

Contribuições de Paulo Freire e Célestin Freinet ao processo de ensino-aprendizagem

Rosane Gumiero^{1*} e Kleber de Araújo²

¹Departamento de Psicologia, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. ²Centro Integrado para a Educação Profissional, Av João Machado 849, Centro, João Pessoa, Paraíba. E-mail: rosane_gds@hotmail.com; eutunos.psi@gmail.com

RESUMO. Este artigo dialoga com as contribuições dadas pela pedagogia freiriana e a pedagogia Freinetiana, no que diz respeito ao múltiplo e complexo processo de ensino-aprendizagem. As de um e outro convergem para a grande importância do protagonista neste processo – o educando – e a enfatizam. Outro aspecto preponderante nesse diálogo são as relações entre educação e humanização. Freire defende a substituição da educação tradicional pela educação orientada para a criação de disposições mentais críticas, favoráveis à participação, à deliberação coletiva, à ingerência, à dialogicidade, ao autogoverno e, conseqüentemente, à sua contribuição para com a democratização. Freinet assegura que o educando tem motivações e entusiasmos que o educador deve liberar e favorecer; este, por sua vez, deve criar um espaço favorável ao processo de ensino, facilitando sua aprendizagem através das ‘técnicas pedagógicas para a vida’. Tanto Freire quanto Freinet não só criticam as formas tradicionais e ultrapassadas do ensino e da aprendizagem, mas apontam ações práticas e simples através de suas experiências: Freire – com as expressões da emergência política das classes populares e com os movimentos sociais; Freinet – com as técnicas e práticas pedagógicas e o ensino direcionado ao povo.

Palavras-chave: pedagogia freiriana; pedagogia freinetiana; ensino-aprendizagem.

Contribution of Paulo Freire and Célestin Freinet to the process of teaching-learning

ABSTRACT. This article discusses the contributions made by Freirean pedagogy and Freine's pedagogy with regard to the multiple and complex teaching-learning process. Those of one and the other converge to the great importance of the protagonist in this process - the learner - and emphasize it. Another preponderant aspect of this dialogue is the relationship between education and humanization. Freire defends the substitution of traditional education for education aimed at creating critical mental dispositions, favorable to participation, collective deliberation, interference, dialogue, self-government and, consequently, its contribution to democratization. Freinet assures that the educator has motivations and enthusiasms that the educator must liberate and favor; this, in turn, should create a space favorable to the teaching process, facilitating their learning through 'pedagogical techniques for life'. Both Freire and Freinet not only criticize traditional and outdated forms of teaching and learning, but point out practical and simple actions through their experiences: Freire - with expressions of the political emergence of the popular classes and with social movements; Freinet - with the pedagogical techniques and practices and the teaching directed to the people.

Keywords: freiriana pedagogy; freinetiana pedagogy; teaching and learning.

Contribuciones de Paulo Freire y Célestin Freinet al proceso de la enseñanza-aprendizaje

RESUMEN. El presente artículo dialoga con las contribuciones dadas por la pedagogía freiriana y la pedagogía freinetiana en lo que se refiere al múltiple y complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Las de uno y otro convergen para la gran importancia del protagonista en este proceso - el educando - y la enfatizan. Otro aspecto preponderante en ese diálogo son las relaciones entre educación y humanización. Freire defiende la sustitución de la educación tradicional por la educación orientada a la creación de disposiciones mentales críticas, favorables a la participación, a la deliberación colectiva, a la ingerencia, a la dialogicidad, al autogobierno y, conseqüentemente, a su contribución a la democratización. Freinet

asegura que el educando tiene motivaciones y entusiasmo que el educador debe liberar y favorecer; el cual, a su vez, debe crear un espacio favorable al proceso de enseñanza, facilitando su aprendizaje a través de las ‘técnicas pedagógicas para la vida’. Tanto Freire y Freinet no sólo critican las formas tradicionales y superadas de la enseñanza y el aprendizaje, sino que apuntan acciones prácticas y simples a través de sus experiencias: Freire - con las expresiones de la emergencia política de las clases populares y con los movimientos sociales; Freinet - con las técnicas y prácticas pedagógicas y la enseñanza dirigida al pueblo.

Palabras-clave: pedagogía freiriana; pedagogía freinetiana; enseñanza-aprendizaje.

Received on January 11, 2018.

Accepted on June 14, 2018.

Introdução

As mudanças políticas, sociais, econômicas, imigratórias, raciais, inclusivas e educacionais, que vêm ocorrendo atualmente em nosso país, anunciam a necessidade de novas e ‘clássicas’¹ (Saviani, 2003) práticas pedagógicas relacionadas ao ato de ensinar e aprender no sistema educacional brasileiro.

Repensar estas práticas nos leva a também redimensionar conceitos e paradigmas inclusivos e de direitos humanos, visto que a miscigenação de raças, culturas, línguas, vestimentas, religiões, comportamentos e costumes estão se entrelaçando com a nova ordem social, econômica e com a formação de novas comunidades, caso, por exemplo, entre outros, dos refugiados de guerra.

Voltar nosso olhar a toda esta nova ordem social e mundial requer primeiramente conhecê-la, munindo-nos historicamente do seu processo, desconstruindo algumas práticas tradicionais e repensando outras frente à diversidade de uma realidade posta que se engendra no Brasil.

