

Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende
(Organizadoras)

REFRAÇÕES DAS PALAVRAS FREINETIANAS: crônicas para professores



REFRAÇÕES DAS PALAVRAS FREINETIANAS:
Crônicas para professores



**Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende
(Organizadoras)**

**REFRAÇÕES DAS PALAVRAS FREINETIANAS:
Crônicas para professores**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Pastorello Buim Arena; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende [Orgs.]

Refrações das palavras freinetianas: crônicas para professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 156p. 14 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0288-4 [Impresso]

978-65-265-0289-1 [Digital]

1. Freinet. 2. Palavras de professores. 3. Crônicas. 4. Pedagogia do bom senso. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: Bruna Isabel Torres da Silva, 6 anos

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

“Minha longa experiência dos homens simples, das crianças e dos animais persuadiu-me de que as leis da vida são gerais, naturais e válidas para todos os seres. Foi a escolástica que complicou perigosamente o conhecimento dessas leis, fazendo-nos crer que o comportamento dos indivíduos não obedece senão a dados misteriosos, cuja paternidade é reivindicada por uma ciência pretensiosa, numa espécie de reduto a que a gente do povo, inclusive os professores primários, não tem acesso.”

(Freinet, *Pedagogia do Bom Senso*, 1988, p. 1)

Sumário

Prefácio	9
<i>Adriana Pastorello Buim Arena</i> <i>Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende</i>	
O nosso trabalho nos unirá	15
<i>Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo</i>	
Elimine a cátedra e arregace as mangas!	21
<i>Cinthia Vieira Brum Lima</i>	
O perigo dos fazedores de nós	29
<i>Edith Maria Batista Ferreira</i>	
Sejam humanos	33
<i>Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	
Fazer a criança sentir sede	39
<i>Greice Ferreira da Silva</i>	
O cavalo não está com sede, então troquem a água...	47
<i>Márcia Martins de Oliveira Abreu</i>	
O trabalho em série	59
<i>João Pedro Santana Valadares</i>	
A vida prepare-se pela vida	67
<i>Joelma Reis Correia</i>	
A pedagogia da casaca	73
<i>Juliana Chierigato Pedro</i>	

Pão e rosas <i>Lucianna Magri de Melo Munhoz</i>	79
Um nada que é tudo <i>Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi</i>	89
Esqueceram a maçã <i>Raquel Pereira Soares</i>	97
Evite a prova de força <i>Viviani Domingos Castro</i>	105
O peso da servidão <i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	111
A noção de velocidade <i>Ana Carolina Leucas Brito</i>	127
Aqueles que não podem ser domesticados <i>Dagoberto Buim Arena</i>	133
Liberados do rito! <i>Patrícia Torres de Barros</i>	143
Finja-se de morto! <i>Jordana Cassimira de Freitas Santos</i>	149

Prefácio

Refrações das palavras freinetianas: Crônicas para professores é o terceiro livro publicado em uma trilogia que pretendeu elevar o estatuto do educador Célestin Freinet para o de um autor imprescindível para o pensamento pedagógico contemporâneo. Para nós, coletivos de professores que produziram esses capítulos, Freinet não é apenas o professor que criou técnicas pedagógicas como a aula passeio, a imprensa na escola, o texto livre e tantas outras. É sobretudo um pensador, um autodidata, que leu vorazmente tudo o que estava ao seu alcance em sua época, e, com suas ideias, fincou as bases de suas práticas pedagógicas. Segundo Jacques Bens, que o conheceu em vida:

Simplesmente, Freinet não costumava tomar ao pé da letra o que encontrava nos livros: gostava de pô-lo à prova na vida cotidiana. Assim, procedendo, aliás, adotava um comportamento absolutamente clássico, pois é duvidando das conclusões de seus predecessores que cada inovador faz avançar a ciência. (Freinet, 1998, p. VII).

Contrariando a atitude de um professor obediente às produções acadêmicas, ele superou autores e conceitos para construir uma proposta única que podemos nomear Pedagogia Freinet. Trabalhou incansavelmente para construir uma profunda visão crítica em relação à escola burguesa, alimentou-se com entusiasmo dos ideais da pedagogia socialista e participou das discussões conduzidas pelos movimentos escolanovistas, comunistas, anarquistas e sindicais que preconizavam uma escola emancipadora. Antes de tudo, foi um homem engajado. Não estava alheio às discussões progressistas de sua época. Segundo González-

Monteagudo (2013, p. 14), o modelo pedagógico criado por Freinet recia a educação em uma perspectiva sociopolítica:

Freinet concorda com os grandes postulados do ativismo pedagógico das primeiras décadas do século 20. Porém, o que há de específico em Freinet, em relação a outros precursores da Escola Nova, é a perspectiva sociopolítica e ideológica marxista com a qual analisa a evolução da sociedade, da cultura e da educação da primeira metade do século XX, dentro de uma crítica global ao capitalismo. Frente ao conservadorismo, ao pretense neutralismo apolítico e ao utopismo progressista, Freinet se situa na esquerda sindical e política. Nessa perspectiva, o discurso e a prática de Freinet se conectam com as preocupações cidadãs e públicas do socialismo e do laicismo. A luta pela inclusão social e contra as desigualdades deve ser trabalhada também do ponto de vista pedagógico, para promover a educação popular e fazer da escola um instrumento ao serviço da cidadania crítica e participativa. (Tradução livre da autora).

Com esse engajamento nas questões sociais e políticas, ele não foi apenas uma luz para seus alunos, mas também para professores que aderiram à Cooperativa do Ensino Laico por ele fundada. Incentivou todos a publicarem o que faziam, o que pensavam. Deu o exemplo. Além de artigos em revistas, produziu livros importantes que nos ajudam a entender o contexto teórico de sua obra. Não existe prática sem teoria, nem teoria sem prática para um marxista. Portanto, Freinet escreveu sobre a práxis que realizava juntamente com um coletivo de professores.

Em *Refrações das palavras freinetianas: Crônicas para professores*, sua voz se espalha mais atualizada que nunca; é o professor contemporâneo que dialoga diretamente com o professor que já se foi. Foram escolhidas dezenove crônicas escritas por Freinet e publicadas no livro *Pedagogia do Bom Senso*. Cada um dos autores, à luz das palavras freinetianas, traz reflexões sobre as condições do ensino e das escolas

brasileiras para dar a ver a tantos outros professores, que porventura lerão esse material, como as palavras de Freinet refratam-se nos dias atuais.

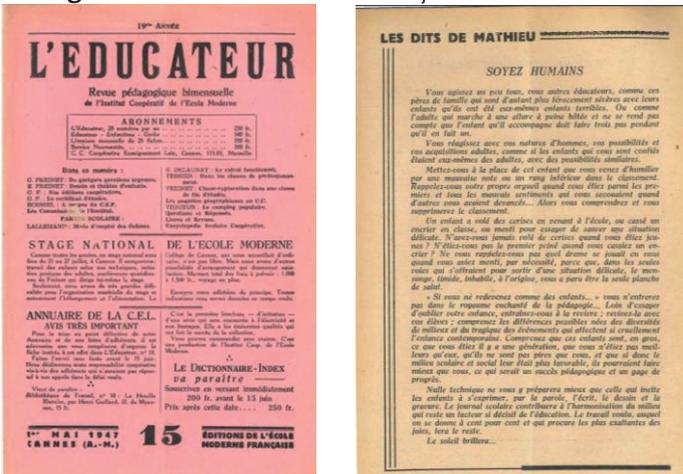
Originalmente, o livro publicado na França foi intitulado *Les Dits de Mathieu: une pédagogie moderne de bon sens* (*Os ditos de Mateus: uma pedagogia moderna de bom senso*). No Brasil o título foi encurtado: *Pedagogia do Bom Senso*.

É relevante dizer que este livro, escolhido para ser homenageado nesta publicação, foi gerado aos poucos. Tudo começou no tempo que passou em exílio. Impedido de estar na prática pedagógica, entre 1941 e 1943, por viver enclausurado nos campos de concentração e em Vallouise, usou o afastamento social para registrar as bases de sua pedagogia. Escreveu o livro *Educação do Trabalho*, um diálogo filosófico entre um casal de professores, senhor e senhora Long, e um camponês, Mathieu. O personagem rural, com muita sensatez e bom senso, vai ao longo do diálogo amadurecendo as reflexões de como a escola poderia produzir uma sociedade mais tranquila, mais justa, mais feliz, mais humana. No prólogo do livro *Pedagogia do Bom Senso*, Freinet descreveu Mathieu como o camponês-poeta-filósofo, herói do livro *Educação do Trabalho*.

O apreço pelo personagem, que revela a essência da pedagogia moderna, o fez criar uma coluna na revista *L'Éducateur* (O Educador) nomeada *Les dits de Mathieu*, como se pode observar na imagem 1.

Elaborou crônicas a cada dois meses, equivalente ao período de tiragem da revista, e, tempos depois, decidiu juntá-las em um livro. A primeira publicação ocorreu em 1967, mas aqui foi consultada a 2ª edição da tradução brasileira dada ao público pela Martins Fontes em 1988. O leitor encontrará, em cada capítulo, primeiramente a crônica escolhida pelo professor, escrita por Freinet, em fonte Bell MT e, em seguida, na fonte Candara, as refrações das palavras freinetianas expressas nas reflexões dos autores.

Imagem 1: Revista L'Educateur – seção Les dits de Mathieu



Fonte: https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/46-47/15/educ_15_46-47.pdf

Decidimos enquadrar o gênero narrativo que Freinet produziu em *Pedagogia do Bom Senso* como crítica, devido a sua origem. Os escritos foram publicados em uma coluna de um periódico dedicada a um assunto específico, a vida cotidiana da escola e dos escolares, sempre banhadas de opiniões críticas ou mesmo polêmicas para a época.

Entretanto, o texto apresentado também poderia ser considerado uma parábola. Freinet utilizou-se de narrativas alegóricas, sempre ligadas ao mundo natural e rural, por meio de comparação ou analogia, para transmitir uma mensagem indireta.

É sabido por todos os freinetianos a importância que a natureza e o meio rural têm na trajetória do pedagogo. Ele nasceu numa aldeia, Gars, no sul da França. Viveu toda sua infância envolvido por brincadeiras e por trabalhos que o campo possibilitava e exigia. A cultura do meio rural foi parte integrante do professor autodidata e erudito leitor. Em seus escritos ele se mostrava; estavam ali sua vida pessoal e

profissional e, assim, as metáforas do campo foram usadas em suas explicações pedagógicas. Ele recorria às experiências da vida, principalmente aquelas vivenciadas por ele, para estabelecer analogias entre o desenvolvimento dos seres da natureza e o desenvolvimento da aprendizagem pelas crianças, por exemplo, a comparação entre o voo do bando de pardais, com a correria das crianças quando o sinal sonoro indica o término da aula; a analogia do cavalo que não está com sede, para ressaltar a falta de motivação das crianças para fazer exercícios desvinculados da vida. E tantas outras que deixaremos para que você, leitor, descubra.

Adriana Pastorello Buim Arena
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Referências

Freinet, Célestin. *A Educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Freinet, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

González-Monteaquedo, José. Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. *Hist. Educ.* (Online). v. 17 n. 40, maio/ago. Porto Alegre, 2013.

O nosso trabalho nos unirá

O que eu acho dessa divisão que mais uma vez vai esgotar nossas forças, aguçando os mal entendidos e desencorajando as veleidades de ação dos fracos e dos indecisos?

Quando os rios avançam, serpenteando penosamente através da planície, demoram para se juntar porque, para eles, o menor braço de terra é obstáculo intransponível; quando, porém, correm impetuosos da montanha, arrastando, nos seus redemoinhos espumosos, troncos de árvores ou pedras que se chocam violentamente, então nada os detém na corrida para outros rios. Ao se juntarem, aumentam a própria força. Se tentamos desviar-lhes o curso, refluem por um instante e depois voltam à carga, arrastando a ridícula barragem.

São necessários apenas o declive e o impulso, sem os quais a corrente será um inútil charco estagnado.

A nossa corrente comum é o TRABALHO.

Os educadores têm a vantagem insigne de poderem dedicar-se a uma tarefa que a técnica humana ainda não despojou dos seus atributos naturais. A torrente está lá, diante deles, ribombando e se agitando. E é por lhe opormos diques cedo demais que se imobiliza na planície. Depende apenas de nós vê-la novamente descer os declives e descer com ela, marretando obstáculos a serem derrubados, agarrando nos por vezes às raízes da escarpa a fim de moderarmos impetuosidades, habituando-nos ao ribombar e ao ritmo das águas que correm, invencíveis, para a fertilidade e a vida.

Se nos soubermos recolocar nessa corrente, nem sequer teremos tempo de ver, nas margens, os eternos pessimistas de braços erguidos ao céu, prodigalizando advertências desesperadas diante do espetáculo do nosso esforço comum e harmônico.

Não se retire para a ribanceira, onde o musgo e o limo lentamente o cobrirão. Siga audaciosamente a torrente da vida.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom senso

Tendo lansã como dona de minha coroa, a palavra TORRENTE me encanta, seduz, provoca e impulsiona. Torrente, essa água que corre e devasta, definida como: *curso de água rápido e impetuoso, produzido por chuva abundante*. Chuva abundante, temporal, força da natureza. Força!

Freinet nos traz a metáfora do rio e de sua força. De um rio que corre sozinho e “demora a se juntar”. Trazendo essa imagem para escola, vejo o professor como esse “rio” que corre sozinho... até que correnteza abaixo, se perde. É a dificuldade de ensinar o menino a escrever... Sim, aquele menino de dez anos que ainda não sabe juntar B com A, ou daquele outro que mais se interessa pelos passarinhos a cantar no pátio do que pela lição do “P”; é a dificuldade de atender a burocracia escolar com tantos papéis a serem preenchidos: diários, relatórios, boletins, quadros de tempos pedagógicos... Isso sem falar na pandemia...

Cabe aqui situar o leitor no tempo e espaço que vivemos no momento da produção deste livro: 2021, mais precisamente mês de março - mês de aniversário desta filha de Oyá metida a ventania, mas pisciana apaixonada pela vida, que carece de gente... e pelo segundo ano apaga as velinhas do bolo sem os amigos ao redor. Mas por que falar do mês de março? Quem dera a revolta fosse só pelo aniversário sem abraços. Porque, diferente do que cantou o poeta: “São as águas de março fechando o verão, é promessa de vida no meu coração”¹, recebemos março de 2021, mas estamos acorrentados a março de 2020, não há águas de março que cheguem com promessa de vida num país governado por um pandemônio numa pandemia, a exercer uma política de extermínio...

¹ Canção de Tom Jobim, composta na década de 70.

Parêntese fechado, voltemos à escola, mas na escola em tempos de pandemia, para além das atribuições existentes no *métier* do trabalho docente, coube ao professor o papel de arrecadar cestas básicas para alimentar seus alunos, fazendo vaquinha, pedindo ajuda aos amigos, doação de alimentos, porque sabe que neste contexto pandêmico a situação econômica, que era precária, se tornou caótica. O professor que precisa se virar em mil para conquistar a tal “busca ativa de alunos”, de forma remota, prepara atividades para plataformas on-line que, na esmagadora maioria das vezes, não podem ser acessadas pelos alunos das camadas populares, aqueles da escola do povo pela qual Freinet, desde a década de 20, vinha lutando... Pois é, essas crianças, as nossas crianças, as da escola pública, as da periferia, não têm o que comer, portanto, não têm computador, tablet, internet, pacotes de dados... já estavam à margem dos direitos sociais, agora estão abandonadas à própria sorte, sozinhas em suas casas, nas ruas do bairro, quando deveriam estar sendo cuidadas e protegidas. E o professor? Este está diante de um tribunal injusto, acusado de não trabalhar. Escuta injúrias e tem que provar para seus superiores por meio de relatórios qualiquantitativos e relatórios descritivos, que trazem minúcias de cada minuto de trabalho remoto, porque a sentença final foi dada: o professor “está em casa de boa” ganhando salário sem trabalhar.

Retomo as palavras de Freinet sobre esses rios que “demoram para se juntar [...] quando, porém, correm impetuosos da montanha, arrastando, nos seus redemoinhos espumosos, troncos de árvores ou pedras que se chocam violentamente, então **nada os detém na corrida para outros rios**”. Para mim ecoam as palavras “Nada os detém”, “Nada os detém ...” Nada!

E é nessa torrente impulsionada pelo desespero que, muitas vezes, o coletivo docente se forma. Não é óbvio, não é natural, não é harmônico, natural é o rio de águas, claras ou não, o rio se une para correr com força, nós, professores,

humanos, não seguimos naturalmente, afinal, vivemos num mundo que o que move é a competição! Chega na frente quem corre mais, não quem corre de mãos dadas...

Cooperação, essa cooperação da natureza que proporciona o encontro das águas, dos rios, para que a força de cada um se some e chegue ao mar, foi tomada pela cultura do “que vença o melhor”. Para os professores isso não é diferente!

Vivemos em tempos em que a educação se tornou mercadoria barata, o empresariado manda e desmanda sobre os (des)caminhos da escola, com o intuito de garantir o capital e a formação de mão de obra de custo ínfimo e que, preferencialmente, saiba cumprir ordens, apertar parafusos, extermina da escola propostas que buscam uma formação mais humana e crítica, aniquila com a possibilidade de se pensar de forma coletiva.

Basta olharmos para a política do nosso governo do Estado de São Paulo que bonifica os professores cujos alunos demonstram o melhor desempenho nas avaliações externas; avaliações essas de caráter mais do que duvidoso! Para quê juntar as forças e pensar coletivamente? Eu quero e preciso do bônus! Eu tenho que preparar meus alunos para “passarem na frente”.

Na contramão da política que instaura a competição entre os professores, por meio do tal bônus atrelado ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, a proposta de Freinet nos convida para um movimento cooperativo. Ele, ao invés de patentear seus feitos pedagógicos, deixou um legado, uma cooperativa de professores.

O rio com sua força, frente aos obstáculos intransponíveis, ora corre manso, quase sem energia, ora se enche de ira e se esforça para descer ladeira abaixo... Sonha com a imensidão do mar, pensa que podia ser mar, mar bravo, aquele que faz bom marinheiro, mas é rio... Rio, sozinho, um riozinho cortando a mata... rio sozinho chega ao mar?

De novo a cooperação de Freinet nos encoraja, convida o rio solitário a desbravar as matas e a se juntar a outros tantos rios, e juntos, a nos lançarmos ao mar, desenhando uma possibilidade de um fazer coletivo.

Tal qual o rio, é na emergência de vencer um obstáculo que o coletivo docente se faz forte, cada riozinho que corria solitário por seu caminho, vai se fortalecendo no encontro com outros até que se se torna uno, grande e forte, estado conquistado na unidade de um trabalho árduo e prazeroso, na luta pela vida. “Ao se juntarem aumentam a própria força”.

Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo

Sobre a autora

Ana Flávia Valente Teixeira Buscariolo é doutoranda em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais, mestre em Educação na área de Psicologia Educacional (2015), especialista em Neuropsicologia aplicada à Neurologia Infantil (2009) e graduada em Pedagogia (2004) pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Atualmente atua como professora-alfabetizadora na EMEF Edson Luis Lima Souto, da rede Municipal de Campinas. Coordena o grupo de trabalho sobre Pedagogia Freinet nesta mesma escola. É membro da diretoria da REPEF - Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet, filiada à FIMEM - Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna. Como pesquisadora, interessa-se pelos estudos que envolvem os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, numa perspectiva histórico-cultural, pelo trabalho de formação de professores e por práticas pedagógicas pautadas no referencial freinetiano.

E-mail: valentebuscariolo@gmail.com

Elimine a cátedra e arregace as mangas!

Dar aulas do alto da cátedra, marcar deveres, corrigir, vigiar, interrogar — sem respirar sequer —, classificar e recompensar com uma boa nota ou com um "santinho", essa é a função que se tem reservado desde sempre ao professor primário e cuja tradição nos tem marcado com uma tara desumana, perigosamente inscrita nos reflexos quase naturais de quem pretende ensinar crianças.

É, decerto, uma maneira de conhecer a disciplina e a educação. Dizemos somente que corresponde à imagem, hoje ultrapassada, de uma sociedade autocrática, em que o mestre ordena a indivíduos que obedecem. Ainda é praticada no exército ou na polícia, no entanto com aperfeiçoamento e atenuações que a Escola faria bem em imitar.

Acrescentamos que nenhum adulto, incluindo os professores, aceitaria para si mesmo o regime de suspeita, de comando e de troça que ainda é, de modo geral, o da grande maioria das nossas escolas.

Eu sei que se deve aprovar o que há de bom e não apenas demolir. Na Escola devem-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural de uma cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois, que não se consegue com ameaças ou castigos, mas por um domínio que leva ao respeito; a dignidade da nossa função comum de professores e de alunos, a dignidade do educador que não se pode conceber sem o respeito total pela dignidade das crianças que ele quer preparar para a função de homens.

Para essa transformação, tanto mais difícil por implicar primeiro a transformação do comportamento dos educadores no seio de uma nova concepção do meio escolar, damos hoje alguns conselhos primordiais, base do nosso esforço de modernização:

— Elimine a cátedra, símbolo desse autoritarismo condenado. Munida de quatro pés, dará uma sólida mesa de trabalho. Desça ao nível das crianças, para você jogar o jogo delas, ver como elas, reagir com o mesmo ritmo. Ao mesmo tempo, você reconsiderará certos problemas cujo segredo nós lhe diremos.

Arregace as mangas para trabalhar com as crianças. Deixe de dar ordens e castigar, atire-se ao trabalho com os alunos. Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com uma martelada, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação, de tatear, de se enganar, de recomeçar. Assim é a vida, e é o esforço que fazemos lealmente, para dominar seus incidentes, que constitui o principal elemento da nossa educação.

Você encontrará a confiança que o chefe não poupa aos trabalhadores eméritos, o entusiasmo das criações, a alegria dos êxitos, o sentimento exultante de participar numa vida nova que será, para você, a eterna juventude dos educadores.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Comecei meu percurso pela pedagogia Freinet pelos textos livres... me apaixonei pelo momento de roda de leitura desses textos: textos vivos, autorais, frutos da expressão profunda das crianças, circulando, sendo objeto de nossas conversas, pesquisas, reverberando em mil outros conhecimentos...

Foi numa manhã, após uma roda de leitura de textos livres que durou quase as duas primeiras aulas, que um aluno veio até mim e perguntou:

- Professora, que horas vai começar *a aula*?

Fiquei um tempo pensativa. A pergunta sincera de meu aluno sugere suas concepções, memórias, representações, acerca do que é a aula:

é estar enfileirado;

e nós, pasmem, estávamos em roda!

é copiar coisas da lousa;

e nós não estávamos a copiar nada:

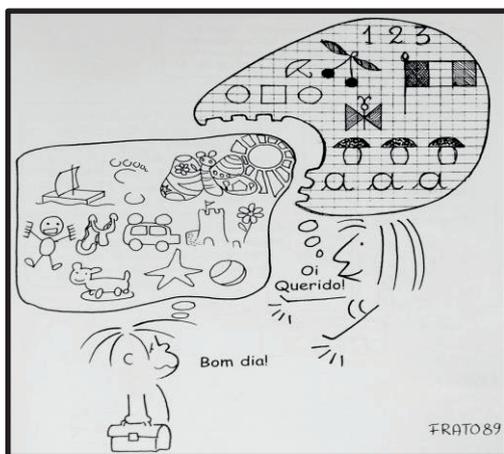
*estávamos ‘apenas’ a ouvir e conversar sobre os textos
lidos pelos colegas.*

*é uma professora à frente, controlando cada movimento,
pensamento, sentimento...*

E eu, onde estava?

*Estava na roda, sentada na mesma ‘altura’ que eles, e ainda
por cima - pecado maior! - limitando a minha fala, para que
eles participassem ativamente daquele momento.*

Situações como essa apontam que a denúncia que fez Freinet na crônica *Elimine a cátedra e arregace as mangas!*, a respeito do papel que é reservado a nós, professores primários, é ainda muito atual, piorando a cada dia nos últimos tempos com o acirramento da lógica neoliberal cada vez mais presente na educação: dentro desta lógica, o professor vai sendo cada vez mais controlado e menos protagonista do/no seu fazer e seus educandos, por sua vez, também são por ele cada vez mais controlados e menos protagonistas, com o trabalho seriado, geralmente cronometrado, que tem seu início já na Educação infantil, tal qual representado na charge de Tonnucci (2008, p. 65):



O cenário já bastante difícil, complexificou-se ainda mais com a pandemia Covid-19 que desde o ano passado nos atravessa; num texto que analisa esses elementos, a professora Catini (2020) nos adverte: “A meta da direita é o futuro, mas um futuro bastante seletivo, onde não cabem todos.” Assim, se queremos um futuro *com* e *para* todos, urge atendermos ao convite de Freinet e arregaçarmos as mangas.

No entanto, ao nos opormos ao modelo de escola comumente chamado de tradicional, pois somos partidários de uma escola à serviço da vida, que forme homens e não apenas alunos (Freinet, C. *apud* Freinet, E. 1978), vamos compreendendo que ordem, disciplina, autoridade e dignidade não são, de modo algum, conceitos jogados fora, mas ganham novos sentidos, pois trabalham a favor desse outro projeto de escola - e de sociedade. Tanto na crônica supracitada que acabamos de ler como em inúmeros outros escritos, Freinet e seus companheiros vão nos mostrando como esses elementos são reposicionados na forja desse projeto de escola popular, que deixa de fora o autoritarismo.

Então vamos compreendendo também que eliminar a cátedra, símbolo maior do autoritarismo da escola burguesa,

está fundamentalmente ligado a arregaçar as mangas, ou seja, à lançar-se ao trabalho, mas aqui não se trata do trabalho tal como o mundo capitalista nos impõe. Reelaborar a nossa concepção de trabalho fará parte, portanto, de nossa tarefa. Freinet ressalta que a transformação proposta implica transformar primeiro o nosso comportamento, o comportamento dos educadores. Eu bem sei o quanto isto não é fácil, porém, é necessário: já relatei em outro momento, como foi difícil reelaborar para mim a concepção de trabalho:

Para ilustrar resgato aqui uma conversa que tive com a professora Ana Flávia, [...] em um dia que fiquei a aula toda preparando cartazes e álbuns com a turma para exposição no Sarau Cultural da escola. Eu: “Eu não fiz **nada** hoje, só isso.” Ana: “E isso não é trabalho? Olha a concepção de trabalho incorporada na fala...” (Brum, 2011, grifo nosso).

Eu achava que não tinha feito nada, pois não havia registro no caderno, não havia “lição”, cópias de textos seguidos de questionários para trabalhar a interpretação, exercícios diversos, ou as famigeradas “continhas”. Nem um probleminha de matemática sequer. Mas, é para este outro trabalho que Freinet nos convoca, “Freinet insiste sempre na necessidade de se desalienar o trabalho escolar, fazendo com que ele seja produtor de objetos (materiais e simbólicos) realmente úteis.” (Oliveira, 1998, p. 55). Neste sentido, se escreve um texto, por exemplo, não apenas para que o professor o avalie e depois o guarde em uma pasta, mas sim, para circular e cumprir sua função de comunicar suas ideias sendo compartilhado na roda com os amigos, para compor o Jornal Escolar ou *blog* da escola, para ser enviado aos correspondentes, dentre outras possibilidades.

