

O PODER DA METÁFORA HORTÍCOLA NA OBRA DE CÉLESTIN FREINET: PARA UMA FILOSOFIA DO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL¹

THE POWER OF THE HORTICULTURAL METAPHOR IN CÉLESTIN FREINET.
TOWARD A PHILOSOPHY OF THE EDUCATIONAL IMAGINARY

Alberto Filipe Araújo²

RESUMO

Parte dos especialistas das Ciências da Educação reconhece a importância da metáfora, nomeadamente o papel da metáfora agrícola, no discursivo pedagógico dos autores da tradição educativa ocidental, especialmente a partir de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). O autor do estudo ilustrará esse papel através da obra educacional de Célestin Freinet (1896-1966), sem, contudo, deixar de perspectivar o valor heurístico da metáfora no quadro da filosofia do imaginário educacional. Nesse contexto, o artigo compreende três partes: “Da metáfora à metáfora agrícola e a sua importância na educação”; “O poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet”, e “A importância da metáfora na filosofia do imaginário educacional” constitui a terceira parte.

Palavras-chave: Metáfora. Metáfora hortícola. Célestin Freinet. Imaginário educacional.

Não é de todo indiferente que o aluno seja comparado a um recipiente que se enche ou a uma planta que cresce.

Daniel Hameline, 1981, p. 121.

Na educação, muito especialmente na leitura dos seus textos, constata-se que a “metáfora nunca está longe” (DANIEL HAMELINE, NANINE CHARBONNEL). “Quando se examina de perto o discurso educativo ou os textos educacionais aquilo que chama a atenção do hermeneuta é a presença massiva da metáfora e da analogia” (1991 (T. 1), p. 18)³. Numa palavra, em educação, não se pode praticamente escapar à “presença constante de comparações imageadas [*imagées* no original]”, diz-nos Charbonnel (1991 (T. 1), p. 18), que nos ajuda a identificar as metáforas nos textos educativos e a recenseá-las de acordo com

¹ Este artigo é financiado por Fundos Nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FOT), no âmbito do projeto PEest-OE/CED/UI1661/2011 do CIEEd.

² Prof. Catedrático da Universidade do Minho (Braga – Portugal), Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus de Gualtar (Braga – Portugal). Email- afaraujo@ie.uminho.pt.

³ A autora diz que, quando se analisa o discurso em educação, não se pode ignorar a “presença massiva de metáforas”. Ela salienta que, quando se fala de metáfora, entende-se o “conjunto de práticas que vão da metáfora propriamente dita (Aquiles é um leão) à comparação e à analogia (Aquiles é como um leão, assemelha-se a um leão)” (1983, p. 157).

três regimes semânticos, a saber: o expressivo, o *praxeológico* e o cognitivo (1991 (T. 2), p. 128-177).

Sem deixar de tratar do tema da metáfora, é a obra educacional de Célestin Freinet (1896-1966)⁴, na presença da metáfora hortícola, em seu discurso pedagógico, que ilustrará nossa reflexão, que se pretende feita a partir de uma filosofia do imaginário educacional, que vê na metáfora hortícola, na linha de Paul Ricoeur, uma porta aberta para o símbolo, nomeadamente vegetal.

Com esse propósito, dividimos o nosso estudo em três partes, devidamente articuladas entre si: a primeira intitula-se “Da metáfora à metáfora agrícola e sua importância na educação”; a segunda, “O poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet”, e a terceira, “A importância da metáfora na filosofia do imaginário educacional”.

DA METÁFORA À METÁFORA AGRÍCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Não se pretende aqui expor com detalhes as teses de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel (HAMELINE; CHARBONNEL, 1982-1983; HAMELINE, 1981, p. 121-132, 1986, p. 117-139; CHARBONNEL, 1983, p. 156-158, 1991 (T. 2), p. 95-177, 1999, p. 32-61) sobre sua teoria da metáfora nem prolongar pormenorizadamente suas consequências naquilo que diz respeito à metáfora hortícola, mas fazer uma primeira abordagem sobre esses tão importantes conceitos em ordem a sensibilizar os estudiosos das Ciências da Educação para a riqueza hermenêutica do papel da metáfora no discurso educacional, no educativo e no pedagógico.

Aqui, tomaremos a noção de metáfora na sua acepção mais complexa, e não, meramente, como aquela figura de sentido da retórica, que consiste em designar uma coisa pelo nome de a outra que se lhe assemelha. Na educação, a metáfora tende a ultrapassar manifestamente sua dimensão meramente retórica para se situar mais no nível de uma semântica mais profunda, quer como um fenômeno linguístico quer como um fenômeno do discurso.

DA METÁFORA

Nanine Charbonnel começa por distinguir, gramaticalmente, “metáfora” como ausência do termo de comparação (“tu és o meu leão fiel e generoso”) e a “comparação” propriamente dita em que o comparante aparece (“tu és como um leão”) para, num segundo momento, achar fundamental distinguir entre as *comparatio* (“comparação entre entidades homogêneas: ela é bela como a sua irmã”) e a *similitudo* (“comparação entre entidades heterogêneas: ela é bela como uma rosa”)⁵. A autora atribui uma importância crucial à *similitudo* também

⁴ Para os momentos importantes da vida do autor, consulte-se Liliane Maury, *Freinet et la pédagogie*, p. 123-125.

⁵ Olivier Reboul, sua obra *Le langage de l'éducation*, salienta o mestre, para melhor se fazer entender, utiliza a metáfora, que compreende três fases: 1 - a comparação, que se exprime através do “como”. Essa comparação não é meramente um procedimento pedagógico, ela é razão; 2 - a metáfora propriamente dita – que suprime o “como” ou qualquer outro termo de comparação; 3 - progressivamente a metáfora reduz-se a uma identidade pura e simples; o “como”

designada por ela de “comparação imageada [*imagées* no original]”. Segundo ela, a *similitudo* tanto pode ser ilustrada com uma simples frase, “a criança é uma planta”, que corresponde à metáfora propriamente dita, ou com várias frases designadas de “metáfora encadeada [*filée* no original]”⁶, ou mesmo estender-se num texto autônomo em que a fábula, a parábola e o apólogo são exemplos.