Ao recorrer a tais indicadores, sentimo-nos em condição de dizer que o nível de desenvolvimento socioeconômico de um país e diferentes padrões de distribuição de renda influenciam diretamente o acesso à educação de qualidade e demográfica da população. O que se têm, então, são diferentes níveis educacionais relacionados a diferentes hábitos de saúde, comportamentos reprodutivos, oportunidades de mobilidade social, formas de participação política, etc. Neste sentido, o acesso às informações sobre o perfil educacional da população brasileira parece ser essencial para orientar políticas públicas que promovam a democratização do acesso a oportunidades de aprendizado de qualidade a todo o país e o combate à desigualdade de possibilidades em todos os setores.

Neste sentido, permitimo-nos tecer sérias preocupações com a evolução do atraso escolar brasileiro, principalmente no ensino básico e no ensino médio. Indicadores sociais² nos alertam a cada ano sobre analfabetismo funcional, desistências, abandonos e reprovações de um contingente significativo de estudantes. Sabemos que a dívida educacional brasileira aponta para grandes desafios a serem enfrentados em setores diversos e com necessidades emergentes de políticas públicas educacionais eficientes.

Segundo o IBGE, o Brasil é classificado historicamente como um país de alta e persistente desigualdade de renda, em compasso com a América Latina, o que gera efeitos negativos no bem-estar da sociedade. Neste sentido, no Brasil, com baixo crescimento econômico, com poucos “[...] investimentos em capital humano (educação) por parte das pessoas, o resultado, ainda segundo o mesmo instituto” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2016, p. 91), é um ambiente com entraves para a mobilidade social, com ‘armadilhas de pobreza’ que impedem que parte da população empreenda e tenha trabalhos com melhor remuneração em razão de pior educação, pior saúde, falta de acesso ao capital produtivo, etc.

Para o IBGE (2015), a capacidade de o país proporcionar escolaridade mínima obrigatória a gerações de jovens brasileiros vem sendo prejudicada há décadas pelo elevado nível de repetência³ em seu sistema educacional, associado à ausência de regulação centralizada para essa prática. Os efeitos da ‘pedagogia da repetência’ foram revelados nos trabalhos seminais de Sergio Costa Ribeiro (1991). O autor relacionou a alta

¹ O ‘clássico’ não se confunde com o tradicional; também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (Saviani, 2003). “É o que é fase clássica? É a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura grego-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.” (Saviani, 2003, p. 18).

² Segundo o IBGE (2016), os indicadores sociais foram criados em 1973 porque os indicadores econômicos não eram suficientes para se conhecer o nível de desenvolvimento socioeconômico do País. Em 1979, elaborou-se o primeiro relatório de indicadores como forma de se fazer uma ampla visão da realidade brasileira (IBGE, 1979).

³ O site QEDu da Fundação Lemann (2014) nos ajuda a entender o quanto são significativos o índice de reprovações e abandonos no ensino fundamental e médio entre as séries estudadas, que superam a porcentagem de 15% de reprovações e 5% de abandono. E realiza a seguinte análise: quando o índice de reprovações “atinge acima de 15%, a situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. E acima de 5% a situação indica que há necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar”.

taxa de evasão entre os mais pobres à alta repetência, uma vez que essas crianças e suas famílias ficariam desestimuladas a permanecer na escola.

Além da repetência e do abandono, deparamo-nos também com os baixos índices de algumas pesquisas sobre o ato de ler e escrever que se torna vergonhoso em relação à escolaridade dos jovens obtida nas respostas das provas de redação do Enem, emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014. Uma das pesquisas demonstra que, entre os alunos participantes das provas, “[...] 529.374 obtiveram nota zero na redação (8,5% dos candidatos). Deste número, foram anuladas 248.471 redações e 250 candidatos tiveram nota mil – a máxima possível. Além disso, pouco mais de 35 mil alunos obtiveram notas entre 901 e 999” (Ministério da Educação, [MEC], 2015).

Outra salienta que:

[...] em 2016 apenas 77 candidatos conseguiram a nota máxima de 1000, bem abaixo do número de 2015 que foi de 104 pessoas, de um total de 6,1 milhões de alunos que realizaram o exame no ano passado [...] vem sendo verificado que a nota da redação tem tido uma queda nos últimos anos e em 2016 teve o pior resultado desde 2013. O percentual que representa nota máxima neste quadro é de 0,001%, algo ainda muito abaixo do desejado, mas dentro do esperado, visto que a redação é a maior das preocupações das pessoas que prestam o Enem, e junto a isso ainda a dificuldade que os alunos têm na hora de desenvolver o texto dentro do que é solicitado na prova (MEC, 2016)

Recorremos aos estudos de Oliveira (2016, p. 8), que nos esclarecem com muita propriedade que:

As práticas de leitura e escrita têm sido apontadas como as mais relevantes ações linguísticas reforçadas na educação básica, sendo o Enem o evento atual de maior importância para a avaliação dos ensinos fundamental e médio [...]. O letramento diz respeito aos processos de leitura, compreensão e escrita, numa perspectiva de funcionalidade das práticas discursivas, o que leva aos gêneros do discurso que são a materialização dos textos em circulação na sociedade. A avaliação da redação do Enem é pautada pelas competências, que são o conhecimento linguístico e de mundo que o participante deve expor ao redigir sua redação.