Por isso, a pergunta de meu aluno “Que horas vai começar a aula?” e a minha própria afirmação tempos atrás de não ter feito “nada”, em um dia em que eu e as crianças

hávamos trabalhado muito organizando nossa sala e produções para a mostra cultural da escola, são importantes de serem problematizadas para avançarmos na superação do trabalho escolar alienante que não forma homens e não inclui todos.

Olhar a cátedra e imaginar outras possibilidades é o desafio que Freinet nos faz para olharmos a aula e a escola - arrisco aqui a designá-los pelo modo de escrita proposto por Nilda Alves (Ferraço e Alves, 2015): *espaçotempo*, como um conceito único imbricado no fazer pedagógico - e imaginarmos outras possibilidades, olharmos para as crianças e enxergarmos outras, e novas possibilidades... possibilidades a favor e não contra os alunos, a favor de um projeto de uma sociedade justa e solidária, tal como fez Freinet e seus companheiros: eis nosso desafio!

E a minha *esperançaaposta* é a de que, nesse movimento criativo, os ensinaremos também a criar e a imaginar sempre outras e melhores realidades a partir do que temos e somos.

Cynthia Vieira Brum Lima

Referências

Brum, Cynthia Vieira. *Práticas da sala de aula: um diálogo com Freinet*. Relatório Final. FAPESP: Campinas, jul. 2011. (Não publicado).

Catini, Carolina. *O trabalho de educar numa sociedade sem futuro*. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/#_ftnref1>.

Acesso em 23 jun. 2021.

Freinet, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa, Ed. Estampa, 1978.

Ferraço, Carlos. Eduardo; Alves, Nilda. *As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens*

narrativas na invenção dos currículos e da formação. Espaço do Currículo, v. 8, n.3, set/dez 2015.

Oliveira, Anne Marie. Milon de. Freinet: teoria e prática na educação. In: *CENTENÁRIO de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson*. Coautoria de Ana Luiza Bustamante Smolka. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1998. p. 45-56.

Tonucci, Francesco. *40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre, Artmed, 2008.

Sobre a autora

Cinthia Vieira Brum Lima é licenciada em Pedagogia (UNESP, 2005). Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutoranda em Educação (Faculdade de Educação - UNICAMP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino há 15 anos. Membro da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet. (REPEF).

E-mail: cinthiavbrum@gmail.com

O perigo dos fazedores de nós

O senhor está me perguntando — disse o velho pastor — se é um trabalho difícil conduzir o rebanho, de Saint-Jean até Saint-Michel, sem perdas nem danos, e garantir gordura boa e pelo bonito aos animais?

Não é mais difícil do que manobrar a foíce num campo de capim fino, ou carregar sacos de alfazema na albarda dos burros mansos. Só que os velhos pastores guardam os verdadeiros segredos dos seus êxitos e das suas conquistas, e nos orientam para caminhos acessórios, persuadindo-nos de que é necessário conhecer orações e magias, quando apenas o bom senso lhes bastou. Quanto aos carregadores de burros, acrescentam maliciosamente nós supérfluos às cordas da albarda, para nos fazerem crer que há uma ciência dos nós de que são eles os grandes mestres.

É certo que em qualquer ofício há uma técnica a ser dominada. E é dominada não com truques ou sortilégios, mas segundo leis simples e de bom senso, pois nunca há contradição entre ciência e técnica, por um lado, e bom senso e simplicidade, por outro. O investigador de gênio é sempre aquele que caminha na direção da simplicidade e da vida.

E essas leis, todo o mundo as compreenderia se, apesar dos traçadores de pistas falsas e dos fazedores de nós, conseguisse redescobri-las e colocá-las, como sinais luminosos, nos cruzamentos dos grandes caminhos do conhecimento.

O que nos atrapalha e nos atrasa nesta investigação científica da verdade não é a dificuldade dos problemas a serem tratados, mas sim a obstinação diabólica com que, desde tenra idade, somos desviados do bom senso, alimentados de Ersatz, com que nos estragam o espírito com definições ou invocações, nos deformam o entendimento e a inteligência, levando-nos por falsos caminhos e ensinando-nos a fazer ou a desfazer nós!...

A verdade é que os nossos mestres e os seus servidores nunca têm interesse em que nós descubramos as leis claras da vida.

Vivem da obscuridade e do erro... e é sempre apesar deles e contra eles que realizamos a nossa cultura.

Não cabe a mim dizer-lhe como você poderá descobrir e ensinar essas leis naturais e universais que lhe abrirão depressa, e definitivamente, as leis do Conhecimento e da Humanidade. O que eu sei é que elas existem e que aqueles que as possuem têm todos o mesmo ar de sabedoria e de segurança, de calma e de simplicidade, e de generosidade também, que vemos no rosto dos velhos pastores, nas mãos intuitivas dos curandeiros, nos olhos profundos do sábio, nas decisões e na ação dos militantes devotados, nas palavras dos sensatos... e na espantosa confiança das crianças na aurora da vida.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

A alfabetização sempre foi vista como um “nó” a ser desatado em nosso país. Contudo, ao que me parece, este é um nó górdio, daqueles difíceis de serem desamarrados. Sobretudo, porque existem especialistas em manter e apertar o nó que impede crianças, adolescentes e adultos de se apropriarem verdadeiramente da linguagem escrita.

A história do nó górdio não é recente, remonta ao século VIII a.C. Lá na região da Frígia havia o impasse de quem assumiria o trono, visto que o rei não deixara herdeiros. Somente o Oráculo poderia informar o sucessor. Este, por sua vez, revelou apenas que o novo rei chegaria em um carro de boi. Dito e certo. Górdio, um forasteiro, assim que chegou à cidade foi coroado rei e, para não esquecer suas origens humildes, amarrou, com um nó cego, sua carroça no Tempo de Zeus. Passado meio século, estavam novamente diante do mesmo beco sem saída: a escolha do sucessor do reinado. O desafio agora era desatar o nó cego. Muitos tentaram sem sucesso, mas foi a astúcia de

Alexandre, o Grande, que o fez vencedor, ao desembainhar a espada e partir a corda em muitos pedaços. Moral da história? Muitas vezes, complexificamos demais as coisas e dificultamos chegar ao resultado desejado.

Voltando à situação da alfabetização no Brasil, penso que tentam a todo custo torná-la um nó górdio. Há um secreto esforço em manter as pessoas alheias à cultura escrita, por ser esta uma das chaves para a emancipação humana. Parece existir um movimento empreendido pelos elaboradores de políticas públicas que tentam nos convencer que são os “grandes mestres” para a solução do nó cego, contudo nos orientam por caminhos acessórios, supérfluos, apresentando-nos pistas falsas, que nos fazem crer na ciência dos nós, dificultando encontrar percursos luminosos para o ensino da linguagem escrita, como fazem os sensatos ao carregar consigo o olhar profundo da sabedoria, a segurança, a calma e a generosidade em suas ações militantes.

Correndo perigo na companhia dos fazedores de nós, a recente Política Nacional de Alfabetização é um exemplo desses falsos caminhos. Sob a égide das “evidências científicas” mais atuais, vem alardeando, aos quatro cantos do país, o método fônico como aquele capaz de desatar o nó do analfabetismo no Brasil. E é, segundo eles, a ciência cognitiva da leitura que desvendará os mistérios do funcionamento do cérebro de quem está aprendendo a ler, desfazendo o laço que amarra o deslanche da formação do leitor e do produtor de textos reais. O discurso da ciência incontestada e a obstinação diabólica da consciência fonológica vão conduzindo as crianças pelas veredas da automatização de habilidades de reconhecimento de letras, sons e palavras que fecham o cruzamento da autoria e da autonomia, ao impedirem o contato com a escrita verdadeira.

Mas é preciso a coragem de Alexandre, o Grande, para encurtar o caminho e resolver, ou minimizar, o problema. As leis simples e o bom senso, como nos ensina Freinet, mostram que permitir às crianças o contato com a linguagem escrita, tal qual circula socialmente, em suas mais variadas formas e intencionalidades, ouvir histórias cotidianamente, desenvolver o desejo de expressão, são possibilidades que criam a necessidade de uso dessa ferramenta cultural determinante para a emancipação do homem e sua inserção participativa no mundo.

Desatar o nó é urgente. Mas não será desfeito sem que desembainhemos a espada para cortar os cordões que nos aprisionam e nos fazem pensar “dentro da caixa”; sem que façamos a defesa de uma escola pública de qualidade social para todos; sem que aproximemos a cultura da vida à cultura da escola; sem lutarmos por uma formação de professores que alimente o compromisso ético com o desenvolvimento humano; sem impulsionar a vocação ontológica do Ser Mais, como nos ensina o mestre Paulo Freire; sem aprender com a extraordinária “confiança das crianças na aurora da vida”.

Edith Maria Batista Ferreira

Sobre a autora

Edith Maria Batista Ferreira é graduada em Pedagogia, tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. É professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e membro da ABALF. Suas pesquisas estão relacionadas com a área de ensino e aprendizagem da língua materna na educação básica, educação infantil e formação de professores.

E-mail: edith.maria@ufma.br

Sejam humanos

Vocês, educadores, agem todos um pouco como alguns pais que, quanto mais terríveis foram quando crianças, mais ferozmente severos são com os filhos; ou como o adulto que caminha apressado, sem reparar na criança a seu lado que tem de dar três passos enquanto ele dá um.

Vocês reagem com a sua natureza de homens, as suas possibilidades e conhecimentos de adultos, como se as crianças que lhes foram confiadas também fossem adultas com iguais possibilidades.

Ponha-se no lugar dessa criança que você acaba de humilhar com uma nota baixa ou uma má classificação. Lembre-se do seu próprio orgulho quando você era dos primeiros e, de todos os maus sentimentos que o agitavam quando outros passavam na frente... Então você compreenderá a classificação suprimida.

Uma criança roubou cerejas ao vir para a escola, ou quebrou um tinteiro na aula, ou mentiu para tentar salvar uma situação delicada. Você nunca roubou cerejas quando era novo? Você não era o primeiro a sentir pena, quando quebrava um tinteiro? Você não se lembra do drama que era para você mentir por necessidade, quando, entre os caminhos que se ofereciam para sair da situação delicada, a mentira, tímida, desajeitada, no início lhe parecia a única tábua de salvação?

“Se você não voltar a ser como uma criança...” não entrará no reino encantado da pedagogia... Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer

melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso.

Para isso, nenhuma técnica conseguirá prepará-lo melhor do que aquela que incita as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura. O jornal escolar contribuirá para a harmonização do meio, que permanece um fator decisivo na educação. O trabalho desejado, a que nos entregamos totalmente e que proporciona as alegrias mais exaltantes, fará o resto,

E o sol brilhará...

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Sejam humanos... Humanos? O que significa ser humano? Freinet, como seria bom se tivéssemos a oportunidade de te escutar sobre os difíceis momentos que estamos vivendo. Mesmo assim, a leitura de seus textos nos possibilita ressignificar concepções e sentimentos hodiernos.

Vivemos um período no qual o mundo, por conta de uma Pandemia (Novo Coronavírus – Covid-19), foi obrigado a parar, desacelerar e rever seus objetivos, propósitos e prioridades. Mas, e nossas crianças?

O público infantil, para quem você nos exige um olhar sensível e uma escuta atenta, está também isolado das alegrias, amizades e brincadeiras. As crianças estão confinadas em espaços com adultos sem paciência, ansiosos pelas condições econômicas do país, muitos desempregados ou em vias de perderem a renda, além de estarem preocupados com a saúde e/ou os familiares. E a escola?

A escola, que há tantos anos critica e demonstra a necessidade de modernização, em muitos casos, aderiram às tecnologias e têm buscado oferecer o ensino remoto às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Todavia, essa é realmente a “atualização” tão defendida por você? Pelos estudos tecidos e diálogos com nossos pares, acredito que não...

Na contramão, os estabelecimentos de ensino parecem ter regredido em suas possibilidades. Percebemos uma necessidade de “encher” os cadernos das crianças com atividades sem significado, apenas para cumprir “contratos” e reafirmar que, em meio a tantas mortes e perdas, a escola continua funcionando “normalmente”.

Professores(as), que deveriam ser os intelectuais da educação, estão exaustos... Há sobrecarga com uma dinâmica de planejamento e envio de atividades que contempla as diversas áreas do conhecimento, as orientações às famílias, a correção das atividades e os encontros *on-line* com as crianças.

O(a) professor(a) agora é blogueiro, técnico em informática e *youtuber*, mas planejar com serenidade o trabalho não tem sido possível nesse contexto. Modernizar a escola, repensar as técnicas educativas que você, Freinet, tanto discorre em seus trabalhos, se relaciona com o conceito de “humanização”. E é essa a chamada deste texto, sob o viés da crônica produzida por ti: “Sejam Humanos”.

Ser humano é se solidarizar, se colocar no lugar do outro e ter empatia. A questão central é: qual seria a função da escola no âmbito da pandemia? Seria apenas mostrar que temos feito a nossa obrigação, “enchendo” a rotina das crianças e de suas famílias com atividades educativas, ou seria buscar formas de transparecer nosso afeto e amizade? Não seria a hora de pensar que as famílias já possuem problemas demais e que nossa função é amenizar tanta dor e sofrimento?

Será que os(as) professores(as) têm tido a oportunidade de falar em seus espaços de formação sobre dúvidas, anseios e dificuldades? Será que muitos deles não têm sofrido com os acontecimentos em todo o mundo?

Como você bem sinalizou, Freinet, que sejamos mais humildes, mais humanos e não percamos essa oportunidade de parar e repensar nosso papel no mundo.

Sua ênfase sobre a necessidade de nos colocar no lugar do outro, em especial das crianças com as quais trabalhamos, nos remete a Freire (1980), ao afirmar que a educação é um fenômeno humano; por conseguinte, não podemos pensar o “reino encantado da pedagogia” de forma isenta em relação aos conceitos de homem e de mundo.

Freire (1980), assim como você, Freinet, também sinalizava que “se colocar no lugar do outro” não significa considerá-lo uma coisa, relativizar suas perdas e/ou sofrimentos, e sim entender que, como nós, tal sujeito é um ser que possui inquietações específicas e constantes. Dessa forma, não podemos expor suas dores, minimizar as dificuldades, desrespeitá-lo em sua essência, mas estimular a criatividade humana e despertar, nas crianças, a busca e a necessidade de diálogos por meio do desenvolvimento das inúmeras linguagens, como a oral, a escrita e a artística. Precisamos ter a oportunidade de despertar nelas o que possuem de mais característico: o seu poder de imaginação e criação.

Por meio de ações mais críticas e em um movimento de reflexão-ação (e vice-versa) sobre o mundo, devemos nos tornar seres de práxis, pois, somente assim, a educação se constituirá como verdadeiro “que-fazer humano” (Freire, 1980). Dessa maneira, Freinet, eu penso que conseguiremos vislumbrar um sol que brilha não apenas para alguns, como também para todos, independentemente da cor, do gênero, da condição social, econômica ou da religião.

Como dizia Freire (1980), educar é humanizar. Então, todos os envolvidos – familiares, gestão das escolas e professores(as) – devem ter a possibilidade e a autonomia de tomar o processo educativo em suas mãos e, a partir disso, se colocar no lugar do outro e se posicionar diante do que acredita ser o melhor para a formação das crianças.

Quando tudo isso passar, teremos orgulho de assumir nosso lugar no mundo e, na medida do possível, aprenderemos a ser gente. Freire ([s.d.]) sinaliza no poema “A escola”, cada funcionário e aluno da escola é gente, e ela não deve ser concebida como uma ilha, na qual não temos amizade com ninguém. A escola é mais do que um lugar para estudar ou trabalhar, pois podemos construir laços de amizade. E as tecnologias?

As tecnologias precisam servir além da explicação de conteúdos sem significado diante da pandemia, se tornarem possibilidades de mediação para nos aproximarmos, (re)construirmos vínculos e nos levar ao acesso às artes visuais, à literatura, à música e à fantasia. Elas devem ser apenas um entre os vários recursos acessíveis às nossas crianças que podem ser utilizados para amenizar essa dura realidade.

Famílias brasileira enlutadas choram a morte de seus entes queridos levados pela COVID-19. Precisamos ensinar as nossas crianças a não serem indiferentes à dor do outro. Kramer (2003), estudiosa brasileira das infâncias, já sinalizava a necessidade de as educarmos contra a barbárie. Segundo ela, faz muito tempo que perdemos a oportunidade do diálogo e do reconhecimento da diferença.

Crianças estão aprendendo a rir do outro, a humilhar o outro. Nesse contexto, como nós, educadores, sensibilizamos esse público? Temos humanizado ou contribuído de alguma forma com o processo de desumanização? Educar contra a barbárie consiste em “reconhecer que ela existe, que oprime e devemos construir formas de resistência e utopia de uma sociedade sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e eliminação” (Kramer, 2003, p.7).

Para pensar o conceito de utopia, recorro a Freire (1980, p. 27), para quem ela “não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura

desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

Portanto, devemos ter serenidade para reconhecer nossos limites e potencialidades. Diante do “caos”, poderemos construir práticas de leitura de mundo e, coletivamente, assumir o compromisso histórico voltado a aprendizagens e práticas solidárias e de construção de um mundo mais justo e igualitário – esse é o meu desejo!

Fernanda Duarte Araújo Silva

Referências

Freire, Paulo. *A escola é*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema__a_escola.pdf>.

Acesso em: 9 jun. 2020.

Freire, Paulo. Papel da educação na humanização. In: _____. *Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, 1969.

Kramer, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavaleiri; Kramer, Sonia. *Educação, Infância e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 93-118.

Sobre a autora

Fernanda Duarte Araújo Silva é docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) e membro do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs) da referida instituição. Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFU e atua nas áreas de Alfabetização, Linguagens, Infâncias e Educação de Jovens e Adultos (EJA). E-mail: fernandaduarte.facip@gmail.com

Fazer a criança sentir sede

Vocês já viram mães-galinhas obrigarem o filho a comer? Elas esperam, de colher na mão, que o paciente entreabra a boca ainda cheia, para lhe enfiarem a ração de sopa... Mais uma para o papai!... E outra para o gatinho!...

Por fim, aquilo transborda. A criança cospe a papa, ou acaba tendo uma indigestão.

Coloquem essa criança num meio vivo, se possível comunitário, com possibilidade de se entregar às atividades que fazem parte da sua natureza. Então, às refeições ou antes delas, estará esfomeada. O problema da alimentação mudará de sentido e de espírito. Já não será preciso você empurrar à força uma sopa recusada de antemão, mas sim fornecer somente os materiais suficientes e válidos. Os processos de deglutição e de digestão já não são problema seu.

Não se obriga o cavalo que não está com sede a beber!

Mas, quando ele tiver comido até se fartar, ou puxado penosamente o arado, voltará por si mesmo ao bebedouro conhecido e, então, não adiantará puxar a rédea, gritar ou bater... O cavalo vai beber até acabar a sede e depois partirá mais calmo.

Pode acontecer que a obrigação que você lhe impôs de beber naquela fonte e as suas pancadas tenham criado uma espécie de aversão fisiológica pela fonte, e o cavalo se recuse a beber a sua água e prefira procurar em outro lugar, livremente, o charco que lhe matará a sede.

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. Seria como falar com um surdo. Você pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... o cavalo não está com sede! E cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para

sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser.

Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da Escola.

É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede. É bom qualquer método que abra o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Não há algo mais desolador que ter de comer sem ter apetite ou fome e ter de beber sem ter sede. Isso vale para o alimento material e para o conhecimento.

Certa vez, soube de uma mãe que, sob a égide da preocupação de alimentar “bem” a sua filha ainda bebê, que se recusava em aceitar as colheradas, lhe tapava as narinas e, quando ela abria a boca, na ânsia de respirar, a mãe enfiava-lhe uma colherada e vigiava para que a criança não cuspsse o que lhe fora inserido à força. Que tristeza! Ser privada de respirar por alguns poucos segundos, para ser obrigada a comer.

Por um lado, a pobre mãe-galinha, como menciona Freinet, amparada pelo desespero de querer que sua filha não adoecesse por não comer adequadamente – pois a mãe justificava sua atitude, devido ao fato de a criança só querer se alimentar de leite e não da comida que ofertara todos os dias –, não conseguia buscar outros caminhos para gerar na

filha o apetite pela comida. Por outro lado, a pobre criança passou tempos, sem sucesso, tentando resistir às investidas da mãe bem-intencionada. Sem alternativa, ou engolia a comida ou não lhe restaria opção mais confortável para garantir a própria sobrevivência.

Situações como essa ficam a latejar na cabeça, quando se pensa na escola e naquilo que muitas vezes se vive nela. Aquilo que é ensinado, de forma impositiva, autoritária, que chega a retirar o ar, impedindo o fluir da respiração, é engolido sem que seja sentido o sabor, o cheiro, a textura do alimento, do conhecimento e sem se estabelecer com ele uma relação positiva que nutra efetivamente.

A comida, assim como o conhecimento, tem suas provocações, descobertas, caminhos e encantamentos. A comida que chega, quando se está faminto, é percebida com todos os sentidos do corpo e suscita o “quero mais”. Alimenta o desejo da próxima refeição, do próximo encontro com o prazer criado. O encontro com o saber, quando se tem instaurada a necessidade de aprender, alimenta esse desejo ininterruptamente. E nem é preciso aguardar o próximo encontro, porque a necessidade desenvolve na criança uma atitude atenta, contínua, reflexiva, curiosa, questionadora de ser.

Quantas vezes, na escola, as crianças perguntam para quê aprender esse ou aquele conteúdo, porque não entendem onde, em que ou quando será utilizado e qual a sua relação com a vida. Em outras palavras, qual a diferença que esse conteúdo pode fazer, para aquele que está a aprender? O problema é que, muitas vezes, se passa toda uma vida sem compreender... sem encontrar ou atribuir um sentido a ele.

Pode ser que, em algumas situações, professores tenham ficado satisfeitos por terem acreditado que estavam ensinando adequadamente, ao serem endossados pela observação das crianças, as quais repetiam rigorosa e

obedientemente com as mesmas palavras desde as lições cartilhas às fórmulas para a resolução de algum cálculo, especialmente nas avaliações e nos exercícios escolares propostos. Mas será que isso é aprender, se, poucos dias depois da prova, as próprias crianças eram surpreendidas e acometidas por um “esquecimento súbito” daquilo que haviam respondido por escrito, com tanta destreza? Como se pode garantir que a aprendizagem ocorra, se se retira desse processo o que é mais genuíno, potente e provocador, que é a vontade? Responder aos exercícios e às avaliações, repetindo criteriosamente o que foi lido e decorado, sem compreender e sem atribuir sentido, não pode ser confundido com APRENDER. Memorizar para somente cumprir com as exigências escolares, tampouco...

No caso da leitura e da escrita, Freinet (1977, p. 203) declara, indignado:

Aprender a ler e a escrever! Quantas gerações de crianças empalideceram e padeceram perante os livros da aula e dos quadros murais, por um trabalho de que não compreendiam o sentido nem a utilidade! Quantos esforços dissipados em imitar cartas mortas e insensíveis! Quantos educadores utilizaram seus nervos nesta tarefa, uma das mais temíveis e desesperantes; ensinar a leitura e a escrita às crianças!

A imposição distancia a criança do conhecimento e de ter uma atitude responsiva diante dele. Por que a escola insiste em lançar mão de métodos que afastam as crianças do saber, do desejo de aprender? Freinet afirma que, se o ensino não interessa ao aluno, é porque lhe é de alguma maneira inacessível, ou seja, não lhe chega, não o acessa, não o afeta. *“É lamentável qualquer método que pretenda fazer beber o cavalo que não está com sede.”* Materiais e métodos desvinculados da vida e dos interesses das crianças são incapazes de envolvê-las num processo ativo, no qual a leitura

e a escrita possam ser apropriadas de forma viva e dinâmica. São incapazes de provocar fome e sede de ler e de escrever.

Ninguém aprende de tanto ouvir falar que é importante estudar isto ou aquilo outro. Não se cria necessidade de aprender, porque pais e professores gastam horas, dias, anos discursando sobre a importância dessa mesma temática. É um discurso vazio, inócuo, sem força, frágil demais, se não vem ancorado em situações reais que coloquem a criança em condições para experimentar, para observar, para tatear, para pensar, para compreender, para se expressar. Não se aprende, se não se dialoga com a vida e se não há a troca com o outro. Aprende-se, porque se criam necessidades de querer saber, necessidades de vida que humanizam e, assim, “[...] só faremos educação se deixarmos que cada criança realize a sua própria experiência e adquira os mecanismos em estreita ligação com a elaboração do seu pensamento.” (Freinet, 1977, p. 77).

O ensino mecânico que desconsidera a criança como sujeito de suas aprendizagens aniquila qualquer interesse. Aprender exige o envolvimento daquele que aprende, exige esforço e vontade. E essa vontade é como um impulso de vida que mobiliza tudo, dentro e fora do sujeito. Criar a necessidade de aprender é deixar a pessoa esfomeada e completamente sequiosa pelo conhecimento. É sentir uma fome e uma sede que sempre e continuamente se fazem presentes, vivas, pujantes. Essas necessidades nunca são saciadas completamente, porque se dão nesse diálogo contínuo com a vida e com tudo o que a envolve. E como a vida, o mundo, as pessoas estão em contínuo movimento, tudo se renova, se refaz, se recria, se supera. Por essa razão, à medida que a criança se apropria de alguns conhecimentos e sacia uma determinada necessidade, outras e novas necessidades são criadas.

Coloquem essa criança num meio vivo, se possível comunitário, com possibilidade de se entregar às atividades que

fazem parte da sua natureza. Então, às refeições ou antes delas, estará esfomeada. Essas palavras de Freinet podem ser exemplificadas em situações, na escola, como a apresentada a seguir, em que as crianças se organizam colaborativamente, opinam, resolvem problemas, sugerem...

Depois da Roda da leitura – momento destinado à leitura de histórias e à discussão e troca de opiniões sobre as histórias lidas – a professora propôs às crianças que fizessem uma atividade de recorte e colagem. Cinco crianças, que estavam sentadas no mesmo grupo para a realização da tarefa proposta, combinavam ações entre elas.

A18: Todo mundo amanhã vai trazer um gibi de casa para a gente trocar.

A19: Mas se a minha mãe não deixar eu trocar o gibi que eu tenho?

A12: Fala pra ela que é só emprestado porque a gente já leu quase todos os gibis que tem aqui na sala.

A13: Mas meu gibi é novinho... eu não sei não se a minha mãe vai deixar eu emprestar.

A10: A minha mãe deixa (emprestar) porque eu aprendo um monte de coisas quando eu leio gibi. Depois que a professora emprestou pra gente levar pra casa, a minha mãe começou a comprar um monte (de gibi) pra mim. (Situação observada no dia 27/11/07). (Silva, 2009, p. 177-178).