Tanto Charbonnel como Daniel Hameline defendem que o uso da metáfora aumenta a expressividade do “dizer” da coisa educativa, embora o que prevaleça seja a abordagem que privilegia o “uso ‘quase-lógico’ supletivo da demonstração” (CHARBONNEL, 1983, p. 157). A prática da metáfora é, desde logo, constituinte da atividade retórica: “uma modalidade da argumentação presente num discurso” (HAMELINE; CHARBONNEL, 1982, p. 5). O jogo metafórico consiste em captar a atenção pela realização de um desvio, que Paul Ricoeur designa de “atribuição predicativa impertinente” que é própria da metáfora, e que “consiste em dar a ver as coisas mostrando outras que, de certo modo, lhes são análogas” (HAMELINE; CHARBONNEL, 1982, p. 5).

A metáfora procura, na economia da argumentação discursiva, produzir efeitos persuasivos, senão mesmo, no limite, abalar ou contribuir para o aprofundamento das convicções do interlocutor ou do leitor. Ela

dá lugar a uma verdadeira invenção retórica, essa procura de efeitos de convicção, de persuasão ou de adesão inscreve sempre a manifestação de um tema metafórico numa peripécia argumentativa em que a metáfora se modaliza *in situ* e provoca causa comum e efeito comum com toda a figuração do discurso. (HAMELINE; CHARBONNEL, 1982, p. 5)

Nesse contexto, compreende-se que Daniel Hameline afirme que os “ditos” (*propos* no original) sobre a educação não podem escapar ao charme da Retórica, visto que, como se disse, eles visam persuadir para produzir por parte daqueles que os ouvem ou que os leem uma adesão mais ou menos declarada a esses mesmos “ditos” senão mesmo às teses que veiculam. E o modo de bem persuadir passa pela teatralização (1981, p. 130)⁷ ou por certa dramatização, uma espécie de *mise en scène*, para convencer ou atrair o outro para a nossa argumentação sobre determinado tema educativo ou pedagógico. A esse respeito, não é despicienda a observação de Nanine Charbonnel, que refere que a metáfora, ainda que, aparentemente, exprima um juízo de valor sobre essa ou aquela relação, toca admiravelmente a afetividade (*pathos*) do leitor: “Tudo ver sob a ótica da qualidade afetiva, mas tudo encobrir sob um apelo à Natureza, aos

desaparecerá não somente da expressão, mas do pensamento (sendo substituído pelo é) e chegar-se-á à conclusão (1984, p. 129-130, 1991, p. 129-130, p. 185-192).

⁶ Trata-se de uma figura de estilo constituída por um encadeamento, como uma espécie de cascata de metáforas sobre o mesmo tema. Isso quer dizer que a primeira metáfora engendra outras, construídas a partir do mesmo comparante, desenvolvendo um campo lexical na continuação do texto. Esse tipo de metáfora, ainda que distinta, aproxima-se da alegoria.

⁷ Daniel Hameline, referindo-se às ideias pedagógicas, diz o seguinte: “Há uma inevitável, uma desejável ‘teatralização’ das ideias pedagógicas, desde o momento em que elas dizem respeito aos atores potenciais, que a circulação dessas ideias não tem somente como objetivo recolher um assentimento, mas modificar as práticas ou as confirmar, o que é bem o caráter da pedagogia” (1981, p. 130).

animais ou aos objetos, tal é talvez o genial e terrível contributo do ‘raciocínio metafórico’” (1983, p. 158)⁸.

DA METÁFORA HORTÍCOLA E O REGIME SEMÂNTICO PRAXEO-PRESCRITIVO

Difícilmente podemos abordar os textos educacionais e pedagógicos do movimento da Educação Nova sem “tropeçar” em metáforas, desde as agrícolas (que subsumem o crescimento ou a cultura vegetal) até às da luz, passando pelas náuticas, pelas da viagem, que implicam o percurso-deslocação, da modelagem, do enchimento-alimentação⁹, entre outras, que são utilizadas mais ou menos voluntariamente e no limite involuntariamente¹⁰, para melhor dar a ver, para melhor ilustrar, quase que, sensitiva oticamente, a relação simbiótica e simbólica entre a educação como cultura da criança e ao simbolismo vegetal, nomeadamente o ciclo naturalista que começa com o lançamento da semente, já numa terra previamente preparada, até o gradual crescimento da planta que, à semelhança da criança, também um dia se tornará numa flor ou mesmo uma árvore adulta.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que a pedagogia faz da metáfora hortícola uma espécie de verdade elementar, algo que *va de soi*, ou seja, que se impõe naturalmente aos olhos daqueles que escrevem ou que falam sobre a coisa educativa: “Nós sabemos que a metáfora hortícola regressou, quase como uma obsessão, no início do Século XX, junto daqueles que preconizam a nova educação” (HAMELINE, 2000, p. 49). Ou, para parafrasear um dos títulos de António Nóvoa, algo que por sua natureza lhes é tão próximo que se torna demasiado evidente (pensamos na obra *Evidentemente* - 2005). A esse respeito, não admira que Édouard Claparède, em sua obra intitulada *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), saliente que “a pedagogia deve repousar sobre o conhecimento da criança como a horticultura repousa sobre o conhecimento das plantas, é uma verdade que parece elementar” (1946, p. 71). Essas palavras sintetizam o postulado do “primado do biológico”, que caracteriza a “revolução copernicana” que a Educação Nova representou no seio da tradição educativa ocidental, ao fazer do adágio latino *Discat a puero magister*¹¹ – Que o mestre aprenda com o seu aluno – um dos seus principais *leitmotiv*.

⁸ O seguimento diz: “O busílis da argumentação é com efeito de ‘colocar sob os olhos’ – de impor a sua presença -, os domínios patentes, conhecidos, muito conhecidos: a alimentação, a natureza hortícola, a natureza animal, a marcha, a navegação, os diferentes artesanatos. Aí, assim parece, não há discussão, os factos são os factos, apoia-se sobre o conhecido, o antigo, o evidente, o natural, o bom senso” (1983, p. 158).