No entanto, o conhecimento da leitura e escrita, além da linguística, dos estudantes que realizaram o Enem e que apresentaram baixo rendimento escolar, mostra que nossos estudantes, em sua maioria, não apresentam em forma de texto o conhecimento científico historicamente elaborado e acumulado, como bem destaca Saviani (2003); nem sempre desenvolvem um raciocínio lógico e formal capaz de estabelecer um diálogo com a realidade à sua volta. Enfim, o direito à educação, no sentido do ensinar e aprender, não responde às necessidades do ser humano.

Buscamos recuperar em Paulo Freire e Célestin Freinet os conceitos acima citados, pois ambos se posicionaram muito claramente frente ao diálogo, à democracia e à escola para o povo.

De um lado, o pedagogo Paulo Freire, que pautou toda a sua vida por uma luta incansável pela educação, construindo em sua obra ‘temas geradores’ diante do contexto social, cultural, político e histórico, tem contribuído para uma conscientização e uma mudança na própria estrutura educacional. De outro, o professor Célestin Freinet, que deixou um grande legado de experiência na educação por meio de sua pedagogia e de suas técnicas pedagógicas, visando à renovação de paradigmas tradicionais da época, inovou com aulas interativas, partindo das necessidades de experimentação e documentação realizadas pelos alunos, objetivando dar ênfase à prática educacional centrada no aluno, acreditando que a experimentação propiciaria aos discentes um conhecimento ativo, dinâmico e interativo, acima de tudo. Seu pensamento era de que a educação é para a vida e tem uma finalidade própria.

Não se pretende, absolutamente, afirmar que Freire e Freinet tenham produzido todas as possibilidades para compreender um processo tão complexo como o de ensino-aprendizagem, mas nos deixaram um conhecimento clássico e estruturado. E, definitivamente, trouxeram à reflexão, a partir de suas visões e atitudes, uma possibilidade efetiva de lidarmos no cotidiano do espaço escolar com esse fio condutor e desafiador que é ensinar e aprender.

Contribuições de Paulo Freire para a educação

São indiscutíveis as contribuições e a presença ativa do educador Paulo Freire na vida educacional, política e cultural do país e a sua influência na educação em vários países do mundo. Desde a sua participação do início do Movimento de Cultura Popular (MCP)⁴, em Recife/PE, Freire assumiu importantes

⁴ Importante movimento cultural criado pelo prefeito Miguel Arraes e organizado sob a orientação e liderança de Germano Coelho (Beisiegel, 2010).

cargos, tais como: presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular e a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), então promovido pelo Ministério da Educação. Não obstante, seu nome só começou a tornar-se conhecido no Brasil no início de 1963, quando o seu método de alfabetização de adultos foi amplamente divulgado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

O método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país. Pela clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria e, sobretudo, pela defesa da necessidade da ‘conscientização’, o método surgia como resposta à procura de um instrumento de atuação adequado aos diversos segmentos envolvidos na busca da construção de uma sociedade mais justa e equitativa no país.

Após a queda da ditadura Vargas, a Campanha de Educação de Adultos manteve a mesma política de atuação centralizadora que prevaleceu durante o Estado Novo. A União determinava os objetivos, estabelecia as diretrizes, definia os critérios mais gerais das atividades e remetia a execução aos estados e municípios. O principal imperativo da campanha seria estender às massas letradas o domínio das técnicas elementares de leitura, a escrita e os rudimentos de cálculo, além de noções básicas de higiene, saúde e conhecimentos gerais.

O material didático elaborado para a orientação das atividades didáticas da Campanha de Educação de Adultos começou pela cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, nesse momento sem uma cartilha organizada, apenas com folhas mimeografadas. Em seguida, elaborou outros materiais e os formalizou em: a cartilha *Ler - primeiro guia de leituras; Saber - segundo guia de leituras; Caderno de Aritmética; Malária; Tuberculose; Maria pernिलonga; Tirar leite com ciência; Uma das melhores frutas do mundo; Lindaura vai fazer manteiga; o grão de ouro; Terra cansada*, além de outros (Beisiegel, 2010). Esses materiais didáticos procuravam proporcionar a adolescentes e adultos iletrados o domínio da leitura e da escrita mediante o estudo de noções elementares de conhecimentos gerais, do campo da saúde e noções básicas de higiene.

As primeiras orientações que Paulo Freire (1959) trouxe em seus estudos foram acerca das relações entre o homem, a educação e a sociedade. Considerava o homem um ser de relações, aberto para o mundo, que dialoga com os outros homens, distingue o ontem do hoje e do amanhã, o aqui do ali, mantém relações com o ‘mundo natural’, que não é criação sua, mas ao qual confere uma significação que varia ao longo da história e o ‘mundo da cultura’, que é criação sua, quando afirma:

A posição do homem diante destes dois aspectos de sua moldura não é simplesmente passiva. No jogo de suas relações com esses mundos ele se deixa marcar, enquanto marca igualmente. Ao se estudar o comportamento do homem, a sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com a sua ambiência (Freire, 1959, p. 8-9).

Nas considerações sobre as relações entre educação e humanização, o tema do comprometimento do homem com a sua realidade prevalece sobre as demais. E para colaborar corroborar com essa ideia, Beisiegel (1982-2008, p. 30) afirma: “[...] aberto para o mundo, criador de culturas no âmbito das relações que mantém com os outros homens, com o mundo e com o Criador, é enquanto interfere que o homem realizaria plenamente sua humanidade”.