Quando as crianças têm a oportunidade de viver diferentes experiências coletivas e individuais, quando têm contato com materiais ricos e diversificados e podem se expressar, pensar, falar, ouvir, pesquisar, ler e escrever, de diferentes formas e nas diferentes situações, essas atividades se tornam essenciais para elas. Os livros, gibis, jornais e qualquer outro material tomam parte nesse processo e passam a ocupar, não somente os espaços físicos das salas de aula, mas também os afetivos. Tudo se

entrelaça, se envolve e se expande, revela e resvala nas manifestações da vida que impulsionam relações cada vez mais intensas e perenes.

Não... não se trata de enfiar a comida goela abaixo ou de forçar o cavalo a beber água, mas de alimentar o desejo de vida, porque conhecer é viver melhor. Nas palavras de Freinet: “As crianças se interessam pela vida do seu meio, pelas flutuações da natureza e dos trabalhos, e que gostariam de estudar principalmente aquilo que lhes diz respeito.” (Freinet, 1969, p. 133-134).

Ah, a necessidade! Necessidade criada é porta escancarada para o saber, que promove a autonomia, a iniciativa, o interesse e a humanidade em cada um de nós... É vida em movimento! Professores, eis o que nos cabe: deixar as nossas crianças famintas e sequiosas por um alimento inesgotável, inefável: o conhecimento.

Greice Ferreira da Silva

Referências

- Freinet, C. *A educação pelo trabalho*. v. 1. Lisboa: Presença, 1969.
- Freinet, C. *Método Natural I – A aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977.
- Silva, G. F. da. *Formação de leitores na Educação Infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*. 2009. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

Sobre a autora

Greice Ferreira da Silva é graduada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP –

Câmpus de Marília. Atualmente, realiza o pós-doutorado na mesma universidade. É professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - PR. Desenvolve pesquisas em torno do tema alfabetização, leitura e escrita.
E-mail: grebalet@gmail.com

O cavalo não está com sede: então troquem a água do tanque!

Nós nos esquecemos de um capítulo na história do cavalo que não está com sede.

No momento preciso em que o rapaz mergulhava na água do tanque o focinho do cavalo-que-não-está-com-sede, e que, puf!, o sopro obstinado do animal espirrava a água em cascata em volta da fonte, surgiu um homem que declarou sentenciosamente:

— Mas... então, troquem a água do tanque!

Isso é feito imediatamente, pois — ordem das autoridades — era preciso obrigar aquele cavalo-que-não-está-com-sede a beber.

Trabalho perdido. O cavalo não estava com sede nem de água turva, nem de água limpa. Ele... não estava... com... sede! E deixou isso bem claro quando arrancou a rédea das mãos do jovem tratador e partiu trotando para o campo de luzerna.

E, assim, o problema essencial da nossa educação não é de modo algum — como pretendem hoje nos fazer crer — o "conteúdo" do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede.

Então a qualidade do conteúdo seria indiferente? Só é indiferente para os alunos que, na escola antiga, foram treinados a beber, sem sede, qualquer bebida. Habitamos os nossos a considerar primeiro toda bebida como suspeita, a experimentá-la e a verificá-la, a elaborar eles mesmos o seu próprio juízo e a exigir, em todo lugar, uma verdade que não está nas palavras, mas na consciência de relações justas entre os fatos, os indivíduos e os elementos.

Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo — ortodoxo ou não —, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade.

*Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso*

Ao escrever *O cavalo não está com sede: então troquem a água do tanque!* Freinet nos oportuniza a pensar sobre as necessidades humanas. Por meio desta singela e profunda parábola podemos nos questionar: Qual o objetivo da escola? Para que as crianças vão a esse lugar? Qual é o papel do professor? O que a escola oferece às crianças? Esse texto, publicado originalmente na revista *L'Éducateur*, foi republicado em livro, em 1967, no entanto, a reflexão que suscita se encontra bem atual às experiências comumente vivenciadas na educação escolar do século XXI.

A leitura do texto nos convida a uma análise sobre como o olhar para as crianças envolvidas no processo ensino-aprendizagem pode e deve ser ressignificado com urgência. A produção do conhecimento faz-se com o movimento de professores e crianças que agem e que pensam. Não basta ter bons espaços e objetos de última geração. Para que o “cavalo beba a água”, não basta a presença do cavalo e da água no tanque, é preciso que o cavalo tenha a sede. Não basta o espaço físico, os docentes, os conteúdos e os estudantes, é preciso que as ações sejam mobilizadas para que o ensino ocorra de forma que haja a real aprendizagem.

Ao pensar na água, ou seja, no que nós oferecemos na escola, com a ajuda de Freinet percebo que o problema não está nas pessoas que deste contexto fazem parte e sim na forma como os docentes querem e entendem que as crianças devam aprender.

Como professora e pesquisadora na área de alfabetização, os questionamentos quanto ao ensino da escrita na escola se apresentam inerentes ao meu fazer e ao meu pensar. No contexto alfabetizador, a professora se apresenta como a mediadora responsável pelas relações que as crianças estabelecem na escola com a linguagem escrita bem como pelos possíveis avanços desse processo. A

alfabetização pode se desenvolver de diferentes maneiras e a forma de condução desse processo interfere de maneira significativa na qualidade das relações estabelecidas entre a criança e os atos de ler e de escrever.

E é refletindo constantemente, em meu fazer pedagógico da alfabetização, que os questionamentos vão se constituindo em meus pensamentos: Que tipo de sede as crianças que frequentam as salas de alfabetização apresentam? O que provoca a sede de leitura e de escrita nas crianças? Como criar a sede de aprender no ambiente alfabetizador? E a sede de verbalizar, de ser ouvido, de dialogar? Será que ela é realmente satisfeita nas salas de alfabetização? Será que a sede docente é compatível com a dos estudantes? E a sede da alfabetizadora? Que tipo de sede é suscitada nas práticas de alfabetização?

Mediante a tantos questionamentos encontro possíveis respostas na interlocução com Freinet e uma delas é a convicção de que o importante não é simplesmente oferecer água, apresentar conteúdos, o primordial é aguçar a sede, a sede de aprender. Muito mais importante do que focar no desejo docente de que as crianças leiam e escrevam é mobilizar ações para que elas sintam a real necessidade do uso da escrita em suas vidas, ou ainda, em termos freinetianos, sintam sede da escrita.

Contraditoriamente os/as docentes que atuam na alfabetização desejam que o processo de apropriação da escrita pela criança se concretize, mas raramente eles/elas desenvolvem ações pensando na sede das crianças. A sede do aprendiz, tão enfatizada por Freinet, foi também evidenciada por Vigotski (1995 p. 201) ao afirmar que

[...] a escrita deve ter sentido para a criança, deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é imprescindível. Unicamente não estaremos seguros de que a escrita se desenvolverá na criança não como um hábito

de mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

Além de colaborar com a reflexão sobre a apropriação da escrita como um instrumento social, em seus estudos sobre a formação dos conceitos científicos na infância, Vigotski (2009, p. 314) assinalou que diferentemente da linguagem falada em que “[...] não há necessidade de criar motivação para a fala”, na escrita esses motivos precisam ser estimulados. De acordo com o autor,

[...] até o início da idade escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função possa ter para ele.

Assim, o autor aponta a precisão não apenas do estímulo à escrita, mas também a criação da necessidade de sua utilização. Na fase de apropriação da linguagem escrita, o/a docente, responsável pelo processo de alfabetização, precisa criar meios para que as crianças sintam a necessidade de materializar seus pensamentos, vivências e sentimentos utilizando-se do recurso da leitura e da escrita numa dimensão discursiva.

Como alfabetizadora pertencente a uma sociedade totalmente imersa na utilização maciça da escrita, vejo que as oportunidades de aguçar a sede nas crianças estão a todo tempo borbulhando à nossa volta. A cultura escrita se materializa para a criança contemporânea nas mais variadas situações cotidianas, oportunizando hipóteses e noções prévias sobre seu funcionamento. Quanto a essas oportunidades, Jolibert (1994, p. 44) contribui com a discussão ao apontar que

[...] as crianças não têm esperado por nós para questionarem livremente o escrito: na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc. Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados.

As afirmações da autora contribuem com as reflexões e corroboram para reafirmar a potencialidade que o contexto da alfabetização pode assumir ao oferecer acesso aos materiais gráficos e escritos para as crianças, concomitante a um trabalho que oportunize situações significativas de verdadeiros diálogos com os enunciados. Por meio de um trabalho contextualizado e significativo com os textos, elas podem estabelecer relações, questionar, expor opiniões, criar, refutar ou confirmar hipóteses, obtendo impressões e realizando suas próprias leituras sobre escritas e imagens.

Mas quando volto a um dos vários questionamentos, especificamente: E a sede da alfabetizadora? Que tipo de sede é suscitada nas práticas de alfabetização? Me vem na mente a seguinte reflexão.

Pensando que quem faz a opção de atuar na alfabetização ocupa uma posição de poder aguçar a sede das crianças ou simplesmente matar a sua própria sede, vejo que hoje, temos ainda muitos(as) docentes atuando na alfabetização com o foco na própria sede. Sede de perpetuar um ensino em que se reproduz práticas que não valorizam a sede do educando e apenas se preocupam em manter os tanques realmente bem cheios de água. Sede que é saciada com exercícios de escritas e treinos totalmente desvinculados dos interesses e das vivências infantis. Sede que é saciada também com práticas de uma cultura que

ainda busca silenciar. A fala, assim como a escrita, ainda é monopolizada pelos(as) docentes e às crianças cabem apenas obedecer aos comandos meramente mecânicos e descontextualizados.

Infelizmente, o que presenciamos na maioria das escolas brasileiras é o processo de alfabetização se efetivando por meio de um trabalho com letras e sons isolados, separando o objeto da leitura e da escrita dos atos de ler e escrever, com a simples aprendizagem da sinalidade e sonoridade da língua. Práticas docentes que querem prender a língua escrita dentro dos muros das escolas, dentro da formatação das velhas cartilhas. Práticas que revelam o total desconhecimento sobre a sede das crianças, que não se preocupam com a leitura e a escrita gestada nas experiências da vida, aquela que nasce da necessidade, que nasce da sede que é saciada num único processo que envolve tanto a apropriação como a utilização da língua escrita, proporcionando para a criança a vivência do sentido.

Não! Esses docentes querem apenas oferecer a água! Independentemente de suas características, de suas propriedades. A água pode até ser turva e totalmente sem sentido para a criança. Separada da vida a leitura e a escrita são cadáveres, desprovidos de sentido e de utilidade. Não importa! O importante é que o tanque esteja cheio. E assim vão cada vez mais contribuindo com a formação da grande massa de analfabetos.

Nessa perspectiva, a qualidade da água se mostra indiferente para alguns docentes, o importante para eles/elas é manter os tanques bem cheios. Mas para as crianças contemporâneas não. E Freinet (2004, p. 19) com sua sabedoria nos faz este alerta:

[...] Só é indiferente para os alunos que, na escola antiga, foram treinados a beber, sem sede, qualquer bebida. Habitamos os nossos a considerar primeiro toda bebida

como suspeita, a experimentá-la e a verificá-la, a elaborar eles mesmos o seu próprio juízo e a exigir, em todo lugar, uma verdade que não está nas palavras, mas na consciência de relações justas entre os fatos, os indivíduos e os elementos.

Pensando na “sede” como sinônimo da necessidade e do desejo de aprender, e ao pensar a alfabetização como período propício ao ensino do uso da escrita, o texto nos é apresentado não como mais uma possibilidade de recurso a ser utilizado na alfabetização, mas como a única possibilidade de oferecimento de sentido à criança. Os textos são carregados de sentido! Possuem informações que levam os estudantes a querer lê-los, independentemente da idade. Por isso considero que um trabalho que busca garantir o ensino da linguagem escrita em conexão com a vida social só pode ser realizado com o uso de enunciados vivos, materializados nos textos.

Só assim o/a docente da alfabetização conseguirá proporcionar um contexto em que cada gênero trabalhado cumprirá seu verdadeiro papel de instrumento de comunicação e de formação da autonomia para os atos culturais de ler e de escrever. Freinet (1967, p. 47) ao se referir às inúmeras possibilidades que os textos nos oferecem afirma:

Pela troca de textos impressos, poderemos entrar em contacto com meios familiares, industriais, comerciais, agrícolas, folclóricos e artísticos e estes conhecimentos constituirão um alargamento benéfico do nosso conhecimento escolar.

Em seguida, poderá haver uma troca de cartas, fotografias, encomendas, produtos regionais. A curiosidade comum será aguçada e assim se poderá preparar uma forma de escola totalmente diferente daquela a que estávamos habituados e submetidos.

Em consonância com Freinet, considero que o texto de circulação social pode se definir como um material importante quando se almeja um trabalho com o desenvolvimento da linguagem, seja qual for o aspecto a ser explorado, pois ele por si só, em sua essência, já é uma forma de manifestação da linguagem. E quando o objetivo se define como um trabalho com a apropriação da escrita, a adoção desse material se torna não apenas pertinente, mas ainda prioritária.

A experiência do encontro entre leitor e texto promove um singular e permanente processo de constituição de sentidos vivenciado tanto por quem escreve como por quem lê. Por meio de encontros com os textos as crianças podem ser aguçadas a sentirem sede! Sede da escrita, sede da leitura, sede de expressão do seu próprio pensamento! Sede de entender o pensamento expresso por outras pessoas por meio da escrita.

Nessa perspectiva, acredito que a apropriação da escrita não se define como um simples processo mecânico de correspondência entre grafemas e fonemas. Contrariamente, tenho a concepção de que ao aprender a ler e a escrever a criança se apropria de uma prática cultural em que ela consegue atribuir sentido. A criança só pode realizar uma leitura e construir uma escrita se for capaz de atribuir um sentido aos sinais gráficos que lê e aos que pode traçar numa folha, ou digitar em um equipamento. O desejo por ler e escrever precisa estar presente no processo da apropriação dessa forma de linguagem. Caso contrário, toda e qualquer ação docente, toda energia investida para o processo de aprendizagem das crianças e seu consequente desenvolvimento será em vão. Não haverá “nenhuma influência educativa se não forem o alimento desejado da dinâmica experiência tateada, elas são tanto mais eficazes quanto mais a experiência for ativa e viva” (Freinet, 1976, p. 92).

Os momentos discursivos são os reais promotores de atitudes de produção de sentidos. As crianças se desenvolvem na medida em que atribuem sentido ao que aprendem e o processo de uma alfabetização significativa só pode ser concretamente realizado por meio da construção permanente de sentidos, que é facilitada ou ainda promovida quando feita sobre os enunciados reais.

Assim, vejo a alfabetização, se concretizando em ações que permitam o alcance desse processo de forma colaborativa e dialógica em um movimento de constante interação social.

Processo esse em que as crianças se apropriam e exercitam a linguagem escrita como um conjunto de signos. Processo desenvolvido em um contexto em que os textos são vistos e vivenciados por elas como verdadeiros enunciados, não como um simples conjunto de palavras sem sentido, e que as auxiliam a interagir e agir no mundo por meio da escrita. Processo em que a leitura não se reduz à oralização de sons isolados correspondentes a sinais gráficos, pois o que conduz ao real processo de alfabetização é o sentido.

E por fim, processo esse em que o docente ocupa um papel primordial na organização do ensino, influenciando de forma marcante na apropriação da linguagem e da cultura humana da forma que Freinet nos ensinou e exemplificou com tanto zelo. Processo esse que deixa a vida pulsante entrar nas salas de alfabetização por meio dos textos vivos, dos textos reais motivadores e necessários às crianças.

Dessa forma, acredito que em qualquer contexto educacional, e especialmente no contexto da alfabetização, é possível aguçar a sede das crianças! Não dá para aguçar a sede de ler e de escrever fora da vida! Qualquer proposição de alfabetização que fuja à vida será uma alfabetização ineficaz. Não irá jamais aguçar a sede das crianças.

Que nós docentes, alfabetizadores ou não, possamos, assim como o professor *Célestin Freinet*, mestre do trabalho e do bom senso, prepararmos “*cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade.*” Que possamos cada vez mais valorizar e provocar a sede pelo aprendizado nos estudantes que estão sob a nossa responsabilidade nas escolas.

Márcia Martins de Oliveira Abreu

Referências

- Freinet, Célestin. *Ensaio de Psicologia Sensível: aquisição de técnicas construtivas de vida*. Volume 1. Lisboa: Presença, 1976.
- Freinet, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Jolibert, J. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Vygotsky, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, v. 3, 1995.
- _____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Sobre a autora

Márcia Martins de Oliveira Abreu é professora-pesquisadora na área de Alfabetização da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - ESEBA/UFU. Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, todos os títulos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Atualmente é líder do GEAE / Grupo de Estudos da Alfabetização da ESEBA/UFU. As principais pesquisas e publicações se referem às seguintes temáticas: Teoria Histórico-Cultural, apropriação da cultura escrita,

literatura infantil, alfabetização na perspectiva discursiva e
Pedagogia Freinet.

E-mail: mmartinsabreu10@gmail.com

O trabalho em série

O trabalho em série, eu o conheço bem. Não foram, como se poderia acreditar, os fabricantes de automóveis que o inventaram, mas vocês, pedagogos, e nós, pastores.

Eu sou também um grande empreendedor de séries. Os pequenos cordeiros que nasceram no Natal e que são tão originais e tão caprichosos, cada um com o seu caráter e a sua personalidade, eu os agarro na Páscoa e os enfio no molde da série que é o rebanho. Observe-os quando estão pastando: já não têm fantasias, já não têm necessidades, a não ser as do rebanho. Engordam normalmente e, quanto a mim, tenho menos trabalho. Acho que é melhor assim, pois estão destinados ao matadouro onde os querem grandes e gordos.

Se quiséssemos torná-los animais inteligentes como os que nos espantam nos circos, teríamos naturalmente de proceder de outra forma.

Você também recebe as crianças curiosas e saltitantes, cândidas e audaciosas diante do mundo; você as enfia nos moldes das suas séries, encerra-as em cercados, racionaliza seus gestos e atitudes e, às vezes, parece surpreendido por elas saírem desses moldes como peças intercambiáveis, mecanismos bem regulados para entrarem, amanhã, na corrente, cabeça baixa atrás do número que as precede, prontas a obedecerem ao pastor que se impôs pelo chicote e pelos cães.

Se você quiser crianças inteligentes, capazes de erguer a cabeça e escolher os trilhos, também você terá que proceder de outra forma, saber conservar nos seus cabritos aquele soberano apetite de brotos tenros, aquele delicado instinto que os faz mordiscar prudentemente as ervas suspeitas e aquela exuberância de vida que parece alimentar-se de primavera e de beleza.

Só que você não mais terá esse tranquilo pisar do rebanho que desfila sempre pelos mesmos caminhos. Terá personalidades que se formam e se defrontam, cabeças que se detêm a olhar para o céu, vozes que se chamam através da

montanha. Mas você sentirá também o invencível frêmito da vida.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Ainda hoje, atrás do muro de tijolinhos sóbrios da casa de ensino, é mais uma autômata-manhã. Além dele, canta um bando de pássaros em revoada apressada, percorrendo o céu azul gentil. Lá dentro ajunta-se a multidão infantil. Ágil, desengonçada e de variado tamanho, unindo as mãos feito casas na frente da testa, apreciando inebriada o espetáculo de fora. Inesperadamente estala o tímpano coletivo, pressagiando a porta que se fecha e logo estoura a sirene ensurdecidora, anunciando a morte abrupta, cardíaca e fulminante da vida.

O vento que ainda reboalaria uma peraltagem, de súbito, paralisa-se, tomado de uma força que o impele a ser outro: denso, pegajoso e asfixiante. Rompe-se sua natureza etérea. Adaptar-se à atmosfera da escola é inexorável imperativo. Nem velório, papéis de obituário ou choro livre às pitangas que correm de um lado a outro. Um instante a mais e paira a velha mudez generalizada. Às vezes subsistem teimosias incontidas, engasgadas nas faces e gargantas.

Aqui, bem ali, na friagem da sala de péssimo aspecto, jazem pequeninas almas enfileiradas. A professora entra na sala. Eu, num misto de perto-longe, tudo observo. O trabalho vai começar. Mas o que pensa estar a fazer? O que compreende ela por trabalho? Certamente, se questionada fosse, vestiria sua resposta com o bordão magnânimo aprendido na academia: estou formando cidadãos para a vida. Que é a vida? Podemos realmente explicá-la aglutinando poucas palavras? Desnudamo-nos o suficiente a ponto de

penetrar seu íntimo mistério? Estas as primeiras indagações para nos sacudir do sonâmbulo e renitente engano que leva o magistério ao cômodo transplante da realidade precária e desumana do trabalho capitalista à sala de aula.

Quando no ápice de meus pensamentos, com a atenção ligeiramente deslocada pela escrita em meu diário de bordo, passando ao registro das vivências de estágio, escuto em tom ordinário: “abram todos o livro de português na página 35, pois hoje trataremos da acentuação das palavras”. De nada adiantam o gracejo, os cochichos e o atrapalho. É evidente o desinteresse da plateia. Todavia, a professora impassível, segue distribuindo resoluta as oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Infelizmente ela não aprendeu a divisar a heterogeneidade da classe e não parece disposta a abandonar a facilidade que o puro e simples cumprimento do programa propicia. Pensando bem, o que ganharia com isto? Por consequência, mais trabalho. Isto, possivelmente diria desacreditada, não redundaria em acréscimo financeiro e reconhecimento na sociedade em que exerce a profissão docente. Talvez, a estreiteza da análise não a permita enxergar que aí pode residir a chave para obtenção de ambas as coisas. Se não rapidamente, ao menos alargando as perspectivas de conquistas futuras, quando as crianças à sua frente tomarem seus lugares de adultos no mundo. É possível que o remédio para este mal, particionado seja, estando também em suas próprias mãos.

As crianças permanecem cerradas nas carteiras, mas suas vontades estão em outro lugar. Mal ouvem, pouco sentem e de vez em quando estremecem ao chamado inflamado, ordenando a atenção. Este pequeno quadro, micro expressivo de uma classe em relação às outras, não menos atesta o quanto a escola está aferrada a um intelectualismo atulhado de conteúdos inúteis e desconectados do itinerário das questões essencialmente humanizadoras.

Em minha cabeça trabalham formigas em frenético movimento, carregando interrogações incessantes de uma parte à outra: De que nos servirá à vida o futuro adulto que domine a tonicidade de sílabas, mas não saiba acentuar a própria presença no mundo? Até quando seguiremos com uma escola de bases industriais, centrada na reprodução de comportamentos e automatismos sociais, estruturada em primeiras, segundas e terceiras séries? Quanto tempo mais obedeceremos ao ponteiro convencional e (des)estruturado do relógio, ignorando a verdade que há no ritmo de cada criança?

Neste momento, recobro meus contatos com você, Freinet; todos eles marginais ao currículo oficial de formação na graduação e reforço a crença nos cantos de interesse propostos, assim como nos planos de trabalho individual e coletivo, isto para não mencionar a extensa gama de instrumentos que você produziu para melhoria da educação popular. Nestas criações cuja fonte primacial é a vida em si, associada aos seus estudos teóricos, demarcando sua práxis no autêntico movimento de trabalho, vejo uma rota para dissolução da receita pré-estabelecida de educação que desconsidera as personalidades infantis, as necessidades e a bagagem de saberes e interesses que bombeariam sangue novo à escola.

A pedagogia delineada por você nos permite ainda o contínuo mergulho nas dimensões ocultas do currículo, levando-nos a transitar em outras instâncias que a escola tradicionalmente estruturada não explora o quanto poderia, pois, a sua maior preocupação está no cumprimento do currículo explícito. O enfrentamento do trabalho em série, fruto de uma educação escolar fechada em si mesma, é imprescindível para que enxerguemos a expressiva presença de estudantes inadaptados e que “fracassam” na escola, enquanto outros “vencem”. A escola que se confunde com uma fábrica tende a elevar a competição entre estudantes e

professores que vivem escravizados pela lógica de produtividade que tem por fim único as notas/conceitos que expressam a pobreza de tarefas muitas vezes esvaziadas ao invés de atividades esculpadoras de humanidade. Ainda, constrói linhas de destino cada vez mais adoecedoras, assim como as que testemunhamos no mercado de trabalho na atualidade.

A sua concepção de educação forjada no conhecer, respeitar, cultivar e realizar a natureza, contrariamente ao domínio para exploração irrefletida pela técnica, contribui para o processo de individuação do sujeito desde a infância, já que o trabalho nasce a todo tempo de princípios que se interrelacionam e enfocam a identidade pessoal de cada criança e do grupo-classe como um todo. De forma imagética, a proposição de trabalho que você nos convida a conhecer e adotar em nossas práticas, conduz-nos ao movimento interminável de olhar-viver para dentro e para fora de si. Desta filosofia educativa, podemos inferir uma sugestão de retorno às nossas fontes íntimas e exteriores, sempre relacionadas, únicas que são.

De certo modo, o trabalho aqui discutido aponta um caminho para a educação de si e mediação da educação do semelhante dentro e fora de instituições no contato incessante com a vida e seus objetos. O professor, por mais experimentado que seja em relação à criança, retorna à natural, permanente e intercambiante posição de aprendiz no processo de entrada da vida, expectante, na classe. Esta revisão do lugar que se ocupa colabora também a paulatina ruptura com o trabalho em série enquanto método estrutural da escola tradicional já há muito superada no correr do tempo. Assim, a escola passa a servir ao progresso humano alicerçado na vida, sabedora também de que não prepara ninguém em absoluto para coisa alguma, já que os processos educativos a extrapolam, descentralizam-se,

estão para além dela. A escola deixa a condição de ilha e faz-se arquipélago.

Freinet, penso que a perpetuação de uma escola reflexo da ordem social maquinada em torno da agenda de interesses políticos escusos sempre nos conduzirá aos mesmos caminhos escarpados e distanciados da proposta teleológica subjacente à vida. Os interesses que norteiam as disputas se sobressaem pelo apoio de grupos sociais com poderes de todo gênero, avessos aos princípios da autonomia, cooperação, livre-expressão e trabalho, sendo este último frequentemente deturpado em seu sentido e aplicação quando comparado ao traçado na teoria pedagógica que você nos endereçou, também nossa, porque inacabada, sempre a construir.

Em suma, colheremos ainda os prejuízos da (sobre)vivência numa vida cujo sentido deturpado é ensinado na escola, através do trabalho em série e nas demais instituições sociais por onde transita o sujeito, a fim de que seja mais um apêndice perfeitamente bem encaixado às engrenagens sustentadoras do *status quo* em uma sociedade visivelmente fracassada e doente na qual ainda perdura o interesse pela alienação do povo, partido dos supostos donos do mundo.

João Pedro Santana Valadares

Sobre o autor

Eu, *João Pedro Santana Valadares*, apoiado nos alicerces da pedagogia freinetiana, sobretudo o primado da livre-expressão, no vir-a-ser, senti o chamado da vida para o trabalho terapêutico e após a pandemia da COVID, fenômeno que causou mortes objetivas e também simbólicas, impactando-nos profundamente a alma pessoal

e coletiva, resolvi abraçar um novo caminho. Apesar de gostar da academia, eu me sentia deslocado nela, adaptava o que conhecia de mim para caber numa fôrma. Aquele João Pedro que escreveu a crônica que compõe este livro, tem a satisfação de contar que está buscando as próprias fontes: Graduando em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde pelo Centro Universitário UNINTER, dedicando-se também à formação em acupuntura e medicina tradicional chinesa. Intuir, sentir, cuidar, ouvir, conhecer, ser um intérprete da vida que é eminentemente pedagógica, foi isto que aprendi com o Mestre Freinet e busco implementar onde esteja.