⁹ A esse respeito, Nanine Charbonnel chama a atenção para o seguinte leque de metáforas no discurso educativo: “Escultura e olaria, alimentação e enchimento, jardinagem, agricultura, domesticação, artesanatos diversos, marcha e navegação” (1983, p. 157).

¹⁰ A esse respeito, vejamos as palavras de Daniel Hameline: “Mas o carácter próprio da metáfora é que aqueles que a usam a desejam como não metafórica. É uma verdade fundadora que a comparação se encarrega de professar” (1986, p. 182). Isso significa que muitos autores nem mesmo admitiam que, em seus escritos, o jogo metafórico naturalista pudesse desempenhar um papel outro que o mero efeito estilístico ou retórico.

¹¹ É esse adágio latino que serve de emblema ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Édouard Claparède em Genève, 1912: “A divisa do nosso Instituto – *Discat a puero magister* – indica por si o espírito: nós desejámos colocar o mais possível os futuros educadores em contacto com a criança para que eles aprendam a conhecê-la e a amá-la. E o espírito que a

Vamos, portanto, realçar a importância da natureza e da função da metáfora agrícola no discurso educativo. A esse respeito, em um estudo anterior, não só discutimos sobre o lugar da metáfora agrícola na educação como também defendemos que o uso da metáfora, quer nos textos, quer nas práticas discursivas dos educadores e dos pedagogos, não se deveria limitar tão-somente a uma abordagem de tipo logico-retórico, senão mesmo do mero “comparar para fazer agir”; mas, ao contrário, mostramos, na linha da tese de Paul Ricoeur, que a metáfora funciona como uma espécie de rampa de lançamento para o mundo do simbolismo vegetal com as implicações míticas que dele decorrem (ARAÚJO, 2004, p. 169-194). Em outras palavras, deixamos bem claro que há mais para lá da metáfora, e esse “mais” identifica-se com o simbolismo vegetal bem estudado, por exemplo, por Mircea Eliade, e com os mitos a ele associados.

Presentemente, é nossa intenção evidenciar o papel importante da metáfora hortícola no discurso educativo e nos textos dos educadores e dos pedagogos da Educação Nova, particularmente, de Célestin Freinet. Assim, vejamos, ainda que brevemente, o que pensam os autores citados sobre o papel desempenhado pela metáfora agrícola no discurso educativo em geral, seja ele oral ou escrito (HAMELINE & CHARBONNEL, 1982). Em primeiro lugar, importa, desde já, salientar que ambos colocam a metáfora agrícola sob o signo do “ver como” da similitude (CHARBONNEL, 1993 (T. 3), p. 99-106) ou, então, do “é como...” da similitude¹² (HAMELINE, 1986, p. 135-139). Isso significa que a metáfora agrícola aparece do lado da similitude, porquanto compara entidades heterogêneas pertencentes a gêneros ontológicos diferentes, como por exemplo, a comparação que Freinet faz entre a criança e um grão de trigo (1994 (T. 1), p. 334). A metáfora hortícola, tal como a entende Daniel Hameline, serve de um meio pertinente para exprimir a analogia, a similitude¹³ entre o crescimento natural da planta e o crescimento da criança, entre “os elementos do comparado (o ensino) e do comparante (o alimento da planta)” (CHARBONNEL, 1994, p. 54):

A educação é efetivamente uma cultura da criança que, à semelhança de outros seres vivos, vegetais ou animais, traz em si-mesmo as fontes e os mecanismos motores do seu crescimento e das aquisições. A metáfora hortícola é uma constante de todas as correntes pedagógicas que opuseram o lugar-comum do vivente a fazer (ou deixar) crescer, ao lugar-comum do produto

inspira é o espírito científico, quer dizer a ausência de preconceito, o cuidado de ‘tudo examinar para reter aquilo que é bom’, segundo o liberal preceito do apóstolo. Em pedagogia como em ciência, é a experiência que julga fundamento das teorias e dos métodos” (CLAPARÈDE, 1946, p. 50-51).

¹² A esse respeito, salientamos que o “halo” mítico-simbólico, com as suas figuras ora luminosas ora sombrias, moldou o discurso educativo da “Educação Nova” e, correlativamente, as ideias pedagógicas de Freinet, sem que disso os seus autores se dessem realmente conta. Se eles usaram massivamente a metáfora hortícola e, em menor grau, a metáfora da luz, para operarem “*post tenebras, lux...*”, isso não quer dizer que se tenham realmente apercebido do seu alcance semântico.

¹³ Sobre a natureza dessa similitude, Hameline diz o seguinte: “É também a similitude que dá aos desvios pelos outros campos de sentido qualquer coisa como uma respeitabilidade no discurso. Respeitabilidade do tom, porque a similitude é mais séria que a metáfora que, para ser conseguida, deve demonstrar-se surpreendente. Respeitabilidade do discurso: a similitude garante a esse desvio pelo campo semântico estranho à educação a legitimidade de uma comparação que, ao oferecer as suas razões, já se está a mostrar razoável. A passagem de um a outro não é indevida, visto que um fala bem do outro” (1986, p. 139).

(mecânico, mas mais frequentemente social) à modelagem. “[...] Mas nos textos produzidos pelos modernistas da educação nova a metáfora hortícola é de tal modo solicitada como emblema da espontaneidade, que, no seio de uma *imagerie* [no original] repetitiva e amplamente idealizada, um jardineiro de silhueta difusa, usando utensílios vagamente evocados, preside ao milagre que é o crescimento natural”. (1986, p. 182-183)

Mas a metáfora hortícola da educação só pode exprimir o romantismo da não-intervenção fazendo abstração, na *imagerie* [no original], da realidade da horticultura científica, brevemente industrial. As exigências da industrialização dos produtos da terra, sob a pressão duma sociedade que se especifica como sociedade consumista, mostra que entre artifício e respeito da natureza, as escolhas não serão em breve mais possíveis. (2000, p. 49)

Pelo seu lado, Charbonnel salienta que a metáfora hortícola, na obra de Freinet, inscreve-se, predominantemente, no regime semântico *praxeológico* (*praxéologique*) ou *praxeoprescritivo* (*praxéo-prescriptif*)¹⁴. Essa modalidade de regime tem como objetivo ordenar ou prescrever expressamente qualquer coisa a propósito de uma *práxis* ou, então, ordenar que determinado modelo seja seguido ou imitado (1991 (T. 2): 128-177). A autora salienta que, quando Freinet compara a criança, o pai, o mestre-escola e o ensino com os objetos, seres vegetais do domínio agrícola, animal, ou artesanal, ele pretende oferecer-se a si e aos seus leitores modelos, mesmo antimodelos, de ação (1994, p. 53)¹⁵.

