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 7 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

50 anos sem Célestin Freinet, 500 anos de retrocesso das práticas escolares

50 years without Célestin Freinet, 500 years backwards for school practices

Iván Fortunato, Universidade Federal do ABC, Brasil
ivanfrt@yahoo.com.br

Resumo

Este ensaio foi escrito em tributo a Célestin Freinet. Neste ano de 2016, a educação escolar pranteia as bodas de ouro de seu falecimento. Como legado, deixou seus livros, seguidores importantes do Movimento da Escola Moderna, mas, principalmente, inspiração para professores pensarem e repensarem sua prática e as contingências da profissão. O propósito deste ensaio-tributo é o de compartilhar dois importantes legados de Célestin Freinet: seus livros e a inspiração para o magistério.

Abstract

This essay was written in tribute to Célestin Freinet. In this year of 2016, the school education mourns the golden anniversary of his passing. As a legacy, he left his books, important followers of the Modern School Movement, but, mainly, he has left inspiration for teachers to think and rethink their practice and the contingencies of the profession. The purpose of this essay tribute is to share two important legacies of Célestin Freinet: his books and the inspiration for teaching.

Palabras-chave

Método livre; Ensino; Educação escolar; Psicologia sensível; Professor.

Keywords

Free method; Teaching; Schooling; Sensitive psychology; Teacher.

1. Porque foi escrito este tributo a Freinet

Se, desde a infância, tiver sido habituado a procurar atingir uma certa exaltação do coração e do espírito, o homem, na sua maturidade, poderá sentir as maravilhas da vida e talvez isso baste para modificar o mundo (Freinet, 1977a: 385).

Este ensaio foi escrito em tributo a Célestin Freinet, pois, neste ano de 2016, a educação escolar pranteia as bodas de ouro de seu falecimento perdendo, com isso, não apenas um grande professor, mas um dos mais notáveis heróis que o ensino formal já teve¹. Por isso, o propósito deste ensaio-tributo é compartilhar dois importantes legados de Célestin Freinet. O primeiro legado são seus livros que registram uma teoria tripartida da aprendizagem, composta pelo bom-senso, pela psicologia sensível e pelo método livre – importante anotar que, mesmo suas teorias não fazerem parte da maioria das práticas escolares, muitos seguidores deram continuidade ao seu Movimento da Escola Moderna (MEM), cujos avanços e desdobramentos foram detalhados por González (2002). O segundo legado de Freinet diz respeito a salutar inspiração ao magistério, sobre a qual professores podem se apoiar para pensar e repensar a própria prática e as contingências da profissão.

Mesmo considerando indispensável sua teoria proposta para uma prática escolar mais saudável e proveitosa, e ao mesmo tempo ciente do mérito e da seriedade com que o MEM foi pensado, instituído, desenvolvido e progredido, o maior esforço despendido neste ensaio recai sobre seu legado como inspiração. Por isso, deve-se anotar que o objetivo mais profícuo é o de prestar reconhecimento, partilhar e perpetuar as principais lições aprendidas com Freinet, que não me permitiram desistir do ofício, conforme já minutado anteriormente (Fortunato, 2013). Com isso tenho afirmando que é por causa de Freinet que hoje exerço, com certo otimismo, o ofício de professor nos cursos de licenciatura.

Assim, tendo esclarecido que o texto se desenvolve sobre um intencional desequilíbrio entre os legados de Célestin Freinet, estes passam a ser apresentados conforme a ordem já indicada, que se justapõe a uma linha do tempo: fez-se professor, inovou a sala de aula, cristalizou sua teoria nos livros, deu início ao MEM, tornou-se um dos heróis de minha própria prática pedagógica.

Entre em contato com teoria e as técnicas de Freinet muito depois de ter concluído a graduação em pedagogia. Mas, foi com o impulso dado por ele que recuperei minha perspectiva a respeito do magistério, o qual havia abandonado logo depois de formado. Assim, para explicar como as lições aprendidas com Célestin Freinet tornaram-se o necessário impulso para que retomasse minha carreira de formação, um retorno cronológico é necessário. Em outra oportunidade, escrevi sobre minha paradoxal decisão de trilhar pelo caminho da docência (Fortunato, 2016a). Na ocasião, registrei algumas reflexões gerais a respeito da formação e da profissão, ao mesmo tempo em que tentava compreender os motivos que me levaram a cursar pedagogia, mas a abandonar a ideia de ser professor imediatamente após a formatura, apenas recuperando a vontade de lecionar anos mais tarde. Apesar de ter levantando algumas hipóteses plausíveis, acabei me apegando na ocorrência que ressaltava a contradição nesse percurso: o treinamento formal não apenas me distanciou do desejo de desenvolver minha carreira na escola, como somente pude capturar o sentido da docência depois de muitas e variadas experiências dolorosas como aspirante.