E-mail: valadares.joao62@gmail.com

A vida prepara-se pela vida

O velho pastor fazia um sermão: Você não deve manter tanto tempo no estábulo os seus dois cabritos, habituados somente a dormir no calor do cercado, comer na manjedoura e a seguir a mãe, balindo quando se sentem perdidos no meio de uma moita...

Quando você os juntar ao rebanho, verá que nem sequer serão capazes de acompanhar os outros: serão mordidos pelos cães, quebrarão a pata num monte de pedras ou se perderão nas barreiras...

A vida prepara-se pela vida.

Se você tem medo que seu filho quebre a cabeça, rasgue a roupa, suje as mãos, corra o risco de cair ou de se afogar, tranque-o na sua confortável sala de jantar ou leve-o pela coleira quando você sair, para que ele não se junte aos bandos de crianças que —na rua, nos jardins, nos pomares e no mato — buscam intrepidamente as suas experiências elementares. Cerque sua atividade particular com uma série de barreiras que, como o cercado do estábulo, impedirão o seu homenzinho de desenvolver os músculos e os sentidos. Escolha atentamente os discursos que lhe fizer e os livros que lhe darão a imagem sempre falsa, pois é só imagem, da vida que o chama imperiosamente. E permaneça insensível aos olhares de desejo que ele lança para as atividades proibidas, como os cabritos que, com a cabeça entre as barras do cercado, lançam o olhar e os sentidos para a natureza que os atrai.

Escolha para ele uma escola bem conformista, onde não manejará martelos nem provetas, onde não comporá caracteres tipográficos, onde não se sujará com o rolo de tinta, onde não se machucará com a goiva que escorrega desastrosamente do linóleo, onde não sujará os sapatos na lama dos caminhos ou na terra do jardim. Lições e deveres... Deveres e lições... É o espírito que se encherá de crostas de lodo...

E depois você se espantará se o seu filho for manualmente desajeitado, hesitante nas brincadeiras ou nos trabalhos,

inquieta e tímida diante das exigências do **esforço**, desequilibrado num mundo onde já não basta saber ler e escrever, mas em que é preciso apreender com decisão e heroísmo.

A vida prepara-se pela vida.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Crianças, ah, as crianças! Há muito tempo, as vozes e as reações das crianças têm me seduzido, por meio dos encontros que tenho tido a oportunidade de ter com elas em muitas esferas ou campos da atividade humana. Na verdade, tenho aprendido a sensibilizar os meus ouvidos e o meu olhar para as problematizações, curiosidades, desejos, atitudes, que elas, por vezes, nas interações que estabelecem com quem está ao seu redor e com os instrumentos da cultura, buscam significar o mundo. Em alguns momentos, muitos de nós, especialmente na esfera familiar, conseguimos lançar para elas um olhar mais curioso, procurando compreender o porquê de determinada reação ou fala. Quem nunca se viu diante de um posicionamento de uma criança acerca de uma determinada situação da vida, nos levando, muitas vezes, perplexos a indagar: “Com quem esse menino aprendeu isso?!”.

Sim, como as crianças nos surpreendem! E quanto mais compreendemos a necessidade de dar a elas o direito de expressão, mais se desenvolvem, visto que aprendem imersas em atos de linguagem e, conseqüentemente, têm a possibilidade de dominar esse discurso na sua forma mais elaborada. No entanto, ao acompanhar as ações da esfera educacional, observo que, na maioria das vezes, esse campo permanece, como bem diz Freinet, insensível aos

olhares de desejo que as crianças lançam para os atos de linguagem da vida.

E assim, as crianças em vez de conviverem com a linguagem escrita, na sua forma mais desenvolvida, o que somente é possível em condições de interação com o ato de ler e escrever da mesma forma como presenciamos na vida, são submetidas a atos simplificados e estéreis, cujo propósito é apenas saber se conseguem dominar as relações entre grafemas e fonemas, identificar e escrever palavras e, por fim, fazer o uso adequado das variações de altura de voz, entonação e pausas.

Como me inquieta reconhecer que em pleno século XXI, onde grande parte das crianças é entronizada desde seu nascimento em um mundo tecnológico, cujas relações entre as pessoas têm sido cada dia mais transformadas por ele, ainda insistimos em práticas escolares que ensinam às crianças que elas só podem conquistar o título de leitoras e escritoras afastadas das práticas languageiras. E, assim, elas seguem anos a fio, e muitas somente reconhecerão que foram enganadas quando se perceberem inquietas e tímidas diante das exigências do meio para fazer uso dos atos de ler e escrever como forma ideal ou final, ou seja, com o fim para os quais foram criados.

E, mais do que nunca, a necessidade de enganar as crianças se intensifica quando presencio se alastrar nas cinco regiões desse imenso Brasil o discurso aparentemente convincente da necessidade de se diagnosticar o nível do leitor fluente, por meio de um teste estandardizado, para o qual as crianças são convocadas a, solitariamente, se fazerem presentes no “cercado do estábulo”, portanto, bem distantes do movimento efervescente das relações de ensino e das situações da vida, para a realização de exercícios que enfatizam a pronúncia, dentro de um tempo cronometrado, cuja orientação é explícita “Faça o mais rápido que puder!”. Fico

a imaginar o comportamento e a reação das crianças, certamente invadidas por sentimentos de apreensão e nervosismo, já que lhes fazem acreditar que só terão progressos na leitura se avançarem rapidamente dentro do tempo estabelecido, sem desperdiçarem nenhum segundo.

Se você, assim como eu, considera essa ideia estapafúrdia, o que dizer acerca do que é solicitado às crianças que pronunciem neste ato solitário? É de se imaginar que essa história de que deveriam ser apresentados a elas textos que leriam se soubessem ler, ou seja, textos da vida, não cabe em propostas como essas. No entanto, é quase inacreditável que se submeta crianças que estão em fase de apropriação do ato de ler, a pronúncia de “palavras” como ZÃO, GIBUCA, CHAFURA, ARREGÉ, PILIU, TRAL e muitas outras. Você sabe o que significam estas palavras? Não? Isso mesmo, meninos e meninas precisam pronunciar palavras que não possuem nenhum significado, com a justificativa de que eles precisam estar com a sua atenção voltada exclusivamente no processamento fonológico, um dos primeiros critérios utilizados para se certificar que crianças em processo de alfabetização sabem ler.

Fico me perguntando em que momento da vida social, crianças e adultos precisaram pronunciar palavras que não existem, ao contrário, em qualquer situação da vida, a criança, desde muito pequena, é orientada pelo sentido e, neste caso em especial, quando o suspendemos, o seu olhar passa a ser para a identificação do sinal. E assim, tal como os animais que passam a maior parte do tempo no estábulo, saem desorientadas quando se veem diante de propostas que lhes solicitam que escrevam “pra valer”, sentem-se perdidas e sofrem ao terem que produzir um texto que fale de si, simplesmente porque passaram muitos anos sem conviverem com as propostas que a vida pede.

Apenas essa pequena amostra de palavras, já me leva a concluir que, de fato, a intenção daqueles que produzem

testes como esses é cercar a criança com uma série de barreiras para, de fato, impedi-la completamente de enxergar a vida que a chama insistentemente, por meio da interação com as pessoas e com o mundo, pela mediação da linguagem escrita.

No entanto, o meu contato diário com as crianças, por meio, principalmente, da minha atividade como professora extensionista, bem como no meio familiar, me faz perceber que muitas desobedecem a esse ensino conformista, por reconhecerem que a imagem da realidade que as apresentam é falsa. E isso ocorre, porque, elas têm oportunidade de ter outros encontros dialógicos na vida, para além daqueles que vive em relações de ensino que priorizam essa forma de conceber o ato de ler, ou mesmo quando têm a oportunidade, vez ou outra, sem mesmo que ninguém perceba, a lançar o seu olhar e o seu sentido desobedientes para a vida que pulsa incessantemente fora das barreiras do cercado estábulo, vida esta que as atrai imperiosamente.

Ah, as crianças!

Joelma Reis Correia

Sobre a autora

Joelma Reis Correia é Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Graduada em Pedagogia pela UFMA. Professora Associada - Classe 1, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, no Departamento de Educação I. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "O Ensino da Leitura e Escrita como Processos

Dialógicos - GLEPDIAL". Coordenadora do Projeto de Extensão "Entrelinhas: Alfabetização dialógica".
E-mail: jr.correia@ufma.br

A pedagogia de casaca

É preciso escolher. Se você insiste realmente na pedagogia autoritária; se você quer que a criança escute de boca aberta, sem crítica nem objeção, o que você lhe explica durante o dia todo, que lhe obedeça sem recriminar, não esqueça de vestir-se adequadamente.

E a forma é o colarinho engomado que o obriga a uma atividade ativa, mesmo que o impeça de respirar; é o chapéu coco ou a cartola que dão ao funcionário um ar mais importante, e a casaca que os homens do povo, no começo do século, chamavam tão irrespeitosamente de asas de barata.

Não dê risada: um deputado ou um ministro com traje de cerimônia, punhos engomados, sapatos de verniz e cartola é mais imponente que os atuais parlamentares de camisa Lacoste ou mesmo de bermuda. Diante dos primeiros, tiramos o chapéu naturalmente, tal como diante dos militares fazemos continência; com os segundos temos vontade de dizer: camaradas! A disciplina do exército se modificará profundamente no dia em que abolirem os uniformes, atenuarem a etiqueta, os dourados e prateados forem substituídos por galões incolores. E uma classe tradicional, dirigida por um professor estilo 1900, não poderia irradiar a mesma atmosfera que uma escola moderna, onde as crianças, de calção, trabalham ao lado de um professor sem camisa.

A religião bem sabe de tudo isso, ela que conserva anacronicamente os dourados, luzes e costumes de uma era passada, pois sempre se respeita o homem pelo hábito, embora este não faça o monge. Mas o padre operário despe a sotaina para descer à mina, não porque o hábito desusado o incomodaria, mas por saber que só se confraternizará verdadeiramente com o povo se trabalhar com ele, sem camisa.

Então, você escolherá.

Se realmente você prefere a disciplina da pedagogia de 1900, retome prudentemente as insígnias da sua função: o colarinho engomado — mesmo que seja de celulóide —, a

casaca e o chapéu coco. As crianças o respeitarão de acordo — pelo menos aparentemente —, o que não as impedirá de, clandestinamente, bombardearem com bolinhas de papel o chapéu prudentemente pendurado no cabide mais alto.

Ou então você dá aula de bermuda ou de camisa Lacoste, tendo nesse caso de evoluir para a pedagogia da bermuda e da camisa Lacoste, que pressupõe uma reconsideração do problema das relações professor-aluno, uma reconsideração do respeito e do trabalho, um novo ajustamento da atmosfera da sala de aula.

O colarinho engomado e o chapéu coco lhe parecem ridículos. Então, não pratique, na era das camisas Lacoste, a pedagogia de casaca.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Ah meu caro Freinet... como vai essa França dos anos 40? Aposto que fresca e com uma brisa de lavanda perfumando os campos. Acho que você não tinha como prever o que o século XXI guardava para nós, não é, meu caro?

O amigo ficaria contente em saber que a tal da casaca finalmente caiu em desuso. Mas não regozije ainda: elas não desapareceram pela queda da burguesia, te garanto. As casacas foram meramente trocadas e involuíram para roupas que, por causa de uma etiqueta, custam um valor suficiente para alimentar uma pequena família por um mês. Elas, em sua maioria, não são funcionais. É só a etiqueta mesmo que conta. Eu sei, é difícil compreender quando falo dessa forma, não é? Mas é o que é. Juro. Ah, a tal da Lacoste que você mencionou também entrou nesse jogo, sabia? Ao menos as casacas de seu tempo faziam algum sentido: seu tecido era elaborado e, como disse anteriormente, sua França ainda era fresquinha. Até isso nos foi roubado, meu

caro. Até a brisa, a chuva e o frescor. Neste exato momento o relógio ainda não cantou oito horas da manhã e a temperatura já acusa vinte e cinco graus Celsius. Sabe o que é pior?! Deixamos. Deixamos porque desejamos usar a maldita da ‘casaca’ para exibir nosso estúpido status. Não. Eu minto. Nós não apenas deixamos: nós trabalhamos para isso. E fomos muito, mas muito mal pagos.

Confesso, meu caro amigo, que suas palavras foram um bálsamo para meus olhos secos pela ausência trimestral de chuva. Ler sua ode ao não uso da casaca na pedagogia re-despertou aquele desejo de criança de correr contra o vento, de sujar-me em terra, lama ou areia, de sentir o que resta de relva sob meus pés descalços. Não tem como fazer tudo isso de casaca, não é? Senti que os grilhões do status econômico não mais me prendiam. A casaca de força se soltou de meu corpo, deixando meus braços livres para tatear. Quem sabe, Freinet... Talvez ao me ver correndo feito maluca as crianças virão correr comigo. E tirarão as tais casacas também.

A tragédia da nossa geração é que, ao longo de algumas décadas, reorganizamos o mundo em nome de um privilégio que não podemos obter. Desviamos rios, derrubamos florestas antigas, acorrentamos trabalhadores em cubículos, colocamos tantas luzes nas ruas que chegamos a escurecer as estrelas nos céus. Nos encorajamos a passar a maior parte de nossas horas de vigília longe de nossos entes queridos na busca frenética por maiores receitas. Tudo na esperança de que, com o tempo, possamos chegar a sorrir com muito mais regularidade. E, no entanto, com grande frequência, no caminho de volta da loja de departamentos ou da loja chique de design de cozinha, da sorveteria ou do parque aquático, reconhecemos que mais uma vez não fomos capazes de colocar as mãos em nossos centros nervosos de recompensa. O desejo não cessa, a dopamina nunca é suficiente.

Erramos, meu caro. Pertencemos a uma geração encarcerada de boa vontade. Não precisamos de casaca,

mas a compramos. E não somente uma. Todo ano novas casacas surgem com pouquíssimas alterações para nos despertar o desejo de consumir e mostrar, consumir e mostrar, consumir e mostrar. Entramos de boa vontade nessa prisão sem jaulas.

Não obstante, é também de boa vontade que visto um par de calças leggings, uma larga camiseta de algodão com tênis confortáveis e fáceis de remover. Prendo meus cabelos para que meus olhos não sejam incomodados. É a minha escolha – nossa escolha – manter olhos e braços abertos para a vida. É tão ridículo que nossa sociedade tenha involuído de tal forma que usar roupas práticas e usuais tenha se transformado em ato de resistência. Escolho resistir. Que me julguem os olhos semicerrados de usuários de casacas puídas. Que me chamem de doida ao me verem correr com o corpo inclinado para frente e os braços para trás: as crianças e eu estamos brincando de *Naruto*¹. Apenas não nos interrompam. Precisamos salvar o mundo.

Preocupo-me, Freinet. Espero que não seja tarde demais para nós. Contudo, é essa preocupação que mantém vivo o sonho de novos tempos. E a casaca? Ela terá espaço nesses novos tempos? Oras, ela pode muito bem ficar trancada e fechada num museu. Em alguma aula passeio, as crianças e eu a visitaremos para rir dela.

Juliana Chieregato Pedro

¹ *Naruto* é uma série de mangá escrita e ilustrada por Masashi Kishimoto, que conta a história de Naruto Uzumaki, um jovem ninja que constantemente procura por reconhecimento e sonha em se tornar Hokage, o ninja líder de sua vila. O corpo inclinado para frente com braços para trás é sua forma característica de correr para uma missão.

Sobre a autora

Juliana Chierigato Pedro é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. É docente do segundo ano do Ensino Fundamental da escola Vila Camaleão da cidade de Uberlândia e membro dos grupos de estudo GEPLI e Lecturi.

E-mail: juchierigato@hotmail.com

Pão e rosas

As crianças precisam de pão e de rosas.

O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica.

O pão do espírito, que você chama de instrução, conhecimentos, conquistas técnicas, esse mínimo sem o qual correremos o risco de não conseguir a desejável saúde intelectual.

E das rosas também — não por luxo, mas por necessidade vital.

Observo o meu cão. Claro, precisa comer e beber para não ter fome e não ficar desesperado, com a língua de fora. Mas tem mais necessidade ainda de uma carícia do dono, de uma palavra de simpatia ou, às vezes, só de uma palavra; do afeto que lhe dá o sentimento do lugar — o qual desejaria muito grande — que ocupa no mundo em que vive; de correr por entre as moitas ou só uivar demoradamente nas noites de luar, talvez para ouvir ressoar a própria voz, como se ela abalasse magnificamente o universo.

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior.

Essa nova intimidade estabelecida pelo trabalho entre o adulto e a criança, esse novo grafismo aparentemente sem objeto, valorizado pela matéria ou pela cor, esse texto eternizado pela imprensa, esse poema que é o cântico da alma, esse cântico que é como um apelo do ser para o afeto que nos ultrapassa — é de tudo isso que vive a criança, normalmente alimentada de pão e conhecimentos, é tudo isso que a engrandece e a idealiza, que lhe abre o coração e o espírito.

A planta tem necessidade de sol e de céu azul, o animal não degenerado pela domesticação não sabe viver sem o ar puro da liberdade. A criança precisa de pão e de rosas.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Sempre digo que Freinet foi amor à primeira lida. E o texto “Pão e Rosas” foi essencial no caminho que venho percorrendo há mais de vinte anos.

Eu o li quando estava no segundo ano da faculdade de Pedagogia, era final da década de 1990. Foi um período em que eu estava em dúvida se realmente queria ser professora ou se deveria voltar a cursar Psicologia, pois havia trancado há pouco tempo, mas conhecer Freinet foi fundamental para a educação passar a ser meu propósito de vida.

Freinet conseguiu exprimir em palavras o que eu pensava e continuo pensando ser a escola – um espaço de aprendizagens de adultos e crianças–, mas o texto vai além, traz algo a mais, ele fala de espírito, de coração, “de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior”.

Na mesma época que conheci Freinet, fui apresentada, por minhas amigas da faculdade, ao Gonzaguinha¹ e, desde então, achava que eles tinham muito em comum, guardadas as devidas diferenças de contextos por eles vividas. Os dois falam da luta contra a opressão, das belezas da infância, da

¹ Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior. (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1945 - Marmeleiro, Paraná, 1991). Cantor, compositor e violonista. Filho do cantor, compositor e sanfoneiro Luiz Gonzaga (1912-1989) e da cantora, compositora e dançarina Odaléia Guedes dos Santos (1925-1948). Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21884/gonzaguinha>

amizade e principalmente da valorização da vida. Essa semelhança aparecia para mim de forma especial na música “Nunca Pare de Sonhar”².

Ontem um menino
Que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã

Para não ter medo
Que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar

Nunca se entregue
Nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será
Ontem um menino
Que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã

Para não ter medo
Que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar

Nunca se entregue
Nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/46281/>

Com uma visão “romantizada” e até mística de Freinet, permaneci por muitos anos, até que, em 2010, convidei para minha qualificação de mestrado³ a professora Anne-Marie Milon Oliveira⁴. As colocações da professora foram fundamentais para o amadurecimento do meu texto, mas a lembrança mais forte que tenho desse encontro foi quando na saída da Faculdade de Educação da Unicamp lhe ofereci uma carona até ao hotel em que ela estava hospedada. No caminho, fomos conversando sobre a dissertação, sobre como ela veio viver no Brasil e surpreendentemente sobre o fato dela ter conhecido Freinet no Brasil, e não em seu país natal.

Num dado momento, conversávamos o porquê de cada uma ter escolhido a Pedagogia de Freinet como companheira de sala de aula e eu lhe disse que ele via a criança como um ser integral dotado de corpo, mente e

³ Minha dissertação de mestrado, apresentada em 2010 pela FE-UNICAMP, tem como tema a escrita dos professores Freinet, com o título de Escrever, inscrever e reescrever: a produção escrita dos professores do Movimento Freinet no Brasil e na França.

⁴ Professora francesa, nascida em 1940, que se mudou para o Brasil no ano de 1960, país que se estabeleceu profissionalmente e criou sua família. Possui graduação (Licence) en Lettres Modernes pela Université de Paris IV – Paris-Sorbonne (1968), Maîtrise en Lettres (Mestrado em Letras) pela Université de Paris IV – Paris-Sorbonne (1969), Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados Em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV/IESAE) – RJ (1989) e Doctorat en Sciences de l’ Education pela Université de Paris VIII (1998). Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras/Francês (ensino e tradução) e de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos no sentido lato (andragogia), atuando principalmente nos seguintes temas: formação de educadores, alfabetização e leitura, história de vida e formação, EJA, pedagogia nas instituições e movimentos sociais. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4773630319333512>

espírito, que eu o achava muito corajoso em reconhecer algo que é invisível para a maior parte dos cientistas. Nesse momento, a professora me revelou que Freinet era ateu.

Confesso que fiquei confusa... Logo ela disse que eu não era a primeira pessoa no Brasil a ficar surpresa com esse fato e que na França era uma questão muito mais aceita do que em nosso país. Continuou dizendo que eu havia projetado em Freinet uma visão humanista cristã, e que entendia minha surpresa, pois em nossa cultura não é comum reconhecermos alguém que se dedicou tanto à educação e às questões da humanidade sem um viés religioso.

Então, a professora completou com um, “mas”: “Mas, no final da vida, Freinet aproximou-se da filosofia de Teilhard de Chardin e talvez por isso, em seus últimos textos, faça reconhecimento de algo que está além da matéria. Lembrando, Lucianna, que ele era um comunista, um materialista, a sua aproximação não foi de caráter religioso, mas de alguém que ao longo da vida defendeu a vida acima de tudo e viu por diversas vezes ela se manifestar, deixando sempre a porta de sua sala de aula aberta para ela entrar”.

Com esta fala da professora, a pista estava dada. Fiquei curiosa em saber quem foi Teilhard de Chardin, e descobri que nasceu na França em 1881, foi ordenado sacerdote no ano de 1917 e serviu a primeira guerra como carregador de macas e capelão nos fronts. Formou-se na Inglaterra, viveu na China, no Egito e terminou a vida como pesquisador em paleontologia nos Estados Unidos no ano de 1955. Dividiu-se a vida toda entre a teologia e a ciência, não sendo bem aceito em nenhuma delas, para uma era místico demais, enquanto, para outra, evolucionista demais.

No seu principal livro, *Fenômeno humano*, publicado em 1940, apresenta sua visão filosófica e teológica sobre a evolução do Universo, indo do surgimento no caos até o despertar da consciência humana, que dará origem à Noosfera, rede inteligente que interligará todos os

pensamentos humanos. Para o pesquisador italiano, Fábio Mantovani⁵, “Teilhard sustentava a ideia de um Panenteísmo cósmico: a crença de que Deus e o Universo mantêm uma criativa e dinâmica relação de progressiva evolução”.

Munidas de algumas informações básicas fui tentar descobrir como Freinet conheceu Chardin e como fez uso de algumas ideias do filósofo jesuíta para definir alguns de seus principais conceitos.

Não foi fácil encontrar na literatura brasileira alguma referência da relação entre os dois.

Achei no livro do professor francês Legrand que, em 1964, Freinet diz: “Nenhum de nossos atos é o resultado de uma escolha objetiva e científica, como habitualmente se crê, mas é atos da vida, o processo único, geral e universal da vida, considerado por Teilhard de Chardin a grande lei do mundo” (Legrand, 2010, p.30).

Continuando a minha busca, encontrei no site do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM) um texto de Freinet publicado na revista *O Educador*, em janeiro de 1959, no qual ele compartilha alguns trechos das correspondências trocadas com o amigo, membro do Movimento da Escola Moderna⁶ (MEM) e professor de matemática Paul Le Bohec.

Na carta, Le Bohec conta suas impressões ao ler Teilhard de Chardin, por indicação de Elise Freinet, disse também que a leitura despertou nele uma vontade de elaborar, coletivamente com os professores do movimento, os fundamentos filosóficos das técnicas de Freinet.

Segue um trecho da carta⁷:

⁵ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/537031-teilhard-de-chardin-e-o-fenomeno-humano-hoje>

⁶ Movimento internacional de professores iniciado por Freinet em 1957.

⁷ Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/38035>

Recebi sua carta (de Elise Freinet) recomendando que eu lesse "Fenômenos Humanos" de Teilhard de Chardin. Eu o li durante as férias de verão, insuficientemente, acho, porque o li apenas três vezes e, para assimilar bem, eu precisaria de mais duas leituras. Mas isso foi o suficiente para eu entender por que Freinet o recomenda tanto. Existe uma justificativa biológica para nossas técnicas. Trata-se das técnicas aplicadas às crianças e de nossos métodos de pesquisa no ICEM, que são os processos da vida.

Ao ler o livro de Teilhard de Chardin, fiquei pensando: "Freinet está certo".

Encontrei muitas ideias interessantes lá. Muito está dizendo pouco; eles abundam. Aqui está um, por exemplo:

"O tigre levou o aprimoramento de suas garras a um grau de perfeição. O homem, como outros animais, trabalhou para melhorar um de seus órgãos, mas o que faz a diferença no caso dele é o cérebro que se beneficiou."

Pensei em desenhar imediatamente uma analogia social. O que é um professor? Um trabalhador como qualquer outro, que melhora seu trabalho como outros trabalhadores. No entanto, o que faz toda a diferença é que seu esforço tende a melhorar as técnicas educacionais, o que atualmente me parece essencial.

Eu sempre estendo nossas descobertas para áreas extra-educacionais. Freinet está certo quando escreve - em sua carta em que me sinto muito de acordo com ele - "se nossas ideias fossem válidas apenas para a pedagogia, elas seriam rapidamente condenadas".

É verdade; Eu ainda não tinha percebido; eles têm um caráter de universalidade. Eu posso sentir isso, mas ainda muito confuso. A esse respeito, gostaria de me enriquecer, me educar, aumentar meu conhecimento.

Agora temos na Escola Moderna uma série de fatos da experiência - entre outros, fatos psicológicos que são tão negligenciados pelos cientistas - (e eles afirmam explicar o mundo). Bem, sinto a necessidade de ver esses fatos estendidos, pendurados em grandes grupos, não para inseri-los à força em grupos de ideias previamente estabelecidos,

mas para vê-los dar vida às teorias existentes e, se necessário, gerar notícias.

Eu me expresso mal, muito mal; eu sou como a criança que precisa de um banho linguístico para adquirir sua língua. Eu preciso de um banho de pensamentos para entender melhor.

Nós devemos ser muitos na Escola Moderna para sentir a necessidade de crescer, expandir, universalizar.

Os camaradas interessados podem dizer: os fundamentos filosóficos das técnicas de Freinet não tentam agrupar seus conhecimentos, unir suas faíscas infinitesimais de gênio para fazer fogos de artifício?

Eu acho que um caderno rotativo - uma fórmula nova e eficaz - seria inútil.

A carta me fez pensar em algumas coisas.

A primeira está no fato de que essa correspondência foi feita sete anos antes do falecimento de Freinet, o movimento por ele liderado já tinha mais de trinta anos e ele ainda não se dava por satisfeito, mostrando sempre estar aberto a aprender, a questionar, a se pôr a prova. Não ficou ofendido com a proposta de Bohec em aprofundar os fundamentos, muito pelo contrário, a viu como uma oportunidade de expansão.