Nesses ditos, é visível o apelo à imitação de um modelo proposto ou de uma prescrição, que reveste esses mesmos ditos na forma de uma injunção, que aparece normalmente sob a forma de um convite, seguido de um conselho que se quer justo porque acertado:

Nós somos, desde o princípio [refere-se à obra *Les dits de Mathieu*], inseridos no universo do conselho e da deontologia (para não empregar as palavras de moral, imediatamente entendidas como moralismo, nem de ética que, aliás, não convêm aqui). Não: convêm melhor as noções de conselho (retomando de Erasmo o seu personagem de *Boulè-Phore*: Senhor que Transporta-Conselho, Senhor Conselheiro, eu chamo o *boulefórico* [‘boulèphorique’]) e de deontologia: aquilo que eu devo fazer profissionalmente. É exatamente nisto que se trata nesse livro. (CHARBONNEL, 1994, p. 54; 1991, T. 2, p. 82-88; 1999, p. 35)

Nas passagens da obra educacional de Freinet, onde ele utiliza, voluntária ou involuntariamente, a metáfora hortícola, nomeadamente nos *Les dits de Mathieu* (1949), em que se lê *Aller en Profondeur* (1994, T. 2, p. 188), desde o

¹⁴ Nanine Charbonnel observa que as metáforas acompanham, muitas vezes, um “tu deves”: “O discurso sobre a educação é eminentemente prescritivo no seio mesmo do seu desejo intenso de descrição” (1983, p. 158).

¹⁵ Como exemplo de metáforas hortícolas que se inscrevem nesse regime, e presentes nos *Dits de Mathieu*, basta referir os seguintes ditos: “La vie monte toujours!” (1994 (T. 2), p. 112), “Donner soif à l’enfant” (1994 (T. 2): 114-115) e “Aller en Profondeur” (1994 (T. 2), p. 188).

início, estamos mergulhados no universo do conselho e da deontologia, além das observações experimentadas: “E da observação experimentada nascem a injunção, o bom conselho” (1994, 54). Aquilo que acentua o efeito do *boulefórico* e da injunção é a similitude, que torna os “ditos” convincentes, em que os vários tipos de frutos, de plantas, de flores são tantas vezes descritos antropomorficamente.

Nanine Charbonnel defende que as comparações da obra de Freinet não se confinam, de modo algum, ao seu papel expressivo, ainda que Freinet, em seu *Essai de Psychologie Sensible* (1960), verifique já uma orientação para o regime semântico cognitivo. Ela defende que as comparações encontradas mediadas pelo mecanismo da similitude cabem no regime semântico já designado de praxeológico. Porque ele “é portador de injunção para a ação” (CHARBONNEL, 1994, p. 55). Quando se trata do regime cognitivo, abandona-se a similitude que governa o regime semântico praxeológico, a favor da *comparatio* onde o “como” desempenha sempre uma função significativa (1994, p. 55-59)¹⁶.

O PODER DA METÁFORA HORTÍCOLA NA OBRA EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET

Depois do exposto, estamos em melhores condições de compreender o uso da “metáfora hortícola” por parte de Freinet. Esse uso destina-se a revelar melhor a evolução e a formação da criança, além de pretender mostrar que ela tem a “mesma natureza do adulto”. A criança aparece, então, como uma “árvore que ainda não acabou o seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta” (1994, T. 2, p. 387).

Na linha da maioria dos atores do Movimento da Educação Nova, o autor utiliza a “metáfora hortícola” para melhor “celebrar o milagre da infância”:

A metáfora é assim proposta para celebrar o milagre da infância, desde logo que esse se desenrola naturalmente. Encarregam-na de ‘dar a ver’ o pequeno ser que se desenvolve por si-próprio, segundo um plano que ele traz consigo e que não lhe poderia ser ditado do exterior, à semelhança da planta em torno da qual o bom jardineiro pedagogo se contenta preparar e cuidar o terreno. (HAMELINE, 2000, p. 49)

Para Célestin Freinet, a Pedagogia deveria olhar para a criança e ocupar-se dela, à semelhança daquilo que a horticultura faz relativamente às plantas, ou seja, apela-se que o educador se torne um “bom jardineiro”. Assim como ele cuida de suas plantas para que elas possam florir e dar os seus frutos, o educador aguarda pacientemente que a criança, à semelhança da planta, desenvolva-se, cresça e amadureça no meio em que ele previamente a criou:

O aprendiz do jardineiro orgulhava-se dos seus melões que cresciam vigorosos e luxuriantes, em cavidades pouco profundas

¹⁶ Vejam-se as palavras de Nanine Charbonnel: “o ‘como’ da semelhança independentemente dos géneros (a de uma mulher e de uma rosa) tem tendência quando se trata de conhecimento, a tornar-se o ‘como – enquanto’ de pertença, a um género comum, de dois subgéneros, ou de dois casos de uma estrutura, por exemplo, aqui a forma ‘circulação à volta de um (ou dois) centros” (1994, p. 56).

e dispostos em linhas regulares que ele alimentaria copiosamente de água e de estrume. [...] Quantos pais, quantos pedagogos praticam como o aprendiz de jardineiro! E acumulam ao alcance da criança a alimentação prestes a ser ingerida: manuais abundantes e ricos, explicações e lições concentradas, deveres cuidadosamente racionalizados para evitar aos jovens rebentos todos os esforços inúteis. (1994, T. 2, p. 188)