Em seus estudos e nas suas práticas pedagógicas, Freire também considera suas reflexões sobre as modalidades de consciência e sobre as características de uma educação comprometida com o processo de conscientização: uma primeira, a da ‘consciência intransitiva’⁵, que Beisiegel (1982-2008, p. 81) define como “[...] uma consciência que não percebe nem pode perceber, claramente, pelo menos, o que há nas ações humanas de respeito a desafios e a questões que a vida apresenta ao homem”.

Uma segunda, a da ‘consciência transitiva’⁶, que, num primeiro estágio, seria predominantemente ingênua (caracterizada, entre outros traços, por ‘simplicidade na interpretação dos problemas’, ‘idealização do passado’, ‘subestimação do homem comum’, ‘fragilidade da argumentação’, ‘forte teor de emocionalidade’, ‘desconfiança de tudo o que é novo’ e ‘tendência ao conformismo’ (Freire, 1959).

Num segundo estágio, esta ‘consciência transitiva’ seria predominantemente ‘crítica’, como afirma Freire (1959, p. 30-31):

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas, pela substituição de explicações mágicas por princípios causais, pela recusa a posições quietistas, pela segurança na argumentação, o gosto pelo debate, uma

⁵ Caracterizada pela forma quase vegetativa de vida, voltada para os desafios da sobrevivência biológica, destituída de historicidade (Freire, 1959).

⁶ Estaria acima dos interesses meramente vegetativos; o homem teria horizontes mais largos; suas preocupações seriam marcadas por alto teor de espiritualidade e historicidade (Freire, 1959).

maior dose de racionalidade, pela apreensão e receptividade a tudo que é novo e pela aceitação da massificação como um fato.

O ‘diálogo’ entre os homens era entendido como componente essencial nessa educação comprometida com a construção de personalidades democráticas. Quando na apresentação do método de Alfabetização de Adultos, Freire (1959) traz o ‘diálogo’ como um componente intrínseco e como um instrumento na promoção da democracia: “[...] teríamos então de nos servir de toda a força democratizadora do diálogo, com que evitássemos e superássemos o período do alongamento da assistência prestada ao operário pela instituição, em assistencialismo. Assistencialismo que deforma o homem” (Freire, 1959, p. 14).

Outra importante característica de seu método de alfabetização foi a notável simplicidade que ele usava em sua prática educativa, pois entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos, tais como ‘escola, classe, professor, aluno’, etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, pois davam conotações ‘domesticadoras’ às orientações da educação brasileira tradicional. Assim, as *classes* eram substituídas pelos ‘círculos de cultura’; os ‘alunos’, pelos ‘participantes do grupo de discussões’; os ‘professores’ cediam lugar aos ‘coordenadores de debates’. De igual modo, a ‘aula’ era substituída pelo ‘debate’ ou ‘diálogos’ entre educador e educandos e o ‘programa’, por ‘situações existenciais’.

Os procedimentos elaborados por Freire (1963) para a introdução dos adultos analfabetos aos estudos da cultura eram realizados da seguinte maneira: as equipes responsáveis pelo desenvolvimento de cada uma das experiências preparavam uma série de ‘fichas de cultura’. Cada uma dessas fichas – eram em número de dez – reproduzia uma cena determinada (em desenho, pintura, fotografia, etc.).

Descrevendo-as: a primeira tinha como tema ‘O homem diante da natureza e da cultura’. Ela reproduzia a figura de um casal de costas para o espectador, contemplando uma paisagem com casas, coisas construídas pelo homem, pássaros, animais, árvores, etc. A segunda reproduzia a figura de um índio atirando uma flecha num pássaro que voa. A terceira ficha apresentava a figura de um caçador armado de espingarda. A quarta reproduzia a figura de um gato caçando um rato. A quinta, a figura de uma mulher debaixo de uma tenda de palha, fazendo louças de barro. A ficha seis apresentava um prato, uma moringa e uma panela de barro, produzidos por uma mulher. Na sete, viam-se dois cantores tocando viola, com um rádio ao lado. A oitava ficha reproduzia a figura de um vaqueiro do Nordeste. A nona, apresentava a figura de um gaúcho de bombachas. E a ficha número dez mostrava um grupo de adultos dialogando num ‘círculo de cultura’ (Freire, 1963).

Cada uma das fichas apresentadas tinha um objetivo, como: a autoconsciência, a identificação dos objetos de cultura e da natureza, as mudanças de atitudes, entre outras. Esta etapa dos trabalhos seria finalizada mediante o encaminhamento da atenção dos analfabetos para o exame da importância da leitura e da escrita na apropriação dos produtos da cultura. A conclusão dos debates, assim o entendia Freire (1963, p. 47), devia girar “[...] em torno da dimensão da cultura enquanto aquisição sistemática da experiência humana”. O domínio das técnicas da comunicação escrita constituía o melhor instrumento de aquisição da experiência acumulada.

A preparação de cada experiência proposta por Freire era iniciada mediante um estudo, *a priori*, dos modos de vida na localidade então escolhida para o desenvolvimento do trabalho. Então, a partir de uma pesquisa realizada por meio de ‘entrevistas’ com os futuros alunos matriculados no curso e com outros habitantes da região, a equipe colhia informações sobre a região, o educador colhia informações sobre os usos e costumes locais na produção, no comércio, na saúde, na alimentação, na religião, na política, etc., de forma a manter as transcrições das palavras utilizadas nessas localizações, e também a apreensão de seus significados peculiares. Tais informações se transformavam no material necessário ao conhecimento do que o educador designava o ‘universo vocabular mínimo’ dos moradores.