A segunda é sobre eles encontrarem em Chardin explicações biológicas para o que Freinet elaborou no livro *Ensaio da Psicologia Sensível*. Enquanto, para mim, a maior contribuição de Chardin para Freinet era o reconhecimento da dimensão espiritual das crianças.

A terceira é em relação ao quanto eles têm claro que para um conceito, lei ou regra da escola seja válido, ele não pode ser testado somente no âmbito da escola, tem que ser validado pela vida: “se nossas ideias fossem válidas apenas para a pedagogia, elas seriam rapidamente condenadas”.

A quarta: a noção clara e sólida de que se trata de um movimento de professores e que todos podem contribuir. Deixando evidente que a Pedagogia Freinet não foi

inventada por um gênio ou um cientista de laboratório, foram construções feitas coletivamente, validadas por aqueles que estavam no chão da escola.

E a quinta é a ideia da construção coletiva escrita num caderno rotativo que visitava a casa de quem quisesse contribuir. Freinet fez uso dessa ferramenta quando ele e alguns colegas começaram a usar a imprensa em sala de aula. Ótima solução para quem nem poderia imaginar o que seria um grupo de WhatsApp ou compartilhar um texto permitindo que os colegas possam editá-lo simultaneamente.

Depois de tantas descobertas que um texto que amo tanto me trouxe, como fica o meu coração?

Com a querida Anne-Marie, para além do Freinet comunista que eu já conhecia, descobri o Freinet ateu, o Freinet metafísico e, por fim, o Freinet humilde, que se manteve, até seus últimos dias, aberto ao novo. De todas as facetas desse homem que não cabe numa caixinha, fico com o Freinet que tentou reunir todas em um só, o Freinet humanista. O Freinet que tem fé nas pessoas, na vida, nas crianças, no trabalho, no pão e nas rosas.

Com ele, com Gonzaguinha e com tantos outros amigos que encontrei nesses vinte anos, fica-me a certeza de que as crianças encontraram em nós, em nossos olhos e ouvidos, a segurança que buscavam para expressarem todas as belezas que carregam dentro de si. Estamos aqui para garantir tempos e espaços para que se tornem seres humanos integrais, amorosos e livres.

É nesse Freinet apaixonado pela humanidade que busco inspiração para seguir em frente, e, quando a minha fé

parece acabar, recarrego-me em seus sonhos e lembro que “é preciso ter esperança otimista na vida⁸”.

Vamos lá fazer o que será!

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Sobre a autora

Lucianna Magri de Melo Munhoz possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP. É formadora de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas e privadas. É membro do sub-grupo, Nozsoutres, do GEPEC (FE/UNICAMP), da rede Freinet brasileira, REPEF, além de ser líder do Grupo de Estudos Freinet (GEPEC) da FE/UNICAMP. Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Formação de professores, Pedagogia Freinet, Práticas e registros da Educação Infantil e Educação de 0 a 3 anos.

E-mail: luciannamagri@hotmail.com

⁸ 30ª Invariante da Pedagogia Freinet. Princípios definidos por Freinet e seus camaradas, chamados de invariantes pois são regras que não variam em tempo e espaço algum.

Um nada que é tudo

Descascar batatas é, no regimento, o protótipo e o símbolo do trabalho do soldado.

Eles são uma dúzia, agrupados em torno do saco entreaberto no chão da cozinha, como combatentes desiludidos vigiando o inimigo derrotado.

Começam ao sinal, quando todo o mundo está pronto. E, segundo a técnica do trabalho de soldado, batata nas mãos, vigiam o sargento. Quando ele olha, surge uma fatia de cascas. Depois descansam, até o olhar seguinte.

Fala-se de rendimento no trabalho. Aqui é como um contra-rendimento. Quem produz demais, e depressa demais, compromete a sorte do grupo condenado a uma nova corvéia. É a lei do meio, de um meio que não é feito para o trabalho.

Mas o jovem militar que, durante toda uma manhã, descascou assim uma porção de batatas, ao ritmo dos soldados, à tarde, em casa, ouve a mulher dizer gentilmente: "Tenho que fazer a sopa..."

— Deixe... batatas é comigo.

Nem espera o sinal. E as batatas dançam e giram nas mãos diligentes, e a ponta da faca extrai delicadamente os olhos negros. E em que ritmo!

Já não é trabalho de soldado. É simplesmente trabalho, uma atividade a que nos dedicamos com entusiasmo, por ser a condição da nossa vida, e à qual, como a toda obra de vida, damo-nos completamente.

Foi preciso muito pouco para transformar em trabalho eficiente a estéril corvéia do soldado: um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana, e a liberdade, ou antes o direito, que o indivíduo tem de escolher ele mesmo o caminho por onde seguirá, sem trela, nem corrente, nem barreira.

Foi preciso tão pouco, mas esse pouco é tudo.

Se você conseguir transformar assim o clima da sua aula, se você deixar desabrochar a atividade livre, se souber dar um

pouco de calor no coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança, você ultrapassará a corvêia de soldado e o seu trabalho renderá cem por cento.

Esse raio de sol é todo o segredo da Escola moderna.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Me identifico muito com esse texto escrito pelo Freinet. Leva-me a recordar parte da minha infância, num período em que minha mãe e meu pai trabalhavam fora e eu e minha irmã ficávamos em casa com minha avó e éramos responsáveis pelos trabalhos da casa – lavar e passar as roupas, cozinhar, limpar... e eu até que gostava! Gostava de limpar a casa toda, lavar o quintal e depois curtir o ambiente limpinho e cheiroso. Gostava de passar roupas em frente à televisão, assistindo as novelas ou a sessão da tarde. Gostava de lavar a louça, ouvindo as bonitas histórias que minha avó me contava. Mas era ouvir um: “*Pollyanna, guarde a louça! Pollyanna, faça isso! Pollyanna, faça aquilo!*”, que a graça toda acabava e o trabalho tornava-se um fardo. Claro que, às vezes, era preciso que eu fosse orientada ao que de fato era necessário, mas me lembro, como se fosse hoje, o tamanho da diferença que sentia entre realizar uma tarefa que havia escolhido fazer ou realizar uma tarefa porque alguém havia me mandado fazer.

Freinet trata dessa questão lindamente, comparando o trabalho estéril do soldado que descasca batatas com desprazer, e o mesmo soldado, que faz o mesmo trabalho, mas agora com sentido verdadeiro em sua vida – trabalho significativo! Aquele que enche nosso coração de vontade de fazer – e de fazer bem-feito!

O trabalho por obrigação tem tomado um grande espaço na organização pedagógica das escolas brasileiras.

Temos, há tempos, orientado os estudantes a produzirem, fazerem tarefas que respondem exclusivamente ao currículo prescrito, ou que atendem a demandas descoladas do contexto real, em instâncias externas à necessidade dos sujeitos e dos coletivos que se formam em nossas salas de aula. Pensemos por um momento: quanto do tempo que passamos na escola durante a vida, enquanto alunas e alunos, atendeu verdadeiramente a uma necessidade ou a uma curiosidade das próprias crianças? Quanto trabalho realizamos em que o foco principal, a questão a ser pesquisada, emanasse de nossa vontade ou de nossas vivências? Se você conseguiu se lembrar de duas ou três situações, te digo: você foi um(a) estudante de sorte! A maior parte de nós não conseguirá se lembrar de nenhuma situação sequer.

As produções de texto são um excelente exemplo. O esforço era maior para imaginar a hipotética situação proposta pela professora do que para realizar a escrita. Dizia ela: *“Imagine que você é a prima da personagem da história e escreva uma carta endereçada a ela, dizendo que gostou muito das férias que passaram no interior.”* Eu só conseguia pensar: *“E minha prima de verdade? Seria mais legal escrever pra ela...”* *“Férias no interior? Eu gosto mesmo é de ir para a praia!”* E a grande pergunta surgia, senão de mim, de outra criança encabulada, que estava passando pela mesma angústia: *“Mínimo de quantas linhas, professora?”*. Já planejando escrever com a letra um tantinho maior que a de costume. A intenção era a de nos ensinar a escrever cartas. Como começar, qual sua estrutura, o que não poderia faltar, etc. Na época, me limitava a não gostar muito da atividade, mas a Pollyanna de hoje, questionaria: *“Por que não usar uma situação real de correspondência?”*. Inúmeras seriam as possibilidades. Ali, não existia muito espaço para a realidade.

Me lembro, ainda, de outra atividade recorrente, certamente compartilhada com muitas(os) de vocês que leem

esse texto - se na vida existisse uma certeza era essa: no primeiro dia de aula, o tema da redação seria “*Minhas Férias*”. Dias atrás, li um livro para as crianças e me deparei com uma frase que me fez recordar de tais escritos do passado e me fez ainda concordar plenamente com o que o autor dizia, através do personagem: “as férias de ninguém iam ser mais as mesmas na hora que virassem redação. É simples: férias é legal, redação é chato.” (Gribel, 1999, p. 8). Nesta proposta de escrita, até podemos sentir uma pitada de vida, de realidade, mas ainda sem respeitar o querer da criança. E se tive férias horríveis e quisesse me esquecer daquele período? Pouco importava. O desafio estava lançado.

Penso que esse tipo de *trabalho forçado*, que não considera as vontades, ou que se aparta da realidade das vidas, dos cotidianos, das curiosidades, assemelha-se ao serviço de descascar batatas no batalhão: acaba por se tornar um fardo. E que deleite é ver uma criança trabalhando com algo que faça sentido para ela! A minhoca que encontrou no caminho para a escola pode virar tema de pesquisa, personagem para uma história (quem sabe até uma história em quadrinhos!), inspiração para uma bela arte... basta que deixemos que isto aconteça. Basta que ofereçamos tempo de elaboração, espaço para a escolha, oportunidades. As ricas perguntas que surgem na roda de conversas ou os tantos acontecidos que as crianças contam com vivacidade, enquanto seus colegas escutam com interesse, podem ser disparadores para pesquisas que se desdobram em temas importantes, incluindo-se, aqui, os temas prescritos nos currículos e diretrizes das escolas. A diferença é que, quando partem do interesse das crianças, deixam de ser impostos e, se a preocupação está centrada nos resultados, certamente, posso afirmar que estes serão bem mais satisfatórios.

Sei, no entanto, que enquanto professora, nem sempre é fácil aguçar os ouvidos. A organização escolar, em

sua estrutura atual, não nos favorece. Pelo contrário. Quantas são as demandas burocráticas, esvaziadas de sentido, também para nós enquanto trabalhadoras? Uma vez, por causa de um problema no sistema informatizado da rede, precisamos apontar novamente a frequência diária de cada criança desde o começo do ano no problemático sistema. Estávamos em novembro. Eu refazia o trabalho e pensava: *“Pra quê, meu Deus! Quanto tempo desperdiçado!”*. As presenças e faltas estavam ali, registradas no diário de papel, caso precisássemos delas no futuro, mas o show que é a bu(r)rocracia não para, não! Tem que fazer. Tudo de novo. A gente respira fundo e faz. Faz o trabalho de descascar as batatas no batalhão, mas com os olhos fixos no momento de descascar as batatas para a sopa do jantar. E que bom que a hora do jantar chega também, e podemos aproveitá-la, nos empenhando para não reproduzir o que vivemos enquanto estudantes ou o que a burocracia faz conosco enquanto profissionais.

Reformular a prática, rever os modos de ensinar e as relações que se estabelecem neste processo, nos descolar da imagem da professora autoritária, que tudo controla e tudo vigia, faz parte de um profundo processo de reflexão sobre quais são, de fato, os objetivos que queremos alcançar com nossos alunos. Reflexão sobre o papel social que cabe à escola e como esta deve se apresentar para os estudantes – escola imbricada na vida, cheia de sentido, de gosto, de vontade! Nas palavras de Freinet (1969, p. 29):

uma formação que não vem de cima – quaisquer que sejam a boa vontade e compreensão da autoridade que a preconize – mas que brota da vida ambiente, bem enraizada, bem alimentada, vigorosa e forte, capaz de formar profundamente, no esplendor de um destino benéfico, as crianças que são chamadas a construir um mundo melhor do que aquele que deixamos desmoronar como um lamentável castelo de cartas.

Manter os olhos fixos em uma educação que não *venha de cima*, que considere os sujeitos e seus contextos, é legado compartilhado por dois admiráveis educadores: Célestin Freinet e Paulo Freire. Com o coração cheio de esperança por dias melhores, me debruço sobre a escrita deste texto no dia 19 de setembro de 2021 – centenário do grande educador brasileiro Paulo Freire. Certeza que se tivessem se conhecido, Freinet e Freire seriam amigos de luta, de prosa, de vida. Estariam do mesmo lado das trincheiras. Vemos essa amizade, essa união de espíritos, na congruência dos escritos de cada um. Ambos, cada qual em seu tempo, apontando para a importância de uma educação emancipatória. O educador Flávio Boleiz Júnior nos conta, em um artigo onde discorre sobre a práxis pedagógica desses dois mestres, sobre um comentário tecido por Freire em uma conversa informal, após uma mesa que tinha como tema a “pedagogia libertadora”. Interpelado sobre a Pedagogia de Freinet, Freire responde: “Freinet era meu primo. Ele o primo rico e eu o primo pobre. Eu venho tentando fazer com os adultos aquilo que ele fez com as crianças” (Boleiz Júnior, 2010, p. 3). Podemos inferir sobre o que seria este *aquilo* a que Freire se referia – a obra de toda a sua vida, carregada de experiência e reflexões. *Aquilo*, provavelmente, estaria acompanhado de um ensinamento-convite aos educadores e educadoras de todos os tempos: “*Se você conseguir transformar assim o clima da sua aula, se você deixar desabrochar a atividade livre, se souber dar um pouco de calor no coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança, você ultrapassará a corveia de soldado e o seu trabalho renderá cem por cento*” (Freinet, 1988, p. 19).

Com o ensinamento-convite do nosso Paulo Freire que neste dia completaria 100 anos, finalizo esta escrita, ansiando por dias melhores, que tragam a todas as crianças a educação tão sonhada por esses educadores, que nos ensinam: “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não*”

à burocratização da mente a que nos expomos diariamente”
(Freire, 1997, p. 9).

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi

Referências

Boleiz Júnior, Flávio. Freinet e Freire: educadores populares que dialogam. *Revista de Educação Popular*, v. 9, n. 1, 3 dez. 2010.

Freinet, Célestin. *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular*. Lisboa: Editorial Presença, 1969.

Freinet, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Gribel, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

Sobre a autora

Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi é graduada em Pedagogia pela UNISAL – Americana, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER, mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, onde participa do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e membro da REPEF (Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet).

E-mail: pollyannafecchi@gmail.com

Esqueceram a maçã

Eram cinco crianças que subiam para o "Albergue", com uma bela maçã na mão para terminar o lanche. E você bem sabe como as crianças gostam da merenda e de maçãs.

Mas eis que, na beira do caminho, um lindo musgo, brilhando como verniz prateado, atapetava a pedra úmida. As crianças ajoelham-se como diante do presépio de Natal e, delicadamente, cada uma arranca um pedaço daquele tesouro, que carregam nas mãos frágeis.

- Vamos guardá-lo no lenço...

- Vou colocá-lo na janela, perto da minha boneca, com borboletas em cima...

- Eu vou colocá-lo na minha mesa de cabeceira e depois vão nascer flores...

E elas esqueceram a maçã. Sobem pelo caminho pedregoso, extasiadas, arrebatadas, transportadas pela beleza, acima das vãs preocupações do dia, felizes como deuses, porque levam um tesouro: o reflexo delicado e frágil do musgo prateado, como um pássaro azul que tivessem agarrado por um instante...

Você já notou o lugar importante que ocupam as cores, os sons e os sonhos na linguagem e nos escritos das crianças? Tudo é luminoso, aéreo, livre e fresco como a água que corre. E quanto a nós apressamo-nos a erguer uma barreira, a apagar a luz, a ofuscar o esplendor das paisagens, a baixar obstinadamente para as pedras e a lama os olhos que teimavam em contemplar o espaço e o azul. E é para a matéria, para o objeto a ser examinado ou manejado, para o papel a ser preenchido, o lápis a ser empunhado, a construção a ser montada, é para o prosaico — prático talvez — que orientamos as nossas crianças, ocultando-lhes para sempre o ideal e a beleza.

É provável que nos digam que não temos de formar sonhadores, mas homens práticos, capazes desde cedo de cavar a terra ou fixar uma cavilha; mas sabemos também que temos mais necessidade ainda de homens que saibam esquecer, à beira

do caminho da vida, a maçã que tinham na mão, para partirem como pesquisadores desinteressados em busca do ideal.

Tenha cuidado para não desperdiçar, na criança, os bens inestimáveis cujo esplendor nunca mais conhecerá.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

E as crianças continuam esquecendo a maçã... Era uma manhã de março, em uma escola de ensino fundamental. Trinta crianças da turma do 4º ano estavam envolvidas em suas hipóteses sobre a lua e o movimento que ela realiza no céu, a professora trouxe a proposta de ouvir a música “*Lua rara*” do grupo Emcantar como forma de desencadear a discussão do dia. Entre um verso e outro, uma melodia e outra, uma hipótese e outra, um aluno interrompe a aula:

- Professora, posso ver o livro?

O menino se referia ao encarte que acompanhava o CD Escutatória que era composto pelas letras das canções e pelo conto “*Vagamento Pensalume*” do autor Marco Aurélio Querubim (Coelho, 2012). O material era organizado em forma de livreto e foi o que despertou a atenção da criança.

Imagem 1: Encarte que acompanha o CD Escutatória.



Fonte: Coelho (2012).

O encanto pela música e pela lua foi apagado, o livro, a história e as ilustrações se tornaram o novo centro de interesse do grupo naquele momento. O que fazer diante desse novo interesse? Como retornar a lua? Não havia o que fazer, o jeito foi dar ao encarte o lugar que ele merecia e deixá-lo correr entre as mãozinhas curiosas.

A maçã foi esquecida, ou melhor, neste caso, a lua. Ela que havia sido o tema desencadeador de um novo projeto, a protagonista dos interesses e dos estudos daquela turma, foi traída e teve que ceder espaço a um musgo, ou melhor, ao encarte do CD. Quanta infidelidade, ele que deveria ter vindo para a sala de aula somente como coadjuvante e fazer a lua inflamar no firmamento e reafirmar sua beleza, tornou-se o foco principal.

Entre uma mão e outra, o encarte percorreu toda a turma, o conto foi lido pela professora, as músicas ouvidas e o material descoberto.

Sim, as crianças continuam esquecendo as maçãs! Durante a trajetória escolar, maçãs são esquecidas e os musgos são enaltecidos e explorados de forma independente pelos alunos. Mesmo que algumas maçãs sejam eleitas por eles para serem devoradas, em algum momento poderão ser esquecidas e, temporariamente, trocadas por musgos.

As crianças esquecem das maçãs a todo momento, pois a vida é observada por elas com olhos próprios, com desejos latentes, com cores, sons e sonhos que transcendem a visão dos adultos. A beleza dos musgos, dos encartes ou de outros elementos ficam pelo caminho e não podem ser explorados, porque tomam muito tempo da aula, e as crianças não precisam dessas fantasias para aprender a matemática e a língua portuguesa. O tempo na escola passa muito rápido, ele não permite parar, olhar para outras coisas e estudar para além do conteúdo programado. Precisam-se cumprir as metas e as maçãs precisam ser devoradas, a criança queira ou não.

Mas quem impôs essa prisão?

A beleza expressada nas diferentes linguagens artísticas cumpre um papel essencial na formação estética do ser humano. A arte manifestada na literatura, no desenho, na música, no cinema, na pintura e em várias outras formas de expressão fazem parte do processo histórico de construção da sociedade em que estamos inseridos, ela contribui na formação do pensamento, na educação estética do olhar, do sentir, do perceber o outro e o meio. No contato prolongado com a arte as crianças se constituem, se humanizam e aprendem a se expressar por diferentes linguagens, a arte nutre a imaginação, o pensamento e os processos criativos da criança, afastá-la da escola e dos olhares infantis é o mesmo que afastar o alimento que nutre o corpo e suas funções vitais.

O encarte nutriu os alunos, trouxe a mesma beleza do musgo que brilhava como verniz prateado para os alunos de Freinet. O encarte reluziu cores, desenhos, canções, diversão e música, despertou paixão, fantasia, alegria e se aproximou do universo infantil daquelas crianças, que esqueceram a maçã e se encantaram pelo musgo.

E quantos musgos poderiam enriquecer as discussões e os estudos na sala de aula! Quantos musgos poderiam apontar caminhos para novos projetos e novas descobertas! Quantos musgos desencadeariam um processo investigativo nas crianças, mas são rejeitados pelos adultos professores.

Na escola, organizada pelos currículos longos, densos e descontextualizados da vida, os professores se dedicam a ensinar as crianças de forma mecânica desconsiderando os interesses dos estudantes. Os musgos, ou os interesses das crianças, em alguns casos, estão do lado de fora da escola, em outros, no espaço escolar, no entanto, passam despercebidos pelos olhos docentes. Em alguns casos, os professores até veem, porém ignoram por acreditar que ao

se dedicarem aos musgos a matéria do currículo ficará atrasada e não conseguirão cumprir com o conteúdo.

No entanto, os pequenos musgos deixados para trás são essenciais no processo de aprendizagem das crianças, pois elas aprendem melhor quando estão envolvidas com temas que estão inseridos no seu contexto social e que lhe interessam, portanto, musgos do tipo: como os tubarões respiram? Por que a lua aparece durante o dia? Como os dinossauros desapareceram? Professora, podemos fazer um projeto de reciclagem? Professora, o que é esse encarte? Esses e outros interesses, geralmente, manifestados em forma de perguntas, precisam ser inseridos no currículo da sala de aula com o objetivo de serem investigados juntos, professora e crianças.

Portanto, o problema não é esquecer a maçã pelo caminho, nem mesmo deixá-la descansar por um momento. O maior problema é não olhar para os musgos que chamam a atenção das crianças e não dar a eles o lugar de destaque que merecem e a partir deles fazer novas descobertas.

A todo momento maçãs são esquecidas, nós adultos também deixamos maçãs pelo caminho, voltamos a elas novamente ou as abandonamos definitivamente. Então, por que obrigar as crianças a comerem as maçãs sem que elas tenham paladar para isso? Sem que estejam com fome? Elas podem até comer se as obrigamos, mas não sentem o sabor, o gosto e a textura, vão engolir, mas não vão saborear a fruta com intensidade.

Vocês, professores, já tentaram conhecer os musgos que causam distrações em seus alunos? Em outras palavras *“você já tentaram as vezes conhecer os temas profundos das inúmeras distrações dos seus alunos?”* (Freinet, 1998, p. 86). Uma história, um fato do cotidiano, um cachorro da casa, os pequenos animais que os estudantes observam, os barulhos da noite e do dia, a vida fora da escola que enche os olhos,

os ouvidos, a mente e o ser das crianças que ao entrarem na escola não têm espaço para uma conversa ou para a escuta.

Vocês já tentaram trazer esses elementos para o cotidiano escolar? São essas especulações e observações que precisam ter um lugar especial na vida escolar, no currículo, nos programas e no ensino. As crianças falam, escrevem e interagem melhor com assuntos e temas de seus interesses, quando os musgos brilhantes vêm para dentro da escola, eles iluminam os conteúdos e os currículos.

Ora, se já sabemos que as crianças se interessam pela vida de seu meio, pela natureza ao seu redor e que desejam estudar isso primeiro ao invés de outras coisas, então por que afastá-los da escola? O que nos impede de inserir de fato as paixões das crianças no meio escolar? Quais artifícios ainda teremos que criar para continuar fazendo as crianças comerem maçãs sem querer comê-las? Por que teimamos em trilhar por outras estradas, levar maçãs sem brilho e sem sabores para a sala de aula e deixar que os musgos brilhem lá fora?

É imprescindível introduzir nas escolas algumas ações pedagógicas para que ela seja um espaço mais cheio de vida, fantasia, cores e aprendizado significativo, como: ouvir as crianças, criar espaços de expressão livre, valer de suas ideias e colocá-las em prática, sair da sala e sentir o dia que brilha ou que esfria, caminhar no entorno da escola, investigar os barulhos, pensar sobre os problemas diários, escrever sobre as descobertas, contá-las para a comunidade, esquecer de fato as maçãs e cultivar os musgos.

Não podemos deixar para outro dia ou para outro ano as curiosidades que as crianças trazem hoje, o tempo delas passam, seus processos formativos também, alguns deles precisam ser formados naquele momento em que estão na escola. É na infância que desenvolvemos algumas funções psíquicas que jamais se apagarão, e as instituições de ensino podem contribuir para que algumas delas se ampliem e que novas sejam adquiridas.

“A vida é” e é nela, com ela e por ela que nos constituímos humanos, portanto, esqueçamos as maçãs e cultivemos os musgos!

Raquel Pereira Soares

Referências

Coelho, Marco Aurélio Faria. *Escutatória: escultura de histórias*. Uberlândia: Emcantar, 2012.

Freinet, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobre a autora

Raquel Pereira Soares é graduada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Saragoza - Espanha. É pesquisadora e membro no Grupo *Lecturi* – UFU – MG. Trabalhou como professora e analista pedagógica na Educação Básica na rede municipal de educação em Uberlândia. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve pesquisas na área de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e atualmente sobre a Pedagogia Freinet.
E-mail: raquel.psoares@yahoo.com.br

Evite a prova de força

A educação escolar foi sempre uma prova de força.

Diz-se que os policiais veem sempre um delinquente em potencial em cada pessoa de que se aproxima. Os pedagogos veem primeiro, na criança, o inimigo que poderá dominá-los, se eles não o dominarem.

E, na verdade, como todos nós fomos formados nessa prova de força, nós a supomos natural e inevitável. Aliás, ela é oficial, e os regulamentos que excluem os castigos físicos autorizam uma variedade infinita de práticas disciplinares, das quais o menos que se pode dizer é que não nos aumentam o prestígio e não nos orgulhamos delas.

Não pretendemos que a disciplina não seja uma necessidade, sobretudo nas classes lotadas e cada vez mais numerosas, infelizmente! Só colocamos a questão: a prova de força em educação será válida ou mesmo aceitável? Ou será então deplorável e, portanto, deve ser substituída o mais cedo possível?

E por que disciplina?

Pode ter a certeza de que, se você adotar a prova de força com as crianças, já terá perdido de antemão. Salvará a fachada e conseguirá silêncio e obediência, ainda com a condição de se manter sempre vigilante para evitar gestos de troça ou uma rasteira. Você não conseguirá fazer nenhum trabalho construtivo e profundo porque, na melhor das hipóteses, permitiu hábitos de passividade e de servidão, sempre acompanhados de hipocrisia e de rancor. A criança, felizmente, escapa a eles, por todos os recursos da sua vida transbordante e pela habilidade em transpor os obstáculos que encontra no caminho.

Não estou exagerando. Basta que todos se lembrem, como eu, leal e sinceramente, da Escola que tiveram de suportar. E éramos os ursos da classe!