Do mesmo modo, como o “jardineiro esclarecido” deve ter o necessário *savoir-faire* para saber escolher as boas sementes e prepará-las para que elas deem num futuro bons frutos, também o educador, à sua semelhança, tem que lidar com a infância como se ela fosse uma semente delicada e, por isso, ajudá-la a construir por si mesma sua personalidade nas melhores condições possíveis que passam, necessariamente, por um “meio”, um “material” e uma “técnica” que são suscetíveis de ajudar sua formação de acordo com suas aptidões, seus gostos e necessidades:

É já na sua semente, ou na planta nascente que o jardineiro esclarecido cuida e prepara o fruto que nascerá. Se o fruto está doente, é sinal que a árvore que o produziu está ela mesmo sofrendo e degenerando. Não é o fruto que é preciso tratar, mas a vida que o produziu. O fruto é o resultado da terra onde ele radica, além da raiz, do ar e da folha. São eles que se têm que melhorar se se quer enriquecer e assegurar a colheita. (1994, T. 2, p. 108)

Assim, espera-se do educador que ele siga o exemplo do “jardineiro esclarecido” ou, então, do “bom jardineiro” e, por conseguinte, seja capaz de tratar da criança como se ela fosse uma semente, mais tarde, uma planta e, um dia, uma árvore, com os seus frutos e flores. À semelhança do jardineiro, que tem que se preocupar com a terra que acolheu a semente, também o educador se deve preocupar com a qualidade da vida do educando (1994, T. 1, p. 333-339). Se a semente deve absorver muito lentamente o húmus da terra para se fortalecer e crescer, da mesma maneira o educando, para amadurecer, deve absorver paulatinamente os conhecimentos da “escola da vida” (1994, T. 2, p. 108) e da “escola do trabalho” como “escola do futuro”: “Deixai a criança tatear, esticar os seus tentáculos, experimentar e cavar, investigar e comparar, manusear livros e fichas, mergulhar a sua curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, na busca, por vezes árdua, da comida que lhe é substancial” (1994, T. 2, p. 188). Depreende-se daqui que o educador, tal como o jardineiro, deva criar condições favoráveis para que as crianças (e também as plantas) possam se desenvolver livremente, porquanto, à semelhança dos adultos, elas não gostam de ser autoritariamente obrigadas (1994, T. 2, p. 391-392). Nesse contexto, o educador-jardineiro assemelha-se ao apicultor com as suas abelhas, porque a criança, quando se encontra empenhada nesse trabalho, requer uma atitude calma por parte do educador: “nada de gestos bruscos que despertem as reações de defesa”, pois a criança precisa de “confiança, bondade, ajuda e decisão” (1994, T. 2, p. 105).

Assim como uma “pequena planta”, a criança faz parte da vida e esta, como diz Mathieu, só se prepara pela vida:

A criança nasce e cresce como o grão de trigo. Se o meio onde ela se encontra assegura os princípios essenciais à sua alimentação, nem muito diluídos, nem muito concentrados, numa atmosfera favorável, iluminada de viva luz e de carinho atento, o jovem ser cresce também com a máxima vitalidade de que ele é capaz. Ele cumpre então o seu destino do momento que é de aumentar as suas células na harmonia orgânica e de abrir à vida. Mas se as suas necessidades orgânicas não são satisfeitas como o exige a sua natureza, o indivíduo inquieto e perturbado procura obstinadamente o meio de remediar às suas deficiências que lhe provocam um obscuro sofrimento. O seu corpo estiola-se, a sua inteligência retrai-se, mas até ao último sopro de vida persistirá esse incessante esforço que o levará a realizar a ordem não formulada mas impetuosa do seu destino. Se o solo é muito duro e muito magro, o rebento do trigo alongará desmedidamente as suas raízes; ele enterrá-las-á obstinadamente, à procura de água e de matérias fertilizantes; ele tateará, lutará, ensaiará ainda voltar atrás para sempre repartir, porque é para ele uma questão de vida ou de morte, e que pertence igualmente à sua essência crescer, prosperar para frutificar. (1994, T. 1, p. 334-335)

A escola não deve ser, portanto, aquele jardim abandonado, que “não prepara mais para a vida”, mas um jardim onde o jacto de água fresca borbulha entre as pedras (1994, T. 2, p. 115). Nesse sentido, os “bons educadores” não devem seguir os “escolásticos”, que se deixam “hipnotizar por esses lagos caprichosos da observação, da memória, das teorias formais amontoadas na terra desolada da velha escolástica” (1994, T. 2, p. 115) e que fazem da trilogia “estudar, copiar e repetir” (1994, T. 2, p. 123) sua varinha mágica. Isso quer dizer que a escola tradicional, ao ser responsável por uma instrução passiva e formal, faz dos alunos “odres bem cheios” e os impedem de ter contato com as fontes da vida (o meio natural e o meio familiar) (1994, T. 2, p. 396-397), como também de terem “cabeças bem-feitas e mãos destros”. Ou seja, a escola tradicional, com os seus métodos verbalistas que estiolam o apetite intelectual das crianças não as ajuda a construir sua personalidade nem a desenvolverem e a estimularem as suas faculdades criativas e ativas. Por isso mesmo é que Freinet propõe que o “bom educador” se oponha à “blasfêmia pedagógica”, que é o “escolasticismo” (1994, T. 2, p. 177-78), um novo ciclo educativo:

Eles [“os bons educadores”] restabeleceriam corajosamente o ciclo verdadeiro da educação que é: a escolha da semente, o cuidado particular na escolha do meio no qual o indivíduo prolongará, para sempre, as suas poderosas raízes, a assimilação pelo arbusto da riqueza desse meio. A cultura humana será, então, a flor esplêndida, uma promessa segura do fruto generoso que amanhã amadurecerá. Se os homens soubessem um dia cuidar da formação das suas crianças como o bom jardineiro pela riqueza do seu jardim, eles cessariam de seguir os escolásticos que produzem nas suas cavernas frutos envenenados que conduzem à morte tanto aqueles que os produziram, como aqueles que foram obrigados a comê-los. (1994, T. 2, p. 108)