Levantado esse ‘universo vocabular’, procedia-se à seleção das ‘palavras geradoras’⁷. Os mecanismos da linguagem escrita eram estudados por meio do progressivo desdobramento das ‘palavras geradoras’ em sílabas e, quando fosse necessário, em vogais que, reunidas depois, pelos próprios educandos, possibilitavam, em novas associações, a formação de novas palavras (Beisiegel, 2010).

Beisiegel (2010) ainda nos alerta para o fato de que, depois de escolhidas ‘as palavras geradoras’, os ‘coordenadores de debates’ examinavam as possibilidades de criação de ‘situações existenciais típicas’ para o grupo que ia se alfabetizar. Se uma das ‘palavras geradoras’ escolhida fosse enxada, por exemplo, a representação gráfica de um lavrador capinando a terra poderia perfeitamente evocar, para os moradores de

⁷ Estas continham uma riqueza fonêmica e da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional (Freire, 1963).

uma comunidade agrária, as situações comuns no trabalho da lavoura. Alguns exemplos de ‘palavras geradoras’: ‘belota, sapato, voto, povo, feira, cozinha, milho, tigela, jarra, fogão, chibanca, xique-xique, bilro, almofada’, entre outras.

O método freiriano respondia, de igual modo, às reivindicações de uma educação propícia ao desenvolvimento de atitudes de aceitação das mudanças. Na verdade, era bem mais do que isso; era a proposta de uma educação voltada à formação de agentes da mudança social. Era necessário, naquela época, e ainda válida para os dias atuais, substituir a relação de autoridade na educação por outra, bem mais eficiente e diversa, em que educador e educandos, trabalhando os conteúdos das experiências da vida real, pudessem aprender juntos.

Contribuições de Célestin Freinet para a educação

Concordamos com Oury e Vasques (1998), Pain (2006), Abrantes (2007), Lima (2013), Araújo (2015), Antonechen et al. (2016), entre outros, que Freinet, grande professor primário francês, nascido em 1896, desenvolveu sua pedagogia na década de 20 estruturando seus princípios filosóficos com Frevière, que acreditava no potencial e na capacidade da criança em participar do seu processo de ensino e aprendizagem, na cooperação entre os pares, na criatividade e na autonomia como processo de conhecimento e descobertas.

Este paradigma fez com que Freinet rompesse com a pedagogia tradicional e elitista por outra em que a falta de diálogo, a repetição, a memorização, o individualismo, a escolástica e a não inclusão em todo seu contexto fossem superados. Estes conceitos foram posteriormente denominados por Fernand Oury e Vasquez (1967) de ‘l’école Caserna’.

Neste sentido, Freinet (1975) elabora, na práxis da sala de aula, atividades das quais os alunos participavam em grupos, expressavam-se livremente, tomavam decisões, discutiam suas ideias, tinham voz ativa por meio de diálogos e, principalmente, participavam de sua aprendizagem como construtores do conhecimento.

A fim de efetivar sua pedagogia, Freinet denominou estas atividades de técnicas, que mudariam radicalmente sua prática como professor, e a do aluno, como aprendiz. Podemos nomear aqui algumas delas: aula-passeio; impressão gráfica na escola; texto livre; jornal escolar; correspondência interescolar, entre outras. Deixamos claro que as técnicas deveriam ser geridas pelo professor e pelas crianças, desafiados a aprender, a se superar num contexto de diálogo e cooperação. Pensava Freinet que o estudo do entorno só fazia sentido realmente quando houvesse também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo. Desse modo, as criações de suas técnicas tornaram-se o instrumento de uma formação cívica mediante a ação.

Consideramos relevante esclarecer e reiterar que Freinet elaborou técnicas e não um método de trabalho. A diferença, segundo o autor, é que as técnicas não seriam constantes, não estariam acabadas, nem seguiriam um rito; seriam instrumentos, vias para facilitar o trabalho pedagógico. Dentre elas, destacamos:

- aula das descobertas, também conhecida como aulas de campo, aulas passeio ou aulas-pesquisa, voltadas aos interesses dos estudantes;
- autoavaliação: fichas preenchidas pelos alunos, como forma de registrar a própria aprendizagem;
- autocorreção: modalidade em que a correção de textos era feita pelos próprios autores, no caso, os alunos, sob a orientação do educador;
- correspondência interescolar: atividade largamente utilizada por Freinet para que os alunos se comunicassem com estudantes de escolas diferentes;
- fichário de consulta: fichas criadas por alunos e professores para suprir as lacunas deixadas pelos livros didáticos convencionais;
- imprensa/jornal escolar: os textos escritos pelos alunos tinham uma função social real, pois eram publicados e lidos pelos colegas;
- livro da vida: caderno em que os alunos registravam suas impressões, sentimentos, pensamentos em formas variadas, funcionando como um registro do ano escolar de cada classe;
- plano de trabalho: atividade realizada em pequenos grupos, que, sob a orientação do educador, com base em dado tema, desenvolviam um plano a ser realizado em certo intervalo de tempo (Freinet, 1975, p. 14).

Dentre as assinaladas, a aula-passeio, o texto livre, a correspondência interescolar motivada e o jornal escolar são as técnicas mais conhecidas e utilizadas no âmbito escolar. Por essa razão, detemo-nos sobre elas um pouco mais minuciosamente.