Não, a prova de força só poderia ser a pior hipótese. É de lamentar o educador condenado a enfrentá-la nos quarenta anos da sua carreira.

Vislumbramos, felizmente, uma solução: *a disciplina cooperativa do trabalho*.

Você já notou como as crianças, em casa ou na escola, são ajuizadas e fáceis de suportar quando estão totalmente ocupadas numa atividade que as apaixona? O problema da disciplina já não se coloca — basta organizar o trabalho que entusiasma.

Observe as crianças quando estão compondo ou imprimindo o jornal de classe, decorando a sala de aula, fazendo cerâmica, definindo o plano de trabalho, fazendo recortes ou montagens elétricas. Então você poderá sentir como e quanto a noção de disciplina muda de sentido. Talvez ainda haja desordem excessiva, barulho demais, pequenas batalhas por causas técnicas: o aparelho não funciona, aplicou-se tinta em excesso, falta uma ou outra peça. Mais frequentemente ainda, mal treinados no nosso novo papel de ajudante técnico, não temos fichas de trabalho e de modos de emprego. Assistimos à desordem acidental da oficina ainda não suficientemente organizada; mas os êxitos, de que nos orgulhamos, provam-nos que, em nossas classes, a prova de força foi ultrapassada. Passamos à disciplina democrática — aquela que prepara a criança para forjar a sociedade democrática que será como ela a fizer.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Tente administrar qualquer trabalho acessível às crianças e veja comparativamente com que facilidade elas o assumem e o organizam. (Pistrak, 2009, p. 270).

Já no título da narrativa Freinet nos aconselha: *Evite a prova de forças*. E em seguida ele adverte que ao entrar numa prova de força com as crianças, o professor já terá perdido de antemão. Ao acreditar na importância de uma

determinada atividade, o professor geralmente se empenha para que os alunos a realizem e, quando um aluno demora ou não se envolve por falta de interesse, incompreensão ou qualquer outro motivo, o professor muitas vezes acaba forçando esse aluno a fazer a atividade. Comigo não foi diferente, por diversas vezes caí nessa armadilha.

Quem está na escola, trabalhando com a educação básica, ao menos uma vez, já viveu ou ouviu o seguinte relato: *“Tenho um aluno que não faz nada nas aulas. Está sempre bagunçando. Só se envolve na atividade quando a proposta é alguma coisa diferente.”*

Essa história tão frequente entre nós, ainda nos dias de hoje, revela que a preocupação de Freinet com a disciplina imposta ainda se faz presente. De modo geral a grande maioria dos professores foi formada nesse mesmo modelo e acabam normalizando situações como esta. Atualmente, ainda é comum professores entrarem em disputas com os alunos exigindo que eles realizem atividades artificiais totalmente desconectadas da vida.

Se um dia, a disciplina dos alunos já foi realizada por meio de castigos físicos, certamente, hoje a forma mais usual de disciplinar e controlar o comportamento são as práticas de avaliação classificatórias com suas sanções e suas recompensas.

Relatos de indisciplina costumam vir acompanhados de uma certa indignação dos professores. A avaliação classificatória parece resolver uma sensação de injustiça em relação aos alunos que se esforçam para realizar todas as atividades. E muitos professores continuam defendendo que todas as propostas de atividades escolares sejam realizadas por todos os alunos e ao mesmo tempo. Mas se levarmos essa ideia para qualquer cenário da vida real, percebemos o quanto ela é absurda. Na vida real, as pessoas não fazem as mesmas coisas, da mesma forma e ao mesmo tempo. Por que na escola insistimos nessa ideia? Tal exigência gera uma

disputa extremamente nociva entre professores e alunos. Na minha vida de professora alfabetizadora também tive esta dificuldade e não foram poucos os momentos de descrença que vivi no meu caminho.

Na invariante pedagógica nº 6, Freinet diz: "Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude coerciva é paralisante" (Sampaio, 1994, p. 84). Ele também fala dos impactos dessa disciplina na vida das crianças:

A criança conformar-se-á seguidamente a se disciplinar. Há aqueles que não aceitam esta autoridade brutal, esses serão os insubmissos, os agitadores, os inadaptados, com todas as complicações individuais que isso implica. (Freinet *apud* Sampaio, 1994, p. 84).

A pedagogia freinetiana, com seus princípios e seus instrumentos, me mostrou caminhos para a superação dessa disciplina forçada, que coloca professores e alunos em lados opostos.

Conheci esta pedagogia com uma professora muito querida, que tive no curso de magistério, no final dos anos 1990. Me lembro de ter iniciado o estudo sobre pedagogia Freinet e, em seguida, tive a oportunidade de estagiar numa turma de educação infantil freinetiana, o que causou em mim um grande entusiasmo. Nos anos seguintes, pelos lugares onde continuei minha formação, não ouvi mais nada sobre este autor, no entanto, aquela primeira semente já estava inculcada em mim.

Anos mais tarde, trabalhando como professora alfabetizadora na escola pública e com princípios de trabalho muito próximos daqueles preconizados pela pedagogia Freinet, decidi experimentar alguns instrumentos freinetianos. Levei para minha prática com a turma: as rodas de conversa e os textos livres. O trabalho com esses instrumentos foi se consolidando enquanto eu estudava a

obra de Freinet. A mudança na minha abordagem ia bem, mas ainda era difícil imaginar uma transformação mais profunda. Meu maior receio era perder o controle sobre as crianças. O medo era da indisciplina e do desperdício de tempo que aquela organização do trabalho poderia gerar.

Uma mudança que parecia ser o próximo passo era organizar a sala em ateliês, ou seja, possibilitar que os alunos realizem atividades diferentes, a partir de suas escolhas e de seus interesses. Ainda um pouco hesitante, passei um tempo me preparando. Quando finalmente decidi experimentar, minha insegurança me levou a compartilhar cada passo da nova proposta de trabalho com as crianças. Elas toparam e se entusiasmaram bastante com a novidade, o que já era de costume naquele grupo. Nos debruçamos juntos no planejamento desse novo modelo e levamos em consideração os trabalhos coletivos e individuais que estávamos desenvolvendo naqueles dias. Depois dessa aula, analisei um pouco mais o plano a fim de preparar os materiais e recursos necessários, tentando garantir que aquela primeira experiência desse certo.

O dia seguinte começou na maior agitação com todos envolvidos na preparação dos espaços onde aconteceriam os ateliês. Com tudo pronto, as crianças perguntaram se já poderiam iniciar o trabalho, mas eu titubeei. Sentia que faltava alguma coisa, que os espaços ainda não estavam suficientemente organizados. Muito apreensiva, orientei que todos olhassem seus planos individuais e finalmente iniciamos os trabalhos. Me lembro da grande tensão que senti: por alguns instantes fiquei paralisada observando a movimentação aparentemente desordenada das crianças na sala de aula. Aquela tensão perdurou por algum tempo, mas, de repente, o ruído cessou. Foi muito especial aquele momento porque, subitamente, todos estavam focados e alegres trabalhando num projeto que fazia sentido para o coletivo.

Acredito que a experiência aqui narrada se aproxima da ideia de Freinet de que “[...] somos por um máximo de ordem e disciplina, mas ordens e disciplinas não formais e sim profundas, ordem e disciplina do trabalho” (Freinet, 1947 apud Freinet, É., 1979, p. 105). Na contramão do que prega a escola capitalista atual, ousou dizer que é possível sim, superar a prova de forças com os alunos e promover uma disciplina profunda gerada pelo trabalho escolhido pelas crianças, pelo trabalho socialmente necessário para a turma. Também não posso deixar de salientar que esse ambiente de trabalho, que envolve os alunos e que garante essa outra disciplina, só pode ser conquistado com uma organização séria dos tempos e dos espaços escolares e por um profundo respeito às necessidades e desejos dos alunos.

Viviani Domingos Castro

Referências

- Freinet, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- Pistrak, Moisey Mikhaylovich. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- Sampaio, Rosa Maria Whitaker Ferreira. *Freinet: Evolução histórica e atualidades*, São Paulo: Scipione, 1994.

Sobre a autora

Viviani Domingos Castro é licenciada em Pedagogia (UNESP, 2004). Mestre em Educação (Faculdade de Educação - UNICAMP). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública desde 2004. Membro da Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet. (REPEF).
E-mail: vivianidcastro@gmail.com

O peso da servidão

Dizem que as nossas ovelhas são estúpidas. Nós é que as tornamos estúpidas, ao encerrá-las em estábulos acanhados, sem ar e sem luz, onde não têm outro recurso senão baterem com as patas no chão, balindo sempre até aparecer o pastor ou o açougueiro.

E nós as tornamos estúpidas também quando, em plena montanha e sob a ameaça do chicote e dos cães, as obrigamos a seguir passivamente, pelo atalho tortuoso, os passos da ovelha dianteira, que por sua vez segue o carneiro de longos chifres que também não sabe para onde leva o rebanho, mas que se orgulha de ser carneiro.

Nós as tornamos estúpidas porque reprimimos brutalmente todas as tentativas de emancipação, todas as veleidades dos jovens carneiros de fazer as suas experiências fora dos caminhos batidos, perdendo-se nas matas, demorando-se entre as rochas, mesmo se conseguirem colher apenas arranhões e ranger de dentes.

Mas nós temos desculpa. O nosso fim não é educar nossas ovelhas nem torná-las inteligentes, mas somente treiná-las para suportar, aceitar e até desejar a lei do rebanho e da servidão - aquela que dá boa carne e grandes benefícios.

Infelizmente, porém, ainda ouço crianças balbuciando em cantochão - ia dizer balindo -, por trás das portas fechadas das suas escolas-estábulo, mesmo que sejam escolas-estábulo luxuosas; vejo-as bater os pés como as nossas ovelhas, à entrada e à saída, e nada falta, nem os carneiros, nem os pastores autoritários, nem os regulamentos tão severos quanto os nossos chicotes e os nossos cães. Vejo-as virar, todas ao mesmo tempo, as mesmas páginas, repetir as mesmas palavras, fazer os mesmos sinais...

E mais tarde você se admirará ao vê-las oferecer miseravelmente os braços à exploração e o corpo ao sofrimento e à guerra, como as ovelhas se oferecem ao matadouro!

É a servidão que nos torna fracos, é a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens.

Não aceite a volta à servidão escolar. Faça por merecer a liberdade!

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Vejo que a *escola-estábulo* não conseguiu obrigar a todas as suas ovelhas a viver sob o peso da servidão! Célestin Freinet, mesmo confinado em uma *escola-estábulo*, seguido todos os regulamentos, tão severos como os chicotes para os cães, virado as mesmas páginas, ao mesmo tempo, sincronizado com os colegas, repetido as mesmas palavras dos textos patrióticos, traçado os mesmos sinais com o corpo dócil domesticado, não aceitou a servidão escolar. Lutou por uma escola da liberdade! Deixou um legado a ser realimentado

Madeleine Freinet relata intrigantes momentos vividos por seus pais na obra *Élise et Célestin Freinet: lembranças de nossa vida*, ainda não traduzida para o português. Nela traz a público uma biografia dos pais, rica em documentos e em relatos que apresentam, vista de dentro, a vida de Célestin e Élise. Tenciono nessa oportunidade de liberdade de escrita - raríssimas no contexto acadêmico - em refração às palavras freinetianas, ecoadas até hoje em *O peso da servidão*, destacar, dessa obra, alguns poucos trechos sacados das 659 páginas do primeiro tomo, para dar a conhecer ao público brasileiro algo mais sobre a *escola-estábulo*, por ele criticada com contundência, por ter sido nela formado.

Deixemos que as palavras da filha, e por vezes as do próprio pai, nos conduzam pelas veredas de uma vida sempre plena de enfrentamentos.

Foi no início do ano letivo em 1900 que meu pai cruzou, pela primeira vez, a porta da única classe de Gars, poucos dias antes de seu aniversário de quatro anos. Por que tão cedo? Talvez simplesmente porque a escola e a casa dos Freinet estavam frente a frente, uma da outra na entrada da praça e somente alguns passos as separavam. Entre elas, um pé de tília sempre lá, e a fonte onde corre em abundância uma fonte de água que se encontra na entrada da aldeia. [...] Sentado à direita da entrada, perto da janela que estava sempre fechada porque dava para a praça, ele "queimou as etapas do silabário". (Freinet, 1997, p. 13).

Como tantas crianças ao longo da história, Freinet também recebeu uma formação primária sem vida, formatada na repetição e na domesticação. A falta de interesse continua dramática nas escolas do século XXI. O silabário, um método de ensino entediante, continua presente! As crianças que poderiam avançar, assim como Freinet, não precisariam esperar todas as demoradas aulas de famílias silábicas, uma após a outra, na ordem em que devem ser dadas e aprendidas, se estivessem em casa ou em outros ambientes de convivência com livros e com leitores! Mas, para a classe trabalhadora brasileira, a comida ainda é a prioridade, não livros.

A escola continua escolhendo métodos ineficazes para ensinar as crianças a ler e a escrever. Famílias com recursos financeiros suficientes acrescentam, no cotidiano de seus filhos, materiais de leitura. Há familiares com tempo e com disponibilidade para ler *para* e *com* as crianças; conversam e debatem os temas lidos, uma ótima prática pedagógica para o ensino da leitura. Desse modo, a prática familiar burguesa mascara a ineficiência do silabário e dá a ele um poder que, essencialmente, não tem e por isso uma falsa crença se instala. Acredita-se que a criança aprendeu a ler por meio das aulas sequenciais limitadoras propostas pelo silabário. Na verdade, a metodologia que impulsiona a formação leitora é

a prática da leitura, o acesso aos livros e o diálogo com outros leitores.

Em pleno século XXI as crianças ainda usam o silabário, muitos professores não conseguem abandonar esse método, muitos pais acreditam na sua perfeita eficiência. Estamos cada vez mais consolidando a escola *para* o povo, a escola das migalhas, e nos distanciando da escola *do* povo!

Madeleine continua:

Ele não se lembrava de como tinha aprendido a ler e a escrever, ele não se lembrava de nenhum esforço, nenhuma lição. Uma noite, ele percebeu que podia ler uma página de seu livro de leitura, aquela onde uma gravura representava um ladrão acorrentado, mãos atrás das costas, entre dois policiais montados a cavalo. (Freinet, 1997, p. 14).

Assim, como foi feito a Freinet, nós podemos nos perguntar: quando aprendi a ler? Alguns poderão dizer que foi, tardiamente, no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio ou até na Universidade. Sim, porque ler não é pronunciar! Quando você se deu conta de que entendia o que via e pronunciava?

É preciso destacar o mérito da escola-estábulo! A escola da imbecilidade é eficiente! No que concerne à leitura, as políticas públicas brasileiras consideram necessário distribuir esse conhecimento: se ensina letras isoladas, depois a combinação de duas, de três, de quatro delas; depois juntam-se sílabas formando-se palavras; das palavras formam-se frases; das frases um texto. O sentido é valorizado na escola dos dominadores. Eles precisam entender o que leem para continuar a dominar; a classe trabalhadora precisa entender apenas as instruções dos patrões. O mesmo acontece com a matemática.

As políticas públicas brasileiras consideram necessário distribuir esse conhecimento: primeiro apresentam-se os algarismos, depois os números, depois as operações, depois

os problemas. A escolha da boa operação a ser realizada no momento certo fica para a escola da burguesia, que precisa saber calcular suas riquezas e fazer estimativas. Para a classe trabalhadora, sequer fica a preocupação de dividir o salário-mínimo por 30 para saber quanto se paga por 8 horas bem suadas de trabalho!

História, Geografia, Literatura... sempre o mesmo procedimento adotado! Ou seja, a escola da domesticação oferece, sob a bandeira da escola laica, gratuita e de qualidade, a brevidade, a redução, o resumido, o sumário! Os alunos saem das escolas e oferecem miseravelmente seus braços à exploração e o corpo ao sofrimento e à guerra, como as ovelhas se oferecem ao matadouro.

A história continua...

E em seguida, de repente, o sino tocava e a vida parava aí, a escola começava: um mundo novo, totalmente diferente daquele que vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses ou, mais grave, às vezes uma falta de interesse dramática. Contávamos pela última vez nossas bolas de gude em nossos bolsos, nos tornávamos anônimos nesse lugar isolado do mundo do qual toda a vida fora banida. A porta se fechava. [...] Meu pai ia pastorear os cordeiros e as ovelhas assim que a neve derretia. Na saída da escola, às onze horas, ele pegava um grande quinhão de pão e a metade de um chouriço assado, quatro figos secos em seu bolso, e ele ajudava sua mãe a conduzi-los. [...] Quando chegava a hora, era preciso voltar. Nós recolocávamos os animais no caminho. Minha mãe seguia com um cordeiro recém-nascido nos braços. E eu voltava para a escola, o espírito pleno do perfume do trigo em crescimento e da canção ainda fresca dos balidos dos cordeiros sobre a brancura da geada. (Freinet, 1997, p. 15).

A escola-estábulo continua sendo um outro mundo para os pequenos deste século. A falta do mundo real torna a escola o local de domesticação de homens. Tudo o que existia fora da escola, integrado à vida do pequeno

pastorzinho de Gars, ficava à espera do soar do sino. Depois de alimentado pelo pleno sabor da vida, Freinet voltava para o mundo pequeno e retangular da sala de aula, sem o ar puro do campo, sem seus animais, sem seus cantos. Em 2021 acontece o mesmo, eu diria, talvez um pouco mais dramático: o sino toca; as crianças tem apenas 20 minutos para permanecerem fora da sala de aula, mas não fora da escola! Brincam em pátios pequenos, amontoadas, sem os cantos dos pássaros e sem os balidos das ovelhas. Apenas resta o céu cinzento da poluição das fábricas e dos escapamentos de carros presos em longos engarrafamentos. O campo e a vida estão do lado de fora da escola.

Mas, na bela e bucólica cidadezinha de Gars não havia Ensino Fundamental II...

[...] Meu pai tinha onze anos quando o Sr. Gras pediu sua mudança para Cabris, perto de Grasse. O professor não pudera dar a ele o certificado de estudos antes de sua partida, porque ele não tinha a idade exigida. No entanto, ele era forte o suficiente para enfrentar o exame, e uma dispensa foi solicitada, mas ela não lhe foi concedida. Então, foi preciso esperar o ano seguinte.

Freinet desde jovem é obstinado, luta por seus direitos...

[...] “Eu me apresentei ao CEP sozinho, e isso também era uma vingança mais ou menos consciente”. Ele partiu para Saint-Auban na véspera, à noite, sozinho e a pé, carregando um lápis, um caderno, um porta-canetas e um tinteiro, para ir dormir na casa da irmã Baptistine, que morava lá desde seu casamento. À noite, seu cunhado, que tinha frequentado a École Supérieure, mostrou a ele como fazer as montanhas nos mapas, rolando o lápis afiado. “O exame foi, para mim, tranquilo”. (Freinet, 1997, p. 32).

As contradições são tantas! Freinet pode entrar com quatro anos na escola, mas não podia avançar quanto precisava, queria e podia. Para frequentar a etapa escolar seguinte, precisava de um certificado que não podia receber. Seu espírito de luta já estava lá pulsando. Tinha confiança de que poderia passar no exame e assim foi. A escola-estábulo não olha para o aluno, mas para os números impressos em um certificado.

Vivemos tempos difíceis. Não se pode dizer que há uma campanha de retorno aos métodos da escola-estábulo, porque na verdade eles nunca foram abandonados, mas conviviam com outras experimentações. Alguns professores e coletivos de professores, assim como Freinet, ousaram fazer campanha por uma escola emancipatória e humanizadora. Atualmente, é preciso fazer reviver intensamente essa luta contra uma escola planejada para domesticar os cidadãos. A escola de Jules Ferry (1881) ainda vive na França. A escola da imbecilidade ainda vive no Brasil.

A domesticação é construída dia após dia pela distribuição dos conhecimentos que as políticas públicas julgam necessários, por meio de textos patrióticos, moralistas, higienizados, que fazem dos livros didáticos a ferramenta essencial para a domesticação do pensamento. A domesticação é construída dia após dia pela falsa gratuidade da escola para todos, pela disciplina do corpo controlado e do tempo empregado na escola, pelo ato de decorar tão necessário para conquistar a nota que levará ao diploma. E assim, a escola-estábulo torna as crianças *estúpidas, porque reprimimos brutalmente todas as tentativas de emancipação, todas as veleidades dos jovens carneiros de fazer as suas experiências fora dos caminhos batidos, perdendo-se nas matas, demorando-se entre as rochas, mesmo se conseguirem colher apenas arranhões e ranger de dentes.*

De mãos dadas com Freinet, a nossa luta é pela escola da emancipação, forjada dia a dia pela construção coletiva do conhecimento, pelos textos vivos criados por crianças, cidadãos e opositores da imbecilidade, pelo acesso às condições materiais objetivas que a classe burguesa usufrui, pela livre expressão do diálogo e pela escolha da organização do tempo das atividades escolares, pelo questionamento e pelo exercício da reflexão.

Ao conseguir ultrapassar a barreira da burocracia de uma escola-estábulo, Freinet decidiu mais tarde continuar seu percurso escolar pela Escola Normal. Este é o marco do nascimento do mais destacado Pedagogo da França. Sua escolha em 1912 nos fortalece até hoje na luta por uma escola da liberdade!

Fim da tarde em julho de 1912. Em pequenos grupos, nós passeávamos nossa inquietude pelo pátio da Escola Normal. Os candidatos já munidos do Certificado elementar adquiridos algumas semanas atrás, vindos dos quatro cantos do departamento, aqui estamos, quatro dias e quatro noites, portão fechado. Andamos de lá para cá, esperando o veredito, mastigando nossa má sorte e avaliando nossas chances, calculando o peso de nossas respostas, as qualidades de nossa leitura, de nossa recitação, de nossa escrita. São necessárias tantas perfeições para se tornar um pequeno Normalista. (Freinet, 1997, p. 34).

A prova aplicada aos interessados na vaga para estudar e ser um futuro professor primário era difícil, cheia de pormenores e perfeições. Mais difícil que ela, era a vida vivida no internato. Madaleine Freinet procurou por Giauffret, amigo e vizinho de cama de seu pai no dormitório coletivo. Ele dá a ela um breve relato de como era a vida diária na instituição:

Um internato onde os mais novos tinham dezesseis anos e os mais velhos vinte, mas onde não deviam entrar nem cigarros, nem jornais, e onde nossa vida seria regulada dia a dia, hora a hora. [...] 5h: verão ou inverno, o despertador tocava. Banheiro com uma pequena pia, onde cerca de vinte torneiras vertiam em uma espécie de bebedouro de zinco. Mas no sábado, no final da tarde, nós saímos com a toalha debaixo do braço, em fila única, em direção aos chuveiros de Sainte-Agathe por uma estrada tranquila. Como estávamos com casacos pretos, os transeuntes nos olhavam furtivamente, como se olha para os pequenos padres. 5h30: estudo. Nós nos enfiávamos a dois no tradicional banco escolar. No inverno, um aluno de confiança acendia a salamandra. O inspetor de alunos, com jaleco preto, fleumático, se instalava à mesa. 7h30: almoço no refeitório. Marius despejava o café com leite nas tigelas. Pão amanhecido à vontade. Subir para o dormitório. Fazer as camas. Arrumar a mesa de cabeceira, uma engraxada nas botinas e "serviço": varrer, tirar o pó, etc. Toque de sino. As três vestimentas alinhadas, blusa preta sobre camisa branca engomada, gravata preta, botinas pretas. Era a roupa do normalista o tempo todo, a mesma para varrer e fazer ginástica! Alinhamento assegurado, aparecia o Diretor, avaro nas palavras e nos gestos, mas abundante em penalidades. Ele verificava num piscar d'olhos a poeira sobre as blusas, a sujeira nas botinas ... Ele anotava o resultado de suas visitas: cama mal arrumada, criado mudo em desordem, livros abertos... Veredito: "impedido de saída na quinta-feira", "duas horas de privação no domingo". O método era glacial, mas eficaz: com o passar dos dias, as infrações se faziam raras. 8h30: tudo estando em ordem, a cada avanço, ganhava-se mais regalias. Após o almoço, liberdade até as treze horas. Liberdade que alguns empregavam para estudar. De treze a dezesseis horas, aulas ou estudos. De dezesseis a dezessete, pão amanhecido à vontade, acompanhado de linguiça ou queijo de origem familiar. 17h00: retorno à sala de estudos, três horas copiando resumos, aprendendo-os, comentando tal texto de tal pedagogo e colocando enunciados em equações. Três horas! Era muito tempo! Mas, às vezes, a fábrica Tombarel, por cima da parede, lançava clarões, um balé de chamas de todas as cores. 20h:

toque sino da noite, sopa no refeitório. Mesa e bancos de madeira, como que vigiando sua mesinha. O Diretor circula, como uma garça observando sua caça. 20h40: toque do sino, para a cama. O inspetor caminha sem pressa entre as camas alinhadas, reduz a luz do lampião a gás. Longo silêncio. [...] Na monotonia implacável dos dias, como eram esperadas as saídas livres na quinta e no domingo, que era preciso merecer! Nós ficávamos à espera do julgamento supremo até a manhã de domingo. Então, todos reunidos na sala de estudos, ouvíamos a leitura das notas. Inferior a 7: privação do passeio dominical. Inferior a 4: privação dos passeios de domingo e de quinta-feira. (Freinet, 1997, p. 35-38).

Oh! vida sofrida de um pobre normalista! Terrível para o corpo com tantas regras duras, e terrível para a alma sedenta de possibilidades didático-metodológicas para revolucionar as escolas! O projeto de domesticação do pensamento da massa de trabalhadores do neoliberalismo é eficaz porque mantém sua cadeia de produção desde a educação infantil até as universidades. Sim! Embora atualmente a formação de professores para a Educação Básica seja oferecida na universidade, não significa que ela tenha se transformado numa educação revolucionária. Muitos são os entraves: estão nas universidades professores e estudantes que foram formados por treze ou mais anos numa escola da domesticação do pensamento. É preciso tempo para reverter a ação de domesticação, em ação de emancipação. O estudo concebido de forma disciplinar enquadrava reflexões que precisariam ser estendidas. É urgente que os estudantes de pedagogia estejam inseridos em práticas pedagógicas desde o primeiro momento em que entram para o curso, para constantemente teorizar os atos pedagógicos observados e não o contrário. O sistema de notas e o estímulo ao diploma, passaporte para início da vida profissional, reforçam na universidade a mensuração da quantidade de saber adquirido e não a quantidade de saber

produzido. Os futuros professores saem com alguns conhecimentos, mas não sabem como produzir esses conhecimentos. Portanto, a lógica da domesticação continua. Professores domesticados garantem futuros trabalhadores domesticados.

Giauffret continua seu relato...