Mas, se é verdade que todo o jardim precisa de cuidados especiais, não é menos verdade que necessita também de uma fonte de onde brote uma água transparente e fresca (leiam-se os interesses naturais da criança). É, portanto, de uma água propícia que o educador carece, caso pretenda criar um lago de água pura e cristalina (construir a personalidade do educando). Por isso, Freinet incita os educadores a procurarem fontes de água fresca e, “em profundidade, o jacto que borbulha entre as pedras” e a acompanharem a corrente deixando-a “correr generosamente sobre as cavidades rústicas” (1994 (T. 2), p. 115). Será, pois, na base desses conselhos, de cunho naturalístico (vegetativo ou aquático), que a “escola do trabalho”, como “escola do futuro” (1994, T. 2, p. 19), deverá seguir se quiser formar, na base da pedagogia do “bom senso” (1994, T. 2, p. 105), um sujeito “suficientemente forte e harmoniosamente constituído” (1994, T. 1, p. 387). A esse propósito, Freinet, quando fala da necessidade de o educador criar condições exteriores favoráveis para que a criança se desenvolva de acordo com as leis específicas da sua formação, não hesita em compará-la a um grão de trigo ou a uma árvore.

Se o indivíduo fosse suficientemente forte e harmoniosamente constituído e se as condições exteriores fossem, no máximo, favoráveis, ele cresceria normalmente segundo sua natureza e as leis específicas da sua formação. Ele seria como uma árvore que cresce num lugar benéfico, regularmente exposta ao sol, bem alimentada, ao abrigo dos grandes ventos, e que ergue o seu tronco e expõe os seus ramos e galhos segundo a distribuição que lhe é própria, numa harmonia que é normalmente perfeita. Se o tronco se inclina, se certos ramos crescem mais ativamente que outros, se há uma inflexão em certa direção, é sinal de que uma irregularidade aconteceu no processo de crescimento e que a árvore soube responder aos efeitos do obstáculo segundo suas possibilidades funcionais (1994, T. 1, p. 387).

Nós compararemos o organismo humano à árvore que sai da terra, mais ou menos vigorosa porque mais ou menos bem enraizada e alimentada, e que crescerá tanto melhor se ela provém de uma boa semente, e que ela se encontre num solo que lhe convém porque ele a alimenta da sua seiva específica. Se ela emerge da terra nas melhores condições, ela organiza normalmente a sua vida segundo as leis da sua espécie. Se a luz lhe chega igualmente de todos os lados, se nenhuma árvore vizinha a incomoda com o seu contacto ou com a sua sombra, se nenhum muro impede a sua expansão, se nenhum acidente a mutila, ela cresce naturalmente, em largura e em altura, em equilíbrio sobre o seu tronco que vai endurecendo e ganhando espessura à medida que vai crescendo. Vocês veem então que respira a vitalidade e a harmonia. (1994, T. 1, p. 416-417)

Esse uso massivo da metáfora hortícola por parte de Freinet é que nos autoriza a dizer, na companhia de Georges Piaton, que sua filosofia está impregnada de naturalismo e de naturismo (1974, p. 201-205). Seu naturalismo concebe a natureza como “criadora e reparadora” (Freinet), com a função de servir de modelo para o crescimento e a formação das crianças. Célestin Freinet procurava, através de uma higiene natural e de um ambiente natural, proporcionar aos educandos um equilíbrio simultaneamente fisiológico e psicológico. Por isso, não é estranho que nos interroguemos sobre a utilização - voluntária ou

involuntária¹⁷ - da metáfora agrícola nos escritos de Freinet e se essa utilização pretende só chamar a atenção dos educadores para a relação, diríamos mesmo simbiótica, existente entre a vida da planta (árvore, ou grão de trigo, pouco importa) e a vida da criança e para a sua proposta pedagógica baseada em leis que se reclamam da tradição da psicologia vitalista (BOUMARD, 1996, p. 47-51; PIATON, 1974, p. 173-198), dizendo a primeira que “a vida é” (1994, T. 1, p. 335-336), e a segunda, que fala do “sentido dinâmico da vida” (1994, T. 1, p. 339)¹⁸.

Também podemos nos perguntar se, pelo contrário, Freinet pretende, recorrendo abundantemente aos efeitos produzidos pela “metáfora agrícola”, mediante a similitude e a comparação, ilustrar, numa forma de dar melhor a ver, o processo complexo formativo próprio do ser humano: “Ora, não se trata somente de Freinet edificar uma psicologia humana sobre a imagem de uma psicologia vegetal, mas ainda, na realidade, a sua fisiologia vegetal não é outra coisa do que uma psicologia humana disfarçada” (CHARBONNEL, 1994, p. 59). Uma psicologia humana, intimamente ligada a uma filosofia geral da vida e que, para melhor falar dela e do modelo de homem que a enforma, não hesita em recorrer a exemplos retirados da vida vegetal. Esse procedimento serve para ilustrar, pela via da similitude ou da comparação, antropomorficamente, a concepção de homem, e por extensão, de criança, que Freinet defende que é inseparável de uma definição de educação ou de uma concepção de escola: se a educação “é a adaptação ao meio da ascensão do indivíduo em direção à eficiência do seu ser” (1994 (T. 2), p. 345), já a concepção de escola é aquela que faz do trabalho sua pedra-angular. A “escola do trabalho” é, por sua vez, encarada como uma espécie de “estaleiro de obras” em permanente atividade dinâmica e construtiva ou, então, como uma forja, pois, de acordo com o velho adágio, “é forjando que nos tornamos ferreiros” (1994, T. 2, p. 173-174). Mas, como também sabemos, não há escola, por mais ideal que seja, sem crianças em liberdade e que não saibam construir sua personalidade mediante o trabalho, pois a criança, segundo Freinet, “não possui necessidade natural do jogo; a sua necessidade é de trabalho, quer dizer a necessidade orgânica de usar o potencial de vida para uma atividade simultaneamente individual e social” (1994, T. 1, p. 157).