Ainda assim, torna-se angustiante notar que minha jornada inicial ressoa com a de muitos egressos das licenciaturas. Arrisco a dizer que essa recorrência tem muito a ver com o amplo desacordo entre a escola imaginada pela teoria da educação e a escola que matricula e atende, diariamente, centenas de milhares de crianças, jovens e adultos. Assim, o contato com a realidade escolar contrastante com o que é concebido durante os anos de treinamento formal é capaz de frustrar o professor formado, que pode se sentir limitado e até incapaz de transpor os ideais teóricos para as contingências da profissão. Essa frustração faz parte da minha particular experiência, cuja ocorrência mais ilustrativa aconteceu cerca de dois meses após ter

¹ Essa ideia de Freinet como “herói” fica mais evidente em Fortunato (2016a).

obtido o grau de licenciado: aprovado em segundo lugar em um concurso público municipal, desisti do cargo, no dia da posse, diante a servidora que estava recebendo a documentação dos professores convocados pela prefeitura para assumir aulas dali a algumas semanas.

Ao ler Bejarano & Carvalho (2004), encontrei respaldo teórico capaz de oferecer uma (dentre outras) coerente explicação para o abandono antecipado do cargo de professor. Embasados em estudos a respeito de crenças no campo pedagógico e sua influência na profissão docente², esses autores acompanharam alguns estudantes de licenciatura de física durante o final da graduação e o início da carreira docente. Segundo Bejarano & Carvalho (2004: 166), quando as crenças de professor em atividade são confrontadas com a realidade escolar, quatro tipos de conflitos educacionais³ podem emergir: os pessoais, os institucionais, os de currículo e os de identidade docente. Mas, na minha experiência narrada, é possível constatar que não foram os conflitos que me direcionaram para longe do magistério, pois nem cheguei a confrontar minhas crenças educacionais com a realidade escolar daquele município. Com isso, a incapacidade de lidar com as frustrações derivadas das crenças não explica minha fuga, mas esclarece porque muitos abandonam a profissão de imediato... ou nela permanecem atuando como se tivessem desistido – tal qual Eli, nome fictício de um dos professores iniciantes que foi acompanhado no estudo de Bejarano & Carvalho.

Existe, então, a possibilidade de que meu caso tenha derivado de um categórico choque entre as duas primeiras fases de preocupação de um professor iniciante, apresentadas por Fuller (1969) e recuperadas por Bejarano & Carvalho. Segundo explicam, antes de debutar no magistério, vive-se a fase de “*pré-ensino*”, na qual não há qualquer preocupação com a prática docente. A fase seguinte é a dos “*primeiros contatos com o ensino*”, na qual o professor principiante concentra-se em si mesmo e acaba por focar suas lições no material didático e na oratória. A fase final seria a de “*preocupações subsequentes*”, na qual o professor consegue centrar-se na aprendizagem dos alunos. Pois bem, é factível pressupor que, tendo vivenciado quatro anos de graduação na fase em que não precisava, em absoluto, me preocupar com o ensino, fui surpreendido com a legítima necessidade de ter que avançar, subitamente, ao estágio seguinte... algo que somente me dei conta quando estava a segundos do limite que me separava da tranquilidade entre não ter preocupações com o ensino e a responsabilidade de ter que dar aulas para dezenas de crianças.

Somente conseguiria fazer a transição para a fase de “*primeiros contatos...*” anos mais tarde, quando as contingências da vida me levaram a ministrar aulas na faculdade. Recuperando algumas lembranças sobre o começo, fica evidente que a preocupação era mesmo o de “*sobreviver*” na profissão, tendo como foco o conteúdo a ser lecionado, o cronograma de aulas e provas, a conclusão do currículo etc. No entanto, ao adquirir experiência no ofício, o confronto com os conflitos educacionais iam também sendo alimentados e retroalimentados pelas vivências, fossem essas cotidianas ou esporádicas.

Se isso soa como alegórico, o exemplo da disciplina ministrada sobre avaliação para os cursos de licenciatura deixavam nu o paradoxo teoria-prática, pois enquanto abordava fundamentos epistemológicos a respeito de uma avaliação diagnóstica/prognóstica, era orientado – para não dizer obrigado – a aplicar provas com doze questões, que deveriam ser corrigidas pelo crivo de certo ou errado. Com isso, por mais que a teoria denuncie a prática da avaliação como um conjunto de atividades somatórias para aprovação ou reprovação dos estudantes, no cotidiano de quase todos os locais de educação formal a prática comum é a de somar pontos obtidos em provas ou atividades isoladas... até mesmo nos cursos de formação de professores.