‘A aula-passeio’ caracteriza-se por visitas previamente planejadas fora dos muros escolares. Os alunos e o próprio professor utilizam-se da técnica de observação e da pesquisa para conhecer, aprender a ler a vida e o mundo pelo cotidiano de uma comunidade intra ou extraescolar. Estas visitas requerem a explicação constante do professor e da própria comunidade, bem como a participação dos alunos. Entendemos que, com esta atividade, o aluno terá oportunidade de realizar uma pesquisa concreta e relacionar os conhecimentos apreendidos com a teoria estudada nos manuais escolares. Esta prática é também uma oportunidade para que ele sintonize três momentos: o do conhecimento construído historicamente e sistematizado; o conhecimento assimilado pela cultura e sua transformação e, por fim, a elaboração de suas reflexões diante das situações do cotidiano.

Vivenciando esses passeios, Freinet elaborou um conjunto de técnicas que foram aplicadas coletivamente. Esse conjunto, ao qual ele atribuiu a denominação de cooperativa, expressa a prática social. Os alunos escrevem e descrevem livremente os conhecimentos adquiridos por meio das aulas passeio, construindo suas próprias histórias no papel. Essa atividade foi denominada por ele como texto livre. Depois de escritos, os textos são discutidos, corrigidos, refeitos e impressos pela técnica tipográfica⁸ para ser publicados em jornais ou divulgados por correspondência.

Apesar do descrédito de alguns colegas, Freinet não desistiu de promover o texto livre. Segundo ele, seus colegas afirmavam:

[...] que queres tu que as crianças te apresentem? Trabalhos originais? Elas evidenciam tanta falta de ideias quando lhes pedimos uma simples redação! Ficam de boca aberta e com o lápis no ar! É-nos necessário, para tirar delas qualquer coisa que se veja, por vezes, fazer um esboço do que pretendemos ou dar o princípio de frases que completam com tanta dificuldade (Freinet, 1974, p. 26).

‘A correspondência interescolar’ corresponde ao método do texto livre. O processo de aprendizagem se faz por meio das tentativas da criança para expressar seus pensamentos na escrita. Ela pode recorrer aos conhecimentos do meio familiar ou escolar. Para que o aluno tenha êxito, o professor deve favorecer a escrita, ajudando-o, por exemplo, com o vocabulário e a ortografia. O sucesso de cada aluno desperta nos demais o desejo de escrever. Este desejo leva a criança a escrever continuamente, seja para expressar alguma coisa que o toque afetivamente, seja simplesmente para obter êxito ou sucesso entre seus colegas ou socialmente. O importante é que a criança se corresponda com outros amigos, podendo ser compreendida pelo seu desejo, pelo que expressa e escreve.

‘A correspondência interescolar’ caracteriza-se pela troca periódica de cartas, textos e documentos entre uma classe e outra de mesmo nível escolar. Para que haja maior interesse, as duas classes devem pertencer a meios geográficos os mais diferentes. A correspondência interescolar passa por diversas fases e modalidades.

- Trocas de cartas manuscritas entre companheiros - Eles escrevem sobre suas vidas, as famílias, as atividades, as histórias inventadas. O professor corrige o vocabulário, as pontuações. Deixando a primeira carta como rascunho, a criança a recopia, corrigindo seus erros, o que favorece a motivação para continuar a escrevê-las.
- Trocas de cartas manuscritas coletivas - Em conjunto, ou divididos em pequenos grupos, todos os alunos da classe participam. Eles recebem a correspondência de outra classe e elaboram as respostas. Muitas vezes, realizam pesquisas sobre a realidade de sua cidade (a do campo e a urbana), as quais compreendem visitas ao local, visualização de fotos, gravuras, mapas, leitura de textos, correspondências enviadas aos responsáveis por determinados serviços ou setores. Tudo é alvo de interesse: o agente de polícia, o subúrbio, as folhas mortas, os lugares comum, a estação do ano, os táxis, os animais domésticos, os peixes de um rio. Enfim, o objetivo é descrever os acontecimentos e preparar um álbum para a cooperativa.
- Escolha semanal dos textos para impressão - Os alunos escrevem individual e livremente os seus textos. Depois, toda a classe participa da escolha de duas produções, que, uma vez por semana, são impressas e encaminhadas para o jornal. Além do jornal, os textos são explorados em sala de aula para ensino de leitura, gramática, ortografia e para ser encaminhados como correspondência.

⁸ Em 1924, Freinet introduziu em sua prática a técnica da impressão (tipografia). Seus alunos passaram a produzir textos, compostos por eles mesmos, os quais eram posteriormente enviados a outras escolas, em um processo de intercâmbio de produções. Essa prática foi sistematizada em 1967 no livro *O Jornal Escolar*, que constitui uma referência ainda hoje.

‘Presentes coletivos ou individuais’ - Considerados importantes para as relações e para o equilíbrio psicológico das crianças, os presentes devem ser negociados inicialmente entre os professores para que se respeitem três regras: a) a equivalência dos preços; b) o não esquecimento dos presentes, pois isso pode provocar um pequeno drama; c) o significado do presente para as crianças, razão pela qual não se devem trocar ou dividir os presentes. Eles simbolizam valores afetivos. De valor indiscutível, as trocas de presentes são importantes em vários sentidos, especialmente no plano afetivo, no social e no cultural.