A IMPORTÂNCIA DA METÁFORA HORTÍCOLA NA FILOSOFIA DO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL

Decorre da parte anterior – o poder da metáfora hortícola na obra de Freinet – que os textos dos principais pedagogos não escapam ao uso e ao poder da metáfora. Apesar de a obra de Célestin Freinet ser rica de metáforas, optamos por eleger apenas uma delas: a presença da metáfora hortícola em sua obra educacional, cujo uso nos faz compreender bem mais a natureza do imaginário educacional, que é um tipo de imaginário híbrido porque tanto é devedor do imaginário social (RICOEUR, s.d., p. 373-385) quanto do imaginário mítico

¹⁷ Célestin Freinet refere-se a esse conceito do seguinte modo: “La définition de l'INVARIANT est contenue dans le mot lui-même. C'est tout ce qui ne varie pas et ne peut pas varier, sous n'importe quelle latitude, chez n'importe quel peuple. L'INVARIANT constitue la base la plus solide. Il évite bien des déceptions et des erreurs” (1994 (T. 2), p. 386).

¹⁸ O tema da vida é recorrente na obra educacional e pedagógica de Freinet, como, por exemplo: « L'éducation n'est pas une formule d'école, mais une œuvre de vie » (1994 (T. 2), p. 107) e « La vie se prépare par la vie » (1994 (T. 2), p. 119).

(DURAND, 1996, p. 215-227). Ele é uma espécie de “entre dois” porque se, de um lado, a educação não se pode furtar ao poder das metáforas, como o notaram Hameline (1986, p. 117-139) e Charbonnel (1991, 1991a, 1993), nem dos símbolos (REBOUL, 1992, p. 191-219), de outro, os textos, os seus discursos e os seus ditos não podem deixar de ser portadores de núcleos pregnantes de ideologia (*ideologemas*)¹⁹. Isso quer dizer que, se a presença massiva de metáforas nos textos e nos discursos educativos é uma constante e se elas, como diz Paul Ricoeur (1987, p. 57-81), abrem-nos a porta e a janela do simbólico, abre-se então aqui um domínio privilegiado para o estudo do imaginário educacional. Como tal, não é conveniente esquecer que as ideias pedagógicas veiculadas pelos “ditos educativos”, tal como foram pensadas por Daniel Hameline (1994, p. 149-164), não deixam de colocar à interpretação do imaginário educacional um conjunto considerável de problemas hermenêuticos. Por isso, é que dizemos que se trata de um tipo de imaginário ingrato, do ponto de vista simbólico, porque pouco receptivo e pouco maleável a uma interpretação das imagens que o constituem e obrigam o intérprete a manter uma atenção acrescida à fluência metafórica dos textos em análise, pois é ela que fornece um índice das figuras presentes no imaginário educacional.

Em educação, não se pode fugir ao poder da metáfora, particularmente ao que Daniel Hameline designou de “a grande *sonharia* [*songerie* no original] hortícola” (1986, p. 182-185). A metáfora hortícola tem o dom heurístico de nos transportar, de nos fazer percorrer, através de um desvio semântico (HAMELINE, 1981, p. 122), desde o sentido figurado, passando pelo questionamento do sentido da formação humana (*BILDUNG*, GENNARI, 2006, p. 4413-4418), até aquilo que Hameline designou de crença ‘fundamental’, ‘estruturante’, ‘originária’: “se qualquer coisa é transportável de uma palavra à outra, se o aluno é, num sentido, uma planta que cresce, é que entre o aluno e a planta existe uma *analogia* que não é de modo algum da ordem da ornamentação do discurso, mas antes da ordem do ser” (1981, p. 123). Por isso mesmo, impõe-se admitir a retórica específica do imaginário educacional, porque os *topoi* correspondem sempre a *topoi* (lugares físico-psíquicos), particularmente da metáfora e do símbolo na educação.

Parafraseando Olivier Reboul, afirmamos que urge pensar a metáfora hortícola, sua importância, reflexos e consequências nos textos educacionais e no discurso pedagógico propriamente dito, não somente à luz de uma teoria da metáfora (a de Paul Ricoeur, de Daniel Hameline, de Nanine Charbonnel, de Olivier Reboul, por exemplo), mas também à luz de uma hermenêutica simbólica, e educá-la porque não é evidente que ela *de per se* seja já educada no sentido que Olivier Reboul atribui quando fala de “uma educação sem símbolos face a símbolos sem educação” (1992, p. 217-219). Quer num caso, quer noutro, uma hermenêutica simbólica (GARAGALZA, 2004, p. 197-200) impõe-se ao olhar do estudioso ou do intérprete dos textos educacionais, porquanto a metáfora

¹⁹ Utilizamos o conceito de ideograma em sentido diferente do de Mikhail Bakhtin ou de Júlia Kristeva (CEIA, 2008), desde os anos noventa, numa direção específica, que é a da análise hermenêutica de textos educativos, de discursos e práticas oriundos da tradição educativa universal, particularmente ocidental. Utilizamos-lo devidamente enquadrado numa estratégia com o objetivo principal de detectar, mediante as alegorias e, especialmente, as metáforas, determinado tipo de símbolos, de sinais utópicos e de vestígios ou traços míticos, ainda que degradados do ponto de vista do semantismo figurado nesse conjunto de textos, discursos e práticas educacionais (ARAÚJO, 2010, p. 691, 693-697).

hortícola, à semelhança da metáfora “viva”²⁰, “não existe em si mesma, mas numa e por uma interpretação” (RICOEUR, 1987, p. 62).

Uma metáfora hortícola é uma porta aberta para o símbolo (1988: 167-186) que pode não ser apenas “viva”, e é quando produz uma inovação semântica inesperada ou inabitual (RICOEUR, 1997, 1987, p. 58-64), como pode igualmente ser prometedora do ponto de vista do simbolismo vegetal (ELIADE, 1977, p. 323-394): “A metáfora ocorre no universo já purificado do logos, ao passo que o símbolo hesita na linha divisória entre o *bios* e o *logos*. Dá testemunho da radicação primordial do Discurso na Vida. Nasce onde a força e a forma coincidem” (RICOEUR, 1987, p. 71). Nesse contexto, e aceitando a tese de Ricoeur (1987, p. 57-81) de que há uma relação osmótica entre metáfora (superfície linguística o símbolo) e símbolo (um fenômeno bidimensional em que a face semântica se refere à não semântica), não nos parece hermeneuticamente prudente que encaremos as metáforas hortícolas da obra de Freinet, apresentadas no ponto anterior, como meras metáforas fechadas ao simbolismo vegetal: “a vegetação encarna (ou significa, ou participa em) a *realidade* que se faz vida, que cria sem se exaurir, que se regenera manifestando-se em formas sem número, sem nunca se esgotar” (ELIADE, 1977, p. 387; ARAÚJO, 2004, p. 177-191).