[...] Oito professores eram encarregados de nos preparar para o exame do Certificado superior. O Diretor nos ensinou a história e a geografia, com tanto vigor como ele costumava nos ensinar a ordem e a disciplina. O professor de ciências sem dúvida tinha a carga mais pesada de conhecimento a ensinar. Ele se aplicava em mastigá-los: resumos para copiar, para aprender, para reproduzir oralmente ou por escrito. [...] Devotado ao ponto da paixão, ele ficava aflito quando nas composições trimestrais, ele constatava que, apesar de tantos frascos agitados e tubos de ensaio cheios, tantas manipulações e demonstrações, tantos resumos e esquemas explicativos, os resultados eram muito desesperadores. [...] Dois jovens professores, [...] um ensinava matemática, o outro francês. Nem um, nem outro trazia para sua tarefa a paixão particular que animava os velhos professores. O primeiro, responsável por levantar a formidável "pedra angular" que comandava nosso destino, tinha um sorriso amável e, por trás de seu pince-nez, uma clareza de indulgência cética, como se ele não estivesse persuadido de que tantos x ao cubo e y ao quadrado, tantos senos e cossenos fossem necessários para aprender a tabela de multiplicação para os alunos de Rigaud ou de Salagriffon. [...] Com o professor de francês, Sr. Bonjean, tudo era diferente. Não éramos estudantes, mas jovens. Não seres para serem forçados, mas jovens camaradas para serem formados. (Freinet, 1997, p. 39).

O professor tem a nobre função de ensinar seus alunos a produzir conhecimentos! Ele não precisa mastigar resumos, porque os estudantes têm dentes fortes capazes de triturar uma pedreira de conceitos. Mas, para isso, eles

precisam estar envolvidos em um projeto coletivo no centro da vida comunitária. A luta contra o peso da servidão não pode ficar apenas ao redor das mudanças de currículos escolares. A clareza do objetivo da educação para cada professor será seu guia; dois podem ser os caminhos: formar um rebanho servil ou formar homens livres! Volta-se ao objetivo a cada prática planejada para recalibrá-lo.

Alguns professores de Freinet acreditavam que a forma como ensinavam era de fato a melhor; dois outros, o de matemática e o de francês, não tinham tanta certeza de que toda aquela rigidez e inflexibilidade eram realmente necessárias, mas não tinham outra proposta pedagógica para colocar no lugar da que praticavam. Na escola-estábulo o professor também é uma ovelha servil, embora possa pensar ser um bom pastor autoritário. Todos, alunos e professores, se encontram presos à servidão do capital.

Freinet iniciou na Europa um movimento cooperativo de professores incomparável, que fez a França caminhar um pouco adiante. O sistema da domesticação e da servidão e a política educacional francesa conseguiram colocar Freinet fora da escola pública, mas não fora das ideias pedagógicas que nos servem de guia em busca de uma escola da promoção coletiva. É preciso provocar uma ruptura extrema com o paradigma da escola *para* o povo para, então, fazer florescer o da escola *do* povo, por meio de um movimento cooperativo que reagrupe os professores interessados em uma práxis por uma escola diferente.

A domesticação é tamanha que sequer conseguimos imaginar com ousadia, para além dos padrões a nós impostos, como seria essa escola *do* povo. Um professor, também francês, Jean Foucambert, que lutou e luta por uma escola da liberdade, assim como Freinet, publicou nas duas páginas finais de seu livro *A escola de Jules Ferry: um mito que perdura*, uma conversa imaginária entre um avô e seu neto, que a meu ver nos transporta para o ideal da escola *do* povo,

da escola da emancipação, da escola da liberdade!
Reproduzo-a para alimentar nossa ousadia e nosso ideal de
escola do povo:

[Conversa ouvida em 2086 entre um avô e seu neto]

“Na minha época, quando ia à escola, pelo menos a gente trabalhava e a gente aprendia...

Imagine locais amplamente abertos para o bairro, com grandes espaços, ali uma midiateca, aqui um estúdio de TV, outro de rádio, mais longe a imprensa, uma sala de espetáculos, um ateliê com máquinas para consertar e até fabricar; e ainda, estantes de exposição, pontos de encontro e de debates, locais de venda... Por outro lado, pequenas salas para se reunir e trabalhar em pequenos grupos, em todo lugar, TVs e terminais de computadores...

E muita gente. Gente do bairro que vinha para se encontrar e trabalhar para si mesmos ou com a gente, para se aperfeiçoar em laboratórios de língua, de leitura ou de matemática; e também as associações de inquilinos, de usuários, os movimentos culturais, os sindicatos operários, os sindicatos familiares, assim como o pessoal da comunidade... Utilizavam os mesmos ateliês que a gente para refletir, produzir, escrever, emitir, difundir, trocar, compreender. Estamos sempre juntos, participamos do projeto deles, nos ajudam com os nossos.

Não faltava trabalho! Todos os dias temos que produzir os programas de TV e de rádio para o bairro e também o jornal semanal. O responsável pela imprensa não brinca com os prazos! Nem te conto o que a gente precisa preparar e saber! Informar-se , redigir entrevistas, escrever artigos, criar espetáculos, ficar a par dos demais jornais e produções dos clubes e das escolas da cidade; compreender os problemas das pessoas, organizar campanhas informativas e de sensibilização, debates, exposições; participar da gestão de todos esses espaços e da manutenção dos materiais; fabricar, nós mesmos, alguns objetos, condicioná-los para expedi-los, manter em dia as finanças da escola, encontrar recursos, decidir sobre os gastos; ir vivenciar experiências com nossos interlocutores nos seus locais de trabalho, entender o que fazem, participar do

trabalho deles, gerenciar a vida dos grandes grupos, resolver os conflitos nos pequenos, e ainda tornar-se eficientes para ler, expressar-se e implantar a informática... Sem falar do que estou esquecendo! A gente não parava...

A gente nunca estava sozinho. Os menores trabalhavam com os maiores nos mesmos projetos; assim tratavam de cara as questões complexas que aprendiam aos poucos a resolver, resolvendo-as. Os professores se diferenciavam pouco dos demais adultos com os quais trabalhávamos e que eram também envolvidos em projetos comuns. Nós os conhecíamos melhor, porque se associavam sempre em diversas tarefas. Eles nos encontravam muitas vezes para conversar, ver em que pé estavam as organizações que tínhamos escolhido, examinar os resultados, entender com a gente as nossas dificuldades, trazer-nos explicações, apresentar-nos técnicas novas, ajudar-nos a dominá-las, acompanhar com a gente treinamentos que fazíamos frequentemente nos computadores...

Tínhamos a sensação de já ser cidadãos como os demais, mas com as características da nossa idade; mesclados permanentemente à vida dos adultos. A escola era o local comunitário onde cada um voltava para produzir bens coletivamente, estabelecendo uma relação com um tipo de teorização permanente da experiência social. Ah, estava esquecendo: também tínhamos que... (Foucambert, 2010, p. 147-148).

A escola da emancipação, a escola da liberdade, a escola do povo é a escola do trabalho, do trabalho coletivo e cooperado! Ela é centro de vida em cada bairro que se situa, não apenas para as crianças e os jovens, mas para todos os cidadãos. Adquirir conhecimento pode ser temporário, mas produzir conhecimento não! Assim, a escola do povo não é um lugar de passagem, é um lugar de contínuos encontros entre cidadãos e aprendizes de cidadãos, que juntos constroem a vida comunitária e se tornam mais humanos.

Freinet, em o *Peso da servidão*, convoca professores e militantes da educação a levantarem a bandeira: Não à servidão escolar! Façamos por merecer a liberdade!

Adriana Pastorello Buim Arena

Referências

Foucambert, Jean. *A escola de Jules Ferry: um mito que perdura*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

Freinet, Madeleine. *Élise et Célestin Freinet: Souvenirs de notre vie*. Tomo I – 1986-1940. Paris: Éditions Stock, 1997.

Sobre a autora

Adriana Pastorello Buim Arena é graduada em Filosofia e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Realizou pós-doc na Université Paris IV – Sorbonne e na Université de Strasbourg, Faculté de Lettre. É professora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG e membro da REPEF. Suas pesquisas estão relacionadas com a área de ensino e aprendizagem da língua materna na educação básica e com a Pedagogia Freinet. E-mail: dricapastorello@gmail.com

A noção de velocidade

Os professores ainda são, nas suas classes do século XIX, como os camponeses de cinquenta anos atrás, que viam passar, nas calmas ruas da aldeia, os primeiros automóveis barulhentos, levantando nuvens de pó:

— Como é possível andar tão depressa!... Será que não podiam andar como todo o mundo! E que barulho!... Olha, quase esmagaram meus patos!

Sem dúvida, o professor não gosta da velocidade porque não está equipado para suportá-la. Tem raiva tanto do aluno que sempre tem dificuldade, como do aluno excepcional que terminou um exercício antes de os outros começarem e que, pelas suas exigências, rompe o ritmo calmo da aula.

Lançamo-nos por uma estrada onde fremem os automóveis, seguidos de perto pelas bicicletas; cavalos fogosos galopam seguidos pela plácida carroça de burro guiada por uma camponesa. No fim da fila, o homem arrasta um porco grunhidor. O mendigo pára de caminhar, com pouca pressa de avançar, pois à sua frente não encontrará nada melhor do que atrás.

A Escola desejaria acertar o passo de toda essa gente, atrasar os automóveis e bicicletas, sacudir o mendigo e regular o ritmo deles pela carroça. Senão, como seria possível ela acompanhar e harmonizar indivíduos tão caprichosamente diferentes?

Como? Colocando-se ousadamente diante da realidade: há crianças rápidas e barulhentas, ciclistas atrevidos, cavalos fogosos, burros pacíficos e mendigos indiferentes. Por que não os deixamos seguir ao ritmo da sua natureza, para que eles próprios acelerem?

Bastará reconsiderar o sistema de trabalho e a noção de velocidade, para estimular e servir a vida.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Era uma segunda-feira ensolarada, o fim do carnaval marcava o retorno às aulas, mais uma manhã se iniciava, ainda era cedo quando me despertei e sentei a mesa com a minha caneca com leite e achocolatado me preparando para mais um dia. Como era uma criança ativa, os desenhos animados apresentados durante as manhã pela TV aberta, não conseguiam prender minha atenção por muito tempo, logo ia criar mil e uma histórias de faz-de-conta, faz-de-conta que eu era uma professora, faz-de-conta que eu tinha um supermercado, os panfletos de promoção eram recortados e as diferentes imagens, maçãs, refrigerantes, detergentes, se tornavam minhas mercadorias. A manhã passava depressa, de repente já era hora de se arrumar, a animação ficava cada vez maior, o uniforme já estava passado, a mochila de rodinhas organizadas, faltava o banho e o perfume, a última penteada na franja completava a preparação.

Pelo caminho inteiro eu não parava de tagarelar um segundo, como ficar quieta quando eu queria conhecer tudo? As respostas nunca pareciam suficientes e as perguntas eram infinitas, – Pai, o que está escrito naquela placa? – Borracharia, Ana. – Pai, e ali? Tem a minha letra... – É açougue, Ana. Assim era todo o percurso, eu, como a mini matraquinha que era, não perdia a oportunidade de aprender mais, mas imagine a situação, você como caçula e todos ao seu redor já conheciam a mágica de transformar um punhado de letras em placas, preços, histórias. Isso era o que eu mais queria! Como eu desejava ter essa visão, talvez se eu fechasse levemente meus olhos com ângulo suficiente para ver melhor, talvez conseguiria vislumbrar a tal visão mágica. Diziam-me que na escola a professora me ensinaria a ver também, logo eu conseguiria o encanto, imaginava finalmente contar sozinha o que meus livros diziam.

O carro então parou, eu e meu irmão descemos e nos despedimos do meu pai, tínhamos chegado, prontamente pego minha mochila de rodinhas e caminho em direção ao enorme prédio de tijolinhos e janelas enormes. Finalmente encontrei minha sala, o mar de cadeiras enfileiradas indicava que estava no lugar certo, meus olhos cruzaram de um lado ao outro, mas não havia dúvidas de onde eu me sentaria. Eu sempre ficava na frente da sala, com minha baixa estatura não poderia jamais me sentar atrás, onde eu só enxergaria os diferentes cabelos, cacheados, ondulados e escorridos. Falavam-me que o mais importante ficava no quadro-negro, que na verdade era verde, então aceitava e ia para a minha carteira que era marcada por um adesivo com meu nome em letras garrafais: ANA CAROLINA.

Naqueles breves minutos até o início da aula mil e uma coisas passavam pela minha cabeça imaginativa, a empolgação vibrava, eu fantasiava com o que seria estudado no dia, quem sabe não sobraria tempo para irmos ao parquinho, ou quem sabe ao lago, ou até mesmo ver os coelhinhos. Em meio a tantos cenários idealizados a professora se voltava a classe e afirmava – Vamos copiar.

Meu olhar voltava-se para cima, aquele quadro negro enorme na minha frente começava a ser preenchido e eu que mal podia esperar para passar para a próxima atividade fantástica que havia criado em minha cachola começava a copiar, o movimento rápido, mas cuidadoso o suficiente para que a caligrafia saísse boa o bastante para ser legível, copiava sem parar, caderno, lápis, quadro, caderno, quadro, lápis...

Com uma breve pausa olhava o relógio, havia aprendido a olhar as horas nas últimas férias, minha avó a cada dez minutos me perguntava a hora e eu prontamente corria para a cozinha para gritar-lhe as horas. Mas havia alguma coisa muito estranha, aquele relógio parecia ser diferente, o ponteiro parecia estar sempre no mesmo lugar, seria falta de bateria? Será que alguém jogara algo no relógio e ele

estragou? Eu voltava então para a transcrição do quadro, suspirava de alívio ao perceber que finalmente tinha terminado, mas o sino ainda não havia soado, colocava o lápis sobre a mesa e me virava para trás, onde eu podia ver aquela janela imensa, da qual via árvores, ouvia o canto dos passarinhos, crianças brincando lá fora, mas era preciso esperar, esperar o sino tocar.

Lembro-me das inúmeras vezes nas quais era repreendida por conversar com um amigo na carteira ao lado, ou pegar o livro na mochila para ler enquanto aguardava, com certeza olhar para trás também me arranjaria encrenca, o que me restava era esperar. A professora me olhava perdida, não conseguia entender como eu já havia terminado, vinha até a minha mesa checar se eu realmente tinha reproduzido cada pequena voltinha de cada letra. Afastava-se da minha carteira frustrada, não sabia o que fazer comigo, só lhe restava me pedir para esperar.

Passados 15 anos retornei à escola em outra posição, agora como estagiária e com um olhar diferente sobre a educação. Acompanhei de perto novamente essa agonia de não se encaixar nas amarras da organização temporal da escola. Minha função era auxiliar uma menina com síndrome de down de 9 anos, que se sentia totalmente perdida por não “acompanhar” o ritmo frenético das atividades cronometradas que seus colegas de turma eram sujeitados. Assim, mesmo ela não tendo terminado a tarefa de matemática, a professora de inglês já estava na sala e ditava as páginas do livro que seriam usadas naquela aula. Logo a pequena menina já guardava as folhas soltas em sua mochila tentando se orientar naquela nova aula que se iniciara. Para além da crítica à falta de acesso a uma educação especial adequada, essa estrutura temporal altamente rigorosa não permite que crianças tenham seu ritmo respeitado, assim como nos aponta Freinet, o professor desesperado busca acertar a velocidade de todos. Busca-se um compasso para

que o andamento seja o mesmo, mas não se compreende que cada instrumento tem seu momento, há momentos de pausas e de preenchimento, mas para isso é preciso conhecer com profundidade e respeitar cada instrumento musical que compõe a sinfonia da escola.

Assim, tenta-se apressar os “atrasados”, chama-se os pais, “essas crianças atrasarão e até mesmo atrapalharão o ritmo dos demais” e com esse discurso perigoso vamos transformando a educação não mais como um direito para todos, mas para aqueles que acompanham a carroça. A escola atual é organizada a fim de cumprir-se a exigência de trabalhar todo o conteúdo, previamente selecionado e estruturado de tal maneira a desenvolver competências e habilidades minuciosamente calculadas, aí daquele professor que não preencher todas as páginas do livro didático. É criticado aquele que ao invés de dar aula de regras gramaticais decide ajuntar as crianças em uma roda para recitar uma poesia e encontrar seus sentidos. Esvazia-se toda a vida da escola, restam-lhe apenas conteúdos.

Engana-se quem pensa que a escola prestigia aqueles que são mais rápidos e curiosos pelo conhecimento, eles incomodam, fazem perguntas que a escola não está pronta para responder. Atualmente, temos alunos que com um minicomputador nas palmas das mãos fazem produções maravilhosas, mas o professor acostumado com a carroça não aceita o carro de trezentos cavalos do aluno, pois esse “rompe o ritmo da aula”. Assim essas crianças excepcionais também se tornam um problema, Freinet escreve “o professor não gosta da velocidade porque não está equipado para suportá-la”, a escola rejeita “as crianças rápidas e barulhentas, ciclistas atrevidos, cavalos fogosos, burros pacíficos e mendigos indiferentes”, tudo para continuarem em uma via meticulosamente programada, tal qual um bondinho que com sua velocidade controlada segue sempre em uma linha reta. Freinet nos convida a romper com esse

sistema de trabalho e com essa aparente noção de velocidade para nos guiarmos pela harmonia da natureza e assim “*estimular e servir a vida*”.

Ana Carolina Leucas Brito

Sobre a autora

Ana Carolina Leucas Brito é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. É professora da rede municipal de Paulínia. Suas pesquisas estão relacionadas à formação de professores e pedagogia universitária.

E-mail: anacarinaleucas@gmail.com

Aqueles que não podem ser domesticados

Você já se perguntou por que é que a raposa capturada viva definha e morre na prisão, sejam quais forem os cuidados e a ciência aplicados para oferecer-lhe o alimento específico? Por que razão o pardal também não suporta o cativo, e que instinto mais forte do que a necessidade de viver impele algumas espécies a deixar-se morrer de fome em vez de se acomodar em cercados e grades?

Você conclui filosoficamente: "Eles não vivem em jaulas... não podem ser domesticados!"

E você pensou que o mesmo sucedia com as crianças, pelo menos com aquelas — e a proporção é maior do que se julga — em que o adestramento ou o atavismo não conseguiram resignar à obediência e à passividade: ouvem sempre distraidamente as palavras que você pronuncia e, com o olhar vago, fitam para além das grades... da janela, o mundo livre de que conservam para sempre a nostalgia. Você diz: "Estão no mundo da lua..." Estão na realidade, na realidade da sua vida, e é você que passa de lado, com o seu vacilante toco de vela.

Não fazem propriamente greve de fome, e teríamos ainda de nos certificar de que certas perturbações ou certas epidemias não são consequência de uma perda de vitalidade de um organismo que já não está no seu elemento. Porém, a greve de fome intelectual, espiritual e moral é patente, embora inconsciente. Essas crianças sentiam, fora da gaiola, uma curiosidade insaciável; dentro, já não têm fome.

Você acusa, em vão, a falta de vontade, a inteligência reduzida, uma distração congênita de que os psicólogos e psiquiatras estudam as causas e os remédios.

Elas definham simplesmente como os animais capturados. Se nem sempre morrem — fisiológica e intelectualmente —, decerto não é por falta de medidas de vigilância e de coerção por parte dos carcereiros, mas porque a escola, até esse dia, não pôde trancar-lhes os domínios e porque os pardais, encerrados

por alguns instantes, distraem-se de novo, logo que a sineta toca, na riqueza viva da grande experiência humana.

Claro, há o êxito dos que se "domesticaram". Será, porém, mais espetacular do que o êxito dos homens e mulheres que recusaram a prisão, mesmo dourada, e que na vida se revelaram lutadores em face dos elementos?

Então devemos deixá-los na selva da ignorância e renunciar a essa cultura nascida da Escola e que se recusaram a aceitar?

O dilema está mal colocado: entre o estado selvagem e o adestramento existe, como intermediário, a criação de um clima, de uma atmosfera, normas de vida e de trabalho em comum, uma educação que exclui a mentira e o artifício e esse medo instintivo, essa insuportável obsessão dos animais selvagens e das crianças por verem fechar-se, por trás deles, as portas da luz e da liberdade.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

As fábulas fazem falar os animais a linguagem dos homens. Enfiam neles os sentimentos dos homens: o amor e o ódio, a ingenuidade e a astúcia, a arrogância e a humildade; a liberdade e a domesticação; a insensatez e a sensatez; a violência e a doçura e outros tantos, em lobos, coelhos, tartarugas, cigarras, cegonhas e raposas. E eles com seus sentimentos evitam armadilhas que os aprisionem, situações que os levem à morte, promessas pouco críveis ouvidas. Os animais das fábulas se misturam aos homens e às crianças. E a um tipo de criança: a criança da escola, o escolar. A criança da escola não é a mesma fora dela.

Essas crianças fora da escola, as vê Freinet como pardais, pássaros em bandos, barulhentos, inquietos, indomesticáveis, doces, ingênuos, amorosos. Freinet não cria fábulas. Compara essas avezinhas, e mesmo a astuta

raposa, as crianças. Os ingênuos pardais e as astutas raposas preferem definir que perder a liberdade. **Aqueles que não podem ser domesticados**, uma de suas saborosas crônicas, revela esse drama.

As crianças não definham, fisicamente, quando privadas da liberdade de pensar. Definham intelectualmente, dia após dia, até entenderem as regras do jogo e as regras determinadoras de seu modo de pensar. Aprendem, como os animais, a evitar armadilhas, mas nem todas podem ser previstas. As que surrupiam, gota a gota, a liberdade de pensar não são descaradas nem visíveis. Se embrenham em métodos, em instruções, em costumes, em “sempre foi assim”, “a escola é assim”, “aqui não é lugar disso”. Dia depois do outro, a liberdade de pensar escoia pelos vãos das carteiras e dá lugar à domesticação. O que fazia sentido perde o sentido. O sensato dá lugar ao insensato. O rigor substitui a doçura.

Os pardais de Freinet deixam de ser pardais quando impedidos de voar. Tornam-se um a um, isolados e nervosos; tornam-se gaviões, talvez, frios e sós. Ou tornam-se um *joão-bobo*, o pássaro ingênuo no mundo esperto dos homens.

Haverá, para as crianças pardais, bem maior que a liberdade de pensar e de encontrar caminhos para compreender a cultura humana, e nela os atos de ler e de escrever, sem se submeter a uma senda escolhida por adultos, defensores de um pensamento único, alimentado por uma visão fisiológica da aprendizagem da escrita? “*Você acusa, em vão, a falta de vontade, a inteligência reduzida, uma distração congênita de que os psicólogos e psiquiatras estudam as causas e os remédios*”, dispara Freinet, de sua crônica, a sua seta provocativa em direção ao professor observador dos seres humanos indomesticáveis, pardais inquietos. O remédio para a indomesticação tem nome e os diagnósticos também, apesar de imprecisos. Os sintomas têm lá seus nomes, que de tão extensos, ganham

abreviaturas: *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade* (TDAH) e os nomes de remédios domesticadores também se popularizam com rapidez. Correm de boca em boca em salas de professores como solução para acalmar os pardais inquietos.

Os dinossauros, os enormes dinossauros, entram na escola? Por onde? Como? E os camelos e os dromedários, enormes, também entram? Os selvagens, violentos, rebeldes, prepotentes e assustadores, de um lado. Os dóceis e domesticados e domesticáveis, de outro. Nos quadrinhos, nos ícones fabricados em plástico, nas telas dos filmes de animação, nas telas do cinema, nas pontas dos lápis coloridos, na imaginação das crianças, os dinossauros viram gato e sapato. Não provocam medo nem terror. São animais com nomes variados terminados invariavelmente pela partícula *sauro*, com apelidos carinhosos. As crianças sabem se são ou não herbívoros e carnívoros. Alguns deles transmitem pelos olhos a doçura, outros a violência.

As crianças não escolares amam os dinossauros. As da escola não podem deles gostar, porque nem sempre existem. Depende do professor. Como os dragões. Pura invencionice, dizem. E na escola não é lugar de invencione. É ou não é. Lugar de ciência. Ciência da natureza, onde não há lugar para dúvidas. Dragão não existe. Dinossauro não existe. Nem o Dodô e outras milhares de aves extintas. Mas dromedário existe. Esse pode entrar na escola, de repente, sem ninguém saber de onde veio, nem quem o convidou, nem ninguém sabe bem quem é. Entra só a palavra, seca, murcha, sem vida, sem cor, sem olhos doces, sem nada. Chega assim, pela boca da professora, como toda palavra.

Hoje as crianças devem escrever e ler o nome de um animal com cada letra do alfabeto. A professora começa a chamar os alunos para escrever as palavras na lousa. Quando chega na letra D, o aluno chamado não sabe o que escrever. A

professora pergunta à turma: Quem sabe o nome de um animal com **D**? A-1 e mais duas crianças dizem: **Dinossauro**. A professora adverte: “Dinossauro, não! Não existe! **Vamos escrever Dromedário**”. A-15 pergunta: “**O que é isso?**”. A professora não responde e orienta a escrita da palavra desconhecida na lousa. A-1 chama A-15 e diz: “**No Fantástico passa Dinossauros, você já viu?**”, A-15 diz que sim. A professora pede silêncio e eles voltam a copiar a palavra DROMEDÁRIO registrada na lousa... (Protocolo de observação 19- 26/03/2008). (Cruvinel, 2010, p. 171).

O Dino, ele mesmo, chegou a ser astro de um seriado animado, exibido pelo mesmo *Fantástico*, programa da TV Globo que parece sempre ter existido, desde os tempos dos sauros. E os outros sauros invadem, como golfinhos, baleias, ursos e beija-flores, formigas e sapinhos, as telas do programa pouco fantástico, o mais espetaculoso nas noites mornas e tristes dos domingos em morte lenta pela TV aberta. Nada, mas nada a ver com as aulas-passeio de Freinet pelos campos do sul da França, com crianças de olhos atentos à procura de um movimento de um inseto pelos troncos das árvores. Nem com as mariposas, suas línguas e suas vidas, que o professor antifascista mostrava a seus alunos nos tempos franquistas inglórios, mussolínicos e hitleristas nos bosques espanhóis. Nada mesmo a ver. Mas, mesmo assim, uma criança, a A-1, sussurra para A-15, nomes forçosamente escondidos sob letras e números pelos comitês de ética na pesquisa: “Existem sim, os dinossauros!” Vira uma matéria exibida em uma daquelas noites dominicais agonizantes. E o outro confirma.

Crianças não escolares são apaixonadas pelos sauros, pelo mistério que envolve sua extinção e fascinação pelos ossos grandes fossilizados facilmente vistos face a face em museus como os de Monte Alto, em São Paulo, como o de Peirópolis, em Uberaba, Minas Gerais, e pelos ossinhos fósseis encontrados por Nava, o pesquisador autodidata do

museu de Marília, em São Paulo, cidade onde estava a escola em que o diálogo entre A-1 e A-15 se deu. Os sauros existiram e o dino também. Os fósseis, os programas de televisão, os livros, a *web*, tudo isso prova, *cientificamente*, a sua existência. Mesmo os dragões, os de animação, ou aquele sob as patas do cavalo branco de São Jorge, habitam a imaginação dos homens e das crianças e ali ganham existência, *não-cientificamente*, porque existe uma palavra com sentidos, em enunciado criativo, criador dos atos da vida humana.