Assim, quanto mais experiente ficava na prática docente, mais os conflitos educacionais se tornavam gritantes e incômodos. Não obstante, toda atitude tomada para superar as

² As crenças no campo pedagógico não dizem respeito a crenças de fé, mas estão relacionadas ao que o professor acredita, seja com relação ao ensino, à aprendizagem, ao currículo, à avaliação, aos alunos e a si mesmo. Para compreender as perspectivas e nuances dessa conceituação, recomenda-se a leitura de Bejarano & Soares (2008).

³ Os autores se basearam em Beach & Pearson (1998) para elencar esses quatro conflitos educacionais.

contradições vividas parecia cair no vazio. Foi nesse contexto que, finalmente, ao acaso, encontrei um dos livros de Freinet (1976), que foi comprado por uma única moeda. Ao ler algumas páginas iniciais, não consegui compreender porque sua teoria e técnicas me foram ocultadas ao longo dos quatro anos do curso de pedagogia⁴, dada sua potencial vitalidade à prática do magistério. Enfim, nesse caso parece valer a tão conhecida máxima popular “antes tarde do que nunca”.

2. Uma leitura tripartida da teoria de Freinet

Toda nossa pedagogia visará, justamente, a conservar e a aumentar esse potencial de vida que os métodos tradicionais reduzem, chegando por vezes a eliminá-lo, e cuja persistência e exaltação são como o próprio barômetro de um método sadio (Freinet, 1998: 13).

Com relação ao amplo arcabouço teórico elaborado por Freinet, há três grandes aspectos que são notáveis, de acordo com minha particular maneira de pensar e praticar a docência.

Em primeiro lugar, destaca-se o “*bom-senso*”, que poderia ser referido como algo parecido com uma educação para a vida, ao invés de uma educação para a escola. Freinet (2004: 12) criticou a secular escolástica a partir da qual a escola se consolidou, fundamentada nos sábios, que indicavam pretensos “*caminhos da verdade*”. Isso implica reconhecer que a educação escolar opera sob a forma de um círculo vicioso, sendo um lugar onde se aprende coisas para o próprio lugar, pois o ponto de partida é também o ponto de chegada, cujo reencontro se dá depois de anos. Simplificando: entre o professor e os alunos há um currículo, materializado na forma de material didático; cabe ao professor conduzir linearmente as páginas do material por meio de técnicas didáticas, e aos alunos fica a tarefa de entender (ou memorizar) os conteúdos; o professor elabora, então, as avaliações e os alunos as resolvem (ou as enfrentam). Assim, sucessivamente, por mais de um decênio, até que a escolarização básica seja concluída e o sujeito-aluno receba um diploma que o habilita a exercer um ofício e/ou avançar com sua escolarização. Essa redundância é contra o bom-senso, pois, como bem anotou Freinet (2004: 29), quem inventou o trabalho em série não foi a indústria, pois a escola já o praticava séculos antes.

Em segundo lugar, ao sistematizar seu tratado a respeito da psicologia sensível, Freinet apresentou “*25 leis*” sobre possíveis significados da vida, desde seu sentido ontológico, passando pela sua dinamicidade, mecanicidade, encontro sexual, trabalho etc. Ao tratar especificamente da educação, Freinet (1998: 24) encontrou seu significado instintivo, pois uma geração educa a seguinte, que se modifica a partir de suas experiências para, então, educar a próxima geração, instituindo um moto-perpétuo constituído de ser educado/aprender/educar... No entanto, em essência, as leis da psicologia sensível de Freinet dizem respeito à compreensão da vida por uma perspectiva que não é a da racionalidade. E isso é uma constatação muito eloquente que, se incorporada à educação escolar, pode até guinar-se para tomar direção rumo a um círculo virtuoso.

O terceiro, e provavelmente o aspecto basilar de suas técnicas, diz respeito à formulação de uma controversa teoria da aprendizagem, que foi nomeada pelo próprio Freinet de “*método natural*”, considerando que aprender é, factualmente, da natureza humana. Seu método é polêmico, pois desqualifica a secular educação escolar em voga, afinal, a prática tradicional viciosa requer que seus estudantes aprendam o que lhes é ensinado. “*Uma pedagogia tradicional desvitalizada*”, escreveu Freinet (1977b: 29), “*arranca à criança o gosto de caminhar em frente, de se instruir e de criar*”.