São certos símbolos de renovação, cujas raízes estão mergulhadas no magma da vida vegetal²¹, que doam à metáfora hortícola os seus contornos semânticos específicos e, por conseguinte, fazem com que o sentido da filosofia e da teoria educacional e pedagógica de Freinet não só irradie e apalavre duradouramente aqueles que leem a sua obra, como também exprimam já uma “visão do mundo” naturalista e vitalista que era de Célestin Freinet.

ABSTRACT

The importance of metaphor is recognized by experts of Educational Sciences, namely the agricultural metaphor in the pedagogical discursive of the authors of the western educational tradition, specially since Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). The author of the paper will illustrate that feature using Celestin Freinet's (1896-1966) pedagogical work and also putting in perspective the heuristic value of metaphor in the context of the philosophy of educational imaginary. This article has three parts: "From metaphor to the agricultural metaphor and its importance in education"; "The power of the horticultural metaphor in the educational work of Célestin Freinet"; and "The importance of metaphor in the Philosophy of Educational Imaginary".

Keywords: Metaphor. Horticultural metaphor. Célestin Freinet. Educational imaginary.

²⁰ Sobre a metáfora viva, Paul Ricoeur escreve: “As metáforas vivas são metáforas de invenção, em cujo interior a resposta à discordância na frase é uma nova extensão do sentido, embora seja certamente verdadeiro que tais metáforas inventivas tendem a tornar-se metáforas mortas com a repetição. [...] Num dicionário, não há metáforas vivas” (1987, p. 64).

²¹ Vejam-se aqui as palavras de Ricoeur: “Os símbolos, pelo contrário, porque mergulham as suas raízes nas constelações duradoiras da vida do sentimento e do universo, e porque têm uma tão incrível estabilidade, levam-nos a pensar que um símbolo nunca morre, apenas se transforma” (1987: 76).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe. *Educação e imaginário: da criança mítica às imagens da infância*. Maia: Instituto Superior da Maia, 2004.

_____. Quando o imaginário se diz educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p.679-705, set./dez. 2010.

BOUMARD, Patrick. *Célestin Freinet*. Paris: PUF, 1996.

CEIA, Carlos, s.v. "Ideologema". In: *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <http://www.fesh.unl.pt/edtl/verbetes/l/ideologema.htm>. Acesso em: 15 de jun. 2008.

DURAND, Gilbert. *Champs de l'imaginaire*. Textes réunis par Danièle Chauvin. Grenoble: ELLUG, 1996.

CHARBONNEL, Nanine. Apport des herméneutiques du texte à l'étude du discours sur l'éducation : la place de la métaphore. In: *Sciences Anthropo-Sociales*. Sciences de l'Éducation. Actes – Colloque National (Paris – INA – 16/18 Septembre). Paris: Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, 1983. p. 156-159.

_____. Les aventures de la métaphore. In: *La Tâche aveugle*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991. v. I

_____. L'important c'est d'être propre. In: *La Tâche aveugle*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991a. v. II.

CHARBONNEL, Nanine. Philosophie du modèle. In: *La Tâche aveugle*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1993. v. III.

_____. Freinet ou une Pensée de la Similitude. In : *La Pédagogie Freinet*. Mises à jour et perspectives. Clanché P., Debarbieux É., Testanière J. (sous la dir. de). Bordeaux. Presses Universitaires de Bordeaux, 1994, p. 51-59.

CHARBONNEL, Nanine. Métaphore et Philosophie Moderne. In: *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Charbonnel N., Kleiber, G. (sous la dir. de). Paris : PUF, 1999, p. 32-61.

CLAPARÈDE, Édouard. *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*. I. Le développement mental. Édit posthume. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1946.

ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. Trad. de Natália Nunes e Fernando Tomaz. Lisboa: Edições Cosmos, 1977.

FREINET, Célestin. *Oeuvres Pédagogiques*. Tomes 1/2. Paris: Du Seuil, 1994.

GARAGALZA, Luís. Hermenêutica Simbólica. In: *Diccionario de Hermenêutica*. Ortiz-Osés A., Lancersos P. 4. ed. rev. y amp. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004, p. 197-200.

GENNARI, Mario. Formazione. In: *Enciclopedia filosofica*. v. 5. Milano: Bompiani, 2006, p. 4413-4418.

HAMELINE, Daniel. Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique. In: *Éducation et Recherche*, n. 3, p. 121-132, 1981.

_____; CHARBONNEL, Nanine. *L'éducation et ses métaphores, recueil thématique*. Genève: Centrale des photocopies de l'Université de Genève, 1982-1983. [Fascicule 1 – Croissance et Culture Végétales, 1982; Fascicule 2 – Déplacement, 1983; Fascicule 3 – Remplissage et nourrissage, 1983]

HAMELINE, Daniel. *L'Éducation, Ses Images et Son Propos*. Paris: ESF, 1986.

_____. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.

MAURY, Liliane. *Freinet et la Pédagogie*. Paris: PUF, 1988.

NÓVOA, António. *Evidentemente: histórias de educação*. 2. ed. Porto: Asa, 2005.

PIATON, Georges. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse: Privat, 1974.

REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF, 1984.

_____. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF, 1992.

_____. *Qu'est-ce qu'apprendre?* 9. ed. Paris: PUF, 2001.

RICŒUR, Paul. Teoria da interpretação. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. Philosophie de la volonté. II – Finitude et culpabilité. Paris: Aubier, 1988.

_____. La métaphore vive. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

_____. Do texto à acção. Ensaios de Hermenêutica II. Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, s.d.