‘O jornal escolar’ é um instrumento técnico educativo de grande importância na pedagogia. Trata-se de uma produção de cunho acadêmico e social que envolve aspectos pedagógicos, psicológicos e afetivos. Sua elaboração é coletiva: trocam-se ideias, pensamentos, fazem-se acordos, discussões e escolhas. Tudo isso contribui para o desenvolvimento da aprendizagem da criança e para que os alunos escrevam corretamente, exercitando a ação do pensamento. Em 1967, Célestin Freinet explicava que a técnica do seu jornal escolar era original e única na escola moderna e agradecia ao educador belga Ovide Decroly (1871-1932) por ter sido seu inspirador. Para a elaboração do referido jornal, foram utilizados o texto livre escrito pelos alunos e a técnica de impressão, ou seja, a imprensa escolar era uma inovação nas escolas. Segundo ele, integrando-se como peça fundamental de um pensamento pedagógico, nenhum outro jornal anteriormente ganhara tal amplitude e coerência. A expressão livre, a observação e a experiência foram uma motivação, uma base para a “[...] correspondência interescolar, da imprensa, da poligrafia, do desenho, do disco, do rádio, da fotografia e do cinema fixo” (Freinet, 1974, p. 14).

Segundo Masini (1978, p. 92):

[...] se a escola primária quer realmente ensinar a escrever, se ela não pretende somente formar copistas ou escribas, o jornal escolar trocado e difundido [...] é uma das mais fortes motivações de expressão escrita correta. É uma técnica privilegiada porque é uma só vez: manual, intelectual, criativa, repetitiva, pessoal, socializante, individual e coletiva. Nele é possível juntar o que costumamos separar: pensamento e ação, individual e coletivo, artistas e técnicos, criadores e executores.

O processo de elaboração do jornal escolar implica liberdade total para a escrita. A criança escreve o que quer e como pode, o que favorece também a liberdade de imaginação e a socialização. Caso o aluno tenha dificuldades ou não deseje participar da escrita do texto do jornal, pode auxiliar os colegas mais extrovertidos, fazer consultas, tabular dados, realizar atividades de cooperação.

Para a elaboração do jornal, devem ser seguidos os seguintes passos:

- a) os alunos escrevem seus textos individualmente;
- b) individualmente lêem os textos para a sala;
- c) em seguida, realiza-se a eleição de um único texto;
- d) o texto é apreciado pela sala;
- e) os alunos fazem a votação, que se torna uma solenidade, na qual o último a votar é o professor;
- f) os textos não escolhidos devem ser corrigidos pelo professor e em seguida copiados pelo aluno e por ele direcionados para ser utilizados na correspondência escolar ou em pesquisas escolares;
- g) o texto escolhido para o jornal deve passar por um julgamento coletivo, em que todos auxiliam o professor a pensar algumas questões, como número de páginas, dificuldades de ortografia, erro ortográfico, vocabulário, colocação de ideias - na verdade, o autor do texto deixa-o livre para ser compartilhado e modificado - o que faz com que, nesse momento, o texto perca a característica individual e se torne coletivo, já que todos os alunos participam de sua reconstrução;
- h) em seguida, o texto é impresso coletivamente e as tiragens dos jornais são utilizadas na aprendizagem da leitura, na pesquisa, na escrita, na ortografia, na gramática, na correspondência escolar e em vendas para a comunidade externa.

Conforme registro dos professores, é comum os alunos enfrentarem dificuldades ao receber as correspondências. Normalmente, encontram palavras e conteúdos desconhecidos. Nesse caso, os textos são divididos por níveis de dificuldade e as crianças fazem uma escolha. Além disso, os professores as acompanham na solução dessas dificuldades, acrescentando textos de outros autores e direcionando exercícios para cada uma das dificuldades apresentadas, como, por exemplo, vocabulário, sintaxe, regras gramáticas, etc.

Evidentemente, os professores podem utilizar várias técnicas ao mesmo tempo, considerando que uma pode desencadear a outra. Ou seja: a aula passeio pode gerar a tipografia, que gera o texto livre, que gerou a

correspondência interescolar motivada e o jornal, que gerou a biblioteca de trabalho, que gerou grandes contatos com os alunos de outras escolas e com os pais e a comunidade, de forma a gerar uma cooperativa.

Diante de todas estas questões, Freinet, “[...] transmite ideias e imagens novas de criança, de adulto, de professor, de desenvolvimento infantil e de ensino-aprendizagem... ideias que tornam um campo fértil para a elaboração de uma pedagogia diferenciada para o século XXI” (Antonechen et al., 2016, p. 98).

Mesmo depois de seu falecimento (1966), o movimento, de caráter nacional e internacional a que ele deu início, não morreu e é, em si mesmo, deveras importante e merecedor de nossa reflexão. Freinet expôs da maneira mais clara e profunda a teoria subjacente às técnicas que adotava. O “tateio experimental” sintetizava, para ele, o essencial. A escola existe para ensinar, mas o aprendizado não deve operar-se por intervenção externa ao aluno; ou seja, o essencial deve provir do próprio aluno.

Considerações finais

À frente do seu tempo, tanto Freire quanto Freinet trouxeram contribuições significativas para repensar as práticas pedagógicas tradicionais, o papel do professor, o do próprio educando e o da realidade social vivenciada nesse processo. Estes educadores e formadores de opinião nos levam a questionar nossa postura enquanto profissionais da educação e favorecer o cumprimento dos direitos humanos. Salientamos, no decorrer do texto que o ensinar e aprender não é algo mecânico, mas deve ser construído dentro de um contexto em que se privilegiem a cultura, valores morais, a ética, a cidadania, as condições socioeconômicas e a permissão da fala.

A militância de ambos em defesa da educação para todos os direcionavam a diversos movimentos em que se incluem a dedicação e a organização da solidez de uma pedagogia inovadora, voltada para a atualidade histórica, política e social, que deveria encaminhar ao próprio sentido da vida.

Em sua história de vida, Freire e Freinet lutaram pela sobrevivência de seus ideários educacionais e sociais, que os tornaram defensores de uma educação cuja espinha dorsal é uma metodologia pautada na conscientização, no diálogo, na cooperação e na atividade, fazendo do educando sujeito das suas aprendizagens e cidadão do mundo e do professor, um mediador nesse processo, por meio de técnicas que favoreçam as interações.

Nessa perspectiva, suas contribuições para a educação entrelaçam não apenas aparatos teóricos em comum, mas também estabelecem elos entre a concepção de aprendiz que ambos defendem – educado, capaz, com vez e com necessidade de ser reconhecido no processo educativo como produto e produtor de sua história. O registro de suas vivências vai além da memória, porque age na formação dos educadores e na formação dos discentes, enquanto sujeitos autônomos e participativos, em busca da construção do conhecimento.

Referências

- Abrantes, A. R. P. (2007). *Instituição ou instituído? Análise de uma prática escolar de inclusão* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- Antonechen, A. C., Monteiro, C. F. B., Catirssi, L. R., Santos, L., Kawatoko, N. S., & Silva, R. G. D. (2016). A psicologia escolar e a institucionalização de técnicas de Freinet. In M. G. D. Facci, & M. M. E. M. Meira (Org.), *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas* (p. 214-229). Maringá, PR: Eduem.
- Araújo, K. (2015). *Educação em direitos humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Beisiegel, C. R. (1982-2008). *Política e educação popular* (4a ed.). Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Beisiegel, C. R. (2010). *Paulo Freire*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana; FNDE.
- Freinet, C. (1974). *Técnicas de educação: o jornal escolar*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Santos, SP: Estampa.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira* (Tese de Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.
- Freire, P. (1963). *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Estudos Universitários. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, 4, 5-22.

- Fundação Lemann. (2014). *QEDu*. Recuperado de <http://www.qedu.org.br/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (1979). *Indicadores sociais: relatório*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2015). *IBGE: Estudos & pesquisas: informação demográfica e socioeconômica. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Recuperado de www.ibge.gov.br/biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2016). *Contas nacionais trimestrais: indicadores de volume e valores correntes out./dez. 2015*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.
- Lima, A. C. L. (2013). *Caderno de registros disciplinares: análise de um livro de ocorrências na perspectiva da pedagogia institucional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Masini, E. F.S. (1978). *Ação da psicologia na escola*. São Paulo, SP: Cortez & Moraes Ltda.
- Ministério da Educação (MEC). (2015). *MEC e Inep comentam resultados do Enem 2014*. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/mec-e-inep-apresentam-resultados-do-enem-2014>
- Ministério da Educação (MEC). (2016). *MEC e INEP apresentam resultados do enem 2015*. Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/mec-e-inep-apresentam-resultados-do-enem-2015>.
- Oliveira, S. N. S. P. (2016). *Letramento e a redação do ENEM: uma netnografia* (Dissertação de Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília.
- Oury, F. & Vasques, A. (1967). *Chronique de l'école*. Caserne, FR: Maspéro.
- Oury, F., & Vasques, A. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle?* Vigneux, FR: Matrice.
- Pain, J. (2006). *L'École et ses violences*. Paris, FR: Economica; Anthropos.
- Ribeiro, S. C. (1991). A pedagogia da repetência. *Revista Estudos Avançados*, 5 (12), 7-20. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604>
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo, SP: Autores Associados.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Rosane Gumiero: Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. (UEM), (1985); Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. (UNESP), (1995); Doutorado em Educação e Políticas Públicas, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), (2005) e Estágio Pós-Doutoral na L'Universite Ovest Nanterre - França (PARIS X), (2011) em Pedagogia Institucional e Violência Escolar. Professora titular da Universidade Estadual de Maringá(UEM), atuando no Curso de Psicologia na área de Escolar. Tem experiência em Supervisão Escolar e atua com as temáticas; currículo, ensino, aprendizagem, violência escolar, pedagogia institucional, técnicas de Freinet, reestruturação do ensino médio, adolescente-psicologia-ensino, políticas públicas, prática escolar e pedagogia histórico-cultural e educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1288-2648>

E-mail: rosane_gds@hotmail.com

Kléber de Araújo: Formação e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1992). Formação em Psicanálise (IIT) Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, UFPB (2015). Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar, Sociabilidade e Sustentabilidade (CNPq/UFCG). Orientador/Tutor do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (NIPAM/UFPB). Militante dos Direitos Humanos e Psicólogo Escolar em Escola da rede pública do Estado da Paraíba. Possui o English Upper proficiency Level (WIZARD).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-61446861>

E-mail: eutunos.psi@gmail.com

NOTA:

Rosane Gumiero e Kleber de Araújo foram responsáveis pela concepção, análise e pesquisa dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.