⁴ Não apenas Freinet parece ser escondido (ou evitado), pois nomes como Alexander Neill, Georges Snyders, Ivan Ilich, Paul Goodman... também são estranhos a grande quantidade de licenciados e estudantes de licenciatura.

Quando se adota o método natural como base pedagógica, nenhuma criança passa a ser forçada a sentar, calar e aprender o que lhe é imposto, como se faz na secular escola. Já mencionei alhures (Fortunato, 2016b) que o método natural foi decodificado a partir da simples constatação de que uma criança aprende a falar e a andar sem que ninguém a obrigue a prestar atenção a explicações sobre anatomia, vibração ou as leis da física. Andar e falar são ações aprendidas pela tentativa experimental, o que levou Freinet a conjecturar que o aprendizado deve sempre iniciar-se pela experimentação. A educação escolar deveria, portanto, permitir e encorajar tentativas diversas, ao invés de exigir que todos estejam prestando atenção ao mesmo material didático ou ao mesmo experimento, ao mesmo tempo. Eis um registro de como Freinet percebia a escola, o que direcionaria seus esforços para transformá-la:

[...] ouvia-se a sineta; produzia-se imediatamente como que um vazio no nosso ser. A vida detinha-se ali, a escola começava: um mundo novo, totalmente diferente daquele em que vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses, ou, o que é mais grave, com uma ausência por vezes dramática de interesse (Freinet, 1975: 53).

Contra a noção de “ausência dramática de interesse”, a teoria e as técnicas de Freinet o colocariam frente a um movimento pedagógico nomeado de Movimento da Escola Moderna, tendo sido por ele criado, conforme Louis Legrand (2010), o Instituto Cooperativo da Escola Moderna em 1947, e a Federação Internacional em 1957. O educador faleceu em 1966, ano em que sua esposa Elise continuou o movimento que, cada vez mais, foi somando seguidores da “*Pedagogia Freinet*”. Tenho tentado ser um deles.

3. As lições aprendidas com Freinet

Creio que minha primeira lição aprendida com Freinet foi o método livre, qualificado pelo próprio educador como a maneira natural de se aprender as coisas. Essa constatação parece algo simples, contudo, implica inverter toda lógica das práticas escolares, assentadas sobre uma secular estrutura viciosa. O método natural pressupõe a capacidade inata de se aprender pelo que Freinet chamou de “*tentativa experimental*”, que deveria vir antes de qualquer sistematização verbal, sequencial e imposta. A tentativa experimental, ainda que realizada em comunidade, é sempre particular. No entanto, a educação formal subjuga a naturalidade do aprender, pois está vinculada a um currículo linear e coletivo, sempre presumindo que tudo o que nele foi incluído somente poder ser aprendido por alguém sentado em silêncio, lendo e ouvindo, atentamente, alguém mais velho, experiente e/ou gabaritado a versar sobre sua própria erudição.

Depois de ponderar bastante a respeito do método livre, pude tomar a segunda lição de Freinet: suas técnicas fazem sentido na educação formal. Tendo instruído crianças ao longo de toda sua docência, essas técnicas foram lapidadas com e para os primeiros anos de escolarização. Mas, pelo bom-senso, aprendido com o próprio Freinet – a terceira lição – percebi que suas técnicas podem ser adaptadas para qualquer modalidade e nível de ensino. Importante anotar que apesar dessas duas lições terem sido compactadas em um único parágrafo, elas não foram imediatamente aprendidas: foram necessárias muitas “*tentativas experimentais*” em sala de aula, envolvendo fracassos e (possíveis) acertos, além de horas de estudo e reflexão, além, claro, do necessário tempo de maturação profissional.

Essa se tornou, então, a quarta lição: no magistério, não é bastante lecionar, sendo necessário atuar por meio de constante pensar sobre as práticas desenvolvidas, além de não temer as frustrações resultantes das próprias “*tentativas experimentais*”. Por isso, em absoluto, qualifico minha prática docente como certa e acabada, mas, antes, como uma atividade em construção, edificada por incansáveis tentativas lastreadas pela minha própria interpretação de bom-senso. Apesar das lições até aqui apresentadas terem sido tratadas com positividade e esperança, é imperativo anotar que, ao tomar conhecimento do método livre e exercitar as tentativas experimentais, os conflitos educacionais que eu vivenciava se fortaleceram: o que eu

acreditava ser pedagógico não era o que praticava, tampouco poderia ser praticado, efetivamente, como professor da educação formal, especificamente por causa de várias contingências da profissão⁵. Com isso veio a quinta lição aprendida com Freinet que, em outro momento (Fortunato, 2013), apresentei como motivadora da docência. Tendo transcorrido três anos, essa lição ainda é recuperada em momentos de forte tensão contra os conflitos: trata-se de insistir e de persistir na educação com mais bom-senso, mais sensível e mais livre.