Os sauros não existem e basta! Selvagens, rebeldes, indomesticáveis que permaneçam com os pardais lá fora, na TV, nos livros, nas telas dos computadores, nos museus. Ao pardal, transformado em um gavião solitário da escola, resta melhor conhecer o dromedário: dócil, olhar meigo, resignado, domesticado, obediente. Mas e o camelo que não tem a letra **D** no início, mas também dócil e resignado? Que tem a ver ele com o dromedário? Quem são eles? Camelo roda por aí, nas telas, mas dromedário rola onde? Seria um sauro chamado dromedassauro? “O que é isso, professora?” A pergunta rasga o ar, bate na lousa, cai no chão, nem barulho faz ou nem é percebido.

Camelos e dromedários têm traços físicos que os distinguem: as corcovas, a altura e o tipo de pelo. O camelo (*Camelus bactrianus*) vive apenas na Ásia Central, e dromedário (*Camelus dromedarius*), vive no continente asiático e no africano. Os dromedários são rápidos e resistentes, podem correr a 16 km/h durante 18 horas sem descanso. Os camelos são vagarosos, andam a 5 km/h, mas podem carregar pesadas cargas por 50 quilômetros. Dócil, o camelo é facilmente domesticável, obediente, resignado. Sofre, mas não reclama. Nem se insurge contra turistas que dia após dia fazem *selfies* sobre suas corcovas.

As crianças pardais, mesmo com os gritos ou os silêncios, não se tornam verdadeiramente camelos. Apenas fingem se tornar, como provoca Freinet:

“E você pensou que o mesmo sucedia com as crianças, pelo menos com aquelas — e a proporção é maior do que se julga — em que o adestramento ou o atavismo não conseguiram resignar à obediência e à passividade: ouvem sempre distraidamente as palavras que você pronuncia e, com o olhar vago, fitam para além das grades... da janela, o mundo livre de que conservam para sempre a nostalgia. Você diz: "Estão no mundo da lua..." Estão na realidade, na realidade da sua vida, e é você que passa de lado, com o seu vacilante toco de vela.”

Para quê sentido se o que importa é a tal da letra **D**? Crianças não devem se importar com o sentido das palavras!!!!? A linguagem dos animais também não tem sentidos!!? Não tem? Tem ou não tem? Crianças e animais lidam com sequências sonoras vazias: a palavra sonora *dromedário*, a palavra escrita *dromedário*, ou o blaterar do dromedário que fere as areias escaldantes com seus cascos. Seu blaterar ou o falar ou o escrever das crianças se equivalem, para a professora, lá nos vãos da sala de aula.

As discussões sobre linguagem de animais nas formulações de Bergson e Benveniste revelam distinções, mas seria bom abrir os olhos e ouvidos para analisar se os animais de uma espécie não trocam informações por meio de sons ou gestos corporais. Eles precisam disso para viver em comunidade. As crianças na escola não!!? Basta usar **D** para escrever *dromedário*, palavra oca, sem sentido, não-signo. Vamos para discussão entre os entendidos, e, no final, poderemos sacar a conclusão aqui antecipada: pobres crianças aparentemente domesticáveis.

O funcionamento simbólico do signo. A famosa discussão entre Benveniste e von Frisch sobre a dança das abelhas estabelece claramente a distinção entre o signo, que os

humanos podem produzir e usar, e o sinal, ao qual se limita o animal (Benveniste, 1952). Tanto o signo quanto o sinal são obviamente articulados em um significante e um significado, mas o signo se combina com outros para formar uma cadeia sintagmática, o que não é o caso do sinal. Aos argumentos de von Frisch, que defende a ideia de uma linguagem das abelhas porque elas têm diferentes módulos de dança para formular mensagens a seus congêneres, Benveniste responde que podem desenvolver sinais informativos da realidade, mas não combinam esses sinais para produzir significado; apenas os sinais podem ser combinados entre si: "A abelha", explica ele, "não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem. [...] Ora, o caráter da linguagem é fornecer um substituto para a experiência capaz de ser transmitida infinitamente no tempo e no espaço, o que é característico de nosso simbolismo e o fundamento da tradição linguística" (Benveniste [1952] 1966: 61). Em outras palavras, o "signo" animal carece de um significado: é constituído por uma forma semiótica direta e invariavelmente ligada a um referente. Não poderia, portanto, ser arbitrário ou móvel, como Bergson o qualifica: "o signo instintivo [do animal] é um signo aderente, o signo inteligente [do humano] é um signo móvel" (Bergson 1907, citado por Frei [1929] 1993: 132). (Paveau; Ruchon, 2020, p.10).

Um é um sinal instintivo, outro um signo inteligente, para Bergson, mas na escola os humanos reduzem o inteligente ao nada, nem ao instintivo, porque nem "adere" ao referente. A destruição só não é total porque restam sons sequenciados ou letras agrupadas, mas nada significam. Prestam-se à domesticação: "Vamos escrever Dromedário". A-15 pergunta: "O que é isso?" [...] A professora pede silêncio e eles voltam a copiar a palavra DROMEDÁRIO. (CRUVINEL, 2010, p.171).

Pardais, raposas, crianças, abelhas, dromedários e dinossauros são todos animais. Todos emitem sons: a abelha zune, o pardal pipila, a raposa ronca, o dromedário e o camelo blateram, e os sauros?! As crianças falam e escrevem, e os

sauros o que faziam? Na situação de alfabetização aqui transcrita, eles nem existem! Nem seu nome merece ser escrito! Eles não são e o que não é nem nome deveria ter, não é? E como afirma Freinet, há lugar para “*uma educação que exclua a mentira e o artifício e esse medo instintivo, essa insuportável obsessão dos animais selvagens e das crianças por verem fechar-se, por trás deles, as portas da luz e da liberdade.*”

O que dizem os grandes cientistas?

Para a maioria desses pensadores, o animal é o ponto de referência, o instrumento de medida da crueldade e da arrogância humana, como ilustra esse aforismo, tão frequentemente utilizado nas redes sociais, de Théodore Monod, cientista naturalista do século 20, explorador de desertos, humanista francês: “Os animais não têm, como o homem, o orgulho de se acreditarem o rei dos animais. (Paveau; Ruchon, 2020, p. 6).

Os animais não domesticam os seus outros. Os educam para viver. E os homens, o que fazem com os seus outros na escola? Podem domesticá-los ou dar-lhes luz e liberdade. Entre um e outro, Freinet prefere a luz do conhecimento e a liberdade de pensamento.

Dagoberto Buim Arena

Referências

Cruvinel, Fabiana Rodrigues. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. 2010. 197 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102179>

Paveau, Marie-Anne; Ruchon, Catherine. La linguistique et le langage animal. Résistances, décentrement, propositions. *Linguistics and Animal Language. Revue Itinéraires*, 2020-2 | 2020.

Sobre o autor

Dagoberto Buim Arena é graduado em Letras e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Realizou pós-doc na Universidade de Évora e na Université Paris IV – Sorbonne. É professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília-SP. Desenvolve pesquisas em torno do tema Alfabetização e da obra de Valentin Volóchinov.

E-mail: dagobertobuim@gmail.com

Libertados do rito!

Você vai acabar com a garganta, gritando desse jeito com os bois... Veja Rossignol, guiando o arado. Ele assobia, e as coisas não correm pior, pelo contrário... Os animais acostumam-se aos gritos como às pancadas e deixam de nos ouvir...

—Está bem... Mas são tão "maus" e tão desobedientes!... É para controlá-los!...

É só achar o jeito. Eu tenho sempre no bolso uma fatia de pão ou um pedaço de maçã para recompensar os meus animais. Assim eles me ouvem melhor e, se eu me zango uma vez, são mais sensíveis...

Seja o bom lavrador ou a mãe atenta e deixe de ser, na sua aula, o domador receoso de perder prestígio e autoridade se não falar grosso e fizer cantar o chicote.

Eu estava vendo você partir para o campo, no meio do seu bando chilreante e radioso. Você fala como um pai fala com os filhos, ou um irmão mais velho com os mais novos, com uma voz natural e humana, mesmo quando você tem que chamar a atenção de alguém teimoso e atrevido. Por que, então, ao transpor o limiar da sala de aula, você retoma a voz, com os seus gritos, ameaças e censuras, pautados pelas pancadas raivosas da régua simbólica?

É a escola!, você diz.

Não atiro pedras nos professores e não vou, também eu, infligir-lhes uma teoria inútil. A atmosfera de uma classe depende, sobretudo, do gênero e da qualidade do trabalho que se faz nela. Quando as beatas arrumam os bancos e põem flores nos altares da igreja para a grande festa do domingo, o recinto austero ecoa os gritos e os risos de uma juventude libertada do rito. Se, de livro na mão, você manda recitar lições monótonas e mortas, como encontrará a vida nas entoações e nas atitudes comuns? E, se você mesmo não faz mais do que pontificar, interrogar, vigiar e castigar, como poderá libertar-se de hábitos de que, no entanto, você sente a anacrônica anomalia?

Portanto, modernize a atmosfera da sua sala de aula pelas virtudes do trabalho. O mundo de 1959 já não tem necessidade do mestre-escola de 1900, como o exército moderno já não precisa de sargentos gotosos.

Vá ao encontro da vida!

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

Como os ritos nos seduzem! A nossa vida está repleta de ritos e de rituais dentre os quais, os pedagógicos, que não nos damos conta e se enraízam em nosso cotidiano, sendo repetido exaustivamente sem questionamento, aprisionando-nos. O rito é um conceito amplo, sobretudo articulado ao aspecto religioso, mas também pode significar um comportamento repetido, invariável, um costume, um hábito presente em nosso cotidiano.

Esse aspecto do rito traz uma espécie de sedução que perpassa pela formalidade, segurança e estabilidade que ele concede.

– É mais seguro fazer dessa forma! Faça dessa forma que certamente será bem sucedido!

Práticas de ritos elegidos sem muita reflexão podem trazer aparente segurança, mas por outro lado, gerar, em vez de engajamento, a acomodação, a execução mecânica e esvaziada de sentido para quem os promove ou participa. Não! De maneira nenhuma estou afirmando que os ritos não são importantes, mas nos limitam de alguma forma, por que não nos libertarmos deles? Será que precisamos seguir sempre um conjunto de procedimentos formais, ou temos o dever e o direito de buscar novas formas de fazer com alegria e com lampejos de vida? Não há respostas absolutas e prontas, mas acredito que quando tomamos consciência de algo, estamos em direção de novos e vivos caminhos.

Ao longo da minha vida como aluna e como professora, pedagogicamente falando, vivenciei o que considero vários ritos em sala de aula, carregando alguns deles para a minha prática profissional. Lembro muito bem que, quando criança, vivenciei poucos momentos na escola em que poderia sair da rotina vigiada da sala de aula, longe dos gritos e repreensões para que prestasse atenção e fizesse corretamente a atividade proposta. Ah! bem diferente dos gritos do recreio, cujo barulho revelava a alegria de ser criança, de brincar e de interagir com os colegas. Fazendo uma breve reflexão, hoje percebo que a maior parte da educação escolar que recebi era composta por uma estrutura com rotinas quase invariáveis e alheias aos nossos interesses:

- Abram os cadernos e copiem a atividade que está no quadro!

- Abram o livro de Língua Portuguesa na página 20 e façam a leitura silenciosa. Depois, escolherei alguém para ler em voz alta e responderemos algumas perguntas sobre o texto.

Essa estrutura se repetia todos os dias e anos a fio: “abra o caderno”, “abra o livro”, “sente-se”, “cale-se”, “não está na hora”, “olhe para mim e não para fora da sala de aula”. Poderia mencionar inúmeras frases que tinham a intenção de manter a “ordem”. Como é possível perceber, a mecânica da aula era previsível como o tic-tac do relógio, como uma engrenagem em perfeito funcionamento. O que poderia dar errado?! Tempo milimetricamente preenchido com uma rotina controlada por professores igualmente controladores, que impunham ritos, não dando espaço para distrações e indisciplina, na certeza de que o resultado seria a aprendizagem. Seria mesmo?

Para os professores era frustrante perceber que, apesar da previsibilidade, as distrações e aparente indisciplina, na verdade reações ao tédio e pouco interesse ao que estava sendo proposto, surgiam e eram coibidas

com outro ritual pedagógico – o grito - que de nada adiantava e gerava comportamentos adaptativos ou provocava reações consideradas indisciplinadas na ótica de quem utilizava esse recurso.

Já como professora, em pleno exercício da profissão para qual tanto me preparei e desejei, pensava em fazer diferente, ser diferente, mas para a minha surpresa passei mais a domesticar do que seduzir, passei a reproduzir os ritos pedagógicos que tanto criticava porque os meus alunos precisavam de “correção” para ter atenção à aula. Domesticava e não seduzia! Essa situação começava a incomodar-me, mas não conseguia fazer diferente, pois a “mentalidade passadista” me aprisionava e por mais que eu tentasse introduzir o que eu acreditava ser “inovações pedagógicas” e transformações metodológicas, essas não passavam de mudanças aparentes, cuja essência estava longe de perceber a vida que circulava em sala de aula. Assim, sempre voltava à rotina inabalável e segura para alcançar os resultados que pretendia... que no fundo passava pela ordem em sala. Sim! Tinha medo do barulho parecer, aos olhos dos outros, indisciplina.

O ponto de viragem? Ah! O ponto de viragem da necessidade de mudança dessa concepção veio da minha inquietude, de saber que aquele tipo de ensino, punições, formas de fazer o aluno ficar “quieto” em sala de aula de nada adiantavam, pois mesmo quietos, só os corpos estavam presentes em sala. Ao soar o sinal do recreio e do término da aula, as crianças saíam correndo como se estivessem se libertando de uma prisão e os corpos encontrassem, do lado de fora, os pensamentos, os sonhos e os interesses que eu teimava em deixar do lado de fora da sala em nome do silêncio e da aparente ordem. Felizmente, ousei experimentar, deixar a vida e a palavra circular em sala, apesar de ganhar o rótulo de turma barulhenta, indisciplinada e questionadora, as crianças começavam a

viver. A escrita com sentido passou a fazer parte do cotidiano, o diálogo, o trabalho colaborativo, a experimentação, o exterior da sala. Lembro-me do dia em que eu e os alunos lançamos o nosso livro de autobiografias, cuidadosamente redigido, revisado coletivamente e saboroso de escrever.

Imagem 1: Livro das autobiografias dos alunos do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As tessituras do processo de escrita do livro de autobiografias mostraram que, quando as crianças se envolveram ativamente nas escolhas em sala de aula, houve maior motivação, alegria e empenho nas produções. O rito autoritário da (re)produção mecânica de textos copiados da lousa passou a ser o rito da revisão coletiva das produções, da reflexão, das opiniões, do diálogo e da colaboração. Assim, as sucessivas revisões, individuais e coletivas, até a versão final, foram momentos de grande aprendizagem para todos. Conforme os alunos mencionaram, escrever exige “cuidado” e “pensar antes de escrever” e “ver se está bom”, pois “não pode estar de qualquer jeito porque alguém vai ler”.

Quanta alegria! O rito da tarefa se transformou em atividade... atividade requer ação e não passividade, os gritos foram se extinguindo na mesma proporção que o interesse pelo que fazíamos aumentava. O barulho ganhou outra conotação na sala de aula. Agora já não era mais barulho, era troca!

A atmosfera da aula se modificou, fazendo a seiva circular, reconectando a raiz ao restante da árvore. Ainda há muito por fazer, pois a mentalidade passadista, de vez em quando, teima em voltar em minhas práticas, mas a certeza de que tenho que me libertar de ritos pedagógicos estéreis e ser uma boa lavradora de palavras vivas me fazem prosseguir nas mudanças que acredito e que tanto desejo!

Patrícia Torres de Barros

Sobre a autora

Patrícia Torres de Barros é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, tem especialização em Docência do Ensino Superior, mestrado em Supervisão pela Universidade de Aveiro em Portugal, com diploma revalidado pela Unesp no Brasil, doutorado em Educação com especialidade em Supervisão Pedagógica na Universidade do Minho em Portugal. Atualmente é coordenadora e professora da rede Municipal de Educação de São Luís. É membro do grupo de estudos e pesquisas GLPDIAL – “O ensino da leitura e da Escritas como processos dialógicos”, da Universidade Federal do Maranhão e do grupo Lecturi, da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: patybrasil92@hotmail.com

Finja-se de morto!

Todos os seres se defendem, segundo os mesmos princípios, contra a autoridade que os refreia ou os perigos que os ameaçam.

O escaravelho, a quem você impede a passagem fazendo menção de lhe tirar a bolota, imobiliza-se e se finge de morto, para tornar a partir intrepidamente logo que sente que o perigo passou.

O cão que você repreende baixa as orelhas e, com ar resignado, deita a cabeça entre as patas. Ele se finge de morto, mas assim que você vira as costas ele acorda cautelosamente, abre um olho inquieto e parte à toda pela pista proibida.

Finja-se de morto! É o conselho que o veterano, conhecedor das regras militares, dá ao seu recruta. Assim que o sargento for embora, a nós a liberdade!

Finja-se de morto! - repete o aluno veterano ao vizinho, ainda cheio de zelo e com vontade de fazer perguntas, arriscando-se a prolongar a lição e complicar os deveres. Finja-se de morto! Aceite, aparente e passivamente, uma lei do meio contra o qual é perigoso chocar-se de frente... Não diga nada, não é da sua conta!... Deixe o professor se virar!...

Finja-se de morto! - aconselham os educadores empenhados no laminador da rotina... Você não vai continuar a nos aborrecer com as suas perguntas, inovações ou experiências...

Mas quando o escaravelho rolar a bolota, quando o cão partir, intrépido, perseguindo a caça; quando o soldado desfrutar, longe do sargento e da caserna, de uma trégua avaramente calculada; quando o aluno, fugindo à regra escolar, realizar pelos campos, pelos caminhos e pelos bosques, pelo menos uma parte dos seus sonhos; quando o professor encontrar as forças vivas providas de uma nova compreensão do dinamismo da sua função educacional, então você verá o que pode suscitar de atividade e de audácia uma vida cuja grande lei é — apesar de tudo — triunfar!

Finja-se de morto! É a expressão tão sugestiva — infelizmente! — daquela passividade de que você se queixa e que é a reação natural contra os obstáculos colocados pela escola ao desabrochamento das personalidades e à realização do seu destino.

Célestin Freinet
Pedagogia do Bom Senso

A nova técnica não aparecerá pronta por milagre; o espírito novo não tocará na massa dos interesses como a luz da graça. Cabe a nós demonstrar prática e experimentalmente que temos razão, para que um dia nos sigam até a experiência completa que sabemos ser concludente. (Freinet, 1977, p. 2010 - 2011).

E a JoAnInha TrOuXe a MeDoNhA LeTrA CuRsIvA... Em meio aos engessamentos produzidos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 as imposições por uma prática de alfabetização por meio dos fonemas nos foi imposta. Diante o cenário autoritário e obtendo o respaldo da Base Nacional Curricular Comum publicada desde 2017, o retorno das cartilhas se consolida como única via possível de estabelecer o processo de ensino e de aprendizagem. Esta é uma breve contextualização do cenário de políticas públicas em que me torno professora, após dois anos de espera, demasiadamente longos.

A realidade é a constatação de que qualquer peraltice, movimento, olhares exultantes não fazem mais parte do currículo desses infantis. Alguém decidiu que criança de seis anos não brinca, não desenha, mas sua principal tarefa é acostumar o corpo sob uma cadeira envelhecida, e passar quase cinco horas sentada, tentando associar sons e palavras soltas a partir de uma inacabável repetição.

O banho de água fria que dão aos novos educadores é a garantia de que nada estará fora dos eixos, como o trem que segue a retidão dos trilhos. As artimanhas de controle visam domar não apenas a prática pedagógica, mas também aos corpos pequeninos que vêm romper o encanto da infância sobre as muitas páginas e exercícios infundáveis que são impostos. Estendem suas garras a todos os habitantes daquele estéril espaço.

Após um pouco mais de vinte anos, retornar à escola como professora foi me deparar com o velho cenário bem conhecido. É o *Museu de Grandes Novidades*; bem cantou Cazusa. Os abismos dos últimos seis anos camuflam ideias caducas em roupagens atuais, trapos esfarrapados com pseudo-anúncios de método científico.

As ferragens nas carteiras denunciam o tempo que estão por ali, bem como os mesmos cartazes de BA-BE-BI-BO-BU, o mapa MUNDI capenga soltando suas molduras, o alfabeto de material EVA em cima da lousa. Eu me questiono se em algum momento houve outras práticas ali que não fossem aquelas que estavam penduradas nas paredes. Nenhuma pista aponta a existência das crianças habitantes daquele espaço.

Acontece que “A Vida” pulsa, insurge os manuais. Não permanece estática se fazendo de morta até que este tempo sombrio passe. A vida atravessa as grades, se rebela! Por meio de um casco vermelho, de formas arredondadas com inúmeras pintinhas pretas. A ultrajante joaninha dá o ar de sua graça. Os olhos de quem instiga as pequenices que habitam o chão não deixam aquele inseto minúsculo passar despercebido. O cansaço e desânimo de fazer tantos exercícios repetitivos é quase palpável quando alguém grita:

- *Professora, olha!*

Pego uma folha, recolho o inseto do chão, e percebo no meio do alvoroço um terreno fértil de inúmeras possibilidades. O menino da primeira carteira rapidamente esvazia uma

caixinha. É o depósito de minúcias de papéis picados e desenhos se fazendo de casa para a nova moradora.

- Toma tia! Guarda ela aqui dentro por enquanto!

No final da aula todos se despediram do pequeno inseto. Contaram para seus familiares, mostraram para os irmãos, tentaram contar quantas pintinhas a danada tinha.

Levo-a para casa. Preparo uma pesquisa sobre como manter uma joaninha viva por dois dias. Encontrei inúmeras orientações sobre como criá-las, e mantê-las vivas por mais que quarenta e oito horas. Esvazio um pote de vidro com resquícios de bolachas.

Coloco areia, plantas, flores, galhos, mel, gotículas de água. Pronto! Está concluída nossa primeira tarefa, um terrário para a pequena habitante. Em outros tempos de mais liberdade, cada etapa deste processo seria feita na sala, mas a pressa do cronograma não permite tamanha audácia. No dia seguinte levei o terrário para a escola. Meio escondido. Meio disfarçado. Desejei que ninguém me fizesse perguntas sobre aquele objeto, mas não imaginei que passaria totalmente despercebida.

Lembro do receio que senti quando levava de baixo do braço aquele vidro pelos corredores. A gestão já havia me comunicado que as inspeções para verificar o andamento do trabalho seguindo o cronograma eram visitas surpresas, nem ao menos eles próprios saberiam quando ocorreriam. Mais uma estratégia intimidadora!

Coloquei o terrário sobre a mesa. As crianças desejavam vê-la. Saber onde está, como está. Comentei brevemente sobre a pesquisa, os modos de sobrevivência. Mas novamente o cronograma estava ali berrando nos meus ouvidos com urgência de tomar todo o tempo.

Naquele dia não conseguimos sequer fazer um desenho da pequena joaninha. Ela estava ali, era motivo de abrilhantar os olhos, mas o programa, ah! o programa tem pressa de engolir as criações vivas das criancinhas. Esperam

uma postura inerte, apenas receptora de tantos conteúdos. Naquela primeira semana, tentei ao máximo seguir todas as regras, as ordens e as burocracias.

Quando me dei conta, estava automatizada, trabalhando mecanicamente conforme a exigência requerida, observando o caos interno, inconformada com as grades daquela prisão pedagógica, observando a esterilidade que se produz do lado de fora, quando o único motivo de ir à escola é um trabalho enfadonho para passar de ano.

Por isso, naquele momento a joaninha era um pingo de esperança da vida que sempre nos aponta o caminho. A estratégia de fingir-se de morto, mas por dentro borbulhar ideias e planos de voos.

A joaninha chegou após quase duas semanas de trabalho iniciado. Constatei que depois das 17 h nenhuma proposta é capaz de vencer crianças ávidas por pegar suas mochilas e escapar dali. Em quinze ou vinte minutos, seríamos capazes de construir propostas conectadas com a vida, ou ao menos, subverter o programa!

Naquela mesma semana criamos uma memória textual daquela vivência com a joaninha. Desbravamos os desafios da escrita. Junto ao texto, as cores saltam para o papel, e eu não precisei utilizar de nenhum mecanismo de controle para que todos estivessem envolvidos com a construção daquela história.

Ao elaborarmos a primeira frase, fui escrevendo no quadro com letras cursivas. De um lado o texto em dupla caixa, do outro lado em caixa alta, por considerar as orientações Bajard:

É necessário considerar que, se as letras minúsculas foram inventadas na Idade Média - depois de três mil anos de escrita - para aumentar a legibilidade dos textos, por que a dupla caixa (maiúscula e minúscula) complicaria o trabalho do aprendiz? (Bajard, 2021, p. 58).

Nos bastidores do professorado já havia escutado rumores que apresentar letras minúsculas é impensável. Contrariando a crença coletiva, pedi para que as crianças se desafiassem e tentassem escrever cursivamente, em dupla caixa, não apenas aquele texto, mas em todas as oportunidades de escrita. As crianças estarrecidas e indignadas falaram que não sabiam escrever com letra cursiva, onde já se viu uma coisa dessas?! Argumentei que mesmo que não fossem perfeitas, arredondadas, a escrita exige um pouco de coragem e que eram tentativas.

A vida exige coragem! Muitos fizeram, apesar dos murmúrios. Foram embora indignados com tamanha astúcia da professora. No dia seguinte, iniciado o trabalho tradicionalmente imposto, vejo dois pares de olhos brilhantes de orgulho: “Tia, escrevi meu nome com letra cursiva, minha mãe me ajudou, eu consegui!”

O orgulho daquela conquista não cabe exatamente neste relato, mas apostar na potência e na capacidade que as crianças têm de se desafiar e aprender precisa caber nos nossos planejamentos. Desfaço! Os planejamentos precisam se fazer na vida, no movimento vívido e criativo nos quais as crianças pulsam constantemente.

Construímos a história utilizando os vinte minutinhos que pareciam não dar frutos. E esses minutinhos têm se constituído território precioso para aqueles que não esqueceram o quanto é bom a infância, e o quanto ela impulsiona cantos, sonhos, desenhos e escritas... Nos vinte minutos finais, as crianças estão livres! Como deveriam ser!

Jordana Cassimira de Freitas Santos

Referências

Bajard, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* Organização e revisão dos manuscritos Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena. - 1.ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

Cazuza. *O tempo não pára*, 1988.

Freinet, Célestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977.

Sobre a autora

Jordana Cassimira de Freitas Santos é graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia (2018), atualmente cursa a Pós-graduação em Tecnologia, Linguagens e Mídias em Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM/2022). É professora na Educação Básica na rede do município de Uberlândia, e membro dos grupos de estudo Lecturi e GEPLI.

E-mail: jordanacfs@gmail.com

Já não estamos sós!
Célestin Freinet

Este livro retempera as reflexões e as críticas de Freinet acerca das práticas educacionais de seu tempo, publicadas na coluna Les dits de Mathieu da revista francesa L'Éducateur, e, posteriormente, republicadas na coletânea intitulada A Pedagogia do Bom Senso. Aqui, os professores-autores retomam algumas dessas crônicas, em refrações intensas entre a palavra freinetiana de ontem e a da escola pública de hoje no Brasil. Os textos nos convidam a entrar nesse diálogo para que compreendamos, por provocativas metáforas, a criação e a vida de uma escola libertária e emancipadora.

Lecturi