4. Porque sem Freinet a educação retrocedeu

Que fazer numa classe de 35, 40, 50 alunos? Que fazer em classes infantis com 80 alunos inscritos, mesmo que as salas de aula estejam bem equipadas, e disponham de espaço útil? Como nenhum método é nestas condições realmente “*produtivo*”, pede-se à escolástica mais autoritária que aí vá actuar (Freinet, 1975: 73).

O trecho reproduzido na última epígrafe deste ensaio revela duas coisas fundamentais a respeito de Célestin Freinet. A primeira é que esse educador não se limitou a registrar pensamentos educacionais sobre escolas imaginadas, edificadas sobre condições ideais, mas nada ressoantes com a realidade concreta dos lugares sociais de aprendizagem. A teoria e as técnicas de Freinet foram desenvolvidas a partir de muitos anos de experiência na escola, mas não sem antes tomar cuidado de identificar suas fragilidades frente às contingências da profissão: não há condições “*produtivas*” nas salas de aulas em que um único professor conduz uma classe com três, quatro, cinco... quatorze dezenas de pessoas.

Por isso, a segunda revelação fundamental desta citação se esconde na sua data original de publicação, 1964, que cristaliza uma bandeira erguida, oficialmente, no ano de 1956: uma sala de aula não comporta mais do que 25 alunos. E isso foi percebido por Freinet ao longo de sua trajetória como professor, que se iniciou na segunda década do século passado.

Mas, como sua teoria, suas técnicas e até mesmo sua defesa à redução de números de alunos por sala não foram incorporadas às seculares práticas escolares, argumenta-se que, sem Freinet, a educação caiu em um processo retroativo, que remonta ao princípio histórico da escolarização massificadora. Nesta, quase não há bom-senso, sensibilidade ou método natural, pois o importante é colocar cada vez mais conteúdo no currículo, além de torná-lo único, fazendo com que todos leiam e escutem a mesma coisa ao mesmo tempo. Também não se permitem tentativas experimentais, pois ensinar é verbalizar o conteúdo do currículo oficial. Tampouco é necessário o limite de 25 alunos por sala de aula, pois sendo o currículo único, 200 pessoas podem muito bem estar na mesma hora, no mesmo lugar, para tomar as mesmas lições, fazer as mesmas provas e, assim, serem escolarizadas ao mesmo tempo...

Ao final deste ensaio, em que a teoria de Freinet foi demonstrada sob uma compreensão tripartida e que cinco lições aprendidas com ele para o exercício do magistério foram compartilhadas, o que se espera é que esse esforço sistemático encontre reflexo em, ao menos, mais um(a) educador(a), e que este(a) se aventure pelas tentativas experimentais, sem deixar-se abater pelos conflitos educacionais. Aí sim, terá muito valor esta homenagem, *in memoriam*.

Obrigado, Freinet.

5. Referências

Beach, R. & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching & Teacher Education*, Callaghan, 14 (3), 337-351.

⁵ Como exemplo óbvio de contingência limitadora, costume utilizar a avaliação, conforme mencionado na introdução deste ensaio.

- Bejarano, N. R. R. & Carvalho, A. M. P. (2004). A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, 26 (2), 165-178.
- Bejarano, N.R.R & SOARES, I.M.F. (2008). Crenças dos professores e formação docente. *R. Faced*, Salvador, 14 (2), 55-71.
- Fortunato, I. (2016a). Conversa sobre educação ambiental e formação de professores de física. In: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.) *Educação ambiental e formação de professores*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 67-82.
- Fortunato, I. (2016b). Aprendendo com Célestin Freinet: o passado ainda é presente. *Revista Tendências Pedagógicas*, Madrid, 27(1), 251-258.
- Fortunato, I. (2013). Algumas ideias de Célestin Freinet para motivar a docência. *Direcional Educador*, São Paulo, 105, 34-36.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom-senso*. Trad. J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (1998). *Ensaio de psicologia sensível*. Trad. Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (1977b). *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1977a). *O método natural II: a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1976). *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. 4a. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, Los Angeles, 6 (2), 207-226.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Trad. José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana.