



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

LUCIANNA MAGRI DE MELO MUNHOZ

**A PROFESSORA É DA MESMA NATUREZA QUE AS  
CRIANÇAS: REFLEXÕES SINGULARES DE UMA  
MILITANTE FREINETIANA**

Campinas  
2022

LUCIANNA MAGRI DE MELO MUNHOZ

**A PROFESSORA É DA MESMA NATUREZA QUE AS  
CRIANÇAS: REFLEXÕES SINGULARES DE UMA  
MILITANTE FREINETIANA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação.

Orientador: GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE  
À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA  
LUCIANNA MAGRI DE MELO  
MUNHOZ E ORIENTADA PELO  
PRO. DR. GUILHERME DO VAL  
TOLEDO PRADO

Campinas  
2022

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M925p Munhoz, Lucianna Magri de Melo, 1978-  
A professora é da mesma natureza que as crianças : reflexões singulares de uma militante freinetiana. / Lucianna Magri de Melo Munhoz. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freinet, Método de educação. 2. Formação de professores. 3. Docentes - Narrativas. 4. Comunidades de prática. I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** The is of the same nature as the children : singular reflections of a freinetian militant

**Palavras-chave em inglês:**

Freinet, Method of education

Teacher training

Teaching narratives

Communities of practice

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Guilherme Prado do Val Toledo Prado

Flávio Boleiz Júnior

Inês Ferreira de Souza Bragança

Adriana Pastorello Buim Arena

Rubia Cristina Cruz

**Data de defesa:** 08-07-2022

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6537-5597>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2995232118033967>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**A PROFESSORA É DA MESMA NATUREZA QUE AS  
CRIANÇAS: REFLEXÕES SINGULARES DE UMA  
MILITANTE FREINETIANA**

**LUCIANNA MAGRI DE MELO MUNHOZ**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Orientador)

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena.

Prof. Dr. Flávio Boleiz Júnior

Profa. Dra. Rúbia Cristina Cruz

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2022

A mim a criança ensinou-me tudo.  
Ensinou-me a olhar para as coisas.  
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.  
Mostra-me como as pedras são engraçadas  
quando a gente as tem na mão  
e olha devagar para elas.

A Criança Eterna acompanha-me sempre.  
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.  
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons  
são as cócegas que ela me faz  
brincando nas orelhas.  
Ela dorme dentro da minha alma  
e às vezes acorda de noite  
e brinca com os meus sonhos.

Vira uns de pernas para o ar.  
Põe uns em cima dos outros  
e bate as palmas, sozinho  
sorrindo para o meu sono...

A Criança Nova que habita onde vivo  
dá-me uma mão a mim  
e a outra a tudo que existe  
e assim vamos os três pelo caminho que houver,  
saltando e cantando e rindo  
e gozando o nosso segredo comum  
que é o de saber por toda a parte  
que não há mistério no mundo  
e que tudo vale a pena.

Alberto Caeiro

## **Agradecimentos**

Gostaria, antes de tudo, de agradecer a Deus por tantas bênçãos em minha vida! Foi em Ti que reuni forças para continuar a caminhada.

Agradeço ao meu amor, Fábio, pela linda história que estamos escrevendo juntos. Obrigada por tanto!

Matheus e Rafael, vocês são os mais preciosos presentes que a Vida me deu. É uma honra ser a mãe de vocês! Que esta Tese seja mais um tijolinho para a construção de um mundo melhor para vocês e todas as crianças.

Agradeço ao amor incondicional que recebo todos os dias da minha mãe, Eliana, do meu pai, Antônio Carlos, das minhas irmãs, Carol e Jani, dos meus cunhados, Bruno e Tiago, da minha sogra, Adélia, e da minha cunhada, Adriana. Vocês são minha rede de apoio em todos os momentos!

Ao meu querido e para sempre orientador, Guilherme Prado, por acreditar em mim e me ajudar a superar tantos desafios, meu muito obrigada!

Gostaria também de agradecer aos parceiros e parceiras do Gepec, nas figuras das queridas professoras Ana Aragão, Adriana Koyama, Liana Seródio e Vanessa Simas. Obrigada por todas as partilhas ofertadas!

Gratidão às professoras Inês Bragança, Adriana Arena e ao professor Flávio Boleiz, por contribuírem com seus conhecimentos para a minha pesquisa e principalmente, para a minha vida.

Muito obrigada a todos os amigos e amigas do Nozsoutres, Natalina Farias, Heloisa Proença, Fabíola Damacena, Fernanda Dalmatti, Ana Cristina Libânio, Adriano Almeida, Paulo Campos, Wilson Queiroz, Giseli de Lucas, Ruy Braz, Patrícia Fujisawa, Suzanny Lima. Vocês ampliaram o meu olhar!

Um agradecimento para a melhor amiga/leitora/virginiana que a Vida colocou em meu caminho. Renata Frauendorf - Rê, obrigada por cada mensagem trocada nesses últimos anos!

Minha profunda gratidão à amiga Cláudia Ferreira por suas leituras sempre atentas e sensíveis desde o mestrado.

Obrigada ao amigo Hugo Amorim por trazer a Aquarela para a minha existência!

À Leila Mucciolo por estar sempre comigo!

À Rosaura Soligo para mim um exemplo de professora/pesquisadora/formadora/militante! Obrigada por nossas trocas!

Meu agradecimento a todos os funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, personalizado pela atenciosa secretária Viviani Vicentin Bergamaschi.

Meus agradecimentos aos espaços pedagógicos em que trabalhei e que me possibilitaram as narrativas desta pesquisa – Escola Curumim, CEI Corujinha, Cefortepe, Unisal e Unicamp.

Agradeço a todas as mulheres freinetianas que vieram antes de mim e pavimentaram o caminho para que eu pudesse chegar até aqui. Minha gratidão à Anne Marie Milon de Oliveira, Maria Lúcia dos Santos, Leila Arruda, Ruth Joffily e Rosa Maria Sampaio (in memoriam).

Obrigada a todos os companheiros e companheiras da REPEF e da Fimem. Em especial à Gláucia Ferreira, Andreia Mascarenhas e Simone Bolognini por se dedicarem incansavelmente ao movimento Freinet no Brasil.

À querida Flávia Murbach por nossas infinitas parcerias. Ainda é só o começo, amiga!

Gratidão às companheiras de todas as horas, Rúbia Cruz e Roseane Daminelli!

Minha gratidão às queridas amigas, Ana Flávia Valente, Pollyanna Fechi, Viviane Castro, Patrícia Bodine, Daniela dos Anjos, Cinthia Brum, Laís Rechinelli, Lili Oliveira e Paula Rochetti.

E por fim e não menos importante, à todas as crianças com quem trabalhei! Muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa faz uso da metáfora da *jardinagem* para apresentar a trajetória profissional da pesquisadora nos últimos dez anos como professora de bebês, Ensino Fundamental, Ensino Superior e formadora de professoras e professores. Por ser militante da Pedagogia Freinet, ela se questionou sobre a viabilidade ou não do uso dos instrumentos pedagógicos criados por Célestin Freinet para na formação inicial e formação continuada de professores. A pesquisadora já sabia da potência que era seu uso com as crianças. Tal questão foi elaborada a partir da premissa *A criança é da mesma natureza que o adulto*, ou seja, todos sentem necessidade de pertencer a uma comunidade, de escolher seus trabalhos, de se expressar livremente, de se comunicar e se avaliar. A investigação organizou-se por meio dos princípios metodológicos propostos pela Metodologia de Pesquisa Narrativa em Educação. Como um projeto *paisagístico*, a pesquisa foi dividida em três fases. A primeira diz respeito ao memorial de formação, *solo* no qual a autora cresceu e as *semeaduras* vividas na infância, adolescência e vida profissional. Na segunda fase da pesquisa, transposições das *mudas* de narrativas das experiências profissionais para a terra, de modo a estabelecer *raízes* que interligaram o vivido com o referencial teórico que sustenta o trabalho, como: Freinet, Freire, Krenak, González-Monteaugudo e Nóvoa. As reflexões elaboradas narrativamente levaram a pesquisadora a conhecer novos conceitos que a ajudaram na produção e interpretação das narrativas – conceitos desenvolvidos pelo Movimento da Escola Moderna - MEM de Portugal: autoformação cooperada, comunidade de prática e isomorfismo pedagógico. Por fim, na última fase, com o *jardim* finalizado, foi possível observar cada *canteiro* e extrair as lições que floresceram deles. Concluiu-se ser possível o uso dos instrumentos Freinet em diferentes momentos da educação e fases da vida; que a materialidade escolar interfere nas práticas pedagógicas; que a formação inicial e continuada precisa acontecer em tempos e espaços comuns; incentivo à criação de comunidades docentes para que os professores mais experientes contribuam para a formação dos futuros professores. Com o término da investigação a pesquisadora reafirma: *a professora é da mesma natureza que as crianças*.

**Palavras-chave:** Pedagogia Freinet. Formação de professores. Narrativas docentes. Isomorfismo pedagógico. Comunidade de prática.

## ABSTRACT

This research makes use of the gardening metaphor to present the researcher's professional trajectory in the last ten years as a teacher of babies, elementary and higher education and teacher educators. As a researcher and a militant of the Freinet Pedagogy, she presents as a research problem for children or not the use of pedagogical instruments created by Freinet, both for adults and for very small children. Such the hypothesis was elaborated from the nature of nature from a child, that is, it needs to be the adult, that is, we choose our work, to show ourselves that everyone, to communicate and evaluate. The investigation was organized through the methodological principles proposed by Narrative Research in Education. As a landscape project, the research was carried out in three phases. The first concerns the training memorial in which the soil in which the author grew up and the sowings lived in childhood, adolescence and professional life were presented. In the second phase of the research, the "seedlings" of narratives of professional experiences were transposed to the land, in order to establish "roots" that interconnected the experience with the theoretical framework that support the work, such as: Freinet, Freire, Krenak, Monteagudo and Nóvoa. The narratively elaborated reflections led the researcher to know new concepts that helped her in the production and interpretation of data, such concepts were developed by the Modern School Movement of Portugal, they are: cooperative self-training, community of practice and pedagogical isomorphism. Finally, in the last phase, with the garden completed, it was possible to observe each bed and extract the lessons that flourished from them. The narratively elaborated reflections led the researcher to know new concepts that helped her in the production and interpretation of data, such concepts were developed by the Modern School Movement of Portugal, they are: cooperative self-training, community of practice and pedagogical isomorphism. Finally, in the last phase, with the garden completed, it was possible to observe each bed and extract the lessons that flourished from them. It was concluded that the use of instruments at different stages of education and life stages is possible, that school materiality interferes with pedagogical practices, that initial and continuing education must take place in common times and spaces and that we must encourage the creation of teaching communities for more experienced teachers to contribute to the training of future teachers. At the end of the investigation, the researcher reaffirms "The teacher is of the same nature as children".

**Keywords:** Freinet Pedagogy, teacher education, teaching narratives, pedagogical isomorphism, community of practice.

## RÉSUMÉ

Cette recherche utilise la métaphore du jardinage pour présenter le parcours professionnel de la chercheuse dans les dix dernières années en tant qu'enseignante de maternelle, d'école primaire et d'université, et comme formatrice de professeurs. En tant que militante de la Pédagogie Freinet, l'auteur présente comme problème de recherche la viabilité ou pas de l'utilisation des outils pédagogiques créés par Célestin Freinet, autant avec les adultes qu'avec les enfants tout petits. Telle hypothèse a été élaborée d'après la prémisse *L'enfant est de la même nature que l'adulte*, c'est-à-dire que tous ont besoin d'appartenir à un groupe, choisir leurs métiers, s'exprimer librement, se communiquer et s'évaluer. L'enquête s'est organisée à travers les principes méthodologiques proposés par la Méthodologie de la Recherche Narrative en Éducation. Telle qu'un projet paysagiste, l'étude a été divisée en trois parties. La première concerne le mémorial de formation dans lequel a été présenté le sol où la chercheuse a grandi et les semences vécues dans l'enfance, l'adolescence et la vie professionnelle. Dans la deuxième partie de la recherche, ont été faites les transplantations des « semis » de narratives des expériences professionnelles à la terre pour établir des « racines » qui ont lié le vécu au référentiel théorique qui soutient le travail, comme : Freinet, Freire, Krenak, González-Monteaudo et Nóvoa. Les réflexions élaborées narrativement ont amené l'enquêtrice à connaître de nouveaux concepts qui l'ont aidée dans la production et l'interprétation des données – ces concepts, développés par le Mouvement de l'École Moderne au Portugal, sont : autoformation coopérative, communauté de pratique et isomorphisme pédagogique. Finalement, à la dernière partie, le jardin étant terminé, il a été possible d'observer chaque parterre et en extraire les leçons qu'y ont fleuri. Il a été conclu que l'utilisation des outils dans les différents niveaux d'apprentissage et étapes de la vie est possible, que la matérialité scolaire interfère dans les pratiques pédagogiques, que la formation initiale et continue doit être faite dans des temps et espaces communs et qu'on doit encourager la création des communautés d'enseignants afin que les professeurs les plus expérimentés puissent contribuer à la formation des futurs professeurs. À la fin de l'étude, la chercheuse réaffirme que *La professeure est de la même nature que les enfants*.

Mots-clés : Pédagogie Freinet. Formation d'enseignants. Matérialisme scolaire. Outils Freinet. Isomorphisme pédagogique. Autoformation coopérative. Communauté de pratique.

## LISTA DE QUADROS

Lousa 1: O que é metodologia de ensino?.....	92
Lousa 2: Nomes dos autores.....	94
Lousa 3: Autores escolhidos.....	102
Aquarela 1.....	164
Aquarela 2.....	166
Aquarela 3.....	166

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Cultivando vida.....	17
Figura 2 – Ilustração de Tonucci, "quando começarmos de novo, devemos inventar outra escola" .....	39
Figura 3 – Brincando com a terra .....	42
Figura 4 – Brincando com meus primos e primas na chácara.....	50
Figura 5 – Amigo secreto com as alunas da pós-graduação da UNISAL, 2016.....	66
Figura 6 – Cartaz sobre Freinet no berçário.....	71
Figura 7 – Eu com os bebês na horta da creche.....	79
Figura 8 – Capa do Livro da Vida, UNICAMP, 2018.....	86
Figura 9 – com os bebês.....	90
Figura 10 – Ateliê de artes plásticas.....	102
Figura 11 – Ateliê de escrita.....	102
Figura 12 – Bebê.....	116
Figura 13 – Cavalete de pintura.....	117
Figura 14 – O quiosque.....	118
Figura 15 – Pia do quiosque .....	119
Figura 16 – Livro da vida do Cefortepe, 2015.....	121
Figura 17 – Pia do berçário .....	122
Figura 18 – Bancada de trabalho das professoras .....	123
Figura 19 – Compendo os canteiros .....	158

## LISTA DE SIGLAS

ABDEPP – Associação Brasileira Para Divulgação, Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet

AFIRSE – Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação

AJADAVI – Associação Jacarezinhense do Deficiente Auditivo e Visual

APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil

FIMEM – Federação Internacional Movimento Escola Moderna

FIO – Faculdades Integradas de Ourinhos

GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

GT – Grupo de Terça

ICEM – Instituto Cooperativo da Escola Moderna

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEM – Movimento da Escola Moderna

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE

PED – Programa de Estágio Docente

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PUC - SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REATECH – Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação

REPEF – Rede de Educadores e Pesquisadores da Educação Freinet

RIDEF – Reunião Internacional de Educadores Freinet

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UC – Unidades Curriculares

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISAL – Centro Universitário Salesiano

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Uma pesquisa-jardim</b> .....	18
A professora é da mesma natureza das crianças.....	22
Pra não dizer que não falei das flores.....	26
Metodologia de cultivo.....	30
Compondo uma pesquisa-jardim.....	36
<b>Memorial de formação - É de sonho e de terra</b> .....	43
Graduação – As primeiras sementes.....	55
Conhecendo os jardins da Curumim.....	58
Tateando o trabalho com adultos.....	61
Eu e os coletivos docentes.....	67
Eu e os bebês.....	71
Eles entendem tudo.....	75
Voltando aos adultos.....	76
<b>Entre mudas e semente</b> .....	79
As mudas escolhidas.....	83
A turma do recreio.....	85
Do analógico ao digital.....	87
A roda dos bebês.....	90
A roda dos grandes.....	91
Convidar a criança para entrar na roda .....	94
A carta para a Rosaura.....	99
Quando a mágica acontece.....	101
Os bebês em ação.....	115
O quiosque.....	119
O que aprendemos com as plantas baixas.....	120
O pátio da Laís.....	130
O passeio dos bebês.....	132
A correspondência como saída.....	141
Meu terroir.....	141
A expressão livre como eixo da proposta.....	159

<b>Observando com cuidado os canteiros que compõem o meu jardim....</b>	<b>159</b>
Os canteiros.....	161
Referências bibliográficas.....	167
Anexo A .....	180
Anexo B .....	185
Apêndice - Inventário.....	187
Notas de fim.....	191

Cultivando vidas.



Figura 1 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida.

Célestin Freinet

## UMA PESQUISA-JARDIM

Gostaria de convidá-los para conhecerem o jardim que construí com esta pesquisa. Na verdade, o convite é para que conheçam minha pesquisa-jardim. Uma pesquisa que foi cultivada ao longo de quatro anos até chegar na florescência que lhes apresento.

Foi preciso examinar o solo, arar a terra, escolher as sementes, semear, aguar e esperar...Esperar as ideias amadurecerem, os primeiros brotos de dúvidas surgirem, pesquisar em livros e na vida quais seriam as melhores estratégias para que as “plantinhas vingassem”. De fato, algumas tive que deixar para trás, pois descobri que algumas sementes não crescem em qualquer tipo de solo. Foi preciso observar, foi preciso respeitar o tempo das coisas, o tempo da natureza e ainda o tempo que eu levei para cultivar e fazer brotar saberes e conhecimentos singulares.

A construção desta pesquisa-jardim diz respeito aos meus últimos 10 anos profissionais, em que circulei por diferentes espaços educativos como formadora de professores e professoras, professora universitária e também como professora de bebês. Em todos esses espaços educativos tive como referência para os meus diálogos teórico-práticos a proposta pedagógica de Célestin Freinet. Assim, posso afirmar que trabalhei com crianças de 0 a 70 anos utilizando os instrumentos da Pedagogia Freinet. Digo isso porque assumi uma sala de berçário como professora concursada pela Prefeitura Municipal de Campinas, SP, e atuei com a faixa etária de 4 meses a 2 anos. Paralelamente à Educação Básica, estive ligada à formação de professores e professoras, fosse ela inicial, como professora de graduação, ou continuada, em cursos de pós-graduação, em centros de formação ou como formadora dentro de escolas. Por isso, a faixa etária com a qual trabalhei é tão diversa.

Às vezes brinco ao chamar os adultos de “crianças de 70 anos”, pois, por meio dessas experiências, observei que as necessidades dos seres humanos defendidas por Freinet (1996) são as mesmas tanto para os bebês quanto para os idosos. Não estou ignorando as especificidades de cada fase da vida, mas quero dizer que, assim como Freinet, acredito que todo ser humano tem

necessidade de se expressar, de se comunicar, de ser respeitado e de aprender sempre.

Desse modo, o campo de estudo ou área dessa pesquisa é a formação docente, a questão disparadora é a possibilidade do uso dos mesmos instrumentos pedagógicos freinetianos utilizados com as crianças para a formação inicial e continuada de professoras e professores e quais suas possíveis contribuições para a formação docente. Vale dizer que não se trata da simples transposição dos instrumentos, além dessas necessidades gerais, cada etapa da vida, na medida em que o ser humano acumula uma dimensão fundamental que é a da experiência, as necessidades vão se diversificando, se complexificando.

Talvez a palavra “instrumento” possa causar algum estranhamento, pois pode nos remeter a uma ideia de educação tecnicista, tão presente na educação brasileira a partir da década de 1960 (GADOTTI, 1988). A crítica que se faz a essa corrente é a de que não há necessidade de uma formação integral para os professores, o que eles precisam é conhecer novas técnicas de ensino, como faz um executor, um tarefeiro e não um profissional que pensa, sente e reflete sobre o seu trabalho. Voltando a Freinet (1996), nem de longe o uso da palavra instrumento tem a ver com essa vertente, na verdade Freinet viveu em uma época anterior a esse modismo na educação. As palavras instrumento, ferramenta e técnica dizem respeito a um vocabulário da classe trabalhadora, da qual Freinet se orgulhava de fazer parte. “Técnicas” “ferramentas” “instrumentos” (materiais) são recursos que dão corpo à filosofia educacional de Freinet. A pedagogia do trabalho tem como base as condições materiais de uma produção socialmente útil, tanto ao nível de uma criança como ao nível de um adulto.

Para Freinet (1998a) o professor é um trabalhador como em tantos outros, um trabalho entre o intelectual, o físico, que precisa ter uma cabeça pensante e mãos habilidosas. Por ter sido escolhido em nossa sociedade para ser o responsável pela educação das futuras gerações carrega consigo uma característica especial, é aquele que junto com seus colegas pode tornar realidade mudanças na sociedade. A profissão docente já foi vista por diversos ângulos em relação em qual categoria profissional melhor se enquadra, sendo, por exemplo, considerada como um ramo das profissões liberais, ao lado dos médicos e advogados. Mas ao longo século XX, com a democratização e

feminização do magistério a profissão foi perdendo seu prestígio e passou a ser vista como mais uma categoria na grande massa de servidores públicos, o que acabou gerando também a imagem do professor como um burocrata a serviço do Estado. Freinet, no entanto, sem abrir mão da perspectiva segundo a qual o professor é, no sentido mais forte, um servidor público, o reinsere numa perspectiva social e política maior: ele é um trabalhador como os demais trabalhadores, um produtor.

Uma outra característica do meu espírito ou das minhas tendências induziu-me a enveredar por caminhos diferentes daqueles que então trilhava: uma necessidade como que fisiológica e moral de aderir a uma classe social e, mais ainda à corporação dos docentes, refletindo maciçamente os elementos de um meio de que eu fazia parte. O meu problema apresentava-se da seguinte forma: encontrar uma maneira de trabalhar melhor sem me isolar dos meus colegas". (FREINET, 1975, p. 20)

Seguindo um espírito cooperativo, Freinet (1998a) dá início a um movimento docente, o MEM. Sua proposta é para os filhos dos trabalhadores, para a escola do povo. Freinet reconhece estar inserido em uma sociedade burguesa e capitalista, mas acredita que as mudanças devem partir das condições reais, que é ilusão esperar as condições ideais para as transformações que almejamos. "Trata-se de um conceito-chave do pensamento marxista-leninista: é da "velha" sociedade capitalista que surge a "nova" sociedade socialista" (OLIVEIRA, 1995, p. 78).

O grau de envolvimento que tenho com a Pedagogia Freinet ultrapassa o simples uso de uma proposta pedagógica. Boleiz Júnior (2012) conta que embora Freinet e Freire tenham as raízes teóricas distintas - existencialismo cristão para Freire, marxismo para Freinet - a militância docente é um ponto comum para ambos.

Ao concordar com meus mestres, faço minhas as palavras de Soligo (2015), que diz tratar-se de uma militância profissional.

o conceito de militância na profissão foi definido como um tipo de atuação própria das pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que não se satisfazem com nada que não seja "o seu melhor", que em geral desempenham um papel instituinte não só no âmbito de sua atuação específica, mas na instituição como um todo. (SOLIGO, 2015, p. 39)

A minha militância profissional revela a minha militância política. Não acredito ser possível dissociar o fazer pedagógico do fazer político.

Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2001, p.12)

Foi esse modo de ser e estar no mundo e com o mundo, Freire (2006) que me instigou a realizar meus *tateios pedagógicos* em diferentes espaços, em um contínuo processo de pesquisa, no qual agi, refleti sobre meus fazeres e pude vislumbrar novas possibilidades de ação. Ao *tatear* como formadora, sempre no diálogo com Freinet e sua obra, me coloquei a pensar se seria possível utilizar os instrumentos pensados por ele para crianças na formação de adultos, no caso, professoras e professores.

A observação de como as crianças aprendem, e porque aprendem, fez Freinet (1977) elaborar o conceito do *tateio experimental*. Ele dizia que os interesses e as necessidades das crianças devem ser o ponto de partida, mas nunca o ponto de chegada, pois aprender, conhecer e pesquisar são condições inerentes aos seres humanos, e assim como refletido por Freire (1997), é uma forma de ser e estar no mundo. Freinet (1977a) dizia que as crianças, quando estão com a família, aprendem a andar, falar e brincar por meio de seus *tateios experimentais*, ou seja, aprendem a falar, falando, a andar, andando, a brincar, brincando, e conforme vão avançando e observando os adultos e as crianças maiores, vão se autocorrigindo e também sendo corrigidas pelos pais e irmãos; no espaço familiar não existem aulas expositivas, as crianças sentem necessidade de se comunicar e vão *tateando* para a construção de suas aprendizagens. Por isso, ao longo da pesquisa usarei muitas vezes o verbo *tatear* com a intenção de narrar como foram as minhas construções de conhecimentos como professora, formadora e pesquisadora. Ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, Freinet (1977b) construiu muitos saberes pedagógicos e eu, neste momento, me lanço a registrar quais saberes fui construindo em diálogo com Freinet, com minhas amigas de profissão e principalmente com as crianças.

Souza (2022) nos diz que dos nossos cinco sentidos o tato é o mais primitivo, é aquele que veio antes de todos os outros, é o mais ancestral, e dá como exemplo o fato de que muitos seres vivos não possuem nem visão e nem audição, mas possuem o tato. E é pelo tato que esses seres se relacionam com o mundo ao seu redor, tocam e são tocados. Continua dizendo que o segundo sentido a ser adquirido foi o paladar, que como todos os outros surgiu da necessidade do tato, pois sentimos o gosto quando algo toca nossa língua. Assim como a visão, que surgiu nos seres aquáticos que sentiram a luz do sol em suas peles. E por que estou trazendo tudo isso? Porque esta pesquisa envolveu todos os meus sentidos, todo o meu ser. Por Freinet ser uma escolha de vida para mim, ela não é o tempo todo racional, ela também é coração, um coração que tateia o mundo, pois, segundo Manoel de Barros (2010), “é pelo tato que a fonte do amor se abre.”

### **A professora é da mesma natureza que as crianças**

Imagino que estejam curiosos para saber a razão do título escolhido. Acredito que ao explicá-lo será possível entenderem um pouco mais da pesquisa que me propus a fazer. Tudo começou com *A criança é da mesma natureza que o adulto*, frase que nomeia a invariante n.º 1 de Freinet (1969, p. 4):

Ela é como uma árvore que ainda não terminou seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta. A criança se alimenta, sente, sofre, procura e se defende exatamente como você, apenas com ritmos diferentes que provêm de sua fraqueza orgânica, de sua ignorância, de sua inexperiência, e também de seu potencial de vida incomensurável, que, entre os adultos, está muitas vezes perigosamente afetado. A criança age e reage conseqüentemente e vive exatamente segundo os mesmos princípios que você. Não existe, entre você e ela, uma diferença de natureza, mas apenas uma diferença de grau.

O título da tese, portanto, foi inspirado em uma invariante da Pedagogia Freinet. O que é uma invariante para Freinet? Em 1964, Freinet e os professores e professoras da Escola Moderna – movimento docente internacional iniciado por ele na década de 1920 – organizaram uma espécie de guia que norteia o trabalho dos professores que praticam a Pedagogia Freinet. O documento foi

chamado de *Invariantes*<sup>1</sup>, aquilo que nunca varia em tempo e espaço, dada as condições materiais e simbólicas da instituição escolar.

A primeira invariante elaborada era justamente a frase que orientou a escrita do título:

*A criança é da mesma natureza que o adulto.*

A partir dessa invariante, elaborei o título que sintetiza o que defenderei durante o trabalho. Como esta é uma pesquisa que tem como referencial teórico os estudos que consideram os seres humanos como seres sociais, culturais e históricos – como os de Marx (2002), Freinet (1975) e Freire (2016), entre outros –, a palavra natureza pode causar estranhamento, pois pode nos levar a pensar que Freinet era um “naturalista”. Ou seja, alguém que concebe o desenvolvimento humano como algo espontâneo e inato, que não depende das questões sociais e culturais, mas apenas atende às necessidades fisiológicas, como alimentação, água e descanso, para que aconteça completamente. Freinet (1969) não nega essas necessidades, inclusive uma das variantes diz que ninguém aprende com fome ou doente: Invariante n.º 3: *O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.*

Na verdade, Freinet dava grande importância à saúde física e mental, e dizia que foi por meio do naturismo, do vegetarianismo, da hidroterapia e da helioterapia que, reestabeleceu em parte a vitalidade perdida em decorrência de um grave ferimento ocorrido durante a Primeira Guerra que ocasionou a perda de um dos seus pulmões.

A natureza tem dois significados principais em Freinet. Um se refere à natureza física, a ambiente natural e concreto, com o qual as crianças devem se familiarizar tanto quanto possível; o segundo sentido da natureza tem um significado psicológico e refere-se a fatores internos de cada ser vivo e que asseguram o crescimento e o progresso. A filosofia de Freinet está impregnada de naturalismo e naturismo. No entanto, Freinet tem uma concepção social do naturalismo. Este relacionamento entre o natural e o social, às vezes problemático é característica do pedagogo gaulês. (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2011, p. 72)

---

<sup>1</sup> Ver anexo B.

Ele reconhece a importância da saúde e do bem estar físico para aprender, mas quando diz “natureza” não está se referindo apenas às questões orgânicas, mas também ao modo como observou os fenômenos naturais e a forma como os interpretou, que lhe deram suporte para compreender e teorizar a natureza humana.

Freinet (1998a) não vê separação entre seres humanos e natureza, pelo contrário, acredita que a ilusão de que estamos separados e somos independentes seja o motivo de tantos problemas enfrentados por nós – como também diz o ambientalista indígena Ailton Krenak (2019). Ao trazê-lo para os tempos atuais, ousou afirmar até que Freinet era um ecologista, antes mesmo do termo entrar em moda. Um professor que via na relação com natureza os subsídios para o seu trabalho.

Já não examinávamos escolarmente as flores e os insetos, as pedras e os riachos à nossa volta. Nós os sentíamos com todo o nosso ser, e não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade. E voltávamos com nossos tesouros: fósseis, amentilhos de aveleira, argila ou pássaro morto. (FREINET, p. 03, 1998)

Das observações da natureza, das crianças, da crítica à escola autoritária e do sonho por uma sociedade mais justa e democrática, Freinet e seus camaradas construíram as bases filosóficas de sua proposta pedagógica, colocando-as à prova na relação com a vida.

A professora Adriana Pastorello Buim Arena (2021) ao pesquisar sobre a concepção de aprendizagem de Freinet nos explica que:

O termo Natural não se refere, apenas, ao rural. Freinet sabia que não vivemos mais na natureza bruta. Para ele, a palavra natural não se opõe a cultural e sim a artificial, àquilo que os métodos tradicionais fazem, como por exemplo, abordar a leitura a partir das teorias linguísticas sobre escrita alfabética - aprender letras, e depois sílabas, e depois a formar palavras, frases, textos - e não a partir da linguagem tal como é praticada natural e culturalmente na interação humana do grupo social da criança. (ARENA, p.130, 2021)

Nas obras de Freinet observamos pressupostos marxistas ao dizer que os seres humanos são seres naturalmente sociais, que é no meio de outros seres humanos, de uma comunidade que lhes permita, tatear, testar e construir hipóteses, que são confrontados nas relações que estabelecem com o mundo

que os cerca e assim constroem seus conhecimentos. “Coloquem essa criança num meio vivo, se possível comunitário, com a possibilidade de se entregar às atividades que fazem parte da sua natureza.” (FREINET, 1991, p. 15).

Essa é a primeira consigna que abre o caminho para as demais, e nos leva a pensar que adultos e crianças apenas estão em fases diferentes da vida, mas têm as mesmas necessidades de aprender, de se expressar, de trabalhar e de se comunicar. Freinet diz que essas são necessidades inerentes aos seres humanos.

Notem o quanto o movimento proposto por Freinet foi ousado para a época com esta afirmação, ele coloca crianças e adultos em pé de igualdade, em relação simétrica de posição: são diferentes nas fases de vida, mas possuem o mesmo valor e, portanto, merecem o mesmo respeito.

A elaboração desta invariante serviu como uma resposta ao momento histórico vivido pela Europa após as Revoluções Francesa e Industrial. Nesse período houve por parte dos países uma preocupação maior com a educação das crianças, com o objetivo de preparar as futuras gerações para desempenharem seus papéis sociais para a manutenção da sociedade: um dia virão a ser soldados, operários e, mais tarde, cidadãos (Ariès, 1981). Seguindo a lógica da manutenção do *status quo*, bem da verdade o objetivo da escola republicana não era a formação de um proletariado revolucionário, como pregava o socialismo, mas não deixou de ser uma grande revolução num país onde a educação, entregue até então às ordens religiosas, alfabetizava muito pouco e tinha, isso sim, uma função disciplinadora (Durkheim (1858-1917). Nesse período no ocidente, a criança era vista como um ser irracional que devia ser moralizado para se adequar as regras sociais, políticas e econômicas vigentes. Esse projeto é bem anterior a Durkheim. Seu grande idealizador e realizador foi o ministro Jules Ferry (1832-1893). Em 1881 ele criou, segundo o lema oficial, a “Escola pública, laica e obrigatória”. A instrução religiosa ficou a cargo das igrejas, quando a família o desejava, e foi substituída, na escola republicana, pela instrução cívica.

Galzerani *et al.* (2021) nos lembram que a palavra infância tem origem latina e significa aquele que não fala, sem linguagem. Até há bem pouco tempo, a criança era vista com um ser incompleto, selvagem, que viria a ser alguém na vida quando se tornasse adulto, e para isso precisaria ser adestrado, corrigido,

educado. Freinet (1991), ao promover a criança a ser o centro do processo pedagógico, quebra uma hegemonia de muitos séculos na cultura ocidental.

### **Pra não dizer que não falei das flores<sup>2</sup>**

Demorei um bom tempo na escolha de uma metáfora que me ajudasse a compreender as diversas nuances do tema de minha pesquisa e que, também, pudesse servir de apoio para a compreensão dos leitores e das leitoras.

Foi quando, de tanto refletir e pensar, saltou-me aos olhos a metáfora utilizada por Freinet em toda a sua obra: a botânica. Araújo (2017) destaca o intenso uso, nos 40 anos de Freinet na educação, da metáfora botânica, das referências às plantas, às flores, à jardinagem, e até mesmo o uso da metáfora agrícola.

É já na semente, ou no broto, que o jardineiro prudente cuida e prepara o fruto que virá. Se o fruto é doente, é porque a própria árvore que o gerou estava enferma e degenerada. Não é do fruto que se deve tratar, mas a vida que o produziu. (FREINET, 1991, p. 7)

Freinet não foi o primeiro educador a se referir à infância e à educação por meio da metáfora da jardinagem. No século XIX, Rousseau, filósofo iluminista da época, foi um dos primeiros a fazer referência ao jardim para falar da educação das crianças.

O pensamento de Rousseau influenciou Freinet, assim como seus autores mais caros, como o suíço Pestalozzi (1746-1827) e o alemão Froebel (1782-1852); nas palavras de Arce (2004), tais filósofos concebem as crianças como plantinhas que precisam ser cuidadas para desenvolverem suas capacidades inatas. Notamos que esta concepção de infância foi tão marcante para o ensino de crianças que ainda hoje as escolas de Educação Infantil, em muitos lugares, são conhecidas por Jardim de Infância.

No início do século XX, a metáfora do jardim é retomada pelo Movimento da Nova Escola, com a intenção de se diferenciar da ideia de que a criança é uma tábula rasa ou um vaso a ser preenchido pela instrução dos adultos. Os

---

<sup>2</sup> Título de música (Pra não dizer que não falei das flores, 1968) que se tornou símbolo da resistência à Ditadura Militar no Brasil durante as décadas de 1960 a 1980.

escolanovistas concebem a criança como um ser humano em desenvolvimento, que sente, pensa e interage com o meio que o cerca.

Freinet (1998a), em um primeiro momento, identifica-se com esse movimento, mas, ao longo de sua trajetória, vai se afastando dele, pois para ele é fundamental o aspecto político emancipatório da Educação para o povo. Ele acusa os escolanovistas de criarem propostas caras, a serviço da burguesia e que não rompem com o *status quo*. É nesse momento que Freinet se descola da Escola Nova, pois ele reconhece que as crianças precisam de boas condições físicas para o seu desenvolvimento, mas não só, ele passou a considerar o papel das relações sociais e históricas para as aprendizagens. O que para alguns pode ser filosoficamente contraditório, como reunir autores como Rousseau e Marx, para Freinet não o é, pois assim ele teve condições de dialogar com a complexidade humana. Para o professor da Universidade de Sevilha, o espanhol González-Monteagudo (1988; 2013), Freinet propôs uma espécie de “esperanto da pedagogia”:

A obra de Freinet é um lugar de encontro e convergência de correntes díspares e até conflitantes. Freinet representa uma síntese entre o ativismo pedagógico e o reformismo da Nova Escola europeia e americana, que lhe fornecem a fonte de sua pesquisa estritamente pedagógica e em parte psicológica, e a tradição marxista, socialista e anarquista, que lhe fornece o quadro que coloca as metas da reforma educacional e social, articuladas em paralelo com a experimentação educativa, bem como o conceito de trabalho como motor da sociedade e da própria tarefa educativa. (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 16, tradução nossa)

Freinet (1991) observava os trabalhadores – o pastor, o merceeiro, o jardineiro – com olhos atentos, valorizava a sapiência de cada ofício e, assim, entendia que as crianças se realizavam ao trabalhar naquilo em que tinham verdadeiro interesse. As metáforas que vão progressivamente inspira-lo não são mais predominantemente ligadas a uma natureza idealizada. A metáfora do trabalho em sua dimensão material e social vai se tornar fundamental. Cultivar a terra exige muito trabalho, conhecimento. Exige sobretudo ferramentas e técnicas. Cultivar a terra é um trabalho produtor que assume plenamente uma dimensão social e política.

É a partir das tensões nas relações entre indivíduo e sociedade, homem e natureza, que situo a metáfora escolhida para a pesquisa, pois diz respeito à

natureza, mas não a natureza intocada que se desenvolve sem a intervenção humana, mas a natureza em que estamos inseridos e na qual nos relacionamos o tempo todo, seja negligenciando-a ou aprendendo com ela, como nos lembra Krenak (2019), como se eu fosse uma jardineira que age na natureza, que a observa e a respeita dentro das relações sociais concretas das quais sou participante ativa.

Outro aspecto importante que gostaria de destacar se relaciona ao uso da palavra natureza no título do trabalho: nesse caso, refiro-me à “natureza” dos seres humanos, ou seja, assim como Freire e Freinet, também comungo da ideia de que “natural” para nós é sermos sociais e estarmos sempre em relação com o mundo e com os outros que nos cercam. Assim, professora e crianças são, naturalmente, seres sociais.

A metáfora da jardinagem – da flor, da semente, da germinação e dos frutos – vem sendo utilizada ao longo de toda a história da humanidade. A Bíblia, assim como outros livros sagrados, possui diversas passagens com o tema. Na verdade, para a cultura judaico-cristã, tudo começou em um jardim, o Jardim do Éden.

Mello Filho nos conta que foram encontrados vestígios de jardins com mais de quatro mil anos no Egito: “quanto mais elaborada e estruturada uma cultura, maior requinte empresta às realizações jardinísticas” (1984, p. 2), onde os seres humanos sempre viveram, visto que faz muito pouco tempo que nos tornamos urbanos e separados da natureza.

Magalhães (2015) nos explica que a definição de jardim é bem ampla – abarca o cultivo em um espaço determinado de diversos gêneros de plantas, como flores e plantas ornamentais, árvores frutíferas, legumes, hortaliças, plantas medicinais e outros vegetais comestíveis. “Sublinhe-se o dizer: onde cultivam, portanto, obra humana por excelência” (2015, p. 15).

Assumo as diversas possibilidades desta metáfora, como: plantas/jardim/flores/frutos/árvores/mudas/sementes como companheiras desta empreitada.

Até aqui procurei explicar qual a importância das plantas na vida e obra de Freinet, mas e na minha vida? Onde entram as plantas e os jardins?

Sempre fui encantada pelas flores, sou fascinada pela realeza das árvores, mas nunca me considerei capaz de cultivá-las. Pensava que era tarefa

para quem tem tempo de se dedicar a isso. Com a vida corrida de professora, estudante, mãe e dona de casa, achava que ter plantas seria mais uma obrigação do que um prazer. O máximo que tive foram cactos resistentes que sobreviveram bravamente aos meus esquecimentos.

Em 2018, eu e minha família nos mudamos de Campinas, SP para Brasília, DF. Como nessa nova fase eu não estava trabalhando em nenhuma escola, achei que seria o momento de cultivar plantas e me apaixonei por esse cuidado. Elas me ensinam a cada dia suas singularidades e necessidades. Tornei-me uma pesquisadora botânica nas horas vagas, acompanho sites, blogs e programas de TV sobre como ter plantas em apartamento.

Olhando para minha trajetória de professora-pesquisadora-narradora, reconheço em meu caminho as flores, as sementes, os gravetos, as ervas daninhas que precisaram ser retiradas, o uso equivocado de alguns pesticidas, os adubos orgânicos que fui conhecendo – sempre em direção à vida – me trouxeram até aqui. Este trabalho representa um convite para me acompanharem nesta aula-passeio.

Portanto, nessa jornada vivida, encarnada na figura de professora/pesquisadora/formadora/mãe/mulher, fui capaz de compreender algumas das metáforas utilizadas por Freinet (1991) no livro *“Pedagogia do bom senso”* como: “Não se obriga a beber um cavalo que não está com sede” (p.13), ao me dar conta de que estava sendo uma professora organizada, que planejava as aulas sem antes ouvir as crianças e os adultos. Entendi o que ele quis dizer com “E o sol brilhará” (p.24), quando ouvi as crianças e os adultos e vi seus olhos iluminarem a sala. Além de compreender “Não largar as mãos antes de firmar os pés” quando, na ansiedade de querer “ensinar” (p.57), empurrava garganta abaixo informações sem sentido em crianças e adultos.

Freinet me lembra que “somos aprendizes, às vezes com a pretensão de mestres e ocultando facilmente, a nós mesmos, as nossas imperfeições e as nossas impotências” (FREINET, 1991, p.112). Por isso desconstruir a ideia de que como professora tinha que saber tudo, ter controle de tudo levou um bom tempo. Aceitar minhas limitações e entender que não preciso resolver tudo sozinha, que podemos contar com a colaboração das crianças e professoras em formação. Somos apenas seres humanos aprendendo uns com os outros.

Confesso que algumas metáforas propostas por Freinet em sua obra eu só admiro, mas ainda não consegui vivê-las inteiramente. Continuo tateando para conseguir dar-lhes vida um dia.

Proponho-me agora a falar um pouco sobre a metodologia de pesquisa escolhida.

### **Metodologia de cultivo**

Chamarei a metodologia utilizada de “metodologia de cultivo” pois assumi-la não se deu de uma hora para outra, foram necessários cultivos em jardins internos e externos para que eu tivesse segurança em escrever sobre minha trajetória profissional de um modo mais autoral para os padrões de uma tese de Doutorado. Levei um tempo para me sentir segura em escrever uma pesquisa de forma narrativa, li os trabalhos de vários colegas, escrevi, apaguei, pedi que alguém lesse até que me convenci que sim, que eu poderia falar sobre a minha vida em uma pesquisa acadêmica, sem que isso se tornasse algo que fizesse sentido só para mim, mas que pudesse ser ponto de partida para outros estudos em Educação. Por isso a presente pesquisa se situa dentro da perspectiva das biografias educativas, constituindo-se em uma escrita de si (JOSSO, 2004), que não tem por objetivo apresentar “verdades”, mas suscitar compreensões a partir das experiências por mim vividas e dos sentidos que lhes atribuí e ainda atribuirei no exercício contínuo de reflexão com meus pares, para propor novos modos de relacionar escola e academia.

A escrita de si ou o ato de biografar por si só não produzem ciência, mas a escrita que parte das aprendizagens dos territórios que habitamos, que reconhece professoras e professores como sujeitos históricos, produtores de conhecimentos e culturas, que vivem e refletem a partir das condições determinadas por tempos e espaços específicos e que mesmo assim são vistos como sujeitos únicos e singulares, essa escrita sim, é capaz de produzir dados para uma investigação científica, não neutra, não indiferente ao outro (Bakhtin, 2003) e que se constitui a partir da complexidade humana.

O que quero enfatizar com a expressão “metodologia de cultivo” é que houve muito trabalho para a elaboração desta pesquisa, e é essa dimensão social e cultural do trabalho que permeia todo o texto, o trabalho da pesquisa,

meu trabalho como professora, as crianças trabalhando na escola. esta questão do cultivo enquanto trabalho humano, da importância de se construir um método de trabalho neste sentido. Elise Freinet (1978), sua esposa e companheira nas investigações pedagógicas, conta que Freinet, devido a sua experiência de menino trabalhador e fortemente inspirado pela pedagogia russa que ele conheceu pessoalmente durante uma viagem à Rússia, em 1925, junto com uma delegação sindical, se declara adepto da “pedagogia do trabalho”. Alguns dizem que ele conheceu pessoalmente a escola dirigida por Pistrak durante esta viagem. É significativo que uma de suas mais importantes obras tenha este título: “*A Educação do Trabalho*” (1998). Freinet faz uma distinção entre jogo e trabalho, ou seja, entre o artificial e o real.

Não há na criança necessidade natural de do jogo; há apenas necessidade de trabalho, isto é, a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha finalidade perfeitamente compreendida, de acordo com as possibilidades infantis, e que apresente uma grande amplitude de reações: fadiga-reposo; agitação-calma; emoção-tranquilidade; medo-segurança. (FREINET, 1998, p.189)

A realização de um trabalho que respeite os ritmos da vida, de ação e repouso, que apresente como produto final, em suas palavras, algo que tenha algo de útil e de belo, Freinet (1996).

Outra informação que considero importante para a compreensão desta pesquisa é que escolhi escrever o texto em primeira pessoa, pois assumo que esta pesquisa parte das narrativas das minhas experiências como professora em diferentes níveis de educação. Por isso, aviso aos leitores e leitoras que em alguns momentos, quando uso o pronome “eu”, estou falando de mim. Eu sou o sujeito das experiências narradas, elas dizem respeito à minha individualidade, como a única pessoa que viveu as experiências que compartilho. Contudo, nos momentos em que falo das reflexões, dos planejamentos, das ações tomadas a partir da escuta das crianças e das professoras, este “eu” torna-se múltiplo, coletivo, pois representa os diálogos que estabeleci com as minhas colegas, com diferentes comunidades de prática, com a materialidade, com Freinet, e quando senti que fazia mais sentido na escrita, usei “nós”.

Mesmo escrevendo a maior parte desta pesquisa em primeira pessoa, comprometo-me a ficar atenta para que não se torne um eu autocentrado, que

só fala de si, mas sim o “eu” de uma professora que, desde o início de sua carreira, colocou-se em relação com os outros – um eu que vai em direção ao outro–, que foi se constituindo como professora-pesquisadora-narradora nas relações com as crianças, as famílias e as outras professoras, e dessas relações guardou muitas lembranças.

Para mostrar toda a amplitude das experiências por mim vividas, opto por um modo outro de produção de dados, presente em pesquisas narrativas em Educação, conhecido no meu grupo de pesquisa, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – Gepec, por inventário<sup>3</sup> da pesquisa:

assim, o arejar da investigação, a partir dos materiais da vida pessoal e profissional, propicia a produção de novos sentidos tanto para o vivido como para a temática investigativa que nos orienta na produção do conhecimento científico. (PRADO, FRAUENDORF, CHAUTZ, 2018, p. 543)

Foi em um movimento dialógico que olhei para as materialidades colecionadas ao mesmo tempo em que olhei para mim mesma, e observei os sentimentos, as lembranças que emergiram desses reencontros, e assim fui produzindo novos sentidos do vivido que expesso e traduzo em palavras os conhecimentos elaborados durante o percurso investigativo.

Elaborar a sua narrativa de vida e, a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. (JOSSO, 2012, p. 5)

Foi a partir de um olhar atento aos materiais inventariados, como fotografias, Livros da Vida, cadernos de anotações pessoais, cartas, diferentes registros dos cursos que ofereci ou imagens de grupos fechados no *Facebook* que fui tomando consciência da minha caminhada pessoal e profissional – assim, no presente da pesquisa, sou capaz de honrar o que vivi e projetar novos

---

<sup>3</sup> O inventário da pesquisa encontra-se em Apêndice página 197 deste estudo

horizontes, nas palavras de Freinet, “tire o chapéu para o passado e o casaco para o futuro” (1991, p. 93).

Sinto que a cada nova fase da pesquisa sou convidada a me deslocar para diferentes tempos da minha vida; não se trata de uma pesquisa sobre fatos passados, nem somente sobre reflexões do presente, mas são tempos que correm em paralelo, em alguns momentos um mais que outros, mas que de toda forma se dirigem para um porvir carregado de esperança. Assim como o título escolhido, o texto aqui apresentado só foi possível depois de muitos tateios, leituras, narrativas e discussões com os colegas do grupo de pesquisa. Após leituras críticas de amigas e amigos, de apresentar a pesquisa em seminários de pesquisa no Nozsoutres – Círculo Narrativo de Estudos em Educação, que se orienta pela radicalidade da metodologia narrativa de pesquisa em Educação, fundamentada em alguns trabalhos como: Prado *et al.* (2015), Serodio e Prado (2017) e Prado, Soligo e Simas (2022) – vinculado ao Gepec da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, das leituras realizadas por pessoas fora da área que generosamente ofertaram seus pontos de vista, e que serviram para mim como excedentes de visão (BAKHTIN, 2003), percebi que é só na relação com o outro que sou capaz de conhecer pontos de vista distintos dos meus, pois estamos em posições diferentes. O olhar compartilhado do outro amplia o campo de visão que tenho de mim e do mundo.

E eu, incentivada pelo meu orientador, Professor Guilherme Prado, e pelo grupo, tomo a liberdade de me orientar pela radicalidade da Pedagogia Freinet e seus instrumentos na condução metodológica desta investigação.

Nos encontros no Nozsoutres somos convidados e convidadas a escrever narrativas durante todo o processo de pesquisa, e nesse intenso processo narrativo as reflexões advindas de nossas escritas são partilhadas e construídas colaborativamente, o que enriquece nossos percursos investigativos.

E por acreditar nos pressupostos apresentados e me comprometer com eles, a metodologia escolhida para esta pesquisa se inscreve em uma “metodologia narrativa de pesquisa em Educação”.

A abordagem teórico-metodológica que desenvolvemos pressupõe dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo da pesquisa e dizem respeito às fontes de dados, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de dados, e ao

modo de produzir conhecimento. (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2022, p. 1)

Tanto eu quanto meus colegas defendemos que não há uma metodologia pronta a ser seguida, mas sim princípios que nos norteiam, assumindo que o caminho se faz ao caminhar – a pesquisa narrativa se faz ao ser narrada. “Narrar todo o processo possibilita tomadas de consciência que talvez não fossem possíveis se a escrita fosse somente ao final da pesquisa”. (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2022).

Semanalmente nós, participantes do Nozsoutres, reunimo-nos para as rodas de conversa sobre nossas pesquisas narrativas. É a partir das leituras compartilhadas que são possibilitados múltiplos ângulos, que nos proporcionam alargamentos de horizontes possíveis.

Acreditamos que seja possível conciliar as exigências acadêmicas, o rigor científico e a potência da vida nas narrativas dos professores e professoras sobre o cotidiano da escola, tal como explica Prado (2013, p. 4):

o estudo das narrativas pedagógicas pode então contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática, acrescentando outro olhar à problematização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos professores e demais profissionais da escola no contexto do trabalho pedagógico.

Na elaboração de uma pesquisa tida como tradicional, daquelas que seguem à risca todas as etapas – como introdução, justificativa, desenvolvimento, coleta de dados, análise e conclusão – penso ser possível se esconder atrás das referências de autores consagrados, manter-se distante do texto e preservar a imparcialidade do pesquisador na forma de escrever de modo a, supostamente, garantir a “cientificidade” do estudo. Em se tratando de pesquisas sobre relações humanas, não há como nos mantermos neutros, ainda mais quando nos propomos a fazer uma pesquisa radicalmente narrativa (PRADO *et al.*, 2015), como é o caso deste estudo. A narrativa pressupõe a autoria, não somente a autoria de quem produz conhecimentos específicos, mas também a autoria estética de quem pretende criar imagens que despertem os sentidos e as emoções dos leitores. E isso não é nada impessoal e nem mesmo simples.

É importante dizer que, ao longo do texto, apresentarei tanto narrativas que foram escritas antes do meu ingresso no programa do doutorado, como as

que nasceram a partir da elaboração da pesquisa e da produção do texto, pois de acordo com a metáfora escolhida, as narrativas são vasos de “mudas” que cultivarei para que se tornem as plantas que comporão a minha pesquisa-jardim.

Arrisco-me a dizer que, ao comparar a metodologia de pesquisa escolhida a uma metodologia de cultivo agrícola, é possível estabelecer alguns paralelos entre essas produções de resultados distintos, pois a pesquisa acadêmica está preocupada com a produção de conhecimento e a metodologia agrícola, com a produção de alimentos. É possível observar que dentro desses campos de produção humana, do mesmo modo que temos uma indústria agrícola intensiva que não respeita o solo, a água, os animais, a saúde dos trabalhadores – pelo uso excessivo de agrotóxicos, fertilizantes e pesticidas – e tampouco os pequenos produtores familiares, assim é também na indústria de produção acadêmica, que se preocupa muito mais com o número de publicações e classificação das revistas, sem se dedicar às pessoas envolvidas e ao tempo de maturação das reflexões elaboradas nas pesquisas, sem se preocupar que nas ciências humanas estamos falando de vidas humanas e não de números. Não estou negando as pesquisas quantitativas, elas são importantes, desde que estejam a serviço da vida humana e não da lógica capitalista de produção que invadiu todos os setores da sociedade e torna nosso mundo cada vez mais excludente e desumano. Por isso, a “metodologia de cultivo” escolhida por mim, no contexto do meu grupo, tem muito mais a ver com um sistema de cultivo sustentável, orgânico, que valorize os pequenos produtores locais e que leve em consideração os impactos no meio ambiente, assim como consideramos o impacto de nossas pesquisas em nossas vidas, nos sujeitos da pesquisa, nas escolas e no mundo. Optamos por uma pesquisa feita de forma artesanal, sem a ânsia da produtividade em grande escala, mas que responda ao coletivo no qual ela está inserida.

## Compondo uma pesquisa-jardim

Na busca por bibliografias que dialogassem com o tema da pesquisa, encontrei no MEM em Portugal<sup>4</sup> potentes conceitos que corroboraram a aposta de minha aposta sobre o uso dos instrumentos Freinet tanto para a formação inicial (graduação) quanto para a formação continuada de professores e professoras. O MEM português é um sólido exemplo do que Imbernón (2009, p. 80) chamou de **comunidade de prática**:

comunidades de prática são grupos constituídos com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica. Compartilha aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas.

Sérgio Niza (2015), principal referência do movimento português, explica que, além do MEM ser uma **comunidade de prática**, ele também organiza as práticas formativas de modo a proporcionar a **autoformação cooperada**, entendida como a responsabilidade que cada professor e cada professora tem por sua formação profissional e para que seja mais potente que seja feita de forma colaborativa entre pares.

O conceito de autoformação cooperada dialoga em muitos aspectos com o conceito de **tateamento experimental** elaborado por Freinet quando usada na formação de professores e professoras. A ação, a exploração, a busca pelo domínio de um determinado sujeito, seja por uma criança ou por um adulto, no/do/com o mundo são chamados por ele de 'tateamento experimental'.

Deixe a criança tatear, alongar os tentáculos, experimentar e cavar, inquirir e comparar, folhear livros e fichas, mergulhar a curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, numa busca, às vezes árdua, do alimento que lhe é substancial. (FREINET, 1991, p.82)

Assim como as crianças que precisam de liberdade para explorem o mundo ao seu redor, os professores e professoras precisam também explorar, investigar, refletir e agir no mundo escolar onde atuarão em conjunto com seus

---

<sup>4</sup> A associação portuguesa desfilou-se do movimento internacional Freinet na década de 1980. Para NIZA (2012), um dos motivos foi a intenção de fundamentarem seus trabalhos por meio da perspectiva histórico cultural de Vigotski e terem liberdade para desenvolverem sua própria proposta pedagógica; entretanto continuam fazendo uso dos instrumentos Freinet em sala de aula e nas formações docentes.

pares para construírem novas possibilidades frente às questões que emergem das salas de aula. Freinet dizia que: “Uma experiência bem sucedida ao longo do tateamento cria como uma atração de potência e tende a se reproduzir mecanicamente para

se transformar em regra de vida” (FREINET, 1998, p. 51). Como então, possibilitar experiências bem sucedidas, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada para os professores e professoras?

Como desdobramento deste questionamento o MEM propõe um outro pressuposto de suas formações docentes conhecido por **isomorfismo pedagógico**:

Vivencia-se, nessa iniciação, a organização social das aprendizagens por analogia com os procedimentos pedagógicos que desejamos que pratiquem nas salas de aula dos professores que nela participam (NIZA, 2015, p. 609).

A ideia é que formemos os professores com os mesmos instrumentos que acreditamos que sejam importantes que eles usem com as crianças quando estiverem em sala de aula.

A partir das minhas experiências profissionais entendo o Isomorfismo pedagógico como um modo de se pensar e propor a formação inicial e continuada mais perto da escola e da vida, em tempos e espaços organizados para que as professoras e professores possam colaborativamente tatear suas aprendizagens pedagógicas para que assim sejam capazes de promover os tateios e as aprendizagens da criança.

Desta feita, apresento alguns questionamentos:

- a) Que contribuições tomo dos usos que fiz dos instrumentos da Pedagogia Freinet para a formação inicial das professoras e professores no Ensino Superior?
- b) Quais contribuições da Pedagogia Freinet reconheço nos cursos de formação continuada de professoras e professores que ministrei?

- c) Quais relações são possíveis de se estabelecer entre o uso dos instrumentos Freinet em minhas práticas formativas e os conceitos de **isomorfismo pedagógico** e **autoformação cooperada** do MEM de Portugal para a formação inicial e continuada de professoras e professores?
  
- d) Como o conceito de **tateio experimental** contribuiu em minhas atuações como professora e formadora de professoras e professores?
  
- e) De que modo a Pedagogia Freinet pode contribuir na construção de uma **comunidade de prática** de professoras e professores?

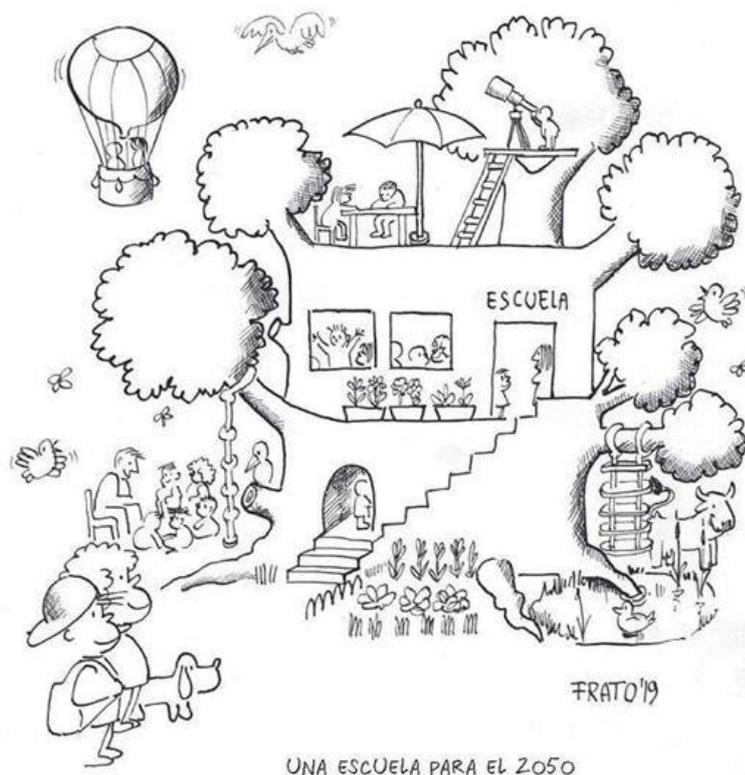
Para dar conta de responder a essas perguntas e a tantas outras que surgiram ao longo desta pesquisa-jardim, precisei planejar algumas ações, como inventariar as materialidades colecionadas nos últimos dez anos e investigar os detalhes do terreno onde pretendia criar meu jardim. Para essa empreitada foi preciso escolher sementes corajosas, daquele tipo que consegue brotar nos lugares mais improváveis, daquelas que ao serem cortadas brotam novamente e com mais vigor. As sementes aqui são os professores e as professoras do MEM, do Gepec, do meu grupo de pesquisa, o Nozsoutres, minhas amigas-professoras da Prefeitura de Campinas, os bebês da creche em que trabalhei, os futuros professores e professoras de graduação e as professoras em exercício das formações continuadas que ofertei. São sementes distintas entre si, mas com algo em comum: todas elas são cheias de potência de vida.

As sementes germinadas transformaram-se nos “vasos de mudas” das narrativas escolhidas para compor os canteiros do jardim. Foram muitas as sementes a serem observadas, os vasos a serem escolhidos, os conceitos a serem investigados e cultivados até que florescessem.

Durante o cultivo observei que algumas plantas gostam de muita exposição ao sol, outras só vão bem na sombra; descobri que algumas podem ser regadas apenas uma vez por semana e outras precisam de duas regas por dia. Esses entendimentos me falam das especificidades das flores e das pessoas

– somos diferentes por natureza, por isso minha intenção não é de escrever um manual de jardinagem, muito menos de formação docente, mas sim contar sobre os meus tateios singulares de pesquisadora-professora-militante-freinetiana.

Ilustração de Tonucci, "quando começarmos de novo, devemos inventar outra escola".



UNA ESCUELA PARA EL 2050

CONTACTO CON LA NATURALEZA, JUEGO, AUTONOMÍA, INVESTIGACIÓN...

Figura 2 – Fonte: disponível no perfil do Facebook do autor.

Se eu tivesse que escolher uma imagem que servisse como justificativa para esta pesquisa, seria o desenho do pedagogo italiano Tonucci sobre como devem ser as escolas após a pandemia do Coronavírus<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Em 11 de março de 2020, a *Corona Virus Disease* – COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde – OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. (Organização mundial da saúde, 2021)

Eu sempre sonhei com essa escola – todos os trabalhos que tive em minha vida foram para a construção de uma escola como essa, que incluísse a natureza, a autonomia, a investigação, a brincadeira, a vida. Para que ela seja realidade para todas as crianças, precisamos de bons professores/jardineiros, que cultivem a curiosidade e a cooperação entre todos. Crianças que sejam vistas como cidadãs, que agem no mundo e com o mundo.

Essa escola nunca foi tão urgente e é por ela que me lanço a escrever uma tese de Doutorado sobre formação inicial e continuada de professores e professoras que, como Freinet, ousaram sonhar uma escola outra. Uma escola que ressignifique a nossa relação com a natureza, que nos reconecte com mais um dos seres da natureza, pois, como nos alertou Krenak, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, precisamos acordar dessa ilusão de que estamos separados:

sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. (KRENAK, 2019, p. 44)

A errônea ideia de que somos seres independentes da natureza está nos levando para um caminho de extermínio da vida no planeta e a pandemia do Coronavírus serviu para nos mostrar que devemos nos repensar como humanidade e traçar um novo destino que torne o fim do mundo uma possibilidade somente nos livros e filmes de ficção.

A escola, assim como os outros setores da sociedade, está sendo convocada a repensar sua atuação no momento presente e na formação das futuras gerações.

Portanto, com esta pesquisa, pautada nos princípios caros ao professor francês Célestin Freinet e a mim – democracia, livre expressão, trabalho e cooperação, pretendo contribuir com outros profissionais da Educação que como Freire (2016) acreditam que ela transforma pessoas e pessoas mudam o mundo.

Para a realização da pesquisa utilizei como referencial teórico autores como Freinet (1975, 1976, 1977a, 1977b, 1977c, 1991, 1996, 1998a, 1998b), Freire (1992, 1997, 2000, 2001, 2006, 2011, 2016), Bragança (2012, 2018), Meirieu (1983, 1995, 2001), González-Monteagudo (1988, 1989, 2011, 2013),

Nóvoa (1992, 2009, 2011, 2012, 2017), Imbernón (2004, 2009, 2012), Niza (2009, 2015, 2018), Folque (2011, 2018), Krenak (2019, 2020) e outros pesquisadores que discutem a formação docente dentro de uma perspectiva autônoma e autoral da profissão.

Para nos guiarmos, aviso que a presente pesquisa-jardim foi dividida em três partes, ou dizendo metaforicamente, em fases da jardinagem. São elas:

A primeira fase é intitulada **É de sonho e de terra**, na qual narro, em meu memorial de formação, as sementeiras vividas nas terras férteis da infância e adolescência, as sementes que lancei e fizeram germinar a professora freinetiana, os diferentes vasos de plantas cultivados ao longo da vida que constituíram de um modo singular a professora-pesquisadora-formadora-narradora, que reflete e problematiza a formação inicial e continuada dos professores e professoras.

Na segunda fase, **Entre mudas e sementes**, apresento minha coleção de mudas de narrativas sobre os instrumentos Freinet que fiz e uso com bebês e adultos, e assim estabeleço um diálogo entre as mudas de narrativas, que foram transpostas para a terra a fim de compor os canteiros desta pesquisa-jardim, e os principais conceitos da Pedagogia Freinet e do MEM de Portugal.

A terceira e última fase, **Observando com cuidado os canteiros que compõem o jardim**, podemos dizer que é o jardim pronto, que precisa apenas de alguns ajustes para que possa receber visitantes. Ele foi construído a partir das mudas de narrativas que encontraram um solo fértil nos conceitos escolhidos para se enraizarem e produzirem novos frutos e flores. Neste momento sinto-me capaz de observar os detalhes de cada canteiro construído e a partir deles refletir sobre as lições aprendidas com esta pesquisa-jardim.

Brincando com a terra.



Figura 3 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, a propícia estação  
E fecundar o chão

Chico Buarque

## É DE SONHO E DE TERRA<sup>6</sup>

O fruto será o que fizerem dele o solo,  
a raiz, o ar e a folha.

Deles é que deveremos cuidar,  
se quisermos enriquecer e garantir a colheita.

Célestin Freinet

Apresento, com este memorial, apoiada na metáfora da jardinagem, um pouco do modo como fui cultivando meu jardim pessoal e profissional até a realização desta pesquisa, como foi a preparação do solo, a escolha da semente, a fecundação do chão, as regas e as interações com as pessoas e o mundo que fizeram germinar a Lucianna criança, estudante, professora, mulher, mãe, pesquisadora/narradora. Assim como Josso (2010), sinto-me em um movimento de caminhar para si, não deixando nenhuma dimensão do meu ser, seja espiritual, existencial e intelectual.

Antes mesmo de me apresentar para os leitores e leitoras, apresentei-me a mim mesma. A escrita de um memorial de formação exige pesquisas externas por meio de registros, fotos e documentos, mas, a maior exigência é feita pela pesquisa interna. Cláudia Ferreira (2013) disse que é um caminhar para si no encontro com os outros.

Busco, com esta escrita narrativa, dar início a uma investigação-formação (BRAGANÇA, 2012) que me permita um deslocamento do meu olhar para a formação docente a partir das minhas experiências tanto como professora quanto como formadora de professoras e professores. A reconstituição do meu percurso de formação, particularmente de autoformação, abre caminhos para que eu possa adentrar e entender, enquanto formadora, o percurso de outros docentes, ajudando-os assim a se re-conhecerem.

“É no movimento dialético entre passado, presente e futuro que os sujeitos se apropriam da vida como processo formativo e tomam a responsabilidade pela atribuição de sentido e pela ressignificação da trajetória pessoal/profissional” (BRAGANÇA, 2012, p. 584).

---

<sup>6</sup> Alusão à música *Romaria* de Renato Teixeira, que se inicia com a frase “É de sonho e de pó”. (ROMARIA, 1977)

Em diferentes áreas das ciências humanas, como história, antropologia e sociologia, as histórias de vida vêm sendo usadas como fonte e metodologia de pesquisa que têm como ponto de partida os saberes e as experiências de vida dos sujeitos adultos para compor as aprendizagens de uma profissão, e dão subsídios para se pensar em novas formas de fazer a formação inicial e continuada dos profissionais. Encontramos o uso tanto das biografias quanto autobiografias dos sujeitos pesquisados.

A biografia educativa não coloca, portanto, ênfase no resultado material do processo, ou seja, no texto escrito, mas no movimento reflexivo, que toma como referência a centralidade temporal, potencializadora do presente e do futuro. Assim, biografia educativa transforma a lembrança em formação. (BRAGANÇA, 2012, p. 111)

É desse lugar e dessa implicação teórica-epistemológica que entendo a biografia educativa como um recurso fértil para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente. Entre as possibilidades da biografia educativa, insiro-me na metodologia narrativa de pesquisa em uma vertente que considera a narrativa, a memória e a formação como elementos fundantes para nossas pesquisas. Para nós, do Nozsoutres, a narrativa está presente em todos os momentos da pesquisa, e é na radicalidade do seu uso que pretendemos produzir os dados, refletir e produzir novos conhecimentos (PRADO, SIMAS e SOLIGO, 2022).

Neste primeiro momento da pesquisa precisei lembrar, lembrar e narrar, narrar para não esquecer. Benjamin (1994), diz que lembrar é encontrar, nas experiências vividas no passado, formas de compreender o momento atual e ter como horizonte outros porvires. Não se trata de um devaneio, mas de um despertar para as questões da vida presente. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

É com uma escrita artesanal e singular que pretendo me narrar. Não com objetivo de informar os leitores e leitoras, mas com a intenção de refletir sobre as experiências vividas e assim ser capaz de contribuir para a construção de uma escola outra<sup>1</sup>, como quem cultiva plantas e se sente feliz em poder compartilhar algumas “mudas” de suas aprendizagens. São “mudinhas” que

carregam um pouco das marcas das minhas mãos através da terra que arei, das sementes que escolhi, da água com que as reguei. Elas me mostram que apesar de narrar uma história singular, minha pesquisa narrativa é marcada por um tempo e espaço determinado, e portanto, para além de questões pessoais, me comprometo em responder às demandas coletivas de nosso tempo histórico. A escrita é um instrumento primordial na construção do pensamento, na compreensão do que efetivamente se passou.

Assim, começo a caminhar para mim, rememorando o percurso até chegar aqui. Uma rememoração intencional que, entrelaçada, pode demonstrar uma superação do lembrar, escolher sobre o que contar e trazer a produção dos sentidos que pretendo construir para tecer com a tese defendida.

A primeira vez que escrevi um memorial de formação foi para a dissertação de Mestrado, em 2010, intitulada *Escrever, inscrever e reescrever: a produção escrita dos professores do Movimento Freinet no Brasil e na França*, na qual discuto a importância da escrita dos professores para suas formações e para a continuidade da proposta pedagógica até os dias de hoje. Nesse texto, procurei rememorar desde a minha trajetória escolar, passando pela faculdade, primeiro emprego e estágios na França, até chegar à elaboração da dissertação.

Já na minha banca de qualificação de Doutorado, ocorrida em setembro de 2019, a Professora Renata Barrichelo questionou minha opção em dar mais ênfase, em meu memorial, aos acontecimentos ocorridos após a minha apresentação de Mestrado em 2010. Ela disse ter sentido falta de informações e histórias para me conhecer melhor, entender como eu cheguei até ali. Meu orientador, Professor Guilherme Prado, completou dizendo que eu deveria escrever um memorial que começasse antes da escola, tentar encontrar em minha vida os motivos que me levaram a ser uma professora Freinetiana e problematizar, a partir de Freinet, as diversas possibilidades de formação de professores, fossem elas inicial ou continuada.

Voltei para casa com essa tarefa e coloquei-me a pensar em quando foi que tudo começou. Mas era óbvio! Como eu não havia me tocado disso antes? A minha história com Freinet não começou na minha graduação, nem mesmo quando eu entrei na escola.

Precisei cavar mais fundo, revolver a terra e tentar narrar de trás para frente, procurar pistas que me ajudassem a recontar a minha história pessoal e

profissional. A rememoração que emerge da organização do inventário de pesquisa permitiu que eu escrevesse tanto meu memorial de formação como o restante da tese, portanto, além de ser uma pesquisa-jardim, também é um grande *Livro da Vida*, o *Livro da Vida da Lucianna*.

Antes de entrar em contato com a proposta pedagógica de Freinet fui apresentada, logo no primeiro ano da Faculdade de Pedagogia e por mais de uma professora, ao pensamento dialógico e amoroso de Paulo Freire. Identifiquei-me com seu modo de conceber a Educação e a vida, com sua forma de compreender os seres humanos como sujeitos históricos. Com Freire (1992) fui tomada por um sentimento de esperança por acreditar, como ele, que as pessoas são capazes de transformar suas realidades por meio da educação, ao transformar-se a si mesmas.

Fez todo sentido para mim, no alto dos meus 20 anos, entender que “todo ato pedagógico é um ato político” (FREIRE, 2016, p. 65). Essa passou a ser uma premissa que tem me guiado desde então. Posteriormente, na disciplina de Didática, ministrada pela querida Professora Corinta Geraldi, li os primeiros textos de Freinet, e como disse algumas vezes, foi amor à primeira lida. Quando conheci Freinet só reafirmei minha opção político-pedagógica pela Escola do Povo. A atuação de Freinet deu-se por meio da criação de cooperativas. A cooperação esteve presente em todos os momentos, tanto com as crianças quanto com os adultos. Além de organizar uma cooperativa de educadores, Freinet e seus camaradas também ajudaram os pais de seus alunos a criarem cooperativas de seus produtos agrícolas. É para o povo e com o povo que Freire e Freinet pensaram a Educação.

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção. (FREIRE, 2016, p. 54)

Nos cursos de formação sobre Pedagogia Freinet que ofereço, sempre pergunto onde os participantes conheceram Freinet e normalmente ouço que foi de forma informal, seja porque viram o trabalho diferente de um colega, seja porque leram sobre ele em algum texto.

O professor francês François Le Mehanese, em texto publicado na revista da extinta Associação Brasileira Para Divulgação, Estudos e Pesquisas da Pedagogia Freinet – ABDEPP, elenca três motivos pelos quais os professores se interessam pela Pedagogia Freinet: “o pedagógico: técnicas, instrumentos e organização; o político: engajamento, filosofia de vida, debate democrático e responsabilidade; valores: respeito, liberdade, autonomia e as relações afetividade, acolhimento e abertura.” (LE MEHANESE, 2007, p. 23).

De todos eles, Mehanese considera que o fator que mantém um professor firme na Pedagogia Freinet é a cooperação, pois assim supera o isolamento e o enlaça com os demais, em trocas afetivas e profissionais que sustentam o movimento.

Olhando para trás, vejo que minhas colegas de turma da faculdade se moveram em busca de outras respostas, encontradas em Vigotski, Freire, Piaget, entre outros. Reconheço o valor e as contribuições de cada um deles, mas por que, dentre tantos, escolhi Freinet?

O que, nesses meus primeiros 20 anos de vida, aconteceu para que, entre 30 alunas, somente eu tenha me identificado com a Pedagogia Freinet a ponto de procurar a escola Curumim<sup>7</sup>, em Campinas, SP, fazer curso, fazer estágio, começar a trabalhar na escola e, depois de 4 anos de trabalho, embarcar para a França para fazer estágios? O que me moveu para atravessar o Atlântico em busca de respostas e o que não moveu minhas colegas de faculdade?

Voltando às minhas memórias, àquelas mais remotas que me constituíram como sujeito, comecei a pensar nos princípios que alicerçam a Pedagogia Freinet e de que modo eu poderia encontrá-los em minha vida, principalmente em minha primeira infância, tempo em que iniciamos o infinito movimento de elaborar nossas subjetividades por meio dos sentidos e dos significados que outros vão nos oferecendo.

Vislumbro, neste memorial, que as respostas dessas minhas perguntas podem ter alguma coisa a ver com terra, com o brincar na terra. A forma como acessei essa memória foi pela sensação. Tentei buscar a sensação corporal mais antiga de que eu tivesse registro, e a que me veio como em um *flash* de memória foi brincar com areia e água. Como se fazer comidinha com barro e

---

<sup>7</sup> Escola particular de educação básica, em Campinas, que utiliza a Pedagogia Freinet desde 1978.

folhas fosse a minha busca na Educação. Essas brincadeiras prepararam o solo para o que viria depois.

Logo que comecei a investigar a minha infância, lembrei-me do livro de Freinet *Para uma escola do povo*, publicado pela primeira vez em 1944 na França. Essa leitura deu-me elementos para rememorar essa época da minha vida. É por isso que, antes de continuar com a minha trajetória, contarei um pouquinho do livro.

Freinet (1996) fala da Reserva de Infância, fase que vai dos 2 aos 4 anos, na qual a criança interage com o mundo físico e vai estabelecendo relações que a ajudam a compreender o mundo que a cerca e criando para ela um repertório de sensações, emoções e tateios que lhe serão úteis por toda a vida. Nesse sentido, ele sugere que essa fase tenha o maior contato possível com a natureza, com a terra, com a água, com as pedrinhas, com os insetos e com as miudezas que alicerçam a nossa vida. E assim observo um fecundo encontro entre Freinet e o poeta Manoel de Barros:

[...] Dou mais respeito  
às que vivem de barriga no chão  
tipo água pedra sapo.  
Entendo bem o sotaque das águas  
Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões. [...]  
(BARROS, 2010, p. 23)

São *flashes*, lampejos de memórias da infância, que surgem de forma desordenada, mas que querem ser lembradas para que eu tome consciência da minha história de vida (GALZERANI *et al.*, 2021).

Voltando às lembranças, meus avós maternos tinham uma pequena chácara na zona rural do município de Campinas. Era lá que toda a família se reunia nos finais de semana e feriados. Era muita gente, 6 tias com os maridos, 16 netos, além dos amigos que eram sempre convidados.

Guardo muitas memórias vividas dessa época, de brincar no tanque de areia, sentir nas mãos a quantidade certa para misturar areia e barro para fazer bolinhos com balde – os primeiros desmoronavam, havia colocado muita areia, outros com muito barro grudavam no fundo do balde e não saíam, foram muitos tateios e observações das primas maiores para chegar à medida ideal. Que

sensação de orgulho quando entendi qual a medida certa para cada ingrediente, senti-me uma especialista em barro. Essa memória deve ter 40 anos, mas quando acionada veio com todos os cheiros, sons, texturas.

Havia uma pequena piscina que era a nossa alegria, e o nosso maior medo era chover e não poder nadar. Lembro dos meus primos maiores escreverem na rua com torrões de barro para Santa Clara ler lá do céu e não deixar chover.

Um certo dia em que o céu estava muito nublado, uma prima contou que havia conhecido uma simpatia para não chover. Lembro que chegamos a ir ao sítio vizinho para pedir dois ovos e os colocamos em cima do muro, pois a simpatia dizia que se a santa visse a clara do ovo ela ficaria feliz e não deixaria chover. Acho que a santa se sensibilizou com nosso pedido e naquele dia não choveu...Ficamos nos sentindo poderosos com a “magia” que havíamos feito.

Adorava quando dormíamos na chácara com a minha avó. Era colchão para todo lado. Como era bom perder o fôlego de tanto rir por qualquer graça que alguma prima falasse.

Competíamos para ver quem conseguia balançar mais alto na rede, eu realmente achava que um dia iria encostar os pés no teto.

Lembro que uma tia minha também tinha uma chácara, na rua de cima, e para nós, era a maior aventura andar pelas ruas de terra batida, íamos sozinhos visitá-la, sentíamos-nos verdadeiros exploradores.

Uma vez, ela nos convidou para nadar na piscina à noite. Que aventura! Dessa vez minha avó foi conosco. Era uma escuridão sem fim, ela pegou um copo, colocou dentro alguns vagalumes que encontrou no caminho e falou que era a nossa lanterna. Eu devia ter uns 6 anos, essa imagem nunca mais saiu da minha cabeça.

Brincando com meus primos e primas na chácara



Figura 4 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Ainda guardo na memória o cheiro que vinha das panelas da casa da minha avó, ela cozinhava muito bem. Era uma comida simples do dia a dia, mas sempre recriava algo com os ingredientes que tinha à mão, por isso era tão difícil para ela passar uma receita ou repetir um prato de forma exata, minha avó sempre mudava alguma coisa. Um fato que deixava as filhas surpresas era que ela nunca perguntava o que queríamos comer, nos chamava pela janela, montava os pratos dos menores, e dizia para os maiores se servirem, comíamos tudo. Nessas horas, era comum chegar uma das mães que ia logo dizendo: "mas ela não gosta de comer..." e, quando via, a criança estava raspando o prato, com a maior alegria de estar comendo junto com os outros e, ainda por cima, podia se servir sozinha. Freinet (1996) tem um texto no livro *Pedagogia do bom senso* chamado *Fazer a criança sentir sede*, no qual ele, como bom observador da natureza, pergunta-nos se alguém já viu uma galinha com um prato na mão correndo atrás dos pintinhos para eles comerem. Quando li esse texto, lembrei-me imediatamente da forma como minha avó cuidava de nós, com confiança em nossas capacidades e autonomia.

Essa infância livre nesse espaço, em contato com a natureza, cheia de estímulos sensoriais, foi essencial na constituição da pessoa que sou hoje, na professora, na mãe, na pesquisadora, na cidadã. É como se, cada vez que eu visse uma criança se lambuzando de barro, eu pensasse: eu te entendo perfeitamente, eu sei o prazer que você está sentindo nesse momento. Essa cumplicidade mantém viva a criança que fui e que felizmente não deu lugar a um adulto que olharia a mesma cena se preocupando apenas com a sujeira que teria que limpar.

Se você não voltar a ser como uma criança não entrará no reino encantado da pedagogia. Ao invés de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade dos meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. (FREINET, 1991, p. 23)

Minha avó intuitivamente sustentava as dinâmicas dos coletivos de crianças, tanto na chácara como no prédio onde morava. Sem saber, ela possibilitou que eu e meus primos experienciássemos plenamente as culturas infantis.

Já disse e volto a repetir, para mim não existe nada que lembre mais a felicidade de ser criança do que brincar com água e terra. Como eu me sentia feliz mexendo com a terra, com a água, fazendo comidinhas com folhas. Carrego essa sensação de alegria até hoje e acredito que a compartilhei com muitas crianças que encontrei por aí. Penso que é da terra, do barro, a minha primeira ligação com Freinet.

Quando eu era professora de uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental na escola Curumim, quase todos os dias encontrava, na saída, a mãe de um menino que se queixava que ele ia embora da escola todos os dias sujo de terra e que isso a incomodava. Ela tinha vergonha de sair da escola e ir com ele à padaria ou ao shopping. Eu a ouvia, dizia que iria conversar com ele e que, se quisesse, poderia mandar uma outra roupa para ele trocar no final da aula.

Conversei com o menino sobre a queixa da mãe e ele me disse que anteriormente havia estudado em uma escola onde só deixavam as crianças irem ao parque uma vez por semana na Educação Infantil, e que depois do 1.º

ano não podiam mais ir. Disse que era por isso que na Curumim ele aproveitava a areia, deitava no chão e nadava, porque ele adorava aquela sensação.

As conversas com a mãe duraram o ano inteiro. Eu tentava argumentar o que ele sentia, o quanto ele estava mais calmo, mais receptivo ao trabalho desenvolvido em sala de aula e que eu acreditava que, além do trabalho pedagógico que vínhamos fazendo com ele, também havia o contato com a natureza, que lhe fazia tão bem.

No fim do ano, a mãe me procurou, disse que iria tirar a filha mais nova da escola porque ela “ainda tinha salvação”. Para essa mãe, voltar limpo da escola era estar a salvo, enquanto para mim a roupa suja de terra é o que foi a salvação para o garoto.

Ela disse que já não podia fazer mais nada, que a terra vermelha havia encardido os pés do menino de um jeito que nunca mais sairia, mas que ela havia aceitado, pois nunca o tinha visto tão feliz.

Foi na escrita do memorial de formação que tomei consciência de que os valores e princípios de Freinet estavam em minha vida muito antes do que eu imaginava.

Sempre quando começo a ministrar um novo curso sobre Pedagogia Freinet, conto uma curiosidade que faz as pessoas rirem, mas, ao mesmo tempo, gera uma provocação. Eu digo que Freinet nasceu em 1896, mesmo ano em que nasceram Vigotski, Piaget e Jakobson. Então completo que deve ter acontecido uma reunião no céu e que disseram a eles:

– Desçam rápido! A coisa está feia lá embaixo!!!

Todos riem, mas entendem que a piada tem o seu lado de verdade, pois a escola que temos hoje não é muito diferente da escola do século XIX, com as carteiras enfileiradas, os uniformes, os sinais que marcam os horários e as aulas expositivas. Algumas práticas foram maquiadas com as novas tecnologias, mas o que prevalece no imaginário coletivo da nossa sociedade é que escola boa, escola forte é aquela que tem muitos deveres de casa, caderno cheio de cópias e muitas, muitas provas. Se tiver prova surpresa e simulados aos sábados, melhor ainda!

De fato, esses quatro pesquisadores e tantos outros deram grandes contribuições para a Educação, mas parece que a Escola não entendeu e continua insistindo em práticas que não reconhecem as crianças como sujeitos

ativos de suas aprendizagens. A escola ainda é uma instituição reprodutora da sociedade. E é contra isso que lutaram Freinet e outros educadores, numa perspectiva transformadora desta sociedade.

Em 1966, Freinet disse que

não devemos acomodar-nos por mais tempo com uma escola que tem cem anos de atraso, com seu verbalismo, seus manuais, seus manuscritos, o gaguejo das lições, a recitação de seus resumos, a caligrafia de seus modelos. No século do reinado incontestado da imprensa, da imagem, fixa e animada, dos discos, do rádio, da máquina de escrever, da fotografia, da câmera, do telefone, do trem, do automóvel e do avião! (FREINET, 1991, p. 13)

O que diremos nós terminando a segunda década do século XXI?

As pessoas parecem esperar por heróis, por salvadores da escola e, por que não dizer, da sociedade. Mas a história já nos mostrou que mudanças se fazem de baixo para cima, a partir de pessoas envolvidas com um objetivo comum, sob a ótica da coletividade.

O eixo suleador<sup>8</sup> do meu trabalho é a perspectiva da criança que um dia fomos. “É como adulto-criança que descubro, através dos sistemas e métodos que tanto me fizeram sofrer, os erros de uma ciência que esqueceu e desconhece suas origens.” (FREINET, 1991, p. 27).

Por maiores que sejam as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, ver a escola pelos olhos das crianças é um posicionamento, no mínimo, coerente, pois são as crianças as maiores interessadas em uma escola que faça sentido para elas.

Se nós adultos não insistíssemos em esquecer a criança que fomos um dia, certamente teríamos pistas de como a escola deveria se organizar. As memórias de sua infância como pastor de ovelhas conferiram a Freinet uma grande cumplicidade às infâncias – um apreço à natureza e ao trabalho com significado por quem o exerce, sejam adultos ou crianças, são temas presentes em toda a sua obra<sup>ii</sup>.

Como a sabedoria dos pastores da sua aldeia que observavam o comportamento das ovelhas, Freinet observava as crianças. Em um dia tedioso

---

<sup>8</sup> Expressão criada em 1991, pelo físico brasileiro Marcio D’Olne Campo, que ganhou o mundo nas palavras de Paulo Freire e Boaventura Santos, em contraposição à hegemonia geopolítica e cultural dos países do Hemisfério Norte. (TAVARES, 2019)

como tantos outros, Freinet convidou-as para fazerem um passeio pela vila e bosques da região. Ele notou o quanto ficaram interessadas e atentas e se preocupou ao ver que, ao entrarem na sala, elas desanimaram. Então propôs que escrevessem um texto sobre o que tinham visto. Surgiram assim seus primeiros instrumentos pedagógicos: aula-passeio e texto-livre. Chamou-os dessa maneira para marcar que o professor é um trabalhador como qualquer outro e que precisa de novos instrumentos quando almeja novos resultados.

Como forma de incentivo à escrita dos textos, Freinet adquiriu uma velha imprensa de jornal e começou a divulgar os textos das crianças pela comunidade.

Freinet, a todo o momento, posicionou-se contra o que ele chama de “pedagogia escolástica”, conhecida também por educação tradicional, que ele considera apática, e diz que é uma pedagogia centrada na verificação da reprodução dos conteúdos estéreis.

Freinet sofreu com a perda definitiva de um pulmão, provocada pelos tiros de uma baioneta, o que não lhe permitia falar em voz alta por longos períodos, como era esperado de um professor na época. Ele ironizava dizendo que, se não fosse por sua saúde, teria sido um professor como qualquer outro, o que discordamos, pois sua insatisfação com a escola da época estava ligada à sua visão de mundo, de infância e sociedade (MUNHOZ, 2010) e não apenas à sua condição física.

Voltando para minhas memórias, acredito que a sabedoria da minha vó é de quem foi criada na roça, de quem estava na lida desde muito cedo, assim como Freinet. Pessoas com um conhecimento de vida que a modernidade insiste em apagar e Freire (2001, p. 235) nos ajuda a preservar: “proponho que o ensino da sintaxe dominante parta do reconhecimento da validade da sintaxe popular”.

Eu passei boa parte da minha infância na casa da minha avó, tanto que os meus amigos de infância eram as crianças do prédio dela. Eu chegava da escola e já ia batendo nas portas para chamar as amigas para descermos e brincarmos lá embaixo.

Foi nessa época que ingressei no Ensino Fundamental em uma escola estadual que ficava na rua da sua casa. Felizmente não carrego grandes traumas da educação tradicional que lá era ofertada. Havia muitos ditados e cópias de lousa sem sentido, mas, por outro lado, as professoras eram comprometidas e

carinhosas com as crianças. A única que dava abertura para outras formas de expressão era a dona Cida (sim, nas escolas do estado de São Paulo chamávamos as professoras de dona. Sei que em algumas escolas públicas ainda é assim). Felizmente fui sua aluna por dois anos seguidos, 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental, e ela sempre organizava com a turma apresentações de dança e teatro criadas por nós.

Mantenho vivas em mim as memórias desses momentos de felicidade e livre expressão em que pude fazer meus tateios com liberdade, com um tempo sem pressa, um tempo que não é o do relógio, um tempo da vida, da natureza, que não tem um objetivo a alcançar que não seja viver. É a criança que habita em mim, que reconhece Freinet como fonte de inspiração para o meu fazer pedagógico.

### **Graduação - As primeiras sementes**

Quando vejo iniciativas de formação inicial de professores como a vivida no Programa de Estágio Docente – PED, em 2018, lembro da minha graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UNICAMP, no final da década de 1990. Confesso que fico com uma pontinha de inveja, pois as memórias que emergem dizem respeito a discussões filosóficas, culturais e sociais dos fenômenos que acontecem na escola básica. Tenho a sensação de que houve um grande incentivo intelectual e para a pesquisa, mas são poucas as memórias de experiências corporais. Acredito que, durante os cinco anos de curso, tivemos apenas uma disciplina sobre artes, chamada "Educação, corpo e arte", e ela era tão deslocada da realidade da Faculdade de Educação que acontecia em uma sala ampla, adequada para expressão corporal, porém na Faculdade de Educação Física.

Lembro-me de a professora colocar uma música e pedir que explorássemos o ambiente dançando livremente. Ela incentivava que nos agrupássemos em duplas ou trios, que explorássemos movimentos no solo ou aéreos, usando todos os planos. Não consigo me esquecer do quanto ríamos na atividade, muitas estudantes tinham crise de riso e mal conseguiam acompanhar os comandos dados pela professora.

No final da aula, conversávamos sobre o que havíamos vivenciado e chegávamos à conclusão de que os risos eram de vergonha, pois não estávamos

acostumadas a nos expressar e nos expor pelo corpo, e isso gerava um certo desconforto e nervosismo disfarçados pelo riso.

Hoje questiono os risos e lamento que, como professoras em formação que construía conhecimentos para trabalhar na Educação Infantil, tivéssemos vergonha de dançar entre nós.

O trabalho com o corpo não fez parte da minha formação inicial. Fui me dar conta da sua importância quando já estava trabalhando com as crianças.

Um projeto de educação integral não separa o corpo do pensamento. A origem de todo conhecimento está no corpo, e ele precisa ser mobilizado para que o conhecimento aconteça. Esse conhecimento acontece na relação entre o corpo e o ambiente em constante experiência exploratória, uma experiência que modifica a ambos continuamente. As pessoas, aprendendo a controlar as interações de forças do corpo em seu meio ambiente, estabelecem relações cognitivas e sociais. (SINGER, 2013, p. 2)

Há alguns anos, quando retornei ao prédio da Faculdade de Educação, fiquei imensamente feliz ao ver que haviam construído uma sala bem ampla para trabalhos corporais dentro da Faculdade. Isso diz muito em relação às condições dadas aos professores para a ampliação de possibilidades de formação integral.

As experiências marcantes na graduação foram as aulas-passeio organizadas pela professora da disciplina de Educação Infantil, Ana Lúcia Goulart de Farias. Com ela, conhecemos o espaço do Projeto Sol de educação integral do município de Paulínia e também a creche da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB de São Paulo, que fica na cobertura de um prédio em plena Praça da Sé. A intenção das visitas, que ampliavam nossos repertórios socioculturais e fortaleciam nossas capacidades associativas e de participação ativa na sociedade, era mostrar o quanto a arquitetura repercute nas práticas pedagógicas com as crianças (Singer, 2013).

Fora as aulas-passeio, foram poucas as oportunidades de nos colocarmos em relação aos textos, de trazer as nossas experiências. Não tivemos nenhuma disciplina na qual pudéssemos nos manifestar por meio de desenhos, pinturas, fotografias, músicas, esculturas ou outras linguagens que não a escrita. De fato, também não havia um espaço definido na faculdade para que tivéssemos acesso a materiais de artes plásticas ou para a expressão do corpo todo, como já mencionei anteriormente.

Não desmereço as experiências formativas da minha graduação. Ela me deu um olhar apurado para as injustiças sociais e as necessidades da infância, mas, na hora que o “bicho pegava”, do que me adiantava tanta criticidade se as mãos não eram hábeis?

A imagem que me vem ao fim do curso é de uma pessoa com uma enorme cabeça e um corpo atrofiado. Foi com as crianças e com os professores da escola que reaprendi a cantar cantigas de roda, a dançar, a imitar bichos, a pintar com anilina, a fazer massinha, a fazer insetário e a brincar de casinha.

Lembro que algumas amigas na turma de Pedagogia cantavam, atuavam, pintavam, tocavam instrumentos, mas, naquele momento, isso era uma forma de expressão para os artistas, não para simples mortais como eu.

Quem não experimentou leituras do mundo e da vida por meio da matemática, da história ou das histórias, da ecologia ou das artes, quem não sentiu com o corpo todo, quem não experimentou a imaginação, a criatividade e a dimensão estética na sua relação com esse mundo, dificilmente se pode tornar um mediador cultural. Nesta linha, torna-se também essencial que, na formação, se promova o re (encontro) com as culturas da infância, onde o jogo e o brincar assumem privilegiados modos de relacionamento com o mundo e os outros. (FOLQUE, 2018, p. 45)

A impressão que tenho é de que éramos um grupo com grande repertório intelectual, com uma bagagem repleta de referências da cultura erudita e popular, mas sinto que a faculdade não nos possibilitou o contato permanente com outras linguagens que não fossem a oral e a escrita, de modo a explorarmos e ampliarmos nossas possibilidades de autoria. Seriam as artes capazes de unir nossos corpos para uma formação integral das professoras?

Apesar disso, nesse meio tempo, conheci um autor que transformaria minha vida para sempre, Freinet.

Como era época dos estágios obrigatórios da faculdade, procurei alguma professora de Ensino Fundamental que trabalhasse em escola pública e pudesse me receber em sua sala de aula. Acabei não encontrando, mas me indicaram uma professora muito especial, a Professora Maria Estela Sigrist Betini, que trabalhava na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Professor Domingos Araújo, escola pública do município de Paulínia, no bairro Betel, que atendia crianças da zona rural da região. Estela já era uma professora muito experiente quando a conheci, tinha mais de 30 anos de sala de aula.

Alguns anos depois do meu estágio ela chegou a ser secretária de educação em Paulínia, nos anos de 2010 a 2014.

Ela se dizia não freinetiana de carteirinha, mas se considerava amiga do Freinet. Era uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental. Lembro que Estela sempre começava a aula com uma roda de conversa com as crianças, organizava a sala em ateliês, fazia assembleias para a resolução dos conflitos, expunha os trabalhos dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Fora isso, foram várias as vezes em que saímos da escola para aulas-passeio, para conhecer lugares que pudessem enriquecer os projetos de pesquisa da turma. Se ela não era uma professora freinetiana, confesso que não sei quem era.

Lembro que nos reuníamos todas as semanas em sua casa para conversar sobre os projetos em andamento, sobre alguma criança específica que nos tivesse chamado a atenção, assim como para replanejar nossas ações a partir das devolutivas dos estudantes. Estela sempre me convidava para conduzir alguma proposta com as crianças.

Acompanhei a turma a todas as aulas-passeio, fomos ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP ver a exposição do Monet, e em Paulínia conhecemos o lixão da cidade, uma cooperativa de reciclagem, um hospital público e a Biblioteca Municipal.

Foram experiências que me colocaram em contato com o chão da escola, e pude aprender cooperativamente com uma professora mais experiente sobre a profissão que eu havia escolhido. Juntas produzimos saberes que foram testados à medida que avançávamos em nossos tateios de sala de aula. Foi um estágio privilegiado, no qual prática e teoria andaram de mãos dadas.

### **Conhecendo os jardins da Curumim**

No terceiro ano de faculdade, fiz um curso de Introdução à Pedagogia Freinet na Escola Curumim e realizei estágios em todas as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Quando fui conhecer a escola, chamou-me a atenção a localização em uma região de chácaras. As salas de aula pareciam abraçadas por um imenso jardim. A afinidade com a proposta pedagógica, com a equipe e com a natureza presente em todos os espaços possibilitou que no ano seguinte eu fosse

contratada como professora do 4.º ano do Ensino Fundamental. Que alegria! Senti que havia encontrado a minha turma! Trabalhei lá durante sete anos. Foi onde comecei meus tateios em Educação.

A escola tinha como prática de formação dos professores o convite para a escrita de artigos sobre os trabalhos em sala de aula. Após várias publicações internas, surgiu a oportunidade de publicarmos o livro *Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*, no ano 2000, com um artigo de cada professor da escola. Gláucia Ferreira, diretora da escola e organizadora do livro, defende que “é preciso que exijamos o respeito a que temos direito, fazendo-nos ouvir nas respostas que damos aos problemas da educação, sem ficarmos esperando respostas de outros especialistas” (FERREIRA, 2000, p. 39).

Hoje, esses textos são importantes fontes de consulta para rememorar quais eram minhas questões naquela época. E continuam sendo objeto de minhas reflexões, como o delicado papel do professor em conciliar os interesses coletivos da turma com os interesses individuais de uma única criança – como trabalhar coletivamente sem apagar as individualidades.

Para compor o livro, escolhi um artigo no qual narrei, como professora de terceiro ano, como os projetos coletivos da turma se relacionavam com assuntos veiculados pela mídia. “Para nós, a vida estava lá dentro, aquilo que discutíamos e aprendíamos aparecia no jornal” (MUNHOZ, 2000, p. 120). Foi, sem dúvida, a razão forte que levou Freinet a introduzir o jornal na prática escolar, a atribuir-lhe um papel central. Segundo ele, ao transmitirem no jornal sua visão e sua opinião sobre um determinado assunto que elas podiam discutir, contestar, as crianças aprendiam que os jornais não são o reflexo da verdade absoluta e que o texto jornalístico deve suscitar uma reflexão crítica. Em outras palavras, o que Freinet procurava, mediante a escrita e a leitura do jornal, era aquilo que, anos mais tarde, Paulo Freire chamaria de educação conscientizadora. A formação do leitor crítico que, que em tempos de *fake news*<sup>9</sup>, nunca fez tanta falta.

Mesmo que o artigo tenha completado mais de 20 anos enquanto escrevo esta tese, o assunto abordado continua atual, pois como dizia Freinet no início

---

<sup>9</sup> Expressão em inglês que significa notícias falsas. Atualmente essas notícias têm sido disseminadas por meio das redes sociais.

do século XX, precisamos abrir as portas e janelas das nossas salas para que a vida entre.

Ainda trabalhando na Curumim, em 2004 embarquei para a França e pude fazer estágios em salas de Educação Infantil, Fundamental e em edições de revistas do Movimento Freinet. Toda essa experiência foi registrada em minha dissertação de Mestrado. Dentre as lições aprendidas na pesquisa, destaco a de que a Pedagogia Freinet foi uma proposta pedagógica testada, documentada, discutida e divulgada por Freinet e seus camaradas.

O movimento parece uma enorme colcha de retalhos, cujos tecidos, diferentes entre si, estão costurados por seus objetivos e valores em comum. Isto fica bem claro nos encontros nacionais e regionais, nos quais as trocas ocorrem de maneira fluida e horizontal, com intuito de evitar a concentração de poder e a competição. Não que divergências não ocorram, mas esta não é a intenção do movimento, pois todos são livres para entrar e sair, quando quiserem e ninguém é obrigado a aderir ao movimento por determinação de um diretor, coordenador ou secretaria. Talvez sejam as instituições internas os alicerces de sustentação do movimento numa grande rede, uma infinita colcha. (MUNHOZ, 2010, p. 128)

O que pode nos levar a pensar que uma professora só pode se tornar uma professora freinetiana se trabalhar em uma escola em que a equipe pedagógica também seja freinetiana?

Em minha dissertação, mostro que isso não é verdade, pois o mais comum é encontrarmos professores e professoras freinetianas que trabalham em escolas públicas e procuram, por iniciativa própria, um grupo de professores ligado à Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna – Fimem para trocarem experiências e produzir novos saberes.

Assim, a postura cooperativa passa a ser um modo de vida para os professores e professoras. Ou seja, não é uma proposta de formação centrada em si mesma, voltada apenas para seus integrantes, mas um movimento de educadores que contribuem e desejam cada vez mais colaborar para a construção de uma sociedade mais justa que responda à vida. À vida de quem? À vida de todos. Eles não se esquivam de seu papel de transformação como movimento social. É ao vivenciar esta postura pessoalmente, na sua formação dentro do Movimento, que os professores aprendem a instaurá-la e alimentá-la dentro de suas classes, com os alunos. Segundo a pedagogia Freinet, o primeiro tempo da aprendizagem (da formação) é a vivência.

Em 2010, eu, meu marido e meu primeiro filho, Matheus, mudamo-nos para Brasília, e foi nesse mesmo ano que apresentei minha dissertação de Mestrado. Na capital do país, procurei por escolas que trabalhassem com a Pedagogia Freinet e, no ano seguinte, fui contratada como auxiliar de coordenação de uma escola particular que adotava algumas técnicas dessa pedagogia.

Posso dizer que se tratava de uma escola com uma proposta construtivista, simpatizante de Freinet, mas não fazia uso de todos os instrumentos e nem tampouco estava associada ao movimento Freinet no Brasil. Também comecei a dar aulas no Ensino Superior, nos cursos de pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia. Trabalhei como tutora em duas disciplinas do curso de Pedagogia em Educação a Distância – EAD da Universidade de Brasília – UnB.

Nessas experiências universitárias, senti muita vontade, mas não tive coragem de me arriscar em usar os instrumentos da Pedagogia Freinet. Eram cursos com currículos fechados, que já vinham prontos, desde a sequência das atividades até as avaliações, com orientações claras de como deveria ser a condução das aulas. Não senti, nesses espaços, abertura para propor mudanças. Sabia que precisava de liberdade para tatear.

Nos três anos em que fiquei na cidade, também organizei um grupo de estudos sobre a Pedagogia Freinet na Universidade Católica de Brasília. Tais experiências revelam meu espírito inquieto e curioso por novos conhecimentos na área da Educação. A vontade de estar em grupo, de aprender, de compartilhar, de pensar/refletir/fazer a minha formação e dos outros professores me fizeram sempre buscar, onde quer que eu estivesse, espaços coletivos para troca de aprendizagens. Eu gosto de me sentir enturmada!

### **Tateando o trabalho com os adultos**

Meu interesse em trabalhar com formação de professoras só aumentou após a temporada em Brasília. Antes mesmo de voltar para Campinas, mandei um *e-mail*, no qual contava tudo isso, para o professor Guilherme Prado, meu orientador. Ele me indicou que entrasse em contato com a Rúbia Cruz que, além

de diretora na rede municipal de Campinas, era coordenadora dos cursos de pós-graduação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal. Assim que cheguei a Campinas, ela me chamou para uma conversa e saí de lá como professora de uma disciplina.

Em 2013, quando iniciei meu trabalho na Unisal como professora de pós-graduação, tinha em mente algumas ideias do que fazer e do que não fazer, algumas oriundas das minhas experiências marcantes como aluna de graduação, outras como membro do Gepec, meu grupo de pesquisa em educação continuada, no qual convivi com colegas que são professores universitários e que compartilham suas práticas nos encontros.

Ao entrar no corredor que dava acesso à sala de aula, vi que algumas alunas estavam conversando animadamente com uma professora. Elas davam beijos e abraços e diziam que sentiam muita saudade, perguntavam quando ela seria professora da turma novamente. Para a minha feliz surpresa, a professora querida por todos era uma amiga do meu grupo de pesquisa, Aninha Campos<sup>10</sup>. Quando a vi, fui em sua direção e demos um forte abraço, ela disse ter ficado feliz em me encontrar lá e me desejou boa sorte.

Voltei para o corredor achando que ter encontrado um rosto amigo era um bom sinal e imediatamente lembrei da minha professora inesquecível do Ensino Fundamental: naquela época, era comum estarmos em aula e alguns meninos e meninas que tinham sido seus alunos em anos anteriores passarem na sala só para dar um beijo e dizer que estavam com saudade. Durante todo o ginásio eu passava na porta da sala dela para dar um beijo e dizer como eu estava. Ela foi minha professora por dois anos e, depois, das minhas duas irmãs, ou seja, sempre esteve presente em nossas vidas.

Eu queria sentir aquele amor que vi a Aninha receber. Os olhos das alunas brilhavam ao contar que ela cantava durante as aulas, contava histórias e pedia que elas escrevessem narrativas. Aninha me deu boas pistas...

Eu já havia sentido esse carinho quando fui professora de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas seria possível viver isso com adultos?

---

<sup>10</sup> Defendeu tese de Doutorado em 2014 com o título *Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos*, sob orientação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldj, pelo Gepec – UNICAMP.

Poder contribuir para uma formação de professores integrais para a escola básica era o meu principal objetivo, mas só fui ter clareza disso de fato quando estava acontecendo: fui estabelecendo relações de afetos, de amizade, de querer bem àquelas professoras.

Mas não foi só a Aninha minha inspiração como professora iniciante no Ensino Superior, tive também a Rúbia<sup>11</sup>. Ela também foi uma referência de postura amorosa com os alunos. Presenciei alunas chegarem bravas, porque a nota estava errada no boletim, ou porque não haviam recebido o boleto, ou por qualquer outra questão, e dizerem que iam à coordenação tirar satisfação com a Rúbia. Eu estava começando, ficava apreensiva e, mais de uma vez, vi a Rúbia chegar na sala abraçada com a aluna, sorrindo e me pedindo licença para explicar o mal-entendido para toda a turma. Eu ficava observando a forma como ela olhava para as pessoas, ouvia atentamente e mantinha o tom de voz baixo e amistoso. Uma escuta atenta que diluía todas as dores de quem a procurasse.

As aulas iniciavam às 19 h, mas eu sempre me esforçava para chegar perto das 18 h 20 min para conseguir conversar com a Rúbia antes disso, mostrar meu planejamento para aquela noite e, assim, íamos pensando juntas cada passo. Havia a ementa do curso, mas o planejamento era feito a partir das devolutivas das alunas e das conversas com ela.

Outra inspiração para mim foi a querida amiga do Gepec Heloísa Proença<sup>12</sup>, que também era professora na Unisal e generosamente compartilhou comigo a forma como conduzia suas aulas. Nós oferecíamos a mesma disciplina, mas em cursos diferentes, eu em Educação Infantil e ela, no curso de Psicopedagogia.

Várias vezes nos reunimos em alguma sala da Unisal ou mesmo na sala do Gepec na Faculdade de Educação da Unicamp, após o Grupo de Terça<sup>13</sup> – GT, outro espaço coletivo do Gepec, para conversarmos.

---

<sup>11</sup> Defendeu tese de Doutorado em 2012, com o título *A gestora escolar: entre a prática e a gramática*, sob orientação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, pelo GEPEC – UNICAMP.

<sup>12</sup> Apresentou dissertação de Mestrado em 2014, com o título *Coordenação Pedagógica e Processos de Formação Continuada Parcerias entre docentes e não docentes na prática pedagógica* sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pelo GEPEC – UNICAMP. Continua como pesquisadora do grupo e atualmente desenvolve sua tese de Doutorado.

<sup>13</sup> O GEPEC, da Faculdade de Educação da UNICAMP, desde 1996, sob a liderança da Professora Corinta Geraldi, organizava reuniões às terças-feiras à tarde com profissionais da Educação interessados em discutir as questões da escola. Desde então o encontro ficou conhecido como Grupo de Terça.

Uma das primeiras coisas que a Helô compartilhou foi que ela sempre começava uma disciplina fazendo um contrato pedagógico com a turma. Acordava com todos os envolvidos como seria a condução das aulas, os textos trabalhados, as formas de avaliação e a comunicação, como definiu Niza (2015, p. 377):

a organização contratada da ação educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.

A ideia de contrato pedagógico com as turmas dialoga muito com a proposta de Freinet. Fiz uso desse recurso tanto como professora de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental.

E, por fim, a Helô sempre pedia que as alunas escrevessem narrativas como forma de registro da aula, pois seria uma forma de conhecer melhor o grupo, saber o que entenderam e o que seria necessário retomar e, assim, poder planejar os próximos encontros.

Penso que a minha postura de observar e procurar minhas amigas mais experientes, lembrar da minha graduação, do meu trabalho na educação básica, desenvolver dispositivos de sala de aula que permitissem ouvir as alunas, mesmo ainda não usando as ferramentas da Pedagogia Freinet, já me alinhava à sua filosofia, pois, assim como ele, fui garimpando e colecionando boas práticas de sala de aula.

Algo que fiz desde o início, e não saberia fazer diferente, foi apresentar os conteúdos a partir das minhas experiências de sala aula, então compartilhava meus relatórios, fotos, álbuns, Livros da Vida e artigos. Era uma forma de legitimar o que estávamos aprendendo – sabia que era um curso para professoras e professores que já trabalhavam, não fazia sentido terem aulas desvinculadas da realidade, que supusessem uma escola ideal. Assim, os acertos e os erros compartilhados eram reais.

Entre os tópicos acordados em nosso contrato pedagógico, discutíamos como faríamos as avaliações da disciplina, os prós e contras das provas escritas, seminários e trabalho final, e decidimos coletivamente que não faríamos

avaliações individuais escritas, mas sim registros reflexivos das atividades realizadas pelas professoras nas escolas em que trabalhavam.

No meio do curso marcamos apresentações dos processos, que mostravam os acertos e os ajustes, cada uma sugeria novas possibilidades e íamos relacionando com outros conhecimentos.

A partir da ementa do curso, conversamos que seria interessante recuperarmos alguns conhecimentos com os quais certamente as professoras teriam tido contato na graduação, para agora confrontá-los à luz das suas práticas de sala de aula.

Então, recuperamos os principais conceitos matemáticos esperados para serem trabalhados na Educação Infantil por meio de jogos e brincadeiras. Combinamos no contrato pedagógico do início do curso que, a cada encontro, duas professoras compartilhariam alguma cantiga de roda, parlenda, culinária, tudo que tornasse a matemática acessível e útil para a vida das crianças.

Em todas as escolas em que trabalhei, sempre montava com as crianças o ateliê de matemática, com instrumentos que permitissem a exploração, como fita métrica, termômetro, copos de medida, compasso, régua, esquadros, calculadora, ampulheta, imã. Lembro que meu sonho de consumo, como professora, era adquirir uma balança de dois pratos, iguais àquelas que havia nas feiras livres antigamente.

Acredito que a melhor devolutiva que tive foi de uma aluna que escreveu em seu registro da aula que às vezes ela tinha a impressão de que não estava em uma aula de matemática, mas sim em uma aula de educação física, de tanto que brincávamos, jogávamos e dançávamos.

Recordo-me que comecei o encontro seguinte retomando o que ela havia escrito, e disse a toda turma que era essa a minha intenção, que elas, como professoras de Educação Infantil, tinham que ver a matemática com o corpo todo.

Esses foram meus primeiros tateios no Ensino Superior. Fui professora dessa disciplina em quatro turmas diferentes e, a cada uma delas, ia ousando mais. Acho que deu certo, pois fui convidada para dar palestras em várias escolas e creches em que as alunas trabalhavam. Dei formação de matemática na Educação Infantil do Ave Maria, colégio católico particular em Campinas, em 2015, e na Creche Abrace, a partir de 2015 até os dias de hoje. Acredito que,

entre acertos e erros, junto com as alunas, fomos construindo coletivamente saberes sobre a matemática, sobre ser professora de Educação Infantil.

No segundo semestre de 2016, fui novamente professora dessa turma, que me convidou para participar do amigo secreto (Figura 5) e, no ano seguinte, do chá de bebê de uma das alunas. Assim concluo que também ganhei um lugar no coração delas. Eram muito carinhosas durante os comes e bebes da confraternização do final do ano, e guardaram bolo para todas as professoras queridas. É em momentos como esses que observamos as relações profissionais transbordarem para a vida.

Amigo secreto com as alunas da pós-graduação da Unisal, 2016.



Figura 5 – Fonte: grupo fechado da turma no *Facebook*.

A parceria entre nós professoras – eu, Aninha e Helô – e a coordenadora, Rúbia, foi tão significativa que, ao sermos escolhidas para orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC das alunas, elas mesmas já indicavam uma de nós para fazer parte da banca. Acredito que ficamos uns três anos seguidos participando das bancas umas das outras.

Recordo como a nossa atuação em sintonia foi fundamental para a escolha dos temas de pesquisa das professoras. Muitas nos procuravam e diziam querer investigar assuntos genéricos como *O brincar na educação infantil* ou *A importância do afeto para a aprendizagem*. Nosso trabalho era fazê-las entenderem que esses eram temas sobre os quais já havia vasta literatura, mas que não havia publicações em que professoras narrassem suas práticas de sala de aula, seus questionamentos, a forma e a estratégia que construíram para que seus alunos pudessem aprender. Então os trabalhos passaram a ter títulos como: *Os processos de formação da professora reflexiva que usa narrativa para validar sua prática pedagógica como recurso de produção de conhecimento*, de Nívia Santos, ou *Ressignificando minha prática, reinventando o espaço na educação infantil*, de Cláudia Gutierrez, ambos apresentados no ano de 2016.

### **Eu e os coletivos docentes**

Um importante espaço formativo para mim desde a graduação é o grupo de pesquisas do qual faço parte desde 2000. Considero o Gepec uma grande rede de professores e professoras que pensam/sentem/refletem uma forma outra de estarem na escola. Desde o início de sua criação, o grupo teve presentes alunos e alunas da graduação, professores e professoras da escola básica e pesquisadores e pesquisadoras dos programas de Mestrado e Doutorado. O GT foi um espaço aberto na universidade pelo Gepec para acolher os profissionais da Educação da rede pública e privada em relações colaborativas, horizontais e de estudo, em produções que surgem do cotidiano escolar, bem nos moldes da proposta de autoformação cooperada de António Nóvoa (2012) e do MEM português, na qual cada sujeito é responsável por sua formação e pela formação dos colegas de forma cooperada.

Desde 2013, como forma de comunicar nossos saberes/fazer sobre educação, o GT incentiva a escrita de narrativas da escola e organiza uma publicação chamada de *pipocas pedagógicas*<sup>iii</sup>.

Concordo com Galzerani (2013), quando diz que os professores e professoras, ao elaborarem suas *pipocas pedagógicas*, buscam alternativas para superar os desafios do dia a dia da sala de aula. “Saberes docentes e escolares, sempre inacabados, sempre abertos ao repensar, à resignificação, e que sempre devem estar articulados ao encadeamento das temporalidades, de maneira a reencantar o próprio presente.” (GALZERANI, 2013, p. 90).

Em uma *pipoca pedagógica*, escrita em 2013, relato uma conversa com uma professora em um curso no qual eu era formadora. A professora me contava que havia preparado uma série de atividades para serem trabalhadas com as crianças nos momentos de parque:

num dia ela trouxe boliche (para trabalhar adição) no outro pularam corda (para trabalhar o alfabeto) e assim por diante. Tudo tinha um objetivo, uma estratégia. Depois de alguns dias de parque dirigido, uma menina que não queria participar das atividades, pois estava com muita vontade de correr, olhou bem nos olhos da professora e disse: - Quando nós vamos brincar de uma brincadeira útil? (MUNHOZ, 2013, p. 65)

Essa *pipoca* diz muito sobre o que acredito para a Educação, acredito que as aprendizagens devam partir de situações reais das crianças. Às vezes, nós professores nos desdobramos em inventar situações de aprendizagem que, muitas vezes, estão na nossa frente, no que as crianças dizem na roda de conversa, nas brincadeiras, nos momentos de parque.

As *pipocas* escritas por mim são textos curtos, que contam “causos” vividos na escola como professora ou formadora.

Ainda em 2014, escrevi uma *pipoca* sobre uma situação ocorrida quando eu era professora de 4.º ano do Ensino Fundamental. Estávamos conversando sobre a origem do Universo, quando um aluno disse estar vivendo um dilema, o de ter que escolher entre a teoria do Big Bang e a teoria criacionista:

No dia seguinte, Tiago, muito afoito, chegou à classe atropelando todo mundo. Como se tivesse em suas mãos o nosso acordo de paz. Disse:  
- Lucianna, entendi! Fiquei a noite toda pensando e cheguei a uma conclusão.  
- Olha, o meu desenho!

No desenho, ele fez Jesus Cristo diante de um botão grande vermelho. Ele o apertava e dava início ao Big Bang. Ufa! Por um instante, esse desenho nos tirou do caos. Por um instante... (MUNHOZ, 2014b, p. 56)

Essa *pipoca* me mostra que a professora de Ensino Fundamental que um dia fui acreditava que os conhecimentos não estão dados, não estão acabados, são construções dos sujeitos em relação com os objetos e com o mundo. A professora que sou hoje continua defendendo a possibilidade de construção dos sujeitos e a provisoriedade dos conhecimentos.

Dos coletivos nos quais estive inserida, o grupo de professoras que trabalham na Rede Municipal de Educação de Campinas foi o mais fecundo. Tornamo-nos mais do que colegas de profissão, tornamo-nos verdadeiras amigas. Com elas refleti sobre todos os *tateios pedagógicos* que fiz nos últimos dez anos.

Os encontros eram organizados com momentos de conversas, perguntas e desabafos, e ao mesmo tempo, de trabalho de ordem prática também. Uma compartilhava com as outras o que estava realizando com as crianças, como a montagem de um calendário com desenho das crianças, a estruturação de uma oficina para aprendermos a fazer xilogravura em camiseta, o planejamento de atividades com massinha, o cuidado de um casulo de borboletas ou a edição de fotografias para um álbum de pesquisa da turma. Tudo isso era feito em um espaço livre, que frequentávamos porque queríamos – não havia remuneração financeira, mas um grande desejo de aprender juntas. Éramos mulheres que deixávamos de descansar, de estar com nossas famílias em sábados à tarde, para nos reunirmos. Foi assim que eu pude sentir o que era o *espírito cooperativo* da Escola Moderna, tão comentado pelo professor Freinet (1976) e sinalizado nos escritos do MEM de Portugal. E isso só acontece quando nos sentimos pertencentes a um grupo que responde aos nossos anseios coletivos e individuais.

Ter construído junto com minhas amigas professoras da prefeitura de Campinas uma pequena comunidade de prática possibilitou-me a segurança que eu precisei para me aventurar em diferentes níveis da Educação.

Nas **comunidades de práticas**, as relações sociais são criadas em torno das atividades do trabalho, e ganham forma por meio das relações e dos

conhecimentos e experiências concretas que fazem parte da identidade individual de cada um e passam, a partir daí, a ocupar uma posição na comunidade pela partilha que assegura o vínculo da aprendizagem da profissão a uma comunidade de práticas profissionais, como defendem Nóvoa (2009) e Imbernón (2009).

Nosso compromisso era nos encontrarmos a cada 15 dias, mas nem sempre era possível reunir o grupo todo, então nos esforçávamos para nos vermos pessoalmente pelo menos 2 vezes por ano: uma vez no início do ano letivo, para discutir o planejamento das turmas, e outra no final, para avaliar o ano. Como nem sempre conseguíamos reunir todas as profissionais, uma sempre acabava sendo ponte para as outras, pois contava as novidades que outros colegas estavam fazendo e os trabalhos realizados. Com essas trocas feitas indiretamente, sentimos vontade de continuar conversando e criamos um grupo no *WhatsApp*, no qual compartilhamos fotos e vídeos dos nossos projetos e de outros assuntos que podem nos ajudar em sala de aula. Assim, mesmo que virtualmente, nós nos sentimos pertencentes a um grupo que comunga dos mesmos ideais, e à vontade para desabafar, sem sermos julgadas por nossas práticas de ensino 'diferentes' das tradicionais, pois sabemos que estamos entre *companheiras freinéticas*.

Esse é o exemplo que se encontra na microesfera do MEM. “Este esforço de dizer e de escrever as coisas da profissão para a tornar partilhável acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do ato educativo” (NIZA, 2015, p. 112). É dentro de uma comunidade entre pares que se dará a construção de uma dialética aliando reflexão-praticada e prática-refletida.

Além de compor esse coletivo de professoras, estou concomitantemente envolvida, em uma escala mais ampla, na REPEF, por meio da discussão em um grupo de e-mail, nos encontros regionais, na divulgação de cursos e pesquisas sobre Freinet e, em macro escala, na filiação à FIMEM.

Tal iniciativa possibilitou aquilo que Aragão, Prezotto e Affonso (2015, p. 1616) chamam de parceria profissional: “implica em confiar e respeitar o outro já que essas atitudes possibilitam superar as dificuldades encontradas e dar um novo olhar à formação continuada”. Isso ocorre por intermédio de discussões que procuram fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na

direção de uma ação cada vez mais elaborada, aferida, intencional e menos ingênua.

Entendo esse espaço formativo cooperativo como uma **comunidade de prática**, na qual, com a socialização dos usos culturais da profissão docente, é possível superar aprendizagens espontâneas e pouco refletidas do tempo em que os professores e professoras eram alunos da escola básica.

## Eu e os bebês

No ano de 2015 ofereci um curso sobre Freinet no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional – Cefortepe para professoras de bebês, de AG1 (agrupamento de crianças de 0 a 2 anos) e AG2 (agrupamento de 2 anos a 3 anos e 11 meses). Foi uma experiência transformadora em meu trabalho como formadora, pois eu nunca tinha sido professora de crianças menores de 4 anos.

Cartaz sobre Freinet no berçário.

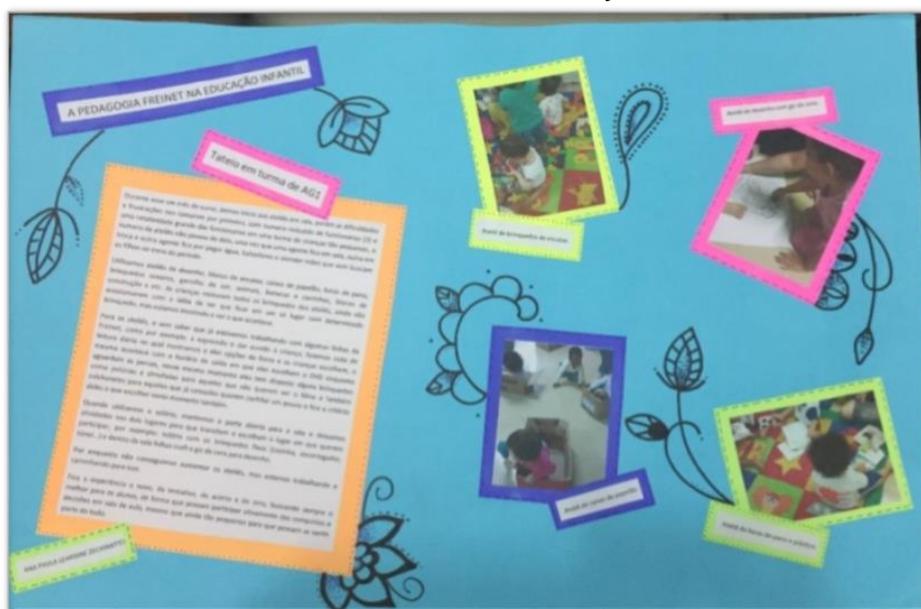


Figura 6 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

No mesmo ano escrevi uma *pipoca pedagógica*, chamada de *Pipoca Triste*, em que relato a história que ouvi em uma formação que havia conduzido sobre Freinet na Educação Infantil: a professora contava da superlotação da creche e de um bebê que havia ficado o dia todo no berço sem que sua fralda tivesse sido trocada uma única vez, pois havia muitas crianças na sala. No

controle das trocas, alguém se confundiu e entendeu que ele já havia sido trocado. Quando a mãe chegou, percebeu que havia algo errado. O fato em si já é muito triste e dolorido para todos os envolvidos, mas neste texto tentei me colocar no lugar do bebê:

doeu saber que nem as condições mínimas de cuidados estão sendo respeitadas. Mas doeu mesmo, foi saber que durante o dia todo, esse bebê não havia sido pego no colo nenhuma vez, e que ninguém, durante um dia inteiro, teve tempo de olhar em seus olhos... O que fazer? (MUNHOZ, 2015, p. 71)

E parecia que estava me preparando para o desafio que eu iria enfrentar no ano seguinte. Pois em 2016 passei no concurso para professora de Educação Infantil da rede municipal de Campinas e fui trabalhar com crianças bem pequenas, com idades entre 6 meses e 2 anos. A instituição na qual atuei fica na periferia da cidade, na região do Aeroporto de Viracopos. Atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses em período integral e crianças de 4 a 5 anos e 11 meses em período parcial. A comunidade atendida é de famílias em condição socioeconômica das classes C e D. Alguns, trabalhadores das indústrias da região. A maioria das famílias é constituída por empregadas domésticas, seguranças, caixas de supermercado e trabalhadores informais, como faxineiras e catadores de lixo de reciclagem.

Nesse desafio, coloquei à prova tudo o que aprendi ao longo dos anos, com as professoras que estiveram comigo em nossos cursos e, principalmente, com as crianças. Eu já havia sido professora de crianças de 4, 6, 8 e 10 anos, e também de adultos, nos cursos de pós-graduação e de formação de professores. Então, o desafio de ser professora de bebês me pegou em cheio.

Não queria cometer erros que marcassem a história de vida de quem estava só começando. Eu os via como plantinhas que cresciam em direção ao sol, à vida. Não queria exercer o papel cerceador que muitos profissionais exercem na relação com os bebês na escola. Queria deixá-los livres, seguros, confiantes para serem o que quisessem, não queria impor-lhes um único modo de enxergar a vida e as pessoas. Meu trabalho era observá-los, respeitar suas diferenças. Alguns precisavam de mais colo, outros só queriam ficar no chão, alguns tentavam engatinhar enquanto outros ficavam imóveis ao verem as crianças maiores chegando.

Assim como uma jardineira, fui tateando a partir de suas reações. Será que precisam de mais sol ou preferem sombra? Estão com sede ou pouca irrigação é suficiente para essa plantinha?

Foi um período da minha vida em que as questões dos bebês estavam presentes tanto na vida pessoal quanto na profissional, pois, na época, o Rafael, meu caçula, tinha um ano e meio, e não havia como não colocar em diálogo o que eu vivia como mãe e como professora.

Penso que os bebês da creche me ensinaram a ser uma mãe muito mais observadora e confiante nos primeiros tateios experimentais. Fiquei com o olhar mais aguçado e criterioso.

Foram várias as vezes em que mobilizei a equipe de gestão e a comunidade escolar para a aquisição de novos brinquedos, para adequações dos espaços físicos, para a qualidade dos alimentos ofertados.

Em meu íntimo pensava como eu, como mãe de um bebê, gostaria de encontrar a creche todos os dias. Certamente gostaria que fosse um ambiente limpo, organizado, lúdico, que propiciasse momentos de exploração e acolhimento de cada bebê, que as educadoras fossem comprometidas e felizes com seus trabalhos. Eu iria trabalhar confiante de que meu bebê estava sendo bem cuidado e estimulado para o seu pleno desenvolvimento físico, emocional e social. Era para a realização desse sonho que eu atravessava a cidade todas as manhãs.

Não encontramos na bibliografia de Freinet<sup>14</sup> muitos textos sobre a educação escolar para a primeira infância, mesmo porque, como disse anteriormente, no período em que ele viveu, as crianças ingressavam na escola aos 7 anos em média. Por isso, busquei algum autor que falasse sobre os bebês e que eu pudesse relacionar com Freinet. Nessa busca, encontrei a pediatra e psicanalista francesa Françoise Dolto, que dedicou toda sua vida a desvendar as linguagens dos bebês.

Dolto nasceu em Paris no início do século XX, quarta filha de uma família abastada de seis irmãos. Aos 5 anos, dizia que quando crescesse seria “médica de educação”, e quando sua mãe chamava um médico para examinar o irmão

---

<sup>14</sup> Livros pesquisados: *Para uma escola do povo*; *Ensaio de psicologia sensível*; *Pedagogia do bom senso*; *As técnicas da escola moderna*.

caçula que vomitava, ficava indignada com o fato de o médico não procurar entender o que havia acontecido com o bebê algumas horas antes. Ela intuía que o irmão havia vomitado por ter presenciado uma discussão entre a babá e a cozinheira e que a forma de seu corpo manifestar seu incômodo era por meio do vômito.

Eu preconizava o abandono da domaçon no decorrer da primeira idade, substituindo-a pelo respeito devido a um ser humano receptivo de linguagem, sensível, o igual em alguma coisa de sutil e essencial do adulto que ele contém e prepara, mas que é impotente para se exprimir pela palavra, e se exprime reagindo com seu ser inteiro às alegrias e aos sofrimentos da vida dos seres de seu grupo familiar, do qual ele participa a seu modo. (DOLTO, 2005, p. 164)

Dolto foi pioneira em muitas áreas. Foi uma das primeiras mulheres a se formar em medicina em Paris, assim como ser psicanalista, praticar e teorizar a psicanálise sobre as crianças.

Conheceu o psicanalista Jacques Lacan em 1938. Acompanharam os trabalhos um do outro e compartilharam suas obras. Durante 40 anos, foram conhecidos no meio psicanalítico francês como o “casal parental”.

Dolto dizia que muito se falava das crianças, mas que precisavam falar com as crianças. Compreendeu precocemente que, muito antes de falar, o ser humano é um ser de linguagens: “Temos um mito de progresso de feto, do nascimento à idade adulta, que nos leva a identificar a evolução do corpo como a evolução da inteligência. Ora, a inteligência simbólica entende-se da concepção à morte.” (DOLTO, 2005, p. 09).

Em 2017, já com dois anos de experiência com bebês, apresentei no Seminário Fala Outra Escola, organizado pelo Gepec, uma comunicação sobre Freinet e os bebês. Nessa apresentação contei como a bibliografia de Françoise Dolto me deu suporte para compreender as relações entre bebês, educadores, família e gestores.<sup>15</sup>

E assim venho buscando ser uma leitora de bebês, repetindo em minha mente como um mantra, “eles entendem tudo!” Tenho me policiado todos os dias e insistido com a equipe para que reflitam sobre a forma como se dirigem as crianças e, principalmente, sobre o que falam delas e de suas famílias. E de tanto persistir, em poucos meses temos visto várias situações que têm nos ajudado a entender os bebês. (MUNHOZ, 2017, p. 105)

---

<sup>15</sup> Resumos nos anais do Seminário Fala Outra Escola, 2017.

No ano de 2017, escrevi uma narrativa cujo título é *Eles entendem tudo*, para uma comunicação no Seminário Fala outra Escola, na qual procuro contar como os bebês percebem o que está acontecendo ao seu redor e a forma como eles conseguem nos comunicar que algo não está bem:

Entre elas, gostaria de relatar uma em especial: Rosa<sup>16</sup> é uma bebê de um ano, que se mostrava feliz e brincalhona com os outros bebês, mas de uma hora para outra, Rosa começou a morder e beliscar a todos. Ficamos sem entender o que estava acontecendo. Foi então que uma monitora, que trabalha no período oposto ao meu, nos informou que havia conversado com a mãe dela, que aos prantos, contou que estava se separando do marido. Antes que eu falasse qualquer coisa, a monitora matou a charada: disse que o problema estava no fato da mãe não ter conversado com Rosa sobre o difícil momento que estavam passando. A angústia da criança era pelo não dito. No mesmo momento, a monitora completou dizendo que iria orientar a mãe a ter uma conversa sincera com Rosa, explicar a decisão do casal e como viveriam dali pra frente. A monitora conversou com a mãe, que explicou à criança, que ao seu modo compreendeu e voltou a brincar. Nem sempre conseguimos ler os sinais dados pelos bebês. Isso leva tempo, requer abertura, sensibilidade e, muitas vezes, passam despercebidos. Escolhi este caso porque trata do óbvio, mas de um óbvio que ninguém vê. Não seria óbvio comunicar aos envolvidos uma situação de separação? Não seria óbvio considerar Rosa como uma pessoa que também merecia saber o que estava acontecendo? Parece que ainda não. (MUNHOZ, 2017, p.107)

As leituras de Freinet e Dolto e as experiências de cada educadora, que eram compartilhadas comigo nos encontros de formação, ajudaram-me a compreender que os bebês são ótimos leitores: leem nossas palavras, entonações, gestos, expressões corporais, olhares e, principalmente, se estamos sendo verdadeiros em nossas intenções.

Uma leitora de bebês, foi isso que fui me tornando. Os bebês me liam e eu os lia também. Assim como observava as plantas para entender o que precisavam, prestando atenção se suas folhagens estavam vigorosas, murchas ou amareladas, pensava sobre o que os bebês precisavam. Leite, sono tranquilo, carinho de mãe, colo de pai, brincar na área externa? Fui tateando.

Sabíamos da necessidade de movimento dos corpos das crianças; começamos por observá-las, e propusemos a elas descobertas, ações e desafios, pois sabíamos que “a criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os

---

<sup>16</sup> O nome foi trocado para preservar a identidade da criança.

momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam”. (MOREIRA, 1995, p. 85). Para isso, organizei o ambiente com o objetivo de darmos escuta à voz e direito de escolha para os bebês<sup>17</sup>.

### **Voltando aos adultos**

No ano de 2016, participei do seminário de 50 anos da morte de Freinet, organizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP em Itapetininga, e conheci uma parceira freinetiana para a vida toda, Flávia Cristina Murbach de Barros, professora e coordenadora do curso de Pedagogia em uma instituição particular da cidade de Ourinhos, SP. Ela organizou toda a graduação do curso de Pedagogia a partir do uso dos instrumentos Freinet. Nesse evento, parecia que eu estava ouvindo um sonho ser realizado na minha frente. Chamou-me a atenção a forma como os professores e as professoras se apropriaram do Livro da Vida, da correspondência e das aulas-passeio, entre outros instrumentos pedagógicos da Pedagogia Freinet.

Naquela época, já me questionava sobre a formação inicial e continuada de professoras a partir da Pedagogia Freinet, levantando questões como: Quais seriam as contribuições de Freinet para a formação inicial das professoras? Seria possível fazermos uso dos instrumentos pedagógicos de Freinet com adultos em um curso de Ensino Superior? Os alunos iriam gostar ou se sentiriam infantilizados? Seria necessário fazermos adaptações ou uma simples transposição já bastaria?

Algo dentro de mim dizia que sim, seria possível, com alguns ajustes, mas eu sabia que para isso era necessário conhecer outras experiências e pesquisar para além das bibliografias sobre Freinet, pois o pensamento investigativo já estava incorporado em meu modo de ser professora.

Juntamente com a Flávia, decidimos fazer como os primeiros professores do MEM faziam quando tinham dúvidas. Sampaio (1989) nos conta que eles enviavam para os colegas, por correio, um caderno com suas perguntas e aguardavam que esse caderno circulasse pela casa de vários professores pelo

---

<sup>17</sup> Contarei mais dessas experiências ao longo do trabalho.

país a fim de que após um bom tempo, que chegava até a um ano, ele retornasse cheio de reflexões e vivências. De um modo mais atualizado, fizemos o mesmo: lancei minhas perguntas no grupo de discussão da REPEF na internet, e tive uma grata surpresa ao recolher 12 artigos com relatos de experiências do uso dos instrumentos da Pedagogia Freinet por todo o Brasil. Conhecer a prática de outros professores universitários que também acreditam em um outro modo de pensar a formação de professores serviu-me como incentivo para continuar os tateios investigativos na área.

A partir dessa iniciativa, organizamos, em parceria com o Professor Guilherme Prado, uma publicação *online* com onze artigos sobre experiências de professores universitários no Brasil e na França, com o título de *Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores* (PRADO; BARROS; MUNHOZ, 2019), na *Revista Internacional de formação de professores*, vinculada ao IFSP, Campus Itapetininga.

Ao longo desta pesquisa falarei mais sobre os textos que compuseram o dossiê.

A partir da escrita do meu memorial, consigo enxergar algumas possibilidades de aprofundamento para a pesquisa. No artigo de Ginzburg (1989) *Sinais, raízes de um paradigma indiciário*, obtive inspiração na maneira como o historiador nos alerta a respeito da importância de o pesquisador investigar para além do que os olhos veem, lendo e interpretando pequenos sinais que vão dando pistas e indícios daquilo que estava encoberto.

Ginzburg (1989) me ajuda a estranhar o comum e, a partir das miudezas sem importância, a compreender o todo, em uma postura investigativa de quem não descarta nada para compreender e vai além do óbvio, a fim de que, pelo menos, haja um deslocamento para um ponto de vista não antes vislumbrado.

Josso (2010) me ajuda a pensar que a tomada de consciência das experiências formadoras faz emergir um sujeito que se revela como um referencial experiencial e, no meu caso, faz com que eu me posicione de forma aberta ao diálogo com os muitos outros que encontrei e encontrarei a partir desta investigação.

Sinto o quanto foi bom revisitar a minha reserva de infância Freinet (1996), entender que a terra, a água, as plantas e a avó foram as primeiras matérias-

primas que me compuseram. Talvez sejam esses os segredos para o meu orgânico interesse por Freinet.

Em uma segunda fase da vida, já na graduação, fui me compondo de amigos, livros e sonhos. Talvez sejam esses os motivos sentimentais por Freinet. E, por acreditar que somos todos compostos dos mesmos sonhos, ousei pensar que os mesmos instrumentos usados pelas crianças, na Escola Curumim, poderiam ser usados por todas as crianças e adultos do mundo.

Ao olhar para o meu percurso narrado até aqui, consigo vislumbrar uma indagação a partir do vivido: De que forma a Pedagogia Freinet poderia contribuir para a formação inicial e continuada das professoras e professores?

Penso que aqui chego às perguntas da minha pesquisa: Como, a partir das minhas experiências como professora da educação básica, professora universitária e formadora de professores, dialoguei com Freinet para pensar e, a partir de seus referenciais, subsidiar um modo outro de se atuar na formação inicial e continuada de professoras? Tal questionamento me leva a pensar na primeira invariante de Freinet – *A criança é da mesma natureza que o adultos* – e por dedução me indago: A professora é da mesma natureza que as crianças?

A escrita do meu memorial não se encerra aqui. Ela transborda e encharca de vida todo o trabalho. As memórias compartilhadas até o momento servem para apresentar como fui me constituindo professora-pesquisadora-narradora-jardineira. Ao longo do texto trarei outras memórias que me ajudarão a compor o jardim da pesquisa.

A partir dessas lembranças tive a oportunidade de compreender como foi meu processo de autoformação cooperada e quais os pares com quem pude contar para a partilha das minhas dúvidas sobre “adubos”, “herbicidas” e melhores ferramentas para o meu trabalho como professora-formadora-jardineira de outras professoras e professores.

***Entre mudas e sementes.***

Eu com os bebês na horta da creche.



Figura 7 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Abandone a cátedra e pegue a ferramenta,  
alinhando matrizes e preparando uma tiragem, extasie-se diante  
de um êxito; seja ao mesmo tempo operário, jardineiro, técnico, chefe e poeta;  
reaprenda a rir, a viver e a se emocionar.  
Você será um outro homem.  
É pelo brilho dos olhos que se avaliam a porção de liberdade  
e a profundidade da cultura do bom  
operário que pudesse vangloriar-se de ser educador.

Célestin Freinet

Nesta fase da jardinagem procurei organizar os “vasinhos das narrativas colecionadas” a respeito do uso dos instrumentos Freinet. Como pesquisadora-jardineira aprendi que algumas mudas gostam de ficar expostas ao sol o tempo todo, enquanto outras preferem a sombra. Transpus para a terra as mudas seguindo critérios climáticos e filosóficos. Procurei reuni-los de acordo com suas afinidades pedagógicas e conceituais e a partir desses agrupamentos fui capaz de estabelecer algumas reflexões a respeito das formações inicial e continuada de professoras e professores.

Para a manutenção do jardim usei um armário no qual guardo ferramentas de jardinagem, sementes, e até alguns conceitos-adubos que foram úteis na construção dos novos saberes.

No alto do armário estão algumas caixas que serão importantes para a pesquisa. Por favor, segure a escada para eu não cair, carrego muitos tesouros dentro delas! Elas estão repletas de sementes de afeto e recordações.

Antes de avançar, gostaria de dizer que o uso dos instrumentos com adultos não foi invenção minha, não fui eu a pioneira com Freinet no Ensino Superior, afinal de contas, a Pedagogia Freinet chegou ao Brasil por meio de uma disciplina em um curso de pós-graduação em literatura francesa na Universidade de São Paulo – USP, em 1972, ofertada pelo professor francês Michel Launay. Essa iniciativa foi uma novidade para o movimento da Escola Moderna Internacional, que ganhou destaque no livro *A Pedagogia Freinet por aqueles que a praticam* (BACLET, 1976). Esse livro é de publicação portuguesa e apresenta dezenove relatos com professores da França, Grécia, México, Brasil e Polônia. Entre eles, aparece uma entrevista com Launay, feita e relatada por Roger Ueberschlag, sobre o que Launay estava vivendo no Brasil, sob o título *Freinet ou o antianfiteatro*. Ueberschlag começa dizendo que

[...] no Brasil, já se ultrapassou essa fase. O fundador da Escola Moderna não faz figura de tapeçaria nas paredes duma biblioteca-túmulo. Antes renasce nas salas de curso, mas contra todos os usos, tão anticonformista como Saint-Paul-de-Vence. Curiosa coincidência da toponímia, é numa megalópole de onze milhões de habitantes, em São Paulo, no Brasil, que, meio século mais tarde, se assiste à destruição do *auditorium-scriptorium*. (UEBERSCHLAG, 1976, p. 323)

Launay afirma que nunca poderia ter feito o que fez em uma universidade francesa, e acrescenta que parece que a Pedagogia Freinet encontra um terreno fértil no Brasil, pois ele acreditava que havia entre os universitários brasileiros uma mentalidade mais aberta às novidades, flexível e verdadeiramente preocupada com a vida (UEBERSCHLAG, 1976). Ele mesmo não era um profundo conhecedor das práticas pedagógicas de Freinet, quis pô-las à prova e foi tateando as possibilidades de atuação com os alunos e alunas, que em sua maioria eram professores e professoras de língua francesa na escola básica, em uma relação dialógica que foi sendo redefinida ao longo do curso.

Fleuri (2014) conta que, nessa mesma época, Freire e Gadotti participaram de estudos sobre Freinet em Genebra, e em 1978, Gadotti ofereceu cursos sobre Freinet na UNICAMP.

Como forma de resistência e sobrevivência não é difícil imaginar por que os ideais de Freinet tiveram maior entrada em escolas particulares, em sua maioria cooperativa de pais e professores — já que vivíamos duros anos de ditadura militar —, do que nas públicas ou nas escolas particulares confessionais. “Havia uma marca muito forte na construção dessa escola permeado pelo momento político vivido pelo Brasil, de contestação ao regime militar e reconstrução de espaços de atuação social.” (FERREIRA, 2004, p. 48).

A partir dessa iniciativa, a proposta pedagógica de Freinet se espalhou por todo o país por meio de oficinas e de palestras. Foram muitos os grupos criados pelas professoras que estudaram com Launay. Ou seja, a pedagogia Freinet chegou ao Brasil pelas mãos de um professor universitário francês, mas foi por meio das mãos de professoras brasileiras que se consolidou.

O enraizamento dessa proposta pedagógica no país se entrecruza com a profissionalização do magistério no Brasil. No livro *História das mulheres do Brasil*, organizado por Del Priore (1997), Louro (1997) nos conta como nós, professoras, fomos vivendo diferentes representações sociais ao longo dos anos, como o magistério como sacerdócio, o celibato, a feminização do trabalho docente. “Assim, as professoras e “normalistas” foram se constituindo “educadoras”. Depois “profissionais do ensino”, para alguns “tias”, para outros, “trabalhadoras da educação.” (LOURO, 1997, p. 393).

A autora revela também o quanto foi importante o papel das mulheres professoras, desde o fim do século XIX, nos movimentos sociais pela luta por

escola pública de qualidade para todas as meninas e meninos, pelos direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho. Reivindicações que se acentuaram, nas décadas de 1970 e 1980, com a consciência de que somos profissionais da educação e que por isso merecemos ser respeitadas e ouvidas nas questões que dizem respeito à Escola Básica no Brasil.

Mas agora se afirmava um novo discurso que acenava para a concepção de categoria profissional, um discurso que ligava cada professora a um conjunto muito grande de parceiras e parceiros e constituía esse conjunto na forma de um movimento social organizado. (LOURO, 1997, p. 397)

Foi por meio dessas corajosas professoras que conheci Freinet e com ele e com elas aprendi que para que uma proposta de educação se consolide, para que crie raízes profundas, é necessário que façamos registros de nossos tateios experimentais como educadores e educadoras, dos tateios das crianças, daquilo que vivemos juntos em sala de aula.

Agora que contei brevemente as histórias que antecederam a minha própria história, sinto-me pronta para apresentar os vasos das narrativas que compuseram meu inventário de pesquisa.

## As mudas escolhidas

Gostaria de convidá-los a folhearem comigo alguns cadernos, que também encontrei nas caixas. Esses cadernos são um instrumento da Pedagogia Freinet conhecido por Livro da Vida.

Os Livros da Vida que encontrei foram verdadeiros “mapas de tesouros” que me ajudaram a lembrar preciosos momentos vividos em salas de aula.

Guardei nessas caixas os Livros da Vida que preenchi como professora do ensino superior, professora de bebês e formadora de professoras do Cefortepe.

Trarei trechos dos registros escritos nesses cadernos, ou dos meus cadernos pessoais ou então de narrativas que escrevi durante a pesquisa ao visitar esses materiais. Os tempos são muitos e, como a memória, não são lineares. Vou e volto nas lembranças do passado, reflito no presente e tento fazer proposições para o futuro.

Sem pressa, folheei um caderno pessoal, no qual registrei meus tateios pedagógicos como professora estagiária de ensino superior.

No ano de 2018, participei do PED, na disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental, com o professor Guilherme Prado, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. A universidade se abriu para ser solo fértil para as sementes lançadas.

A turma era composta por 57 alunos, a maior parte do 4.º ano de pedagogia e graduandos de licenciaturas, sendo que muitos já trabalhavam na área ou estagiavam.

Guilherme e eu tínhamos três intenções: a primeira, organizar os tempos e espaços dos encontros a partir do uso dos instrumentos, como Livro da Vida, ateliês, correspondência, plano de trabalho, roda de conversa e autoavaliação. A

### Livro da Vida

O Livro da Vida é um caderno ou pasta em que são registrados pela professora ou pelos estudantes, de forma livre, todos os acontecimentos significativos para a turma, sejam em forma de texto, desenho, prosa ou poesia, como se fosse um diário coletivo.

Uma das imagens mais bonitas que guardo na memória sobre o Livro da Vida é o fato de a Escola Curumim, em Campinas, SP, reservar estantes da biblioteca para armazenar os Livros da Vida de todas as turmas da escola, a fim de os estudantes pudessem revê-los sempre que quisessem.

segunda intenção era nunca tratar a Pedagogia Freinet como uma imposição, mas sempre como uma escolha individual de cada professora ou professor e, por fim, e não menos importante, formarmo-nos cooperativamente como professores universitários.

Parece existir em nossa sociedade um senso comum de que seja necessária uma formação inicial que prepare os professores e professoras para atuarem na educação básica, mas que não haveria necessidade de um curso voltado para a atuação no ensino superior, pois para isso bastaria saber se comunicar e dominar o conteúdo. Na contramão dessa visão, algumas universidades começaram a oferecer programas de estágio docente para o ensino universitário.

Além de mim e do professor Guilherme Prado, pudemos contar com a ajuda de Ana Carolina Modenez como monitora de graduação, e da amiga e pesquisadora do Gepec, Renata Frauendorf, que quis acompanhar as aulas para conhecer um pouco mais de Freinet.

Como forma de registro, escrevemos um artigo no qual narramos o vivido e as reflexões a partir desta experiência.

Neste contexto experiencial dos propositores da disciplina, a organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem, tendo como referência a Pedagogia Freinet, não implicaria em infantilizar os estudantes, fazendo-os sentarem-se em cadeiras de crianças e oferecer massinhas de modelar para brincarem com o intuito de compreender a materialidade escolar proposta por Freinet. (PRADO *et al.*, 2019, p. 4)

Vamos continuar folheando os Livros da Vida e com eles encontraremos narrativas sobre os instrumentos Freinet: rodas de conversa, ateliês, aulas-passeio e correspondências.

## **A TURMA DO RECREIO, AGOSTO DE 2018.**

*Então, aproveitei a oportunidade e apresentei ao grupo o segundo instrumento da Pedagogia Freinet, o Livro da Vida. Conteí brevemente como havia sido elaborado por Freinet e seus camaradas e propus que fizéssemos o da turma. Eles gostaram da ideia e então combinamos que, a cada encontro, um grupo levaria o livro e ficaria responsável por fazer o registro do que havíamos trabalhado, discutido, sentido, que teriam liberdade para fazê-lo por meio de narrativas, desenhos, recortes e colagens, poesias, histórias em quadrinhos, fotografias ou outra linguagem que fosse possível utilizar no Livro. Também conversamos sobre uma prática comum das escolas freinetianas, a das crianças escolherem um nome para a turma, para se identificarem, e desse nome surgiu o primeiro projeto de pesquisa do grupo. Então Guilherme Prado foi para a lousa, anotou os nomes sugeridos e fizemos uma votação. Ao chegarmos nos três nomes mais votados, cada aluno que havia sugerido foi para a frente da sala dizer o porquê do nome. E o nome escolhido foi “Turma do Recreio”, com o argumento de que o momento mais divertido e cheio de vida da escola é o recreio. Conversamos sobre como se dá esse processo de votação: o que fizemos em 40 minutos, em uma sala de Educação Infantil ou Ensino Fundamental chega a durar semanas, pois costumamos aproveitar a discussão para conhecer as crianças, para elas se conhecerem, para sabermos os seus gostos, para negociarem as opções – um exercício de democracia, que envolve amizade e respeito ao outro, envolve ter uma opinião diferente da minha e continuarmos amigos –, combinarmos se pode votar quantas vezes quiserem ou se cada um tem apenas 1 ou 2 votos: todas essas negociações são excelentes oportunidades de entrosamento do grupo e da criação de um sentimento de pertencimento.*

Capa do Livro da Vida, UNICAMP, 2018

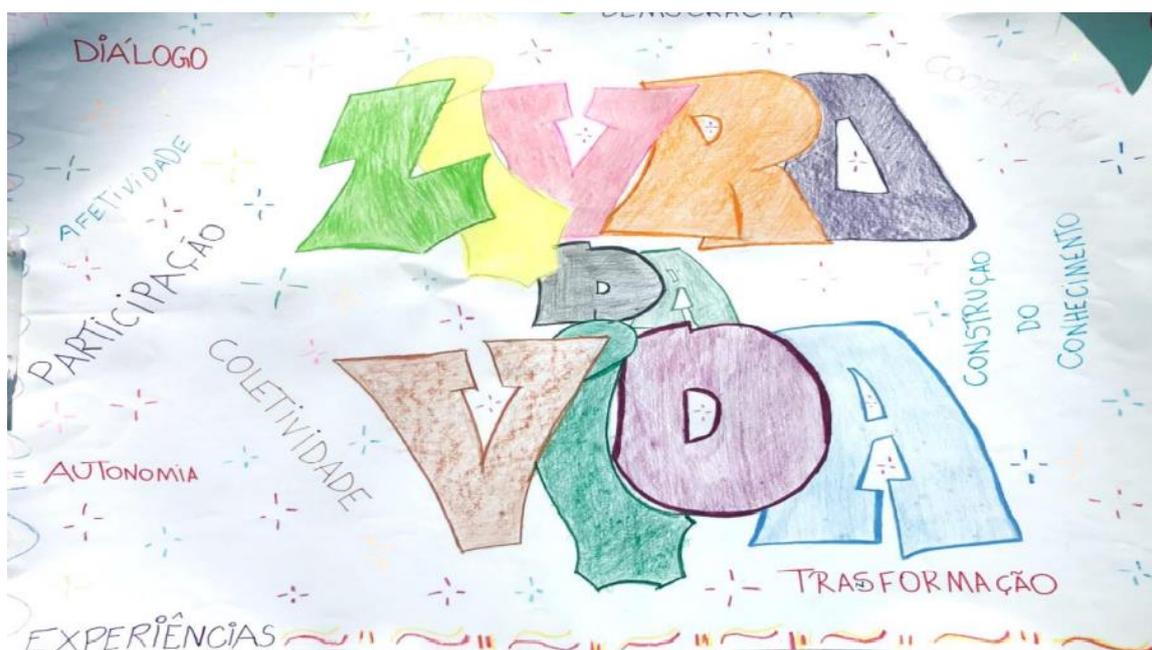


Figura 8 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

## **DO ANALÓGICO PARA O DIGITAL, ABRIL DE 2014.**

*Eu tinha medo de que todas aquelas trocas se perdessem, queria ter um lugar no qual pudéssemos guardar tudo o que produzimos. Pensei em fazer um Livro da Vida da turma, mas não sabia como torná-lo acessível para todos. Então, em janeiro de 2013, tive a ideia de montar um grupo fechado no Facebook, no qual disponibilizei todos os textos, assim como as apresentações em PowerPoint que fiz, e fui pedindo que as integrantes do grupo adicionassem as fotos e os vídeos do que estavam tateando em sala de aula com as crianças. E, assim, organizamos uma espécie de Livro da Vida digital. Talvez algum desavisado possa pensar que Freinet não concordaria com a criação de um novo instrumento, mas muito pelo contrário, Freinet era um grande entusiasta do uso das tecnologias na Educação. No livro “As técnicas Freinet da escola moderna”, ele diz que não poderia mais querer educar as crianças do mesmo modo que no século XIX, que as crianças eram outras pois tinham acesso ao rádio e ao telefone...*

A reunião desses vasilhinhos narrativos possibilitou-me algumas reflexões sobre o instrumento **Livro da Vida**. Nas narrativas *A turma do recreio* e *Do analógico ao digital*, tive como intenção valorizar com os estudantes o registro do vivido, dos caminhos percorridos e da construção das singularidades de um grupo. A primeira narrativa mostra a importância do diálogo nas relações de sala de aula, sobre como vamos acolhendo o que os estudantes nos trazem e assim orientando nossos percursos de aprendizagem; também fala da importância da construção da identidade do grupo por meio do processo de escolha do nome da turma. Organizar uma votação com um grupo de futuros professores revela também os princípios da democracia em nossos fazeres pedagógicos. Ter um nome que faça sentido ao grupo estreita os laços de amizade e cooperação entre todos os envolvidos. É o registro de uma roda de conversa no Livro da Vida da turma.

O Livro da Vida da Turma do Recreio, da Unicamp, teve duas versões, a física e também a virtual, e é sobre isso que conto na segunda narrativa ao refletir sobre a necessidade de acesso das alunas ao material e da possibilidade de convertê-lo para o mundo virtual, criando um grupo fechado no *Facebook* no ano de 2014. Com isso, não estou dizendo que abro mão do Livro da Vida físico, principalmente quando se trata do trabalho com as crianças, mas não podemos ignorar as facilidades que as tecnologias podem nos proporcionar como professores. Freinet (1975) inclusive batizou seu movimento pedagógico de MEM exatamente para mostrar sua abertura para a modernidade.

A professora Laurindo (2019) relata como tem sido o trabalho com o Livro da Vida nas turmas de Pedagogia em uma universidade privada do interior do estado de São Paulo:

encontramos no livro da vida um espaço para a construção de um processo de escrita, com a produção e apropriação dos alunos. O que nele está são escritas dos próprios alunos (as) que se torna um objeto de leitura. Do ponto de vista pedagógico, as práticas destes registros indicam uma aula como acontecimento (GERALDI, 2010), de aprendizado como experiência e partilha. Percebemos nos registros desta turma a preocupação em relatar e desenhar sobre o livro lido. Inicialmente, não acontecem ainda escritas das impressões da leitura, mas estamos começando o “tatear”. (LAURINDO, 2019, p.31)

O uso do Livro da Vida pelos futuros professores e professoras permitiu vivenciarem a cooperação em sala de aula. A cooperação entre todos os envolvidos é a principal contribuição do pensamento anarquista para a proposta pedagógica de Freinet. Oliveira (1995) nos conta que, em 1923, Freinet recebeu um convite para conhecer as escolas de Hamburgo. A proposta das escolas públicas da cidade era a implementação da educação libertária integral, com o anarquismo como objetivo. Esta visita e a leitura de autores anarquistas o aproximou da ideia de autogestão, em que todos são responsáveis pela harmonia e convivência do grupo, como também ver com bons olhos turmas com crianças de diferentes idades. Por outro lado, afasta-se, como no caso da abolição do papel do professor que passa a ter uma relação de horizontalidade com as crianças. Isso não significa ser uma relação entre iguais – ele reconhece o professor como o sujeito mais experiente e responsável por organizar os processos de aprendizagens dentro da sala de aula.

## A RODA DOS BEBÊS, ABRIL DE 2016.

*Ao observar os bebês e ouvir as experiências das monitoras<sup>18</sup>, fui tateando as possibilidades de trabalho com crianças tão pequenas.*

*Como que sussurrando em meus ouvidos, Freinet me lembrava de organizar meu trabalho a partir do ponto de vista dos educandos, que neste caso eram os bebês.*

*Fazer uma simples roda com bebês, para ouvir histórias ou cantar, já é um grande desafio. Assim, desde o início, fomos pensando em estratégias que pudessem atraí-los para se sentarem em roda, pela primeira vez. A cada dia, eu levava um objeto diferente – como pandeiro, fantoches e pião – e, aos poucos, fomos criando um ritual para nos reunirmos, garantindo sempre o direito de quem quisesse levantar, deitar, engatinhar, pois o fenômeno da precoce escolarização invadiu também os berçários, mas logo o ritual se tornou desnecessário: em poucos dias eles mesmos já se organizavam para brincarmos em roda.*

Roda de conversa com os bebês



Figura 9 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

---

<sup>18</sup> Iniciamos o ano letivo com 24 bebês, de 4 meses a 1 ano e meio. A equipe de educadores era composta por mim, professora, e três monitoras no período da manhã, das 7 h às 13 h, que eram substituídas por outra equipe com 3 monitoras, que trabalhavam das 12 h às 18 h.

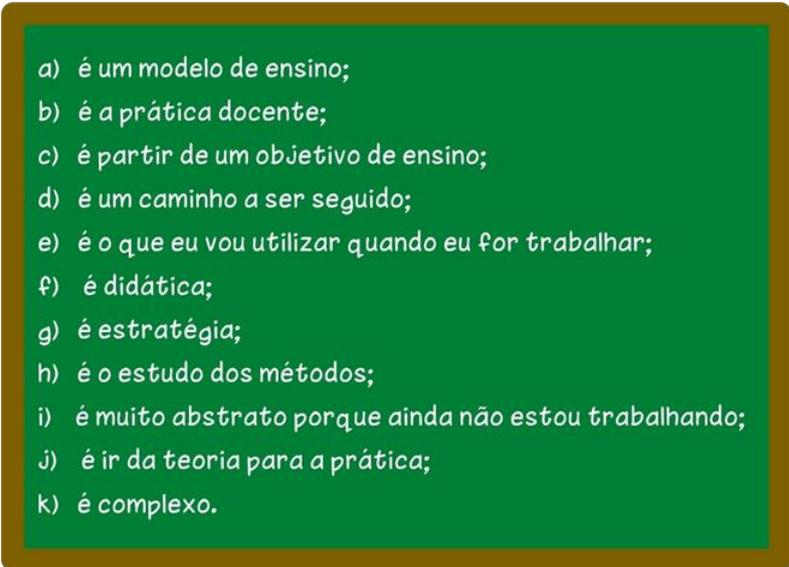
## A RODA DOS GRANDES, AGOSTO DE 2018.

*Em nosso primeiro encontro com a turma, fizemos uma grande roda de conversa para que todos pudessem se apresentar, dizer quais eram suas expectativas em relação ao curso e o que gostariam de conhecer.*

*Aproveitamos o momento para perguntar se conheciam alguma coisa a respeito da Pedagogia Freinet. A maior parte disse que já havia ouvido falar, que sabia algumas coisas por conta da escola Curumim, mas que nunca tinham lido nada sobre o autor. Surgiram palavras-chave como: comunista, vivência, autoavaliação, ateliês, Livro da Vida, jornal de parede, cooperação, trabalho coletivo, diálogo, agrupamentos, relações horizontais. De modo geral, os estudantes souberam situar os principais conceitos da pedagogia.*

*Com o contrato pedagógico feito, o Professor Guilherme Prado perguntou para a turma o que eles entendiam por Metodologia de Ensino. Então, foi para a lousa anotar o que as futuras professoras e professores diziam:*

LOUSA 1 – O que é metodologia de ensino?

- 
- a) é um modelo de ensino;
  - b) é a prática docente;
  - c) é partir de um objetivo de ensino;
  - d) é um caminho a ser seguido;
  - e) é o que eu vou utilizar quando eu for trabalhar;
  - f) é didática;
  - g) é estratégia;
  - h) é o estudo dos métodos;
  - i) é muito abstrato porque ainda não estou trabalhando;
  - j) é ir da teoria para a prática;
  - k) é complexo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

*Nesse momento, ficamos ouvindo o que diziam e perguntando se concordavam, sem dizermos é isso ou aquilo – a ideia era criar um ambiente de aprendizagem e trocas.*

O Professor Guilherme disse que essa pergunta iria nos acompanhar ao longo do curso e que juntos iríamos construindo nossas respostas. Nosso objetivo não era chegar a uma resposta fechada, mas sim provocá-los à reflexão.

Fizemos uma roda para avaliar o encontro e fazer alguns encaminhamentos. Então, aproveitei para perguntar se eu poderia publicar algumas fotos em minhas redes sociais. Eles não se opuseram, perguntaram como podiam me encontrar no Facebook e no Instagram.

Naquela noite, eu saí tão animada da aula que, assim que cheguei em casa, publiquei as fotos no Facebook. Recebi muitas mensagens de apoio à iniciativa. Entre elas, de uma amiga muito querida com quem havia trabalhado na Curumim, Vaniza Guidotti, que atualmente é professora em Paulínia de um curso de Pedagogia em uma faculdade particular. Disse que também estava usando alguns instrumentos no Ensino Superior e que, se pudesse, gostaria de nos acompanhar nos próximos encontros. O Professor Guilherme Prado achou ótima a ideia de termos a contribuição de uma professora tão experiente e, assim, a Vaniza passou a fazer parte do grupo de educadores que planejavam juntos os encontros com aquela turma.

Deixamos claro que a nossa intenção não era formar professores freinetianos, mas sim que eles sentissem o que as crianças sentem quando são respeitadas e acolhidas em suas inteirezas.

Por se tratar de uma disciplina de metodologias, propusemos que eles conhecessem uma série de 62 autores que escrevem sobre Educação, disponibilizada em PDF no site do Ministério da Educação e Cultura – MEC, para escolherem e pesquisarem sua vida, suas obras e a metodologia que propõem. Inserimos o link dos livros no Moodle<sup>19</sup> e pedimos que analisassem para o encontro seguinte.

No encontro seguinte, em roda, eles disseram os autores escolhidos: dos 62, escolheram 14:

---

<sup>19</sup> Plataforma *online* para aprendizado à distância.

## LOUSA 2 – Nomes dos autores.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

*Observamos que os autores escolhidos são em sua maioria humanistas de orientação progressista.*

*Em um dos encontros conversamos sobre a materialidade das produções das crianças. Levei duas malas cheias de álbuns de pesquisas, Livros da Vida e livretos feitos de textos livres das minhas turmas. Disponibilizamos o material no chão para que cada um escolhesse e pudéssemos conversar sobre eles – o que achavam e quais histórias estariam por trás daqueles materiais. Fizemos uma grande roda e nos emocionamos com as histórias que me faziam lembrar dos meus 20 anos de sala de aula.*

*Também combinamos que ao final do curso uma das atividades avaliativas seria uma apresentação de cada grupo sobre o que haviam aprendido sobre o autor escolhido. Um grupo levou chá para todos, para contar a história de Montessori com os chás. Outros grupos propuseram rodas temáticas com jogos, construções, vivências, encenações teatrais, monólogo. Chegaram a convidar todo o grupo para participar do plantio de um abacateiro, com um ritual sensível, que lembrava e homenageava Paulo Freire. Nessa apresentação a turma nomeou a árvore de Pé de Freire.*

*Fizemos muitas coisas juntos e tudo foi decidido sempre com uma boa roda de conversa...*

## **CONVIDAR A “CRIANÇA” PARA ENTRAR NA RODA.**

*A ideia era esta: a professora entra na roda de mãos dadas com a criança que um dia ela foi. Era essa a premissa que eu achava mais importante para ter sucesso em uma formação continuada de professoras. Mas como fazer isso?*

*Tive a ideia de pedir que as professoras levassem uma fotografia que as retratasse quando eram crianças, de preferência até os seis anos, idade limite trabalhada na Educação Infantil.*

*A foto em mãos era um portal que se abria e as transportavam para uma outra época, remetendo-as a cheiros, gostos, músicas e histórias felizes, algumas engraçadas e outras nem tanto.*

*Seus olhos brilhavam ao contarem da primeira professora, da comida da avó, do professor intransigente de matemática...*

*Nunca vou esquecer de uma professora que levou uma foto de quando tinha 18 anos.*

*Todo mundo estranhou a idade, e ela explicou que era de uma família muito simples, com muitos irmãos, e que por isso não tinha fotografias de quando era criança, mas que a foto a fazia lembrar de um momento muito importante em sua vida, já que havia sido tirada no dia em que seu pai recebeu alta da clínica de reabilitação de alcoolismo e que ela estava tão feliz que se sentiu como uma criança do lado dele.*

Com as narrativas *A roda dos bebês* e *A roda dos grandes*, procurei contar como foi a construção da roda com os bebês assim como com os estudantes da graduação. Já a narrativa *Convidar a criança para entrar na roda*, sobre a roda de conversa no Cefortepe, fala de uma preocupação que sempre tive, a de convidar a criança que um dia a professora foi a sentar na **roda de conversa** conosco e participar da formação. Freinet (1996) dizia que devíamos nos acostumar a reviver as nossas infâncias, pois não somos melhores nem piores do que nossos alunos, somos todos humanos. A estratégia que encontrei foi rememorar a infância a partir de fotografias compartilhadas nas rodas de conversa. Para Bosi (2003), podemos relembrar o passado a todo momento, mas o relato da rememoração feito para outras pessoas ganha uma dimensão social que amplia o repertório de experiências de um grupo.

Na experiência das rodas com os bebês, observei que sentar-se em roda não é simples ato físico, não nascemos sabendo sentar em roda, essa é uma aprendizagem que se faz ao estarmos inseridos em grupos humanos que se sentam em roda, portanto, os bebês, ao serem convidados para conviverem conosco em roda, começaram a dar sentido àquele novo modo dos seus corpos estarem e se organizarem no espaço.

O meu trabalho de convidar aqueles pequenos corpos me fez tomar consciência do meu corpo em sala de aula, do meu corpo grande de adulto na relação com pequenos corpos. E, a partir desta nova percepção de mim em relação aos bebês, comecei a pensar em organizar momentos de formação docente em que convidaria as professoras para movimentarem seus corpos, para se expressarem, para tomarem consciência de seus corpos na relação com

## Roda de conversa

Na França, Freinet chamou de “Quoi de neuf”, que podemos traduzir para o português como “Qual a novidade”. É o momento em que as crianças sentam em roda para contar as novidades para a turma. Em minhas experiências profissionais, a roda de conversa sempre foi a ferramenta que permitiu a socialização dos estudantes, a livre expressão e a resolução de conflitos, bem como a organização da rotina da turma.

as crianças e quem sabe assim trazerem para a sala de aula a criança que foram um dia para brincar com as crianças que estão sob sua responsabilidade hoje.

O exercício a que me propus, de pensar a formação a partir da criança que um dia fomos, só foi possível e fez sentido para mim porque parti das memórias da minha infância e da escuta atenta aos dizeres das professoras com quem trabalhei nas formações ao partilharem suas memórias infantis. Assim como Freire no livro *Partir da infância* (2020), em que ele estabelece relações entre a formação dos professores e as memórias de sua infância em Pernambuco.

Para Benjamin (1994), recordar é encontrar nas experiências vividas no passado formas de compreender o momento atual e ter como horizonte outros porvires – não se trata de um devaneio, mas de um despertar para as questões da vida presente. Questões inspiradas pela música de Milton Nascimento *Bola de meia, bola de gude*, que diz “há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração, toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar a mão” (BOLA..., 1988).

Não se trata de uma lembrança nostálgica, que nos leva a pensar que o que vivemos no passado é melhor do que o que vivemos hoje, mas uma lembrança comprometida com o tempo presente e com o porvir em todas as suas dimensões, como dizem Galzerani *et al.* (2021).

Assim, a partir da lembrança da minha infância, das memórias das professoras em formação e das infâncias vividas com os bebês na creche, tentei colocar em diálogo as crianças que um dia fomos com os adultos que nos tornamos, para que assim fôssemos capazes de construir práticas mais humanizadoras e empáticas com as crianças com quem trabalhamos hoje.

Zanella (2013), em sua pesquisa de Doutorado, realizou, com estudantes do curso de pedagogia na Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS, uma série de atividades formativas, como dança, teatro e desenho, e narrativas escritas após os movimentos corporais, que trabalhassem as memórias a partir dos corpos, baseadas no conceito de “corpos biográficos” de Josso (2010). Dentre as situações observadas a pesquisadora destacou:

- a) o corpo como motor de visibilização da memória escolar presentificou gestos, sentimentos e lembranças. b) de que o corpo tem uma memória e é possível acioná-la; c) a possibilidade de abordar a

dimensão biográfica do corpo como um dos elementos a fazer parte da formação humana do professor. (ZANELLA, 2013, p. 13)

Estar em roda é se colocar em relação com o outro. E acredito que os corpos das futuras professoras precisam passar por isso, para que elas se coloquem no lugar das crianças e se perguntem como é ver o mundo a partir daquela perspectiva.

Às vezes, ao observar os bebês, ficava imaginando o que eles estariam pensando e sentindo. Não deve ser fácil ter que ficar olhando para cima o tempo todo para se relacionar com o mundo, tudo está no alto, fora do alcance, os objetos, as pessoas...

Seriam os adultos gigantes que os pegam sem pedir licença e os transportam para outros espaços sem os consultar? Sem lhes perguntar se querem ir, o que querem fazer... O pior é que todos nós já vivemos isso um dia, mas insistimos em acreditar que sempre fomos gente grande.

Como deve ser bom encontrar com adultos que se abaixam, sentam no chão e olham nos olhos pois estão no mesmo nível! Quantos aprendizados carrega uma simples roda de conversa de bebês?!

Os bebês me ajudaram a lembrar da importância do corpo, que não precisamos falar o tempo todo, que podemos nos comunicar pelo corpo, que devemos estar presentes de corpo e mente no agora. Os bebês, quando estão interessados em algo, como por exemplo observar um caminho de formigas, ficam ali inteiros, corpo e mente entregues à experiência da observação.

Eles também me ajudaram a lembrar da importância das coisas desimportantes<sup>20</sup>, quando eu estava quase esquecendo eles me lembravam da importância de nos conectarmos com a natureza e com as coisas miúdas.

A narrativa sobre as rodas de conversa com os estudantes da UNICAMP também revela como nós professores podemos nos colocar na posição de acolhida ao outro, de quem quer conhecer quem são aquelas pessoas que estão em nossas frentes, o que sabem, o que esperam, o que desejam saber, de ouvir e organizar as práticas e os trabalhos a partir de uma escuta qualificada, que não é indiferente aos dizeres do outro, mas que se mobiliza a partir desses dizeres.

---

<sup>20</sup> Em alusão ao poema "Apanhador de desperdícios" de Manoel de Barros (ano, p.).

Por meio das rodas, apresentamos, Guilherme e eu, nossos objetivos em relação ao curso, mas não os impusemos, fomos democraticamente construindo acordos com os estudantes a cada encontro.

Não tínhamos a intenção de formar professores freinetianos, mas sim professores integrais e autônomos, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, P. 1997, p. 66). Nosso desejo era que cada estudante pudesse vivenciar, ao menos uma vez na vida, o direito de escolher e traçar com seus colegas seus percursos formativos, que pudesse decidir qual autor gostaria de pesquisar e como iria comunicar suas aprendizagens, pois assim como Freinet, acreditamos que como professores que somos devemos partir dos interesses e necessidades dos educandos, sejam eles adultos ou crianças. Com esses relatos pretendo mostrar o quão flexível pode ser o uso da roda de conversa em diferentes contextos educativos.

## A CARTA PARA A ROSAURA

*Campinas, 9 de novembro de 2015.*

*Cara Rosaura e caros colegas,*

*Não estive presente no último encontro, acho que é por isso que continuo refletindo sobre o mesmo aspecto que eu havia levantado no primeiro relato.*

*Sinto que ainda não consegui elaborar o suficiente. Bem, vamos ao que interessa! Desde o início da minha graduação em Pedagogia, Freinet tem sido o norte do meu ser/fazer/refletir/sonhar a educação das crianças, mas ainda não tinha claro como tal perspectiva serviria no meu trabalho com adultos. Por mais que ouvisse na graduação sobre a construção de conhecimentos feita pelas crianças, foi somente quando trabalhei com elas que compreendi que não era eu que ensinava, mas sim, eram elas que aprendiam.*

*Com os pequenos isto estava claro pra mim, mas nas minhas primeiras aulas como professora universitária, peguei-me várias vezes em contradição, pois falava sobre construção de conhecimentos, sobre partir dos interesses e necessidades das crianças, sobre aprender fazendo e tudo mais, mas tudo isso por meio de longas aulas expositivas!!!*

*Uma noite, voltando para casa, fiquei pensando sobre a aula que eu havia dado e percebi que as alunas haviam ficado quietas, pouco se expuseram. Mas era claro! Como iriam se expor se eu não dava espaço? Por mais que eu criticasse as aulas expositivas, era a única coisa que eu sabia fazer no ensino universitário...*

*Nesse momento de desespero foi que recorri ao Freinet e lembrei-me de sua primeira invariante.*

*E foi ao me aprofundar nas Invariantes que compreendi que os processos de aprendizagem das crianças são os mesmos dos adultos.*

*A primeira invariante, que a princípio parece simples e até óbvia, me fez e me faz refletir até hoje sobre o meu ofício como professora universitária e formadora docente. Ela diz o seguinte: A criança é da mesma natureza que o adulto.*

*Simples, não é? Bem, racionalmente falando, quando estamos no papel de expectadores e críticos de práticas pedagógicas de outros professores, isto parece claro, mas quando somos nós os professores dos adultos, nem tanto assim.*

*Quer dizer, pelo menos para mim era assim. E foi por meio desta primeira invariante que comecei a me organizar para uma prática outra, uma aula outra.*

*E, desde então, nem tenho mais chamado de aula, mas sim de encontro. Então, se as crianças e adultos são da mesma natureza, eles aprendem do mesmo modo, certo?*

*E foi a partir desta constatação que resolvi que no próximo encontro organizaria nosso trabalho por meio de ateliês, instrumento pedagógico no qual cada estudante escolhe dentre as mais variadas linguagens qual atividade deseja fazer, reunindo-se em pequenos grupos de acordo com seus interesses.*

*E como num passe de mágica as interações foram outras, a energia foi outra. Percebi que o ambiente e os materiais previamente por mim organizados favoreceram diversas situações de aprendizagens, de trocas entre os pares.*

*No final do encontro, fizemos uma roda de conversa para avaliar nossas produções e também nos autoavaliarmos nesta nova experiência, e tudo o que ouvi e senti só confirmou o que estava esperando. Desde então, volta e meia retorno às Invariantes, tanto para avaliar quanto para planejar meu trabalho.*

*Foi assim que comecei os meus tateios entre Freinet, Ensino Superior e formação docente. Tenho utilizado outros instrumentos, mas isto eu conto em outra carta, ok?*

*Grande abraço,  
Lucianna Magri*

## QUANDO A MÁGICA ACONTECE.

*Naquela noite, tínhamos um grupo de 50 pessoas. Organizamos a sala em ateliês, o que é particularmente difícil em uma sala com mesas e cadeiras individuais, mas demos o nosso jeito e arrastamos o mobiliário para nos dividirmos em pequenos grupos, que poderiam escolher como queriam se expressar por meio de diferentes materiais.*

*Colocamos os nomes dos nove ateliês na lousa e cada um ia se inscrevendo e se dirigindo para o espaço que havíamos montado, e também os deixamos livres para que usassem a área externa.*

*Combinamos que teríamos uma hora para finalizar e que faríamos uma roda final para apresentar as produções. Como eram nove grupos grandes, combinamos que quatro se apresentariam naquela noite e o restante na próxima aula.*

*Oferecemos os seguintes ateliês:*

### LOUSA 3 – Ateliês ofertados.

- a) desenho e pintura, com materiais variados;
- b) capa do livro da vida;
- c) recorte e colagem;
- d) modelagem, com massinha, argila, e utensílios como moldes, cortadores, formas e outros materiais;
- e) correspondência com a Professora Roseane, da escola Tancredo Neves;
- f) Escrita: poesia, texto livre ou texto sobre as impressões do filme;
- g) biblioteca com livros e revistas sobre Freinet;
- h) Expressão corporal: dança, música ou teatro;
- i) entrevista com a Vaniza sobre os seus trinta e cinco anos de trabalho com a Pedagogia Freinet.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ateliê de artes plásticas.



Figura 10 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

*A escolha dos alunos do ensino superior de se autodenominarem “Turma do recreio” significava uma crença que deveríamos desconstruir, de que a vida pode estar na sala de aula e na escola a todo o momento.*

Ateliê de escrita.



Figura 11 –Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

*Na turma, a “mágica” de estarem inteiros no que estão fazendo aconteceu: quando avisamos que o tempo estava acabando eles disseram: “Mas já?” “Só mais um pouquinho!”. Coloquei a palavra mágica entre aspas para mostrar que não se trata de mágica, trata-se do planejamento dos tempos e espaços para as aprendizagens, não é mesmo?*

*No momento da roda final, os olhos brilhavam, em um misto de satisfação por terem escolhido o que iriam fazer e do orgulho de apresentarem ao grupo suas produções.*

*Retomamos a vivência dos ateliês e notamos como a organização do espaço e dos móveis potencializa as aprendizagens. Discutimos a importância do acesso aos materiais e de que forma a divisão em pequenos grupos repercute na dinâmica de sala de aula. Concluímos que o espaço físico que não disponibiliza uma diversidade de materiais e recursos compromete o trabalho. Não chega a inviabilizar, mas prejudica, pois não possibilita o contato com linguagens diferentes com o objetivo de formação integral dos sujeitos.*

*Então pedimos que a turma trouxesse para o próximo encontro a planta baixa da sala de aula em que eles trabalham, fazem estágio ou de que se lembram de quando estavam no Ensino Fundamental. Orientamos para que representassem apenas o que era fixo, como portas, janelas e armários. Também sugerimos a leitura do artigo “Arquitetura e sala de aula”, da arquiteta Ana Beatriz Goulart Faria, 2012, que traz o conceito do espaço como segundo educador.*

*No quarto encontro, nós nos reunimos em grupos e cada um apresentou para o seu grupo como era a sua sala de aula e quais modificações fariam se pudessem, então recortaram pequenos pedaços de papéis coloridos para representar onde colocariam os móveis e os materiais.*

*Íamos passando nos grupos e fazendo perguntas, como: Vocês acham que deveria ter uma biblioteca de sala? Os materiais deveriam ficar no alto ou na altura das crianças? Onde? Deveria haver lousa? Pia? Animais de estimação? Plantas? Computador? Impressora? A organização em ateliês serve somente para a Educação Infantil? Há necessidade de haver lugar para expor as produções? Como os textos lidos podem nos ajudar?*

*Uma aluna questionou a necessidade ou não de haver lousa, alguns achavam que sim, pois sempre houve, outros disseram que a lousa representava*

as aulas expositivas, o ensino frontalizado, então sugeriram que poderia haver uma pequena lousa para anotar combinados e algumas informações importantes para a turma, mas que não poderia ser o ponto principal da sala, disseram que poderia ser substituída por flipshap, por exemplo.

Em um segundo momento, pedimos que se organizassem em pequenos grupos e socializassem suas plantas baixas e assim pudessem discutir de que forma a distribuição da mobília influencia nas relações estabelecidas e nas aprendizagens. Depois, pedimos para usarem recorte e colagem para propor uma nova organização do mobiliário. Exemplificamos algumas possibilidades de planta de sala de aula, mostrando como poderíamos nos valer de materiais simples e acessíveis para dividirmos os espaços com prateleiras, armários e biombos. Foram muitas as conversas sobre os materiais e a “mágica” ...

#### Ateliês

Definição de Elise Freinet: “Freinet sonha (sonhar não custa nada...) com móveis, cadeiras desdobráveis, bibliotecas infantis, vitrinas, aquários, teares, e ainda com pequenas oficinas com acesso directo à sala comum, sem portas, nas quais os alunos poderiam instalar-se à sua vontade.” (FREINET, E. 1976, p. 64).

A partir das minhas experiências com ateliês acredito que uma boa definição seja a de materialização do respeito aos seus interesses individuais e coletivos por meio da expressão e do trabalho.

As narrativas reunidas sobre os **Ateliês** permitiram ampliar minha compreensão deste instrumento pedagógico. Na narrativa *Quando a mágica acontece* relato a sensação prazerosa que é ver os educandos envolvidos no trabalho que estão realizando durante os ateliês – eu chamei esse momento de “quando a mágica acontece”. Eu já havia o visto como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e narrei que a mágica também aconteceu com adultos no Ensino Superior: mágica que acontece quando o ambiente e os materiais estão previamente organizados e todos podem escolher o que irão fazer, através de qual linguagem irão se manifestar, e é nesse instante que se faz um silêncio, não um silêncio triste, mas o silêncio de quem está concentrado, que só é interrompido por perguntas referentes ao trabalho feitas aos colegas; percebemos em seus corpos que estão verdadeiramente interessados e

entregues ao que estão fazendo. Essa mágica acontece quando os educandos estão sendo respeitados em seus direitos de escolha do trabalho, livre expressão, comunicação.

Foi a partir da vivência desses momentos mágicos que consegui entender uma das invariantes que mais tive dificuldade de compreender, a Invariante n.º 20 – *Fale o menos possível*:

Por mais que façamos, a velha pedagogia nos marcou tanto que sempre temos tendência a falar, explicar, demonstrar, quando algo não vai bem. Economize com avareza seu aparelho vocal habituado a superar todos os ruídos.

Não explique por qualquer motivo: de nada vale. Quanto menos você falar, mais agirá.

Quem trabalha conscienciosamente não fala. Mas essa mudança em seu comportamento e sua ação supõe que tome consciência de nosso Invariante n.º-13. A formação não se dá pela explicação e pela demonstração, mas pela ação e pelo tateamento experimental. Supõe também que você domine o material e as técnicas que permitem uma pedagogia mais eficiente. (FREINET, 1969, p. 26)

Ela é uma consigna pequena e simples, mas, talvez, complicada de ser posta em prática, pois requer que desconstruamos o ideal de professora que temos em nosso imaginário, de que a professora é aquela que sabe, que professa, portanto, quem tem a palavra em sala de aula, em uma postura narcisista de ser a única voz ouvida e bem aceita no ambiente e que avalia a aprendizagem a partir da memorização de sua fala, no senso comum do que é ser um bom professor, o professor que não fala, não trabalha, não dá aula.

Desvencilhar-me da verbosidade foi um objetivo desde quando comecei meu trabalho como professora no Ensino Fundamental e fui testando-o em todos os níveis em que trabalhei. Penso que no Ensino Superior isso é mais desafiador, pois é muito cristalizada em nossa cultura universitária a aula como palestra, o professor bom é aquele que tem boa oratória. Não tenho nada contra palestras, mas sabemos há muito tempo que não é por meio de aulas expositivas que construímos novos conhecimentos. Assim como tenho Freinet como referência de professor, Freinet tinha como uma de suas principais referências o filósofo e professor americano John Dewey, que dizia:

Aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores, a aquisição de habilidade e técnicas como meio

para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino, aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em oposição a objetivos e materiais estáticos. (DEWEY, 2011, p. 22).

Freinet (1991) dizia que se quiséssemos saber se estávamos num bom caminho de trabalho, deveríamos deixar a porta aberta e dizer às crianças que elas poderiam sair se quisessem, que não seriam punidas por isso. E que, se ao fazermos isso, percebermos que elas preferem o trabalho, que não querem nem sair para a área externa, que não querem lancha, que precisamos insistir para irem comer, esse sim é um bom sinal.

Em minha trajetória como professora da escola básica, felizmente, isso aconteceu muitas vezes, mas alguns dias foram difíceis, daqueles que as crianças queriam escapar pelas janelas, os olhinhos estavam distantes. Nesses dias me dava conta de que o planejamento não havia sido feito com elas e para elas, havia sido feito por mim e para mim, e inevitavelmente elas se dispersavam.

Com a narrativa *Quando a mágica acontece* é possível vermos na prática a materialização de princípios que são muito caros para mim e para o MEM, como o trabalho e a livre expressão dos educandos, tenham eles a idade que tiverem. O importante é deixarmos a vida entrar na sala de aula: esse era o desejo de Freinet e, para isso, ele reorganizou a sala de aula em ateliês. Elias (1996) diz que ateliês são oficinas que encaminham as pesquisas, as expressões livres por meio das artes plásticas, do teatro, da música, do cinema, da fotografia, dos trabalhos manuais e dos conhecimentos técnicos, pela realização de fichas autocorretivas sobre a língua materna, a geometria, o cálculo e os problemas matemáticos.

Consigo traçar um paralelo entre a minha jornada profissional e a de Freinet, pois foi a partir das leituras, da observação das crianças, ora incorporando, ora rejeitando parte dos aportes ou todos eles, que elaboramos no confronto com a prática cotidiana da sala de aula, um modo singular de se pensar e fazer a educação (OLIVEIRA, 1998).

As atividades são decididas de forma cooperativa, intercalando momentos de trabalho individual com produções coletivas. A intenção de Freinet era de que

a sala de aula se assemelhasse a um grande canteiro de obras, no qual todos os trabalhos são importantes.

Freinet já tinha mais de 35 anos de caminhada na educação quando organizou uma espécie de manual que respondesse aos anseios daqueles que o procuravam perguntando por onde, como, ou com o que começar – assim escreveu *Para uma escola do Povo* (1996). No livro, ele enfatiza que devemos fazer adaptações de acordo com nossa realidade e descreve todos os ateliês, os materiais utilizados, os gastos necessários e os gastos nulos decorrentes dos novos usos que podemos dar a materiais que já temos.

Na primeira parte do livro, Freinet fala sobre as fases do desenvolvimento infantil, desde o pré-natal até a vida adulta, entremeando o desenvolvimento psíquico, físico e social com o papel da escola em cada fase.

Em um segundo momento do livro, ele detalha como deveria ser a arquitetura de uma escola ideal, a medida das salas, os ateliês em sala, os materiais para cada um deles, a área externa, a criação de animais, a divisão das tarefas – ele tentou ser o mais didático possível.

Os ateliês em uma sala de aula freinetiana possibilitam a livre expressão de diversas formas, como na escolha da linguagem, que pode ser texto livre, desenho, pintura, fotografia, filme e todos os outros suportes possíveis de expressão humana pelos quais se queira se manifestar ou no modo como se deseja apresentar a produção para os colegas e a comunidade escolar, seja na roda de conversa ou por meio de uma exposição ou apresentação. “A livre expressão é um conjunto de “dizeres” que faz a globalidade do ser, pois é por meio dela que a criança se expressa de forma verdadeira, sincera e espontânea, através da fala, do gesto, da produção de texto” (LEITE FILHO, 2016, p. 8).

Nas palavras de Elise Freinet, “a livre expressão não é invenção do cérebro particularmente privilegiado: é a própria manifestação da vida” (FREINET, 1979, p. 25).

Outro conceito presente quando observamos bebês, crianças e adultos em ateliês, é o conceito de trabalho. Freinet foi influenciado por Dewey, Rousseau, pedagogos russos, por sua infância rural como pastor de ovelhas e, principalmente, por Marx, quanto à necessidade de os seres humanos agirem sobre o mundo, construírem e se realizarem por meio de suas produções.

Na “narrativa” *Carta para Rosaura*, apesar do gênero do texto ser carta, reconheço-a como uma narrativa do vivido da professora universitária que eu era na época.

Relendo-a, penso que a carta também foi endereçada a mim, a Lucianna pesquisadora-narradora do presente. Reconheço ser uma das pistas que segui. A partir da sua leitura, observo que as práticas pedagógicas para formação inicial das professoras têm sido uma questão de reflexão para mim há um bom tempo.

Após a leitura dessa carta que pareceu endereçada à Lucianna do futuro, refleti sobre o direito de escolha dos educandos, a livre expressão e a oportunidade de fazerem seus próprios tateios em diferentes linguagens.

As experiências por aqui narradas e as reflexões que estabeleci com Freinet e o MEM instigaram-me a pesquisar outras possibilidades de se pensar a formação inicial e continuada de professores e professoras, formações que tivessem como ponto de partida e de chegada a realidade da escola básica e a transformação dessa realidade. Nessa linha de pensamento, o professor Ivan Fortunato, do IFSP – Itapetininga, SP tem publicado, nos últimos anos, artigos referentes às contribuições de Freinet para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura:

[...] a respeito da primeira vez que resolvi trabalhar com os estudantes de licenciatura de forma não-catedrática: ou seja, saímos da nossa sala de aula e fomos em direção a outras, em lugares onde o professor efetivamente atua. Nosso propósito não era “ver a teoria na prática”, senão “ver a prática” e com ela aprender. (FORTUNATO, 2018, p. 11)

A iniciativa de Fortunato é uma resposta em oposição ao que Saviani (2009) descreveu como os dois modelos predominantes de formação de professores e professoras no Brasil:

- a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148):

Segundo Saviani (2009), nas universidades públicas brasileiras os conteúdos específicos das áreas são oferecidos pelos institutos responsáveis e as disciplinas referentes aos preparos pedagógico-didáticos, pela Faculdade de Educação. Isso acaba fragmentando a formação dos futuros professores e reforçando o que Freire (2016) chamou de educação bancária, metáfora na qual o educador faz sistemáticos depósitos de conteúdos nas “cabeças” dos educandos e os resgata nas avaliações, ou seja, ainda é muito arraigada no Ensino Superior a ideia de transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas, nas quais os conteúdos são verificados pelas avaliações escritas, sem levar em consideração as histórias, as singularidades e as possibilidades de construções dos sujeitos envolvidos.

É preciso:

[...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2016, p. 24)

Podemos perceber que, há quase 200 anos, a formação de professoras e professores no Brasil cambaleia entre um modelo e outro.

Em um processo descolado da realidade, alguns professores universitários insistem na loucura de dizer: faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço. Uma formação que ao invés de transformar, pode desinformar, e o que é pior, “deformar” de modo a perpetuar uma educação excludente e reprodutora do *status quo*, e não emancipatória e libertária.

Assim, observamos que a formação de professores e professoras em nosso país sofre com várias dicotomias, o conhecimento específico e o pedagógico, o saber e o fazer, a formação inicial baseada em teorias e o mundo do trabalho. Fragmentos que, a meu ver, precisam se juntar para a construção de uma escola outra, e para isso é necessário repensarmos as formações docentes.

Nóvoa (2009) reflete sobre o que é ser um bom professor ou uma boa professora nos dias de hoje e elenca algumas características: o conhecimento dos conteúdos específicos para a área de atuação; a cultura profissional: aprender a ser professor com a partilha dos saberes dos professores mais

experientes; o *tacto* pedagógico: ter uma postura equilibrada de quem tem a intenção de levar os alunos de uma margem para a outra do conhecimento; o trabalho em equipe: sair da postura isolada para uma convivência coletiva e colaborativa dentro da escola e nos movimentos de educadores; e, por fim, o compromisso social: ter a consciência de que a educação é uma potente ferramenta de inclusão social e do respeito à diversidade cultural.

Mas como esperar que alguém tenha uma postura democrática, sensível, empática se, durante os anos de formação da graduação, o que mais fez foi assistir a aulas expositivas e ser avaliado por meio de provas escritas?

Durante as aulas, que mais se parecem com palestras, os futuros e futuras professoras são alertados sobre os perigos de uma educação autoritária, conteudista e descontextualizada da vida dos estudantes; infelizmente, muitos, em suas formações iniciais, não tiveram a oportunidade de “viver na pele” o que é construir conhecimentos, pesquisar e viver em espaços democráticos de fato.

Em busca de experiências em outros países encontrei o *e-book* da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE, que, com o Instituto Cooperativo da Escola Moderna – ICEM, organizou um seminário na Universidade de Bordeaux no intuito de apresentar e discutir as contribuições de Freinet para a Educação e, em especial, para a formação de professores no Ensino Superior. Desse encontro surgiu o livro *Cooperação, Educação, Formação – A Pedagogia Freinet face aos desafios do século XXI*<sup>21</sup> (MORIN *et al.*, 2018).

Nesse livro, encontrei relatos de professores universitários que contavam as experiências do uso dos instrumentos da Pedagogia Freinet na formação dos futuros professores.

Nos seus relatos, os professores Denis Morin e Jean-Marc Paragot, da Escola Superior de Professores da Educação, de Lorraine, na França, o professor Olivier Francomme, da Universidade de Beauvais, também na França, e a professora Despina Karakatsanies, da Universidade do Peloponeso, na Grécia, afirmam que são necessárias algumas mudanças dentro das universidades: a adaptação da arquitetura das salas de aula e dos prédios, o

---

<sup>21</sup> Tradução livre da pesquisadora.

isomorfismo, o tateamento experimental, a partilha e análise de práticas e as assembleias.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento de uma dinâmica de pesquisa individual ou em grupo personalizadas; os alunos apresentam os resultados de suas investigações por meio de conferências e oficinas. (MORIN *et al.*, 2018, p. 160, tradução nossa)

A comunicação das descobertas é feita por narrativas que são publicadas em blogs e expostas em painéis pelos corredores da universidade.

Outro artigo desse livro que merece destaque é o relato dos professores Anna Tomkovada, da Universidade Charles, em Praga, na República Tcheca, e Olivier Francomme, da Universidade de Beauvais, na França. Eles afirmam que, na França, a situação da inovação educacional em todas as fases da educação sofre resistência, porém, no contexto tcheco, a reforma educacional começou a partir de 1989. As escolas básicas e secundárias oferecem condições favoráveis à inovação: os programas-quadro acolhem a liberdade das escolas em estratégias pedagógicas e os professores se inspiram em princípios e estratégias de movimentos educacionais alternativos (J. Dewey, M. Montessori etc.). Por isso, a professora narra como tem sido o programa de estágio da faculdade, uma parceria entre professores da escola básica, professores da universidade e professores estagiários – semelhante ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Brasil –, e comenta que, para que todo o processo seja avaliado por todos os envolvidos, os alunos elaboram portfólios virtuais de suas aprendizagens.

Os autores afirmam que nem tudo são flores num programa como esse, a arquitetura das instalações nas universidades, com salas de aula mobiliadas para conferências ou trabalho, infelizmente, nem sempre segue a mudança de organização para trabalharem cooperativamente em projetos.

Dentre os textos apresentados no dossiê que organizamos, *Freinet no ensino superior e na formação de professores. Revista Internacional de formação de professores* (2019), destaco também o artigo *Le système éducatif français*, da professora universitária Florence Saint-Luc (2019), da Universidade de Nice. Ela conta sobre um projeto cooperativo intercultural realizado por cinco países europeus (Alemanha, Bélgica, Espanha, Finlândia e Portugal) membros

do MEM, com o objetivo de analisar dimensões macro e micro de seus sistemas educacionais e formação de professores. Como resultado da pesquisa foi possível revelar iniciativas de formação de professores em Ensino Superior concentradas em “[...] uma autoformação cooperada, graças à emergência de novas didáticas profissionais socioconstrutivistas. Elas são baseadas na articulação entre "tateamento experimental" e cooperação” (SAINT-LUC, 2019, p. 121, tradução nossa).

Florence Saint-Luc (2011) também nos chama a atenção para os avanços obtidos por Portugal nos exames internacionais nos últimos tempos, e dá crédito à contribuição ativa do MEM português para o avanço.

Isso confirma o que disse Nóvoa, em palestra proferida em novembro de 2017. Quando foi perguntado sobre a contribuição do MEM e da Pedagogia Freinet para a constituição de um lugar para a formação docente, que estivesse para além dos muros da universidade e da escola, um espaço híbrido que contasse de forma horizontal para a formação inicial e continuada dos professores, o professor respondeu que

certamente que o MEM e que a Pedagogia Freinet, não o Freinet dos anos 30, o Freinet que hoje está a ser reinventado em muitos lugares, nos traz luz. É muito mais importante do que pode ser a renovação pedagógica. No caso de Portugal, vou exagerar, mas praticamente todos os movimentos e as práticas pedagógicas inovadoras que existem desde a Escola da Ponte até as do Sul de Lisboa, têm como base o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia Freinet. Em Portugal a presença do MEM é muito forte e profundamente renovadora. (informação verbal)<sup>22</sup>

Outro país citado como exemplo bem-sucedido de educação pública de qualidade foi a Finlândia, a partir da reforma educacional na década de 1990, na qual a pesquisa revela a participação efetiva da Fimem, a partir da RIDEF, em 1991.

Das lições aprendidas com a pesquisa, Saint-Luc (2019) aponta algumas propostas que vão ao encontro de algumas práticas aqui relatadas, pautadas na cooperação e no tateamento experimental.

A diversidade cultural, em um contexto de confrontação cooperativa, pode ser uma fonte de riqueza, de inteligência coletiva internacional e de aprendizagem transformadora; ela desenvolve competências relacionais e éticas essenciais, particularmente em se tratando de

---

<sup>22</sup> Anotações feitas pela pesquisadora, presente na palestra.

formação de formadores. A pesquisa-ação cooperativa pode ser um vetor de profissionalização, dando os meios para desenvolver estratégias para enfrentar a incerteza e o imprevisto: o confronto com o real com uma aptidão para a deliberação coletiva, o exercício da subsidiariedade e da responsabilidade podem, assim, construir uma identidade profissional e terrena, desenvolvendo um humanismo democrático, cooperativo e científico. Poderia ser, portanto, uma das alavancas de transformação de um sistema educacional, fundada em uma abordagem (socio)-construtivista. (SAINT-LUC, 2019, p. 139)

Na verdade, o *tateamento* experimental, o trabalho, a cooperação e a livre expressão são aspectos indissociáveis dentro da Pedagogia Freinet: um não existe sem o outro, não há aprendizagem sem trabalho, não há trabalho sem expressão e não há expressão sem *tateamento*.

Os tateios experimentais possibilitados aos professores e professoras nas narrativas apresentadas me levaram a refletir sobre o conceito de **isomorfismo pedagógico**. Em sua tese de Doutorado, Meirieu (1983) justifica o princípio do isomorfismo na formação profissional de professores, vinculando-o à construção de uma sociedade democrática. Segundo ele, existem três condições que permitem a construção de uma sociedade democrática:

- a) permitir à pessoa distinguir "conhecer" e "acreditar";
- b) articular, no mesmo movimento, apropriação e emancipação;
- c) ajudar todos a "pensarem por si mesmos" e a se associarem livremente com os outros.

Na literatura sobre formação de professores também encontramos conceitos similares com os nomes de Simetria Invertida (CARVALHO; GEWERC, 2019) ou Homologia de processos, desenvolvido por Alarcão (1996) e Schön (2000). De maneira direta, entendo que todos acreditam que para que o objetivo final da educação escolar aconteça – ou seja, as aprendizagens das crianças e jovens – os professores precisam se formar a partir dos princípios e processos organizados para serem realizados com as crianças em sala de aula.

Não se trata de infantilizar os adultos, mas de organizar tempos e espaços para os professores tateiem e se expressem, para, assim, tornarem-se autores de seus trabalhos. Desta feita, a ideia de isomorfismo pedagógico centra-se na proposição de um modelo que é tanto um modelo de aprendizado (válido em sala

de aula) quanto um modelo de formação de professores. Para Meirieu (1983) o isomorfismo pode acontecer quando o professor reproduz em sala de aula, de forma irrefletida, as práticas pedagógicas que viveu quando era aluno da escola básica. Ou seja, o isomorfismo pedagógico reprodutor é o que prevalece nas graduações e formações continuadas. Queremos quebrar estes ciclos viciosos a partir da reestruturação dos cursos a fim de promoverem a participação ativa dos estudantes, a convivência democrática, a elaboração de reflexões teórico/práticas que atendam às demandas da escola para que assim possamos construir um **isomorfismo pedagógico** coerente e emancipador.

## **OS BEBÊS EM AÇÃO, SETEMBRO DE 2016.**

*Como professora de berçário minha intenção era organizar o ambiente, a fim de permitir a exploração livre dos bebês. No começo, tentamos que os 24 bebês participassem ao mesmo tempo do ateliê, mas não funcionou, pois eles ficaram perdidos com o barulho e a rápida desorganização dos materiais. Em um segundo momento, pensamos em fazer os ateliês no corredor da escola, com metade da sala, mas também não deu certo, pois eles se dispersavam facilmente com o movimento das crianças maiores e queriam ficar correndo pela escola sozinhos.*

*Mesmo afirmando que adultos e crianças são da mesma natureza, não podemos negar as especificidades de cada faixa etária. O que é possível com crianças maiores, com os bebês exigiu ajustes e muitas observações.*

*Até que chegamos à organização que deu certo para aquele grupo: enquanto 2 monitoras ficavam com um grupo de 16 crianças no parque, eu e outra educadora íamos para a sala previamente organizada com um grupo de 8 bebês. Foi maravilhoso vê-los com tranquilidade explorando os materiais. Parecia-nos que eles gostavam tanto que chegavam a ficar concentrados por mais de meia hora. Isso aconteceu porque garantimos aos bebês um espaço acolhedor e organizado que pudessem explorar, ou, como dizia Freinet (1975), em que pudessem trabalhar.*

*Uma questão que me incomodava no trabalho na creche era que havia separação entre cuidar e educar<sup>23</sup>, entendia-se que o professor é quem educa e a monitora ou a agente de Educação Infantil é quem limpa e alimenta. Como forma de romper com essa cultura, comecei a questionar o porquê de os bebês não escovarem os dentes na creche, já que chegavam a ficar 11 horas sob nossos cuidados, e lá faziam as principais refeições. Além de ter ouvido que não havia a necessidade, por serem bebês e não terem todos os dentes, ouvi que essa seria uma responsabilidade da família.*

---

<sup>23</sup> Tema presente nas discussões sobre as especificidades da Educação Infantil apresentado no Referencial Curricular de Educação Infantil (1998) Montar referência e colocar na lista.

*Um aspecto sobre o qual refleti muito no tempo em que trabalhei na creche foi a organização espacial da sala de aula, o que me fez lembrar que, em meus estágios na França, vi, em quase todas as salas, cavaletes de pintura, mas, por aqui, quase não os vi, mesmo em escolas particulares grandes e bem equipadas. Lembro-me de conversar com diversas colegas sobre a importância de a criança pintar na vertical, tanto para a exploração do movimento dos braços e das mãos quanto para a qualidade da produção final. Assim, um dos primeiros móveis que pedi foi um cavalete para os bebês, mas não encontramos no mercado nada que fosse seguro e resistente.*

Bebê.



Figura 12 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

de pintura.



Figura 13 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

*Por isso, encomendamos a um serralheiro um cavalete de ferro, que fosse pesado para não tombar e no qual as crianças pudessem subir, ou brincar de casinha embaixo dele. O cavalete fez tanto sucesso com as crianças e com os adultos da escola que a diretora encomendou um igual para cada turma.*

*Esse cavalete em especial foi projetado para ser utilizado por até seis crianças ao mesmo tempo, e cabiam três de cada lado, com uma canaleta que servia de apoio para as tintas e pincéis.*

*Depois de muitos testes experimentais de minha parte para oferecermos aos bebês a organização mais adequada de ateliês, deparei-me com uma dura realidade das creches no Brasil: a sala de aula é o mesmo espaço onde os bebês dormem. Então, muitas vezes, não conseguíamos fazer ateliês com os bebês maiores, pois os menores estavam dormindo.*

*Foi quando a diretora sugeriu que reformássemos um quiosque que havia na área externa da creche, um espaço pouco utilizado pelos educadores da instituição. Pesquisamos plantas de salas, identificamos o que precisávamos*

*e contamos com a ajuda de uma mãe que era estudante de arquitetura e desenhou o projeto. Assim, construímos o espaço dos sonhos para todos os professores Freinet.*

. O quiosque



Figura 14 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

*Para além de todas as vantagens relatadas, também ganhamos uma muito especial: o contato direto com a natureza, pois o entorno do quiosque está repleto de pedrinhas, sementes, frutos, flores, folhas, gravetos, água e terra que estão contribuindo para a reserva de infância de cada criança e de nós educadoras. E, assim, trago a partilha do nosso primeiro dia no quiosque/ateliê.*

*Dessa experiência, escrevi um artigo em que narro os meus tateios para a construção de uma prática Freinetiana com bebês de 0 a 2 anos em uma creche municipal de Campinas.*

## O QUIOSQUE, MARÇO DE 2018.

*No primeiro dia em que fomos para o quiosque, eu e uma monitora propusemos que os bebês pintassem um painel que ficaria exposto na porta da nossa sala. Porém, não levamos em conta que o quiosque era um espaço novo para eles e que certamente iriam querer explorá-lo, afinal de contas, a pintura do painel fazia parte do nosso planejamento, mas não do deles.*

*Observamos que se divertiram pintando o painel com rolinho, alguns mostraram satisfação em molhar as mãozinhas com guache, enquanto outros ficaram aflitos por estarem meladas. Mas de repente, uma das bebês viu duas torneiras baixas, feitas sob medida para crianças bem pequenas. E aí o interesse foi geral!!*

*Assim, percebemos qual era o real desejo dos bebês, e então nos colocamos a observá-los quando ficaram abrindo e fechando as torneiras alegremente (MUNHOZ; PRADO, 2022).*

Pia do quiosque.



Figura 15 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

## **O QUE APRENDEMOS COM AS PLANTAS BAIXAS, OUTUBRO DE 2016**

*Após a atividade com a planta baixa, nos encontros seguintes ainda conversamos sobre a organização espacial da sala de aula. As professoras relataram algumas mudanças que realizaram no espaço físico e como elas impactaram em mudanças em suas posturas como professoras, como a reorganização da sala tem como ponto de partida os ateliês. Muitas disseram terem se desfeito de objetos danificados ou sem uso que só poluíam e conturbavam o ambiente.*

*Deixaram de centralizar o acesso e uso dos materiais, que era dessa maneira pois considerava-se que as crianças não eram capazes de cuidar do ambiente e dos materiais. Acreditava-se que tudo precisava ficar guardado no armário ou em prateleiras altas para as crianças não terem acesso, e chegou-se ao ponto em que materiais estragaram por falta de uso – não se entendia que isso é que era desperdício da verba pública destinada às crianças e tão somente a elas.*

*Desconstruímos a ideia de que os ateliês precisam de mesa para acontecerem, mostramos que eles podem ocorrer no chão, tapetes e paredes.*

*Compreendemos a importância de não mudar constantemente o ateliê de lugar, pois temos que garantir a autonomia da criança, para que ela possa escolher e ir sozinha aonde escolheu. Isso não seria possível se a cada dia o ateliê estivesse num lugar diferente.*

*Outro ponto importante era garantirmos todos os ateliês –pintura, desenho, recorte e colagem, casinha, biblioteca, jogos de montar, massinha de modelar, carrinho – para, aos poucos, irmos inserindo os outros.*

*Conversamos sobre a importância da casinha e carrinho acontecerem no mesmo horário dos outros ateliês, ditos escolares, pois acreditamos que não há hierarquia de linguagens e todas são importantes para o desenvolvimento e expressão das crianças.*

Livro da vida Cefortepe, 2015.



Figura 16 – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As narrativas *Os bebês em ação*, *O quiosque* e *O que aprendemos com as plantas baixas*, além de explorarem o instrumento Ateliê também pretendem apresentar o conceito do **Materialismo Escolar**.

À concretude material dentro da escola, Freinet (1978) e seus companheiros e companheiras chamaram de **Materialismo Escolar**, estabelecendo um paralelo entre o conceito de *materialismo histórico dialético* de Marx (2002), definido por meio de uma teoria política, econômica e social, com a intenção de compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história da humanidade – para o filósofo alemão, a palavra “materialismo” diz respeito às condições materiais a que estamos submetidos, a palavra “histórico” se refere ao tempo histórico vivido pelo indivíduo e “dialético” diz respeito às contradições produzidas na própria história.

A materialidade manifestada na reorganização de uma sala de aula de faculdade por meio dos ateliês, a reforma do quiosque para fazer um novo espaço de exploração dos bebês e a proposta de pensar as práticas

pedagógicas a partir da elaboração de plantas baixas da sala de aula em um curso de formação continuada revelam a potência da arquitetura, da mobília e do acesso aos materiais na vida dos seres humanos

Pensar as aprendizagens a partir da materialidade é ter uma visão mais ampla dos processos educativos, tanto para os educadores, as educadoras e as professoras quanto para as crianças. Com a reforma do quiosque, além de termos um espaço para os bebês, conquistamos também um espaço adequado para os nossos próprios tateios experimentais, pois nós adultos também fazemos nossos tateios, como o de escolher o melhor uso do espaço para as crianças, a forma de explorar os materiais existentes, de como intervir nos processos de aprendizagem de cada um e de quando nos calarmos e olharmos atentamente para suas conquistas. O quiosque é um espaço no qual podemos brincar com tinta, massinha e argila sem nos preocuparmos se estamos sujando o lugar onde os bebês dormem.

Não podemos falar em materialidades sem falar em verbas para a aquisição dos materiais, reformas ou construções. Lembro que no início do meu trabalho com os bebês esbarrei em um impeditivo de ordem prática: a altura das pias do banheiro era dimensionada para adultos e seria difícil criarmos o hábito da escovação se tivéssemos, eu e as educadoras, que pegar 30 bebês no colo, um por um. Em uma reunião de conselho da escola, solicitei à comunidade escolar a aquisição de pias baixas, na altura das crianças, para que elas pudessem escovar os dentes de maneira autônoma.

Pia do berçário.



Figura 17– Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Em outra reunião do conselho propus que reformassem a sala de reuniões, onde havia dois armários e uma mesa com cadeiras, mas o espaço não era adequado para os trabalhos manuais das educadoras. Sugeri que colocassem duas bancadas de trabalho, computador, impressora colorida, plastificadora, guilhotina e armários para guardar papéis e outros materiais, para que as professoras pudessem ter condições de confeccionar os álbuns de pesquisas das crianças dentro da própria escola e não tivessem mais que terceirizar os serviços em papelarias e gráficas.

Dei o exemplo da reforma feita na Escola Municipal de Ensino Infantil – EMEI Tancredo Neves, escola de Campinas que adotou a Pedagogia Freinet em seu projeto político pedagógico, tornando-se referência da proposta na escola pública.

Bancada de trabalho das professoras.

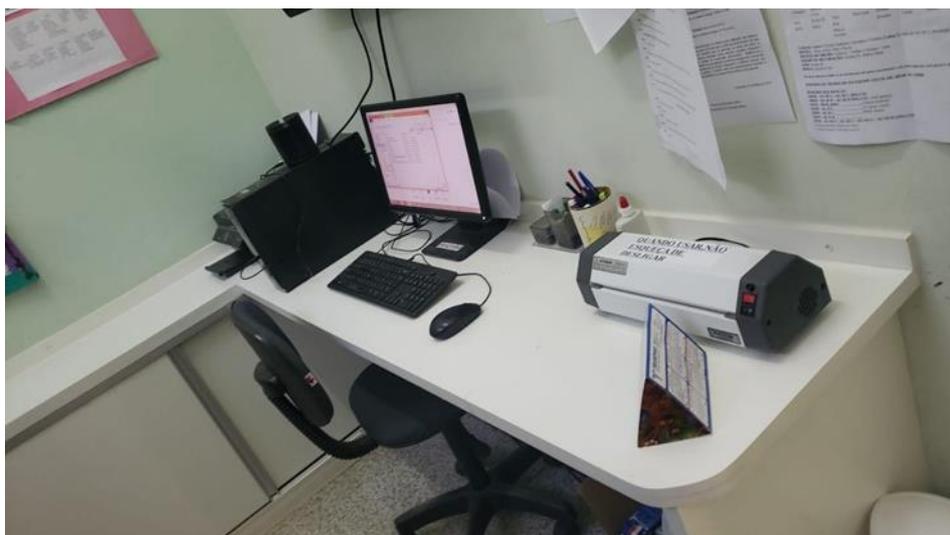


Figura 18 – Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

As professoras do Tancredo Neves passaram a produzir mais pesquisas e álbuns das crianças com esse suporte material. Depois da minha solicitação, nossa sala ficou parecendo um parque gráfico, onde podíamos pesquisar, digitar, imprimir, encadernar e plastificar.

As escolas municipais de Campinas recebem uma verba trimestral, a Conta Escola<sup>iv</sup>, para fazerem melhorias nas unidades. A partir das reuniões do conselho escolar e com essa verba, realizamos melhorias materiais e arquitetônicas para a creche.

O Conta Escola trata de um projeto singular que representa o pleno exercício da democracia ao possibilitar ao conselho escolar de cada escola gerir os recursos materiais e financeiros da instituição. Ninguém melhor do que a comunidade escolar, entendida como docentes, gestores, pais, mães, avós, pessoal da limpeza, cozinha, segurança, associação de moradores, vizinhos e principalmente as crianças, para definirem qual o melhor uso do dinheiro público destinado àquela unidade escolar. É uma luta política que se aproxima do conceito de autogestão que Freinet compartilhava com os ideais anarquistas. Freinet dizia que para além de cuidar da administração financeira, a escola deveria se organizar para que cada vez mais as crianças pudessem ser ouvidas em todas as decisões, “uma verdadeira sociedade de crianças capaz de administrar a quase totalidade da vida escolar” (FREINET, 1996, p. 149).

Também vale lembrar que não é em todo lugar que encontramos gestores sensíveis a esse aspecto. Muitas vezes o professor não conseguirá as reformas estruturais que considera necessárias, mas nem por isso será impossível uma educação outra. O espaço tem força para determinar os comportamentos e aprendizagens. É importante ressaltar que a sua reelaboração pode permitir novas maneiras de crianças e adultos se relacionarem, assim como de adultos e adultos também, dentro da instituição.

Eu tenho consciência do quanto foi importante, tanto para mim quanto para as professoras, repensarmos os usos dos espaços das salas de aula a partir da elaboração das plantas baixas: com essa experiência pudemos problematizar o acesso, o uso e a organização dos materiais na Educação Infantil – eu não fazia ideia de como eles podem ser impeditivos para um bom trabalho, que respeite o direito de aprender de todas as crianças. Desde então, passei a adotar essa proposta em todos os cursos que ofereço, o que possibilita aos educadores uma discussão a partir da concretude das salas de aula. A leitura de textos como os da arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria passou a fazer muito mais sentido, pois

segundo códigos e legislações seculares, os projetos e construções destinados às redes públicas de educação infantil dos municípios brasileiros, em sua maioria, resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E, exatamente por isso, não acolhem nem promovem a autonomia e a criatividade, não permitem a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do

imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola. (FARIA, 2012, p.101)

Da discussão sobre a organização da sala em ateliês, deparamo-nos com questões mais delicadas que envolvem a colaboração de outros atores da escola. As crianças, que nunca tiveram a oportunidade de escolher o que irão fazer em sala de aula ficam muito ansiosas para participar de determinados ateliês, por exemplo o de pintura, pois se há um limite máximo de crianças por atividade, pode ser que alguém não consiga participar e se frustrar. Ao garantirmos que os ateliês aconteçam em espaços definidos que não fiquem mudando de lugar, para que as crianças possam se localizar no espaço com facilidade e possam saber onde encontrar os materiais necessários sem ter que ficar o tempo todo perguntando para a professora onde eles estão e o que devem fazer, desta forma vão se tornando cada vez mais autônomas dos comandos dos adultos. Outro fator importante é garantirmos todos os dias todos os ateliês: se a criança não conseguiu usar naquele dia, pode tentar no dia seguinte, isso a tranquiliza e a faz aguardar com tranquilidade a sua oportunidade. Mas se a pintura só acontecer no dia em que a professora quiser, essa criança continuará angustiada.

Discutimos sobre uma prática ainda comum na Educação Infantil, a da professora eleger a cor de tinta que será utilizada naquela semana, e ainda segurar a mão das crianças, uma por vez, com o objetivo de apresentar as cores, como se na vida as crianças vissem as cores por uma a uma, e não todas juntas e misturadas. Lembro que essa conversa “pegou fogo” no grupo. As professoras começaram a contar vários casos de práticas autocêntricas que haviam visto e até mesmo feito sem terem consciência de suas ações até então. Como o caso da professora que só deixava as crianças brincarem de massinha ou manipularem livros na parte da manhã, pois era quando ela – aparentemente proprietária dos materiais pedagógicos – estaria presente. Como à tarde as crianças são atendidas por monitoras e não por professoras, era como se toda a tarde só pudesse ser dedicada à troca de fraldas e banhos. Também ouvimos a história da professora que não poderia permitir a pintura porque a equipe de limpeza não gostava. Havia quem evitasse a atividade pois a diretora mantinha todos os materiais num almoxarifado fechado e carregava a chave consigo no pescoço.

Pensar na organização material da sala nos leva a discutir sobre a autonomia do professor, a gestão democrática na escola e na sala de aula e a consciência das relações de poder a que estamos submetidos e das quais não nos dávamos conta. São aspectos que a materialidade nos coloca e que envolvem questões mais profundas de serem alteradas. A discussão das práticas pedagógicas a partir da arquitetura e dos artefatos produz saberes de uma **comunidade de prática**, são saberes/fazerem que nascem da prática, que nascem do fazer consciente que enxerga em cada ato a teoria que o sustenta.

González-Monteagudo (2013, p. 16, tradução nossa) diz que para “progredir na produção de conhecimento útil para a prática da educação, os educadores têm que confiar em si mesmos e em sua capacidade de gerar processos de aprendizagem em grupo.”

Como defende Nóvoa (2011), é preciso devolver a formação dos professores para os professores. Concordo com a afirmação e acrescento que é preciso devolver a formação dos professores e professoras às professoras, pois o magistério no Brasil é formado por mulheres<sup>24</sup>.

A partir dessas experiências, criamos novos saberes/fazerem das práticas de sala de aula de Educação Infantil, como as aulas-passeio à sala de professoras colaboradoras, a discussão dos encontros na centralidade da profissão e os conhecimentos compartilhados entre pares.

As experiências vividas em sala de aula, aprendidas com as professoras nos cursos e com as aulas-passeio, deram-nos a dimensão das dificuldades de quem dividem a sala com turmas em períodos opostos. Uma saída encontrada foi a correspondência. Por meio do envio de cartas uma turma poderia tentar a conscientizar a turma do período oposto sobre a importância do respeito aos materiais espaços comuns compartilhado. E assim fomos pensando e compartilhando saídas que sozinha eu não seria capaz de pensar.

Nos cursos ofertados no Cefortepe, aprendi também que nem sempre se consegue essa parceria com quem dividimos sala. Então, podemos organizar os ateliês separados em caixas organizadoras e todos os dias utilizá-los e guardá-

---

<sup>24</sup> Segundo o Censo Escolar 2020, 96,4% dos professores na educação infantil no Brasil são mulheres na e 88,3% nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf).

los, o que evita que os materiais fiquem expostos e isso gere um desgaste com o professor do período oposto.

Ainda falando sobre materialismo escolar, a narrativa sobre as experiências de elaboração de plantas baixas de salas de aula para os estudantes da graduação e as professoras em exercícios dos cursos que ofereci no Cefortepe me ajudaram a entender as diferentes realidades materiais das escolas.

Quando solicitava essa atividade em meus cursos, notei que as professoras se dedicavam para fazê-la o mais fiel possível, até pediam ajuda de profissionais da área de arquitetura, e alguns usavam o *Autocad* (programa de computador utilizado por arquitetos e engenheiros).

Com a planta baixa em mãos, começávamos a discutir quais e quantos ateliês poderíamos ter em sala e quais os lugares mais indicados para cada linguagem. Em posse da planta baixa, pedi que recortassem pequenos pedaços de papéis coloridos para representarem os móveis, e assim íamos avaliando e trocando experiências. Esta é uma ótima forma de trazer o conceito de materialismo escolar para as formações, pois não ficamos divagando sobre espaços ideais, mas sim discutimos a partir da realidade concreta das salas de aula.

As experiências aqui narradas me levam a pensar no conceito de **autoformação cooperada**. Para Morin (2014), a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa. O objetivo fulcral de qualquer forma de educação é o autodidatismo, para o surgimento do que ele considera uma "cabeça bem-feita". Por outro lado, Pineau (1988) nos explica que a autoformação é o poder que cada sujeito tem de tomar as rédeas de sua própria formação, mesmo que seja mediada por outros. O autor acredita que não deva ser uma atitude individualista do sujeito, como uma espécie de egoformação, mas como um processo dinâmico tripolar, que surge de três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação) (PINEAU, 1988, p. 77). Ainda refletindo sobre o conceito de autoformação, ele diz que é uma ação individual de cada sujeito na construção de seus conhecimentos.

Niza (2015), além de levar em consideração esses três polos, acrescenta a palavra cooperada, o que reforça o caráter social e de reciprocidade da formação.

Acredito que pelo fato de ter trabalhado em uma escola como a Curumim, em Campinas, SP, na qual o ambiente já estava organizado nos moldes da Pedagogia Freinet, eu não tenha precisado elaborar tanto essa questão como quando era professora iniciante. Mas quando comecei a dar cursos para professoras da rede municipal de Educação de Campinas, tomei consciência de que nem sempre as salas são organizadas de modo a facilitar a interação entre as crianças ou o acesso aos materiais e às diferentes linguagens. Descobri nos cursos que algumas escolas da rede municipal de ensino possuem salas de aula que medem 35m<sup>2</sup>, e outras, 12m<sup>2</sup>; algumas funcionam em quartos de casas adaptadas, e outras dividem a sala com turmas de Fundamental 2 ou Educação de Jovens e Adultos – EJA. De fato, tomei um choque de realidade ao conhecer as diferentes condições de trabalho dos professores nas escolas públicas e conveniadas do município de Campinas, como salas de aula em espaços improvisados, que não respeitam as orientações do Ministério da Educação, como a medida mínima de 1 metro quadrado por criança<sup>25</sup> ou o número recomendado de crianças por adulto (BRASIL, 1999).

Elise Freinet, ao falar sobre o materialismo escolar, acrescentou que a filosofia pedagógica não pode se reduzir a palavras ou escritos, mas acha-se materializada em utensílios, técnicas, estruturas e instituições. (FREINET, E., 1976).

Para que todos os envolvidos no processo educativo tenham autonomia nos ateliês, devemos lançar mão de um outro instrumento: o plano de trabalho. O plano de trabalho pode ser uma planilha ou uma simples tabela individual ou coletiva que organiza os trabalhos que os estudantes realizarão ao longo da semana, do mês ou do ano. Pode ser sobre a escolha dos ateliês ou das etapas para a realização de um projeto individual ou coletivo.

O professor Joaquim Segura (1999), da Universidade Nova de Lisboa, narra a experiência sobre o uso do plano de trabalho na disciplina de Didática do Ensino de Francês, que possibilitou a autonomia e tomada de consciência por parte dos estudantes das suas dificuldades e avanços em relação aos conteúdos trabalhados nessa disciplina.

---

<sup>25</sup> Recomendações presentes nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil e [no Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 22/1998 \(BRASIL, 1999\)](#).

Dessa maneira, entendo que a materialidade não diz respeito apenas à arquitetura, o plano de trabalho em si é uma materialidade, que possibilita a organização para a confecção de outras materialidades. Na turma da UNICAMP sugerimos que cada grupo fizesse o seu plano de trabalho para que pudessem realizar uma apresentação do autor pesquisado, que poderia ser na forma de seminário, teatro, música ou vídeo. Eles criaram jogos de tabuleiro, cenários, figurinos, vídeos. Em uma apresentação tivemos uma sessão de chá e em outra plantamos uma árvore. Foram muitos os materiais utilizados para que os estudantes pudessem se expressar.

Com as experiências narradas não pretendo passar a impressão de que em qualquer nível de ensino basta organizar o ambiente com acesso a diferentes materiais e possibilitar que os educandos se dividam em pequenos grupos para que todos os problemas estejam resolvidos. Mas também não posso dizer que sem alterações da organização do ambiente seja possível fazer uma educação outra.

## **O PÁTIO DA LAÍS, OUTUBRO DE 2015.**

*Quando fizemos uma aula-passeio à EMEI Celisa, em Campinas, SP, para visitar a sala de aula da Professora Laís Requinelli, observamos que, três vezes por semana, ela e as crianças montavam os ateliês no pátio ou no jardim da escola e, para isso, saíam da sala levando várias caixas, pois precisavam liberá-la para ser utilizada pela professora de educação especial no auxílio de crianças surdas.*

*Outra tática aprendida foi a de usar placas de papelão ou o lado inverso de banners para colar os trabalhos das crianças que, ao final da aula, poderiam ser enrolados ou guardados atrás do armário, por exemplo. São sugestões práticas e simples, mas que fazem toda a diferença quando o educador argumenta que não pode expor as produções das crianças.*

## **O PASSEIO DOS BEBÊS, NOVEMBRO DE 2017.**

*Estava apreensiva em fazer uma aula-passeio com os bebês. Pensava em como iríamos nos deslocar da creche até o Sesc Campinas, que fica na região central da cidade, e se o ônibus oferecido pela prefeitura era desses comuns, tipo circular que andam dentro da cidade, sem cinto de segurança.*

*Eu já estava desistindo quando as monitoras que trabalhavam na creche há mais tempo compartilharam algumas soluções, como solicitar um micro ônibus com cinto de segurança, pedir que as famílias que tivessem cadeirinha de carro as enviassem, pedir que outras educadoras nos acompanhassem, convidar as mães que não se sentissem seguras para irem junto e também dar a opção de a família levar o bebê em seu próprio carro até o local.*

*Confesso que assim me senti mais confiante em sair da creche com 24 bebês com idades entre 6 meses e 1 ano e meio. Mas estou contando tudo isso para dizer que por pouco não desisti dessa aventura, para contar que valeu muito a pena, que foi maravilhoso ver as carinhas de felicidade ao entrarmos no ônibus e enquanto cantávamos no caminho, vê-los explorarem um espaço novo pensado para suas necessidades, engatinharem, correrem, subirem, pendurarem – quantas alegrias, quantas descobertas – e ainda mais acompanhadas pelas mães e com tempo para conversar e nos conhecer melhor, sem a formalidade de uma reunião escolar, mas descontraidamente num parque de diversões. Adultos e crianças esfuziantes de alegria!*

## **A CORRESPONDÊNCIA COMO SAÍDA.**

*Depois disso, propusemos que fizéssemos nosso contrato pedagógico, e acordamos coletivamente como conduziríamos a disciplina, combinamos o horário de entrada e de saída, o lanche, a disponibilização dos textos e vídeos na plataforma Moodle, as formas de avaliação e a aula-passeio à EMEI Tancredo Neves. Explicamos um pouco como era o trabalho dessa escola pública e demos a opção, para quem não pudesse participar, de se corresponder com as professoras de lá.*

*O problema era que o grupo de alunas era formado por professoras que trabalhavam o dia todo, e não tinham disponibilidade em nenhum período. Por isso, decidimos levar minhas amigas professoras, como Roseane Daminelli e Patrícia Bodine, para compartilharem suas experiências de sala de aula, e elas enriqueceram nossas aulas com seus vídeos, fotografias, álbuns e muitas histórias. Essa foi a forma que encontrei para adaptar a aula-passeio ao esquema universitário noturno, e garantir momentos que iam além da sala de aula e a valorização dos saberes das práticas dos professores mais experientes. A cada semestre convidava uma amiga para compartilhar seus conhecimentos como diretora, coordenadora ou orientadora, de acordo com a demanda de cada turma.*

*As alunas ficaram tão encantadas que perguntei se elas não gostariam de se corresponder com as professoras e assim surgiu a correspondência, um valioso instrumento criado por Freinet e seus camaradas.*

*E foi assim que uma ferramenta pedagógica substituiu outra...*

As narrativas *O passeio dos bebês*, *O pátio da Laís* e *A correspondência como saída* são sobre as aulas-passeio com bebês, a formação continuada do Cefortepe e a saída encontrada pelas alunas na pós-graduação do Unisal, que me ajudaram a compreender a potência da **correspondência** para a formação humana dos sujeitos.

Com a narrativa sobre as aulas-passeio no Ensino Superior, deparamo-nos com a realidade das turmas do período noturno, no qual a maioria dos estudantes trabalha durante o dia e não pode se ausentar para participar de uma visita a uma escola, como no caso narrado da possibilidade de visita à EMEI Tancredo Neves. A solução que encontrei foi convidar as professoras da escola para irem conversar com as estudantes. Fizemos uma grande roda de conversa, na qual as professoras contaram de suas práticas pedagógicas e, como forma de enriquecer a conversa, levaram vários materiais que produziram com as crianças, como Livros da Vida, álbuns de pesquisa, painéis e mascotes da turma, passaram vídeos e se colocaram à disposição para responder todas as perguntas. Foi um daqueles momentos nos quais não vemos a hora passar.

No encontro seguinte, as alunas estavam entusiasmadas e queriam saber mais sobre o trabalho na escola, então sugeri que nos correspondêssemos com as professoras Roseane e Patrícia a fim de atendermos à necessidade legítima do grupo de conhecerem mais sobre o dia a dia de uma sala freinetiana. Neste caso, a correspondência foi entre estudantes da UNICAMP e alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ourinhos, onde a Flávia Murbach era coordenadora. As cartas eram escritas nos momentos em que trabalhávamos em ateliês.

## Correspondência

Definição de Freinet: Reestabelecemos o circuito: o texto-livre torna-se página de vida, comunicada aos pais e aos correspondentes. Tínhamos a poderosa motivação que ia estimular a expressão livre aos nossos alunos. (FREINET, 1975, p. 29).

Em minhas práticas de sala de aula, a correspondência era a possibilidade real de as crianças compreenderem aquilo que líamos nos livros sobre alfabetização, ou seja, viverem a função social da escrita.

As correspondências podem acontecer entre classes da mesma escola com propostas de trabalho conjunto ou entre classes de escolas diferentes.

As professoras Buscariolo, Lima e Anjos (2019) partilham a experiência de como fizeram uso da correspondência entre os alunos de um curso de Pedagogia e professoras alfabetizadoras da escola básica na disciplina de alfabetização:

Trabalhou-se também com a correspondência com professoras alfabetizadoras. Esse diálogo permitiu uma maior aproximação com a prática de professores e com a vida das escolas. Foi uma oportunidade também de desenvolver essa forma de comunicação escrita, com um diálogo real, e não apenas mais um texto a ser entregue para a professora, conforme relatado por uma das alunas: “A ideia é muito interessante e diferente de todas as atividades já “aplicadas” e “solicitadas” aqui na universidade, é também uma forma de pensar no futuro enquanto professor, pois a troca de informações, experiências, dificuldades, pode colaborar significativamente para o repensar na prática pedagógica”. (BUSCARIOLO; LIMA; ANJOS, 2019, p. 108)

A prática propicia que os educandos tenham maior contato com o próprio meio e com outros meios, o que permite descobertas que estreitam laços de amizade, enriquecem os projetos de pesquisas da turma e incentivam as professoras a tatearem novas possibilidades pedagógicas, pois testemunharam que tudo isso era possível nas escolas públicas.

Barros e Vieira (2019) contam como aconteceram as **aulas-passeio** realizadas por uma turma de Pedagogia de uma universidade particular da cidade de Ourinhos, SP, na disciplina de Educação Especial. Foram organizadas três saídas e realizadas várias visitas: em Bauru, conheceram a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE, em Jacarezinho, a APAE, a Associação Jacarezinhense do Deficiente Auditivo e Visual – AJADAVI e a Universidade

## Aula-passeio

A aula-passeio foi a primeira técnica desenvolvida por Freinet ao perceber que as crianças eram vivas e alegres fora da sala de aula e se tornavam apáticas ao entrarem em sala, mesmo por que devido a sua condição física, a aula-passeio era uma forma de tomar ar livre e não ficar o tempo todo obrigando as crianças a ouvirem-no falar em aulas expositivas e seguirem os manuais escolares.

Em minha prática como professora, as aulas-passeio sempre foram um modo dos estudantes estreitarem os vínculos de amizade entre si – como quando fazíamos uma visita à casa de alguma criança, por exemplo –, e também nos aprofundarmos nos conhecimentos de algum assunto que estivéssemos pesquisando.

Estadual Paulista – UNESP da cidade – para conversarem com uma professora especialista nessa área – e, na cidade de São Paulo, o Mercado Municipal, o Museu Catavento e a Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação – Reatech:

Consideramos fundamentais as atividades práticas da Pedagogia Freinet, em especial a aula-passeio, como um recurso pedagógico que visa à compreensão da relação teoria e prática, a produção do sentido pessoal humanizador nas atividades realizadas em sala e a mobilização da quebra de paradigmas na construção de novas formas de pensar e agir sobre o mundo, e consequentemente em novas formas de pensar e agir no espaço da escola. (BARROS e VIEIRA, 2019, p. 78)

A aula-passeio muitas vezes puxa a correspondência, que puxa o texto livre, que puxa o jornal escolar. Esse não é o único caminho possível de tateio com os instrumentos, mas é um caminho recorrente. A experiência adquirida pelos professores do MEM sugere que não comecemos com todos os instrumentos ao mesmo tempo, que escolhamos um com o qual tenhamos mais afinidade, que o exploremos, que o tateemos e quando nos sentirmos seguros nos aventuremos em outro; como dizia Freinet (1996), não soltem as mãos sem que os pés estejam bem firmes. É o grupo de estudantes que vai nos mostrando a necessidade para os novos instrumentos.

Percebi com as experiências de correspondência que muitas vezes ela desperta nos estudantes a vontade de se expressarem por meio da escrita. Este é um dos caminhos possíveis para a produção de texto livre entre os educandos.

### Texto livre

Definição de Freinet: “é, como sua designação indica, um texto que a criança escreve livremente, quando tem o desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira.” (FREINET, 1975, p. 60).

Em minha experiência como professora de educação infantil, compreendi que o texto livre não se refere apenas às crianças que já estão alfabetizadas, ele nasce da garantia do direito de expressão da criança – na roda de conversa, no desenho, na pintura e em toda forma de expressão do seu ser – e com a ajuda da professora como escriba ‘pode se tornar os primeiros textos livres das crianças pequenas.

O **texto livre**<sup>26</sup> foi um dos primeiros instrumentos postos em prática por Freinet, pois, após voltarem da aula-passeio, os alunos foram para a lousa para escrever o que haviam visto. Nessa atividade, devem ficar à vontade para escreverem o que sentem, o que querem e o que tem sentido em suas vidas.

Freinet não foi o inventor do Texto Livre. Clanché (2011) conta que o precursor da proposta foi o escrito russo Liev Tolstói (1828 -1910) ao criar o “texto de referência”, mas foi Freinet quem mais deu condições para que se tornasse um importante instrumento para a expressão livre das crianças, pois ele pensou em toda a cadeia de produção e divulgação dos textos, como a implantação da imprensa em sala de aula e a difusão por meio da correspondência, jornal escolar ou revistas do movimento.

O professor Boleiz Júnior (2019) nos conta como a turma de Pedagogia na Faculdade de Educação da USP, na disciplina de Didática, seguiu os procedimentos idealizados por Freinet para produção de textos livres e correções coletivas. Combinaram que os textos poderiam ser de diversos gêneros, como jornalístico, poético ou discursivo. As produções foram enviadas para o *e-mail* de todos os membros da turma e, no laboratório de informática, foram feitos comentários em relação aos conteúdos abordados, bem como aos erros ortográficos:

no laboratório de informática, combinamos a ordem de textos a serem lidos e corrigidos. Todos abríamos na tela do computador o mesmo texto combinado e o líamos juntos, na íntegra, para conhecermos seu teor. A seguir, relíamos linha a linha, sugerindo ao grupo de autores as correções e modificações que julgássemos importantes. Todos podiam sugerir correções e mudanças — inclusive o professor —, mas para que o texto fosse modificado era necessária a anuência dos autores. Por meio dessa técnica foi possível que todos os alunos tomassem ciência da produção de cada um dos grupos da sala. (BOLEIZ JÚNIOR, 2019, p. 56)

Nas palavras de Freinet (1978, p. 40), “o essencial é que a criança sinta o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão”. Santos (1996) nos chama a atenção para o fato de que, se o texto livre não tiver o aporte dos outros instrumentos idealizados por Freinet, ele corre

---

<sup>26</sup> Para saber mais sobre o uso do Texto Livre no Brasil indico a pesquisa da professora Ana Flávia Teixeira Valente Buscariolo: **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. 2015. 199 p. - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254002>>

o risco de se tornar uma redação de tema livre, por isso é importante manter organizadas pela Fimem todos os cinco momentos, que são:

- **Escrita-expressão:** é a primeira fase, quando a criança escreve livremente para satisfazer a necessidade de se expressar.
- **Socialização do texto:** mais do que uma simples leitura oral para a turma, é um momento no qual a criança recebe comentários, sugestões, perguntas que lhe permitem retomar a escrita para que possa tornar o texto mais claro e interessante.
- **Aprimoramento do texto:** caso o texto tenha sido escolhido para ser enviado para correspondência ou publicado no jornal escolar, ele é apresentado na lousa ou no projetor do computador para que se faça uma correção coletiva da produção. Nessa etapa são discutidas as questões técnicas do texto como ortografia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística.
- **Tratamento visual do texto:** após o momento de reescrita coletiva é sugerido que se pense na imagem visual do texto, de acordo com o destinatário e os materiais disponíveis em sala, como por exemplo: escrito à mão, digitado, escolha do tipo de fonte, se será ilustrado com desenho do autor, gravura, pintura, xilogravura.
- **Difusão e intercâmbio:** última etapa, momento em que o texto diagramado é enviado para o seu destino, como Livro da Vida, álbum, correspondência, dramatização, seminário, jornal escolar, painel de textos.

A expressão texto livre pode criar alguma confusão para os leitores desavisados, pois trata-se da base da Pedagogia Freinet, em que a produção escrita da criança deve ser livre de cobranças, mas isso em um primeiro momento, como forma de incentivar a escrita espontânea, pois em um segundo momento, quando os textos são lidos para a turma e se escolhe um texto para ser publicado, o texto é corrigido coletivamente pelas crianças, acrescentadas informações, e o autor é confrontado para que seja mais claro e coerente até

que todos estejam de acordo sobre o texto estar pronto ou não para ser publicado no jornal escolar.

A partir das lentes de Freinet, vislumbro um paralelo entre o modo de elaboração das narrativas escritas pelos professores e professoras do Gepec e o texto livre. Dentro de uma atmosfera democrática e de livre expressão nos propomos a fazer pesquisa narrativamente, pois assumimos que nossos trabalhos nascem de uma necessidade genuína que sentimos de investigar, refletir, produzir conhecimentos e assim nos expressarmos. Como eu havia dito, é uma forma de produção de conhecimento que pode ser chamada de metodologia de cultivo orgânica, pois nos posicionamos politicamente a serviço de toda forma de vida e em respeito a todas elas, não somos indiferentes aos outros e ao mundo. Cada um a seu modo, em seu tempo e espaço, luta para a preservação da vida humana na Terra, pois como diz Krenak (2019), a Terra continuará a existir sem nós.

O Gepec não é um grupo de pesquisa comum, pois é formado por professores, professoras e outros profissionais da educação que estão na escola, o que acaba o tornando também um grupo de espaço-tempo de formação continuada, como uma comunidade de prática da escola dentro da universidade.

Acredito que todos esses tateios narrativos dentro da universidade só tenham sido possíveis por termos como coordenador do grupo o Professor Guilherme Prado, que mesmo antes de conhecer o Freinet, já mostrava ser um professor universitário atento aos interesses e necessidades dos estudantes.

Em sua tese<sup>27</sup> para tornar-se professor livre docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, Guilherme narrou seus *tateios pedagógicos* como professor da graduação e como orientador de mestrado e doutorado.

No texto ele contou quais foram suas iniciativas para a construção de um novo modo de ser professor universitário.

Narra que em 1999 começou a trazer textos literários para os estudantes, com a intenção de ampliar o repertório sensível deles. Começou a convidar as futuras professoras e as professoras em exercício do grupo a escreverem narrativas de suas experiências na escola: assim nasceram as narrativas

---

<sup>27</sup> Não publicada no momento de fechamento deste texto, mas intitulada *Narrativas, Saberes e Conhecimentos: possibilidades outras na formação de professores*.

pedagógicas. Outro instrumento que passou a usar em sala de aula foram os portfólios reflexivos.

No ano de 2012, começou a se arriscar no uso de alguns instrumentos em sala de aula, e no ano de 2018, juntos radicalizamos no uso de todos os instrumentos. Mais do que o uso das ferramentas, estão presentes os princípios que lhe são caros, que reverberam em sua postura e forma de conceber a escrita docente e a pesquisa em Educação.

Foi por meio de seus *tateios pedagógicos* que nosso grupo de pesquisa construiu alguns diferenciais em relação ao modo de se fazer pesquisa, muito semelhante à forma como Freinet elaborou os momentos de produção do texto livre. Tanto Guilherme quanto Célestin fazem questão de deixar claro que não *tatearam* seus saberes sozinhos, os dois reconhecem a potência da coletividade. Por isso, neste momento tentarei estabelecer alguns paralelos entre o texto livre e as práticas colaborativas do Gepec, notadamente do Nozsoutres, e considero, nesta articulação, os seguintes pressupostos:

- O direito à escolha do tema da pesquisa, e não como vemos em alguns grupos, as pesquisas previamente definidas antes da escolha do pesquisador, como se ele não fosse um sujeito, mas uma pesquisa que contribui para uma pesquisa maior do orientador do grupo, e esse não é o nosso caso, somos respeitados como sujeitos desejosos de conhecimentos, que de fato querem ser autores de suas pesquisas;
- O respeito à singularidade e à expressão livre do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa;
- A poesia e a vida cabem no texto acadêmico, porque não é uma pesquisa separada da vida, é uma pesquisa na vida e da vida;
- Considera-se que todo texto deve ser lido e não morrer na prateleira da biblioteca e da banca;
- A circulação do texto provisório entre pares permite os excedentes de visão.

Consideramos que a escrita das narrativas por parte dos professores e professoras permite que agucemos nossos olhos e ouvidos para os

acontecimentos que até então nos passavam despercebidos. Ou seja, trata-se, também, de um duplo processo de aprendizagem entre formador e formandos.

A escrita de narrativa possibilita que troquemos de lugar: em alguns momentos observamos e em outros somos observados. Somos convidados a observar com atenção o cotidiano da sala de aula com a intenção de, ao narrá-lo, poder compreender o vivido.

Deste modo, sentimos necessidade de buscar novos conhecimentos teóricos que nos permitam compreender a complexidade do trabalho docente.

Em meus processos autoformativos reconheço a escrita como ferramenta potente para o autoconhecimento e as aprendizagens, tanto nos momentos em que escrevi sobre algo que aconteceu em sala de aula – para não esquecer e poder retomar o tema depois – quanto para me ajudar a organizar as ideias que estavam conflitantes, ou mesmo como um desabafo.

Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. (JOSSO, 2012, p. 05)

As narrativas que apresentei na pesquisa me proporcionaram um deslocamento de uma escrita autocentrada para uma escrita heterocentrada. Passei a ter uma preocupação maior em trazer marcas que possibilitem ao leitor e à leitora se situarem no tempo e no espaço, uma preocupação com o acabamento ético e estético do texto. “A escrita pedagógica freinetiana é profundamente experiencial e está vinculada a um projeto pessoal e profissional pautado no militantismo pedagógico e político” (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 21, tradução nossa).

A escrita, tanto na formação inicial como na continuada, é um recurso formativo que permitiu a mim e a tantas outras professoras e professores exporem suas fragilidades e potências e nessa exposição genuína quebramos as barreiras do isolamento.

## **Meu *terroir*:<sup>28</sup> diálogos a partir das narrativas com Freinet, com as professoras e professores do Movimento da Escola Moderna e com outras pesquisas.**

Na língua francesa, a palavra *terroir* não diz respeito apenas a um determinado pedaço de terra no campo, mas refere-se a todas as relações – sociais, culturais e de trabalho – que cercam um determinado cultivo agrícola, e criam entre os trabalhadores rurais a noção de pertencimento a um grupo, uma identidade coletiva baseada na solidariedade.

É com o sentimento de quem se sente segura por caminhar em terras conhecidas, entre camaradas do movimento, que busco dialogar com as narrativas que apresentei sobre os meus tateios com os instrumentos Freinet com bebês, na graduação, pós-graduação e educação continuada. Tudo isso com a intenção de criar uma ponte entre esses territórios que a princípio parecem distantes, mas que podem se encontrar em um espaço em comum – somos todos seres humanos habitando o mesmo planeta Terra.

Elaborei alguns questionamentos a partir das minhas experiências como professora em diferentes níveis da educação, e com elas vou propor algumas reflexões.

### **A expressão livre como eixo da proposta pedagógica**

O que há em comum entre as minhas narrativas sobre o uso dos instrumentos com bebês, na graduação e na formação continuada? Será que o que os instrumentos provocam nos bebês e nas crianças as mesmas sensações que nos adultos?

Arrisco-me a dizer que sim, pois, como disse anteriormente, acredito que adultos e crianças tenham uma necessidade intrínseca de se expressarem, de se comunicarem, porém também respondo que não, pois não podemos ignorar as

---

<sup>28</sup> Segundo o site de dicionário de língua francesa *Le linguee* a palavra *terroir* é um termo de origem francesa (lê-se "terroar"), provém do latim popular ("terratorium") alterado no galo-romano ("territorium"; "territoire"). Significa originalmente uma extensão limitada de terra considerada do ponto de vista de suas aptidões agrícolas, particularmente à produção vitícola. (TERROIR, [20--?])

diferentes fases da vida em que cada indivíduo se encontra: de um lado temos os bebês, dispostos a explorar o mundo que os cerca, e de outro, os adultos, que muitas vezes preferem – alguns, não todos – andar por caminhos conhecidos, em que possam ter algum controle do que poderá lhes acontecer. Assim, lembro-me do poema *As cem linguagens*, no qual Lóris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN<sup>v</sup>, 1991, p.09), diz o seguinte:

A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir.  
 Cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe: que as cem não existem.  
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Penso que realmente as reações não são as mesmas porque o bebê e a criança pequena são feitos de “cem modos de compreender o mundo” e para os adultos, a escola tradicional privilegiou apenas um, por meio da linguagem oral e escrita. Então, quando propomos às crianças o Livro da Vida, os ateliês, as rodas de conversa, a correspondência, o texto-livre, a aula-passeio, estamos apenas lhes oferecendo aquilo que lhes é de direito, a possibilidade de expressarem livremente as suas “cem linguagens” ou mais, enquanto para os adultos estamos resgatando aquilo que lhes foi roubado na infância, as outras noventa e nove. Portanto, as diversas linguagens possibilitam uma formação do ser humano em suas potencialidades e não mais reduzida apenas à linguagem verbal.

O *tateio* dos materiais e das linguagens pelo bebê, que em um primeiro momento parece ter a intenção de explorar as possibilidades que os materiais oferecem, passa rapidamente, quando acontecem em um ambiente organizado e cooperativo, a ter outro caráter, o caráter de se comunicar, de provocar no outro alguma reação, seja nos colegas, professores ou na comunidade. Fico com Freinet (1998a) quando ele diz que é por meio do trabalho não alienado que crianças e adultos se expressam no mundo e com o mundo.

As Professoras Idália e Maria João (SÁ-CHAVES; AMARAL, 2000) nos chamam a atenção sobre o risco que os professores correm ao se isolar quando se sentem inseguros, em uma tentativa de se defender. Alguns se queixam, outros até sentem orgulho em gerir tudo sozinhos. Tal postura é chamada pela autora de “Eu solitário”. Foi assim que me senti quando saí da Escola Curumim: órfã, por não ter, no dia a dia, colegas em quem confiasse e com quem partilhasse princípios próximos aos meus, mas logo encontrei outros jardins, como o grupo de professoras de Campinas e o Gepec.

Sá-Chaves e Amaral (2000) dizem que é possível o “Eu solitário” refletir sobre o seu trabalho, mas o alcance não é tão alto quanto é quando estamos entre pares, numa possibilidade de formação coletiva, na qual passamos da condição de “Eu solitário” para “Eu solidário”. Para isso, sugerem que “criemos também uma cultura de parceria e de supervisão reflexiva que permitirá a progressiva autonomização de nós próprios e dos nossos alunos nos contextos em que estamos inseridos” (SÁ-CHAVES; AMARAL, 2000, p. 84). Também recomendam que o ponto de partida para as reflexões sejam os registros dos professores e das professoras sobre seus fazeres, por meio de diário de bordo, portfólios ou outros suportes materiais. O primeiro diz respeito ao cotidiano e, nesse caso, aos causos que acontecem dentro da escola, na sala de aula – que podem parecer, para alguns, desprovidos de importância, mas, para a autora, são recheados de sentidos e nos permitem compreender para além do que os olhos podem ver. Os outros são os artefatos, objetos presentes em sala de aula que podem trazer pistas para a compressão da vida dentro das escolas. “Se os textos oficiais são incapazes de promover transformações, o Movimento Freinet demonstra, pela ação, que a livre associação de professores e trabalhadores possui um dinamismo criador e multiplicador” (KANAMURU, 2014, p. 18).

Para Sá-Chaves (2000), a materialidade dos documentos pedagógicos guardados pelos professores e a materialidade do mobiliário escolar possibilitam a eles um precioso ponto de partida para a formação, reflexão e transformação dos seus fazeres pedagógicos.

Idália, ao dar destaque para a materialidade escolar, leva-me a pensar no conceito do **isomorfismo pedagógico**, desenvolvido por Meirieu (1983) e Niza (2015).

Niza (2015) apropria-se do conceito e o chama de pedagogia isomórfica, para nos explicar como é realizada a formação de professores dentro do MEM em Portugal. Ele nos diz que “para contrariar a postura solitária dos docentes que tanto empobrece seu desenvolvimento e atenta contra a sua saúde” (NIZA, 2015, p. 600), é necessário pensarmos em **comunidades de prática** de professores que compartilham saberes e assumem a construção e o desenvolvimento de uma cultura profissional e é pelo isomorfismo pedagógico que as formações ocorrem: “Vivencia-se, nessa iniciação, a organização social das aprendizagens por analogia com os procedimentos pedagógicos que desejamos que pratiquem nas salas de aula dos professores que nela participam” (NIZA, 2015, p. 609). Esse processo individual de cada professor é chamado de **autoformação cooperada**:

não se trata de um programa para qualificação profissional, mas de desenvolvimento ético-político e tecnológico da profissão docente que não tem tempo para terminar, como se fosse um curso a ser concluído. Ela deve seguir um contínuo processual que acompanha toda a vida profissional e para além dela, “voluntário empenhamento de cidadania”. (NIZA, 2015, p. 549)

Acredito que a autoformação cooperada seja uma perspectiva de formação docente que deve iniciar tão logo os futuros e futuras professoras ingressem nos cursos de licenciatura. Encontrei instituições que já estão colocando-a em prática. Folque (2018) nos conta que uma das maiores dificuldades encontradas na formação de professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental diz respeito à contradição que há em se querer formar uma professora para a monodocência com um sistema universitário dividido por disciplinas. Como forma de contraposição, a universidade disponibilizou aos alunos o que eles chamam de Unidades Curriculares – UC, projetos integrados com base na interlocução e análises de situações reais de intervenção nos contextos

escolares e educativos. O curso está organizado a partir da centralidade da profissão na formação, e tem como estratégias processuais o trabalho por projetos colaborativos entre universidade, escola e comunidade, prática e escrita autoral socializada, portfólios artísticos e narrativas biográficas.

Para nós, na U.E., a inscrição deste projeto ajuda a definir as direções para o horizonte que elegemos, sem perder o norte, a regular os processos da formação, e a avaliarmos, com base na escuta dos estudantes, dos educadores cooperantes, dos colegas acadêmicos, e dos investigadores com quem temos dialogado, aprofundando o caminho da formação de profissionais, que toquem a essência do humano, da cultura e da democracia. (FOLQUE, 2018, p. 53)

Ao mesmo tempo em que a Universidade de Évora, em Portugal, propõe aos graduandos uma formação centrada na escola, ela também se organiza para assumir projetos de formação continuada. A professora e pesquisadora Maria Assunção Folque (2011) conta que no ano de 2003 o MEM do município estabeleceu uma parceria com creches privadas para uma formação continuada para as educadoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos, pois essa faixa etária fica a cargo do Ministério da Segurança Social, que na época não exigia que essas educadoras tivessem formação em nível superior para desempenhar tal função. Para além de uma formação pontual, o que conseguiram construir entre as educadoras de Educação Infantil na cidade foi uma comunidade de práticas permanentes, até os dias de hoje.

Em um desdobramento do projeto inicial, Folque (2018) explica como tem sido a parceria de formação cooperada entre a cidade e a Universidade de Évora para formação inicial de professores de Educação Infantil em nível superior, por meio do projeto UniverCidade, ou seja, a formação inicial e continuada ocorre no mesmo espaço e tempo.

O projeto assume a formação docente a partir de uma grande rede de colaboradores que dão suporte para a complexidade da profissão nos dias de hoje.

Toda a formação é perpassada pelo conceito de **isomorfismo pedagógico**, a estreita relação entre a universidade e as escolas, na qual por meio de estágios desde o início do curso, os professores mais experientes acompanham a formação dos futuros professores em diálogo com os professores universitários, bem como a valorização da formação cultural dos

professores, fazendo parcerias com a secretaria de cultura e agentes culturais da cidade.

Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre no processo de coparticipação entre indivíduos no decorrer da prática, e verifica-se quando a participação legítima periférica dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade, permitindo assumir um papel de participação plena. (FOLQUE, 2018, p. 40)

As formações docentes em Évora são fontes de inspiração para quem acredita que formação inicial e continuada devem ser faces da mesma moeda. Sabemos o quanto é complexo nosso trabalho na escola e que precisamos dos conhecimentos de diversos campos para coletivamente pensarmos em soluções, precisamos dos conhecimentos acadêmicos e científicos, dos conhecimentos da prática e da experiência de sala de aula para dialogarmos, como nos dizia Freire (2016) não há saberes melhores ou piores, há saberes diferentes e que se complementam dialogicamente.

Na palestra *Da escola pública ao espaço público de educação*<sup>29</sup>, em 2017, realizada na UNICAMP, Campinas, SP, Nóvoa fez um diagnóstico sobre a educação no Ocidente e apontou como entraves a standardização da educação a partir de testes e indicadores nacionais e internacionais, o recolhimento das crianças em espaços privados, a gestão privada do setor público da educação e a desvalorização da profissão docente.

Na mesma época em que fez essa palestra a convite da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Nóvoa fez uma avaliação e uma nova proposta de formação para os alunos dos cursos de licenciatura e pedagogia da instituição. No relatório, o pesquisador aponta que

frequentemente, os cursos de licenciatura são lecionados nas piores instalações e em horários noturnos. Os alunos vivem o seu percurso acadêmico de forma desvalorizada, desde a entrada na licenciatura, muitas vezes uma segunda escolha, até ao modo como frequentam os cursos, conduzindo também a elevadas taxas de evasão e desistência. Idêntica observação pode ser feita quando se percorre a página institucional da UFRJ, na internet. A formação de professores, fragmentada numa diversidade de licenciaturas, programas de pós-graduação e atividades de extensão, é praticamente invisível no seu principal instrumento de apresentação pública. Essa “invisibilidade” não é fruto do acaso e traduz uma desarticulação da Universidade em relação a essa missão. (NÓVOA, 2017, p. 7)

---

<sup>29</sup> Registro feito pela pesquisadora.

Como solução para a fragmentação dos processos formativos de professores dentro da universidade, Nóvoa (2017) propõe a criação de um terceiro lugar de formação. Um lugar que não é o chão da escola, nem tampouco a universidade, mas um lugar onde professores e professoras em formação inicial, professores mais experientes e professores da universidade se encontrem em relações horizontais. Tal lugar ele chama de Complexo. Esse deve ser um lugar de articulação interna, de encontro, de coordenação e de diálogo. O Complexo não pode ser apenas um lugar de discussão, mas deve ser também um lugar de decisão. Assim, deve haver uma reorganização da UFRJ, concedendo ao Complexo competências de decisão em matéria de formação de professores.

O Complexo não tem de ser um “espaço físico”, mas deve ser um “espaço institucional” dotado de autonomia de ação no âmbito da formação de professores. Com isso, deve possuir recursos humanos e financeiros próprios e ser dotado de poderes de representação interna (nos órgãos da universidade) e externa. Não se destina a substituir as unidades responsáveis pelas licenciaturas, mas a permitir uma melhor articulação dos seus esforços, sobretudo no que diz respeito à ligação com as escolas de educação básica. Nesse sentido, todas as unidades que têm cursos de licenciatura e de educação básica devem estar representadas.

Acredito que o terceiro espaço para formação inicial e continuada dos professores que Nóvoa defende aproxima-se muito do modo de se pensar/fazer a formação dos professores dentro dos grupos de professores da Escola Moderna.

Com o contato com todas essas experiências de colegas que fizeram uso dos instrumentos da Pedagogia Freinet no Ensino Superior, fui levada a pensar em suas potencialidades para a formação integral dos professores iniciantes e dos professores em exercício.

Outra experiência que dialoga com os princípios defendidos ao longo da tese é o trabalho na instituição Pró-Saber, no Rio de Janeiro, organizado a partir da concepção de educação democrática de Paulo Freire (CARVALHO; GEWERC, 2019), na qual a formação se dá em serviço, já que os alunos e alunas são educadores que já trabalham na Educação mas não possuíam

certificação em nível superior, e onde acreditam que é por meio de um trabalho reflexivo coletivo que a futura professora vai tomando consciência da própria prática, em um movimento contínuo de observação, registro, reflexão, avaliação, planejamento e ação. Os encontros são organizados a partir do conceito de simetria invertida: “[...] a teoria vai sendo aprendida no fazer e na sua problematização entre pares: ou seja, busca-se que os alunos produzam, ao longo do curso, um conhecimento que é resultado da teoria na prática.” (CARVALHO; GEWERC, 2019, p. 368).

Nessa instituição, o curso é organizado de forma que os professores tomem consciência das crenças que carregam dos seus tempos como alunos nos bancos escolares e de como essas crenças, muitas vezes inconscientes, influem nas decisões do dia a dia em sala de aula. Carvalho e Gewerc (2019, p. 369) escrevem que “a experiência de aluno de toda a sua trajetória escolar é constitutiva da formação da identidade do professor”. Por isso, o primeiro ano do curso tem por objetivo um trabalho de resgate da história de vida de cada um, em especial das memórias escolares.

O primeiro ano do Pró-Saber é dedicado a um trabalho de resgate reflexivo da história de vida, especialmente das memórias da vida escolar do aluno/professor. “As lembranças dos alunos/professores são compartilhadas através de narrativas orais e escritas em sala de aula. Esse entrecruzamento do tempo rompe com a crença de um destino imutável frente a um passado igualmente imutável.” (CARVALHO; GEWERC, 2019, p. 371). Tal experiência formativa me remete à potência do uso do texto livre para a formação do professor iniciante.

Assim, o curso também se baseia no resgate, de forma sistematizada, da criança que o futuro professor um dia foi. Como defende Ostetto, “conteúdos inconscientes são essenciais no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício se dará em relações” (OSTETTO, 2012, p. 130).

Outro aspecto que vale destaque, na proposta do Pró-saber, é a maneira como eles fazem uso do registro. Como nos conceitos de Pineau (1988), o registro serve para a **autoformação e a heteroformação** da avaliação e da autoavaliação de todos os envolvidos. Os encontros com os alunos são organizados a partir dos pontos de observação que o professor define com o

grupo no começo da aula, assim todos terão como objetivo direcionar a atenção para os pontos escolhidos e que devem ser registrados ao longo da aula:

- (i) observação sobre a própria aprendizagem;
- (ii) observação sobre a aprendizagem e o comportamento do grupo (dinâmica);
- (iii) observação sobre a coordenação da aula pelo professor. (CARVALHO; GEWERC, 2019, p. 371)

Os registros feitos sobre o trabalho do professor servem como base para o planejamento dos próximos encontros, assim como o registro individual serve para cada futuro professor refletir como se dão seus processos de construção de conhecimentos: “a cada aula é solicitado que um aluno registre a dinâmica, ou seja, como o grupo se conduziu frente aos conteúdos e atividades propostas, e a outro aluno que registre os aspectos relacionados à condução da aula pelo professor.” (CARVALHO; GEWERC, 2019, p. 372).

O registro das observações de si e dos outros permite que o professor em formação estabeleça relações entre as teorias estudadas e suas práticas, de modo a produzir reflexões coletivas sobre a docência em forma de narrativas: “o registro narrativo possibilita ao professor incluir-se no texto com sua subjetividade, seus impasses e conflitos, porém de uma maneira propositiva, levando seus registros para o campo das possibilidades, uma vez que têm o objetivo de repensar suas práticas.” (CARVALHO; GEWERC, 2019, p. 370).

O que acontece é o uso das narrativas na construção dos saberes produzidos pelas professoras como uma forma de reafirmar sua autoria e teoria pessoal. No que diz respeito à formação de professoras e professores, cada vez que eu aprendo, eu estabeleço novas relações com os conhecimentos anteriores, e construo o que Prado *et al.* (2019) chamam de *teoria pedagógica pessoal*. A formação vivencial, cooperada, prática, tateada e reflexiva permite aos professores e professoras a construção de princípios teórico-metodológicos que balizam as práticas pedagógicas e os processos de reflexão do trabalho educativo no cotidiano escolar. Ou seja, cada professora e cada professor, ao longo da vida, vai formando a sua própria teoria pedagógica.

González-Monteagudo (2013) nos conta da importância do diário de sala para as reflexões de Freinet sobre seu trabalho:

Freinet manteve diários pessoais da adolescência, e continuou com os diários durante o período de sua formação como professor e a segunda guerra mundial. Mais tarde, ele continuou essa atividade com seus diários de classe, mantida ao longo de quatro décadas. (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2013, p. 19, tradução nossa)

Parece-me que tanto o projeto *Complexo de formação de professores*, elaborado por Nóvoa (2017) para a UFRJ quanto as experiências de Évora e do Pró-Saber procuram modos de promover a autonomia intelectual das professoras e professores, a fim de que se sintam capazes de elaborar suas *teorias pedagógicas pessoais*.

De todas as experiências narradas no dossiê que organizei com a Flavia e com o Guilherme sobre Freinet no Ensino Superior, acredito que a mais completa no sentido do uso dos instrumentos da Pedagogia Freinet, a que tateou em sua radicalidade, foi a da Flávia Murbach em Ourinhos. Em todas as ações planejadas ela tinha como objetivo a formação dos professores e professoras que iriam atuar em sala de aula, portanto seu objetivo eram as aprendizagens das crianças da escola básica.

No depoimento da aluna e futura professora Denise, ao final do curso em 2017 e registrado no artigo, ela nos conta como, a princípio sem conhecer o conceito do isomorfismo pedagógico, vivenciou-o no curso de Pedagogia:

por meio das técnicas Freinet pudemos vivenciar experiências que nos mostraram o quanto é possível fazer diferente, e de forma significativa, o aprendizado para as crianças. São práticas que não precisam de sofisticação de recursos tecnológicos ou estratégias complicadas, mas que percebemos trazer envolvimento por parte dos participantes que interagem, trocam experiências, expõem sentimentos; há, enfim, um afetar intencional que o professor traz para seus alunos. Foram aulas muito divertidas e prazerosas, que deixarão saudade, mas que queremos também praticar com nossos alunos. (ANJOS; BARROS, 2019, p. 109)

As iniciativas aqui relatadas aconteceram de acordo com o que o Movimento Freinet chamou de Invariantes<sup>30</sup>, aquilo que nunca varia em tempo, espaço ou faixa etária, ou fase do ensino. Dentre elas, destaco:

7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.

---

<sup>30</sup> Anexo B

8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
13. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro as regras e leis é colocar o carro na frente dos bois. (FREINET, 1966)

Nas palavras de Freire (1997), ensinar exige pesquisa, exige reflexão crítica sobre a prática. São iniciativas que se organizam por meio dos princípios da horizontalidade das relações, da pluralidade de sujeitos, ações formativas que surgem da realidade das escolas, pois acreditamos que é a partir das necessidades que emergem da prática que buscamos a teoria. Elias (1997, p. 49) afirma que “são o resultado de uma dialética permanente entre ação e pensamento que permitem a interpenetração entre teoria e prática”. Oliveira (1998) nos ajuda a compreender o lugar da teoria na proposta de Freinet, dizendo que ela exige um distanciamento da realidade, para que possamos compreendê-la, e completa afirmando que “a lógica da teoria é uma lógica de conhecimento de mundo e também uma lógica de criação de instrumentos de ação no mundo, embora este movimento deixe frequentemente de se completar.” (OLIVEIRA, 1998, p. 1).

Encontramos no livro *Pedagogia Freinet, teoria e prática*, organizado pela Professora Marisa Del Cioppo Elias em 1996, seu relato sobre sua experiência com Freinet no Ensino Superior, em 1973, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. Ela conta como conduzia a disciplina de estágio de alfabetização, no curso de Pedagogia, e orientava os alunos a observarem, registrarem e buscarem a teoria de acordo com as situações apresentadas, invertendo a ordem estabelecida de que a teoria deve vir antes da prática. “O grupo procura explicitar sua compreensão, ampliando, assim, seu repertório de possibilidades de uma prática comprometida e criticamente refletida.” (ELIAS, 1996, p. 28). Coletivamente, produziram um currículo muito mais amplo e complexo do que estava previamente estabelecido pela ementa do curso, pois investigaram conceitos psicológicos, linguísticos e antropológicos.

Seguindo esse raciocínio, a prática opera com uma lógica inversa ao modelo tradicional de ensino, seu objetivo primordial é atuar diretamente na realidade.

Neste sentido, enquanto a teoria cria instrumentos da ação, a prática cria instrumentos teóricos para se compreender a realidade, num movimento

dialógico/dialético, no qual a teoria decorre da prática, ao mesmo tempo em que a gera. É bom lembrar que nem sempre isso ocorre, vivemos em uma sociedade segregacionista, que continua separando as pessoas em quem tem o direito de teorizar e a quem só resta agir.

Diante desse fato, os professores encontram-se muito mais próximos do polo da prática: cabe a eles a execução das “doações” teóricas que lhe são endereçadas, porém, por mais bem-intencionados que sejam, muitos teóricos estão longe das salas de aula e, assim, o que chega aos professores é algo parcial e fragmentado. Oliveira (1998, p. 4) conclui dizendo que Freinet foi “um educador que conseguiu construir ao mesmo tempo uma teoria original e uma prática profundamente engajada no cotidiano da escola”.

Com a intenção de conhecer como a Pedagogia Freinet é abordada pelas pesquisas acadêmicas no Brasil realizei um levantamento bibliográfico tanto em teses e dissertações quanto em artigos.

Após fazer buscas no banco de dados de pesquisa da Biblioteca Digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, observei que, nos últimos anos, houve um aumento no número de pesquisas sobre a Pedagogia Freinet e do seu uso nas referências bibliográficas, e que 80% dos trabalhos dizem respeito a relatos de experiências no uso dos instrumentos Freinet em sala de aula e somente 20% deles referem-se a estudos teóricos sobre o autor. Encontrei outras informações interessantes, como a de que o nome de Freinet é comumente associado a trabalhos que usam na bibliografia Vigotski, além de Freire, de Montessori e de Dewey. Também vi o quanto sua obra é versátil – serve de apoio para trabalhos na área de arquitetura, jornalismo, música e no uso de novas tecnologias.

Em relação aos artigos publicados, notei o mesmo movimento das pesquisas. Entre os anos de 1988 e 2000, foram publicados 254 artigos. Já entre os anos de 2008 e 2018, esse número sobe para 5.780, um aumento de mais de 2.000%. Acredito que esse aumento represente o interesse por parte dos professores em buscar uma proposta pedagógica que parta dos interesses dos alunos, que parta da realidade dos educandos e não mais do direcionamento de livros didáticos e materiais prontos, uma proposta que atenda às necessidades docentes, que respeite o professor e o estudante em suas necessidades e

potencialidades, que permita experimentar sem ir para o “lugar do nada”, ou seja, tateando com consistência, com coerência, com conhecimento...

Ainda assim, sentimos que Freinet é tido como um autor que dá aos professores suporte prático ao trabalho em sala de aula, mas não um autor que pode ser tido também como referencial teórico para pesquisas.

Imbernón (2012) arrisca alguns motivos pelos quais Freinet foi rejeitado pela academia. Dentre eles, o fato de ele não ser um acadêmico de profissão, e sim um professor primário, como gostava de ser chamado; outro motivo seria por ele acreditar que as mudanças não devam ocorrer de cima para baixo, e sim a partir da coletividade, do chão da escola pública; por fim, e não menos importante, por ter se assumido um comunista convicto.

Philippe Meirieu (2001) conta uma anedota que ele ouviu de alguns colegas de órgão oficial da Educação que estavam selecionando professores para o cargo de pesquisador em Ciências da Educação. Discutiam o caso de um candidato que afirmava ser da “Pedagogia de Freinet” quando um dos entrevistadores fez a pergunta, falsamente ingênua:

E se Célestin Freinet aparecesse hoje diante de nós para obter um cargo na universidade, o recrutaríamos?  
A resposta unânime foi ouvida rapidamente: Impossível! Impensável!  
Seríamos afetados, até tristes, mas não se trata de introduzi-lo na universidade!  
Ele é apenas um pedagogo - é claro, com imensas qualidades e influência - mas não pode reivindicar o título de professor de ciências da educação. (MEIRIEU, p.08, 2001)

A anedota não é tão ingênua assim... Ela mostra o quanto a Pedagogia Freinet ainda não era reconhecida pelas universidades como uma teoria científica, e nem era essa a prioridade para Freinet. Atualmente essa pedagogia tem encontrado brechas em alguns grupos de pesquisa em universidades brasileiras, como a UNICAMP, com 18 trabalhos, e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com 34 pesquisas.

No ano de 1988, o sociólogo Boaventura Santos estremeceu os pilares das Ciências Humanas ao afirmar que há uma crise do paradigma dominante de se fazer ciência nos dias de hoje. Santos (2008, p. 54) diz que “há diversos sinais de que o paradigma dominante atravessa uma crise que, além de profunda, é irreversível. [...] Tal crise é resultado de uma pluralidade de condições, as quais podem ser distintas entre condições sociais e teóricas”.

Na sequência, esse raciocínio apresenta o surgimento do paradigma emergente, que não é apenas um paradigma científico de conhecimento prudente, mas também um paradigma social de vida decente, tendo em vista que a revolução científica ocorre em uma sociedade impulsionada pela ciência. Para justificar o paradigma proposto, Santos (2008) apresenta um conjunto de teses: 1ª) todo o conhecimento científico-natural é científico-social; 2ª) todo conhecimento é local e total; 3ª) todo conhecimento é autoconhecimento; e 4ª) todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum.

Partindo do conjunto das teses apresentadas pelo pesquisador, é possível estabelecer uma relação de diálogo com a obra de Freinet, com as contribuições do MEM português e com o projeto *Complexo de formação de professores* elaborado por Nóvoa (2017).

A primeira afirmação nos remete para a forma como Freinet elaborou a teoria do *tateamento experimental*, que serve tanto para as crianças quanto para os adultos, tem presente o empirismo, a observação do meio natural e a expressão livre do educando, e foge, dessa forma, do artificialismo presente nas propostas escolanovistas.

A segunda tese reflete a sua postura em considerar com a mesma importância os momentos individuais e coletivos de aprendizagem, assim como o respeito às especificidades de cada região, escola, professor e criança.

A terceira tese diz respeito ao que Freinet (1991, 1998a, 1998b) pesquisava em seu trabalho e, concomitantemente, outros cientistas também comprovaram: a aprendizagem parte do sujeito, pois é uma construção pessoal, singular e individual. Freinet sabia que era a criança que aprendia, e não o adulto que ensinava. A criança aprende na relação com o adulto, não porque o adulto acredita que seja ele quem realiza a aprendizagem da criança, mas porque ela tateia, a criança constrói seus conhecimentos. Tal afirmação já virou um clichê no meio educacional, mas ainda não virou uma realidade, como indica a quarta tese. Para contribuímos de maneira efetiva para as aprendizagens em um contexto capitalista são necessários movimentos autônomos e críticos.

Defendo que as formações ocorram dentro de uma associação cooperativa de professores, que eles se organizem em comunidades de prática entre pares, para que compartilhem conhecimentos em rede com os outros grupos locais e até internacionais. Imbernón diz que para além das técnicas, o maior legado de

Freinet foi “a cooperativa de professores e a escola são uma contribuição freinetiana para uma nova forma de ver a realidade social e uma luta contra o individualismo exagerado da escola tradicional.” (IMBERNÓN, 2012, p. 118).

Ser membro de uma comunidade de prática como a Fimem possibilita o que Nóvoa (2009) chamou de *tato pedagógico*: a capacidade de saber comunicar com clareza, de saber ouvir e relacionar-se com o outro, a capacidade da professora ou professor de conduzir um grupo de forma respeitosa e colaborativa. Soligo (2015) complementa ao dizer que os espaços de formação devem promover uma postura crítica em relação ao trabalho de sala de aula, à realidade social em que estamos inseridos e superar o primeiro nível de crítica, que em alguns momentos se aproxima do simples ato de reclamar, mas que pode avançar para um comprometimento implicado e propositivo dos sujeitos.

Para fincar raízes em meu *terroir*, trago para nossa discussão a Carta da Escola Moderna, escrita em 1968, dois anos após a morte de Freinet, com a intenção de apresentar quais são os princípios e valores da Fimem. Esse documento foi revisto e atualizado em 2010<sup>31</sup>.

A carta inicia-se com a afirmação de que a educação é um direito fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. A Fimem, desde sua criação, partilha o objetivo do caráter público, laico e gratuito dos processos de formação, que começam na primeira infância e continuam ao longo de toda a vida de cidadãos de todas as idades. A ação educativa é realizada por intermédio da participação de vários sujeitos.

No segundo tópico, a carta afirma que a educação implica a experimentação e a participação ativa na vida social, em um exercício democrático constante:

A Pedagogia Freinet rejeita todo tipo de dogmatismo ideológico e o conhecimento setorial e isolado, do atual modelo de desenvolvimento que produziu e continua a produzir guerras, a dominação dos mais fracos pelos mais fortes e uma utilização insensata dos recursos naturais. Esta pedagogia impulsiona um objetivo crítico diante da realidade e foca, nos processos de formação, a consciência e a responsabilidade, qualidades indispensáveis para um exercício ativo da cidadania. Para isto é necessário estabelecer uma reaproximação crítica das disciplinas, a capacidade de estruturar o conhecimento e a

---

<sup>31</sup> Ver anexo A.

promoção de competências para se confrontar à complexidade e às interações entre os saberes nestas interconexões e interdependência, além de estabelecer relações entre as metodologias de investigação e as práticas que estimulam o tateamento, seja de maneira individual ou coletiva, baseadas na experimentação de um método de ativo na aprendizagem. É preciso ressaltar cada vez mais a importância deste objetivo na aprendizagem, atualmente confirmado pelas descobertas das neurociências que reafirmam o método cooperativo e de trocas como possibilidade de construção de uma pluralidade de conhecimentos, favorecendo o reconhecimento da multiplicidade de pontos de vista e de soluções possíveis a diversos problemas. As novas tecnologias e os sistemas de comunicação constituem novos horizontes e necessitam de novas e mais complexas competências. A FIMEM trabalha para que a cooperação possa promover as redes de conhecimento que sejam compartilhadas pela comunidade de educadores.

Sendo assim a Fimem reconhece o papel político da Educação para a transformação da realidade. Compreende a escola como local privilegiado para o exercício da cidadania por todos aqueles que a fazem e valoriza o tateamento experimental individual e coletivo das crianças e adultos na busca por soluções em um mundo cada vez mais complexo. Niza (2015) afirma que é no permanente diálogo entre a formação e a sala de aula que construiremos uma escola outra que seja para todos e todas, que permita a cada um ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por conta de o tema desta pesquisa girar em torno da formação inicial e continuada de professoras e professores, eu propositalmente apresentei algumas narrativas sobre a minha experiência como professora de bebês e de adultos. E por que fiz isso? Pois para além da flexibilidade dos instrumentos em si, estão postos os princípios de Freinet (cooperação, trabalho, cooperação e livre expressão).

Espero que as experiências formativas que compartilhei possam contribuir para que as futuras professoras e professores tornem-se profissionais que investiguem a própria prática, que não se isolem, mas que trabalhem cooperativamente, que partilhem dos mesmos princípios pedagógicos e que, principalmente, acostumem-se a reviver a criança que um dia foram e as sensações de alegria e satisfação que sentiram por escolherem seus projetos e poderem se expressar livremente. E assim, dentro de uma **comunidade de prática** vamos **“isomorficamente” nos formando**. Seriam esses os caminhos

formativos que levam à máxima **“A professora é da mesma natureza que as crianças”**?

Compondo os canteiros



Figura 19 – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O poeta  
faz agricultura às avessas:  
numa única semente  
planta a terra inteira.

Mia Couto

## Observando com cuidado os canteiros que compuseram o meu jardim

### Árvore

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.  
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.  
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de  
sol, de céu e de lua mais do que na escola.

Manoel de Barros

Neste momento o jardim está quase pronto. Agora é a hora de olhar com cuidado os detalhes e organizar as lições cultivadas e colhidas com esta tese. Para a criação de uma pesquisa-jardim foram necessárias algumas etapas, primeiro foi necessário fazer um projeto paisagístico ou melhor dizendo, um projeto de pesquisa, inventariei os materiais, os vasos e as mudas colecionadas, reconheci o solo que trabalhei, entendi como se deram as primeiras sementeiras em minha vida. Então, selecionei algumas mudas que me ajudaram a contar as histórias vividas e com cuidado as transpus para a terra a fim de que se tornassem plantas fortes que pudessem representar a potência dos diálogos e reflexões que cultivo com Freinet há muitos anos. Cada conjunto de narrativas compus canteiros que nos convidam para a contemplação das diferentes paisagens possíveis em um mesmo terreno.

Gostaria de dizer que a escrita desse texto só foi possível depois de um longo período de amadurecimento do meu lugar como pesquisadora. Por um bom tempo “me escondi atrás” da figura do Freinet, não me sentia segura e autorizada a escrever sobre formação de professores, porém aos poucos fui me reconhecendo como autora dos conhecimentos produzidos, fui me fortalecendo conforme ia vendo a construção do meu jardim. De mãos dadas com Freinet, com minhas amigas militantes, com os colegas do Gepec, com as professoras em formação, com as famílias dos estudantes e principalmente com as crianças, ora na escola, ora na universidade, busquei o diálogo entre esses diferentes espaços, diálogos que conectam a formação docente à complexidade da vida (BRAGANÇA, 2018).

Atribuir às minhas experiências pessoais e profissionais o papel de fontes da pesquisa fez com que em alguns momentos minhas escolhas de escrita do trabalho fossem intencionais e em outros, mais intuitivas. O processo narrativo de pesquisa, ao qual fui atribuindo sentidos e compreensões à medida que fui escrevendo, revela o modo não linear deste tipo de metodologia.

Senti-me perdida algumas vezes, precisei parar a escrita, ler um pouco mais, tanto livros sobre os temas abordados como textos que a princípio não tinham a ver com o tema, como literatura e poesia, mas que foram essenciais para o refinamento da minha sensibilidade, e também me deram algumas pistas dos caminhos a serem escolhidos.

Desde o início esta tem sido uma pesquisa colaborativa, portanto as conversar com amigas e amigos do grupo, bem como aquelas com pessoas que não trabalham na Educação foram fundamentais. Acredito que muito da necessidade de conversar e trocar tenha sido potencializada, pelo menos para mim, pelo momento histórico que estávamos vivendo<sup>32</sup>. Posso dizer que o processo de elaboração da pesquisa foi um bom exemplo do conceito “autoformação cooperada”: a pesquisa, a busca e a escrita são responsabilidades minhas, não podem ser delegadas, mas as reflexões e as compreensões produzidas foram potencializadas pelas tantas parcerias construídas no processo. Como uma planta no solo, resisti às intempéries, pois estava cercada de outras plantas parceiras que me instigaram e apoiaram.

As histórias contadas nesta pesquisa tiveram origem com a prática docente de um professor francês. Mas nesses 40 anos em que as ideias/concepções da Pedagogia Freinet circulam em terras brasileiras foram as mulheres que estiveram à frente da consolidação da Pedagogia Freinet no país. Mesmo em tempos sombrios, como o da ditadura militar, foram as professoras que lutaram pela divulgação de uma educação democrática e humanizadora para todos. Por meio desse legado fui me constituindo como professora/pesquisadora/militante que acreditou na possibilidade do uso dos instrumentos Freinet nas mais variadas etapas da educação.

---

<sup>32</sup> 2020 e 2021 foram os dois primeiros anos da pandemia do Coronavírus.

## Os canteiros

Neste momento retomo uma das perguntas fundantes para a pesquisa: Que contribuições tomo dos usos que fiz dos instrumentos da Pedagogia Freinet para a formação inicial e continuada das professoras e professores?

Assumo que para que se manifestem as necessidades, inerentes aos seres humanos, de aprender e se realizar, é necessária a garantia dos princípios que regem a Pedagogia Freinet: todo ser humano tem necessidade de se realizar por meio do trabalho, de se expressar livremente, de viver em um ambiente cooperativo e de tatear suas aprendizagens. Tais princípios puderam ser revelados por meio das narrativas escolhidas sobre o uso dos instrumentos freinetianos tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Penso que essa pergunta faz meu olhar enxergar o jardim como um todo, como se representasse o título da tese, *A professora é da mesma natureza que as crianças*, e a partir desta contemplação pude observar com cuidado os detalhes presentes em cada canteiro.

A premissa desta afirmação perpassou as narrativas que foram compartilhadas, como no caso da narrativa *Convidar a criança para entrar na roda*, pois a intenção era sensibilizar o leitor para que tomasse consciência de que mais do que técnicas e dicas, nossos fazeres pedagógicos precisam estar em sintonia com a criança que carregamos dentro de nós. “A foto em mãos era um portal que se abria e as transportavam para uma outra época, onde havia cheiros, gostos, músicas, histórias felizes, engraçadas e outras nem tanto.” (p.102 desta tese).

Esta pesquisa representa alguns movimentos meus, um deles foi o de refletir sobre os momentos formativos em que mais do que instiguei as professoras a se lembrarem dos seus tempos de criança, e outro foi o meu movimento interno de ir mais fundo nas memórias da minha própria infância com a minha avó materna. A escritora Lya Luft dizia que “a infância é o chão que vamos pisar a vida toda” (LUFT, 2003, p. 40).

Desta feita, meu olhar começou a compreender a coerência presente no **canteiro do Isomorfismo pedagógico** – conceito que foi aprimorado pelo MEM de Portugal – pelo uso dos mesmos instrumentos para as formações continuadas dos professores e professoras, que acreditamos serem os mais adequados para

serem usados com as crianças, no sentido de promover a livre expressão, a autonomia, o trabalho e a cooperação em sala de aula. Assim como na narrativa *Quando a mágica acontece*, quis que as futuras professoras e professores sentissem a mesma alegria que as crianças sentem quando podem escolher o trabalho que irão realizar. No meu olhar a premissa foi reafirmada a cada vez que os adultos e as crianças com que trabalhei puderam ser ouvidos, puderam escolher, expressar-se, avaliar. Para além do conceito do isomorfismo pedagógico esta narrativa carrega a potência de outro conceito, o **materialismo escolar**. Tanto a experiência como professora de pós-graduação quanto a de ser PED na graduação da UNICAMP permitiram confirmar que é possível sim fazer uso dos instrumentos Freinet com adultos na formação inicial de professores.

Também reforço essa aposta com a experiência da minha amiga Flávia Murbach na organização do curso de Pedagogia da Faculdade de Ourinhos e nos 12 artigos que reunimos em nosso dossiê sobre Freinet no Ensino Superior.

Ser professora de bebês e formadora de professores possibilitou-me compreender a importância de discutir e de planejar a materialidade escolar na formação inicial e continuada dos professores. Todos esses saberes/fazeres permitiram que eu tivesse um olhar mais apurado em relação a quando dei início ao meu trabalho como professora na creche.

Reconheço que o **materialismo escolar** tomou outra dimensão no meu trabalho. O que está por trás de pedir que a altura da pia para os bebês do berçário seja reduzida? Penso que por trás disso está uma professora que acredita na capacidade de autonomia e aprendizagem das crianças bem pequenas, que são sujeitos de direito mesmo antes de nascerem – por terem direito a um pré-natal bem feito, por exemplo. Uma professora que entende que os dentes precisam ser escovados para garantir a boa saúde das crianças e o hábito do autocuidado.

O que está por trás de pleitear uma bancada de trabalho gráfico para a sala dos professores? Por trás disso há uma professora que reconhece que, para que os professores valorizem as produções das crianças, é necessário que lhes sejam oferecidas boas condições de trabalho, que não precisem fazer essas atividades com dinheiro próprio, que essa é uma iniciativa que valoriza as crianças e os educadores e faz bom uso do dinheiro público.

Assim foi com a reforma do quiosque da escola Corujinha, quando foram reconhecidas as necessidades fisiológicas dos bebês – terem um lugar tranquilo para dormir em um lugar limpo, funcional e seguro para suas experimentações – bem como foi feito bom uso do dinheiro público para tornar útil um espaço que estava ocioso na creche.

São ações e saberes que vão para além da sala de aula, que dizem sobre a atuação do professor na gestão, na comunidade, e que entendem todos os espaços da escola como uma grande comunidade de aprendizagem de adultos e crianças.

Tanto na universidade quanto na creche pude compreender a importância da organização espacial da sala de aula e dos materiais disponíveis ao alcance dos educandos, pois vi que se mantivermos a sala com as carteiras enfileiradas e disponíveis apenas caderno, lousa e giz, a chance de darmos uma aula expositiva é muito grande. Sentar em roda, em pequenos grupos, muda a dinâmica do encontro e descentraliza o papel do professor.

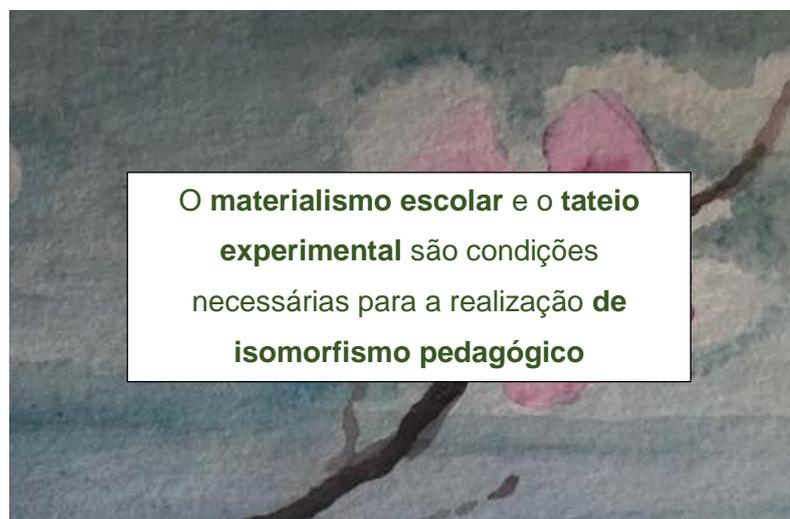
Possibilitar tanto a formação inicial quanto a continuada a partir de uma escola outra que permita aos educadores os **tateios experimentais** necessários para a construção de saberes que respondam à complexidade da sala de aula. É tentando, observando, refletindo e compartilhando que os professores e professoras são capazes de elaborar suas *teorias pedagógicas pessoais* (Prado *et al.*, 2019).

Tomo a formação como um processo individual de cada professor ao longo de suas experiências formais e informais, que se ampliam e se beneficiam num ambiente cooperativo.

Concordando com o que Nóvoa (2011) afirma ao dizer que precisamos devolver a formação dos professores aos professores, sinto que levei, para a experiência no PED e como formadora de professores a vida que insiste em pulsar nas escolas de educação básica.

Ao longo desta pesquisa afirmei sobre a necessidade das formações docentes possibilitarem o contato com diferentes formas de expressão. A partir dessa premissa decidi fazer alguns tateios com a pintura com aquarela e para isso contei com a ajuda de um amigo, Hugo Amorim, professor da educação básica e artista plástico de Brasília. As molduras que escolhi para os três quadros

a seguir são resultados da exploração dessa linguagem, numa tentativa de condensar algumas lições aprendidas com a tese.



Aquarela 1. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A partir da bibliografia escolhida para fundamentar esta pesquisa, assim como das experiências narradas, reafirmo que os sujeitos constroem seus conhecimentos nas relações com o mundo e com os outros, e assim observo o diálogo entre canteiro da **autoformação cooperada e da comunidade de prática**, e esse é um objetivo do qual não devemos abrir mão ao pensar e propor uma formação docente cooperativa e democrática. Como no exemplo da narrativa *O que aprendermos com as plantas baixas*:

Deixaram de centralizar o acesso e uso dos materiais, que era dessa maneira por considerar-se que as crianças não eram capazes de cuidar do ambiente e dos materiais. Acreditava-se que tudo precisava ficar guardado no armário ou em prateleiras altas para as crianças não terem acesso, e chegou-se ao ponto em que materiais estragaram por falta de uso – não se entendia que isso é que era desperdício da verba pública destinada às crianças e tão somente a elas. (p. 128 desta pesquisa).

As formações docentes em Évora, Portugal, no Projeto Pró-saber e no Complexo de formação de professores no Rio de Janeiro são fontes de inspiração para quem acredita que formação inicial e continuada devem ser faces da mesma moeda, são exemplos de construção de **comunidade de prática** desde o início da graduação. Sabemos o quanto é complexo nosso

trabalho na escola e que precisamos dos conhecimentos de diversos campos para coletivamente pensarmos em soluções, precisamos dos conhecimentos acadêmicos e científicos, dos conhecimentos da prática e da experiência de sala de aula para dialogarmos.



Aquarela 2 .Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Lembrando-me das aulas de matemática do meu antigo ginásio, criei de forma simplificada uma relação de proporcionalidade entre os conceitos trabalhados, que ficou assim:



Aquarela 3. Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim caminho para o fim desta pesquisa-jardim, sem a intenção de terminar o diálogo, mas de continuá-lo em outras paisagens assumo que foi preciso observar, revolver a terra, semear. Respeitar o tempo das coisas, esperar. Entender o tempo da natureza, aguardar. Enxarcas a pesquisa de vida, adubar. Fazer brotar perguntas. Dar tempo para o amadurecimento das ideias, podar. E assim construí um jardim de saberes singulares que me fazem afirmar: **A professora é da mesma natureza que as crianças!**, pois continuo acreditando que seja “natural” a todos seres humanos, crianças e adultos, o desejo de conhecer, de ir além, desde que as condições externas permitam, pois como seres sociais e históricos sentimos necessidade de pertencer a uma comunidade e nela, com ela, para ela podermos nos expressar, comunicar e agir na construção coletiva de um mundo melhor para todos e todas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores** – Estratégias de Supervisão. Porto Editora, 1996.

ANJOS, Daniela; BARROS, Flávia Cristina Murbach de Oliveira. A pedagogia Freinet no ensino superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; BARROS, Flávia Cristina Murbach de Oliveira; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo (org.). Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 4, n. 4, out./dez. 2019.

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; PREZOTTO, Marissol; AFFONSO, Bianca. Reflexividade e parceria no cotidiano da escola: o método de formação docente Lesson Study. *In*: **XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba. Curitiba: Editora Champagnat, 2015. p. 16113-16124.

ARAUJO, Alberto Filipe. Poderá a modernidade educativa dizer-se sem Célestin Freinet? O uso da metáfora agrícola para se pensar em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 1, Dossiê: A atualidade da pedagogia Freinet, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9663>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Freinet e o método natural: da simplificação conceitual ao entendimento epistemológico. *In*: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (org.). **Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. Freinet e Volóchinov: convergências no campo da linguagem. *In*: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (org.). **Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACLET, Gerard (org.). **A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; VIEIRA, Andreia Maria de Souza. A aula-passeio como experiência vivida. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo (org.). Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 4, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/issue/view/7>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE. Compositores: Milton Nascimento e Fernando Brant. R&B Soul: 1988.

BOLEIZ JUNIOR, Flávio. **Freinet e Freire**: processo pedagógico como trabalho humano. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.48.2012.tde-01102012-104534. Acesso em: 23 de março de 2021.

BOLEIZ JUNIOR, Flávio. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; BARROS, Flávia Cristina Murbach de Oliveira; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo (org.). Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 4, n. 4, out./dez. 2019.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BOAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 65-81.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CNB/CEB 22/1998. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 23 mar. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira; LIMA, Cinthia Vieira Brum ; ANJOS, Daniela. Pedagogia Freinet e alfabetização: a potencialidade dos instrumentos desta pedagogia para formar crianças e professores. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; BARROS, Flávia Cristina Murbach de Oliveira; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo (org.). Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 4, n. 4, out./dez. 2019.

CARVALHO, Cristina; GEWERC, Monique. A superposição da formação inicial e permanente: a experiência do Pró-Saber. *In*: FORTUNATO, Ivan; IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV, Alexandre (org). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554 p.

CLANCHE, Pierre. O texto livre: uma análise antropológica e psicológica. *In*: MORAIS, Maria de Fátima (org.). **Freinet e a escola do futuro**. Recife: Bagaço, 2011.

CIO DA TERRA. Compositores: Chico Buarque e Milton Nascimento. Philips, 1977. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/86011/>. Acesso em 26 de março de 2020.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Lisboa: Editorial Caminho, 2011.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet, teoria e prática**. Campinas: Editora Papirus, 1996.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1997.

FARIA, Ana Beatriz Goulart. **Por outras referências no diálogo arquitetura e educação**: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, 2012.

FERREIRA, Claudia Roberta. **Labirinto de perguntas**: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

FERREIRA, Gláucia de Melo. **Cooperação e democracia na escola**: a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada. 2004. 213 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Pedagogias Populares: Freinet e Freire. **Direcional Educador** – Impresso, v. 10, p. 15-17, 2014.

FOLQUE, Maria Assunção. Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *In*: X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO E EDUCADORES (X CEPFE); Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos, Águas de Lindoia, 2011.

FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 32-56, jan./jun. 2018.

FORTUNATO, Ivan. Epistemologia da formação docente: o que se pode aprender com o empirismo de Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, p. 1995–2007, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11904>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FREINET, Célestin. Os invariantes pedagógicos. *In*: FREINET, Célestin. **Para a Escola do Povo**: Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola Popular. Paris: François Maspéro, 1969. Disponível em: <https://revistahipotese.webnode.com/arqueologia-freinet/>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. **O texto livre**. Lisboa: Dinalivros, 1976.

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

FREINET, Célestin. **O método natural II – A aprendizagem do desenho**. Lisboa: Estampa, 1977b.

FREINET, Célestin. **O método natural III – A aprendizagem da escrita**. Lisboa: Estampa, 1977c.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

FREINET, Elise. *In*: BACLET, Gerard (org.). **O materialismo em pedagogia**. A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

FREINET, Elise. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Estampa, 1978.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Dedicatória. *In*: MORAIS, Maria de Fátima (org.). **Freinet e a escola do futuro**. Recife: Bagaço, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância. Diálogos sobre Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Como se comemora a memória? *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CAMPOS, Cristina Maria (org.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Cláudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades**. Campinas: FE/UNICAMP, 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. **La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia**. Madrid: Ministerio de Educación/Cide, 1988. Disponível em: <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col012/col012pc.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje. **Investigación en la escuela**, n. 7, p. 49-67, 1989. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/59174>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Naturaleza, ruralidad y educación en Célestin Freinet. **Educación e Contemporaneidade**, Salvador, Universidade do Estado da Bahia, v. 20, n. 36, 2011.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. **Revista História da Educação**, Espanha, v. 17, n. 40, p. 11–26, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/38083>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CONTINUADA – GEPEC. **VI Seminário fala outra escola**. Apresentação, [2013]. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/inicio.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet**: a atualidade das invariantes pedagógicas. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer. Revisão: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19- 31, 2012.

KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, fev. 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAURINDO, Tânia. O Livro da vida no ensino superior. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; BARROS, Flávia Cristina Murbach de Oliveira; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo (org.). Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. **Revista Internacional de formação de professores**. v. 4, n. 4, out./dez. 2019.

LEITE FILHO, Aristeo. Livre expressão: a perspectiva freinetiana de educar. **Mosaicos**, v. 5, n. 10, p. 3-11, 2016.

LE MEHANESE, François. Não solte as mãos sem antes firmar os pés. **Revista Freinet** – Associação Brasileira para Divulgação, Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet – ABDEPP/ Freinet, n. 2, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MAGALHÃES, Cristiane Maria. **O desenho da história no traço da paisagem**: patrimônio paisagístico e jardins históricos no Brasil – memória, inventário e salvaguarda. Campinas: [s. n.], 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução: Reginaldo Santana. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações: Beatriz Berman. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira – FNDE/MEC, 1990.

MEIRIEU, Phillipe. **Apprendre en groupe ?** 1983. (Thèse d'État) – Université Lyon 2, Lyon, 1983. Disponível em : MEIRIEU, Phillipe. **Apprendre en groupe ?** 1983. (Thèse d'État) – Université Lyon 2, Lyon, 1983 Acesso em: 16 fev. 2020.

MEIRIEU, Phillipe. **Freinet et les sciences de l'éducation** : des rencontres, des questions, une espérance. Conférence donnée au Colloque sur Célestin Freinet à Sophia Antipolis, Nice, 1995. Disponível em: <https://www.meirieu.com/ARTICLES/freinetetlesscienceseduc.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MEIRIEU, Philippe. **L'éducation en questions – CÉLESTIN FREINET: Comment susciter le désir d'apprendre?** Paris: Éditions Pempf, 2001.

MELLO FILHO, Luiz Emydio de. **A função dos jardins botânicos nos dias atuais**. Palestra proferida durante a comemoração do aniversário do Jardim Botânico. 13 jun. 1984. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-78601985000200073&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-78601985000200073&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 out. 2019.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

MORIN, Denis; PARAGOT, Jean-Marc; FRANCOMME, Olivier; KARAKATSANI, Despina. Pédagogie coopérative à l'Université, une utopie en chantier. In: LAFFITTE, Pierre-Johan. **Coopération, Éducation, Formation: La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle**. Année de la recherche en sciences de l'éducation 2018. Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation. Paris: L'Harmattan, 2018.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. Entrelaçando conhecimentos, construindo saberes. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). **Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. **Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – FE, Unicamp, Campinas, 2010.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. Brincadeira útil. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CAMPOS, Cristina Maria. (org.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. A pedagogia Freinet na Educação Infantil. **Direcional educador**, São Paulo, p. 29-31, 1 maio 2014. 2014a.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. Dúvida universal. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CAMPOS, Cristina Maria. (org.). **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João, 2014b.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. Pipoca triste. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; CAMPOS, Cristina Maria. (org.). **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João, 2015.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. Eles entendem tudo! É óbvio? *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais; SILVA FILHO, Ruy.Braz. (org.). **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João, 2017.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pedagogia Freinet e o trabalho com os bebês: desafios e possibilidades *In*: **Caderno Cedes** – O trabalho docente e pedagogia Freinet, 2022. No prelo.

NIZA, Sergio. Em comum assumimos a nossa formação, uma autoformação cooperada. *In*: NÓVOA, António; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (org.). **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NIZA, Sergio. Princípios estratégicos da intervenção educativa. *In*: NÓVOA, António; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (org.). **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NIZA, Sergio. O contexto ecossistêmico da formação e a evolução das práticas docentes. *In*: NÓVOA, António; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (org.). **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NIZA, Sergio. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. *In*: NÓVOA, António; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (org.). **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NIZA, Sergio. O Movimento da Escola Moderna como organização formadora: o sistema de autoformação cooperada. *In*: NÓVOA, António; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (org.). **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NIZA, Sergio. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de Professores** – Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NIZA, Sergio. A formação de professores. **Revista Escola Moderna**, n. 6, série 6, Lisboa, 2018.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Complexo de Formação de professores**: um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório de final de missão institucional, Rio de Janeiro, 2017.

Disponível em: [Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formação-de-Professores-na-UFRJ.pdf](#). Acesso em 25 de setembro de 2020.

NÓVOA, António; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (org.). **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Célestin Freinet**: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo Ltda., 1995.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. Freinet: teoria e prática na educação. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (org.). **Centenário e nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky e Jakobson**. Campinas: FE/UNICAMP, 1998.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,pa%C3%ADses%20e%20regi%C3%B5es%20do%20mundo>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

OSTETTO, Luciana. Esmeralda. (org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1995.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação**, n. 1, 1988.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>.

Acesso em: 20 maio 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; BARROS, Flávia Cristina Murbach de Oliveira; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo (org.). Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 4, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/116/64>.

Acesso em: 22 mar. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 8, p. 532-547, 14 set. 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins, MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo; FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira. Formação de professores em narrativas singulares. *In*: FORTUNATO, Ivan; IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV, Alexandre (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554 p. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arraes; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Fontes de informações, Registros investigativos e Modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educacion**, Ano XIII, n. 25, p. 101-118, jan. 2022.

PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES. Compositor: Geraldo Vandré, Som Maior, 1968. Disponível em: [Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores - Geraldo Vandré - LETRAS.MUS.BR](#). Acesso em 10 de abril de 2020.

ROMARIA. Compositor: Renato Teixeira. Philips, 1977.

SÁ-CHAVES, Idália. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos na área de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria. João. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 79-85.

SAINT-LUC, Florence. **De la confrontation coopérative interculturelle à l'auto-formation coopérative**: le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'École Moderne. (Thèse en Sciences de l'Éducation) – Université d'Aix-Marseille, 2011. Disponível em: [www.theses.fr/2011AIX10175/abes](http://www.theses.fr/2011AIX10175/abes). Acesso em: 18 abr. 2021.

SAINT-LUC, Florence. Le système éducatif français. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; BARROS, Flávia Cristina Murbach de Oliveira; MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo (org.). Dossiê: Freinet no ensino superior e na formação de professores. **Revista Internacional de formação de professores**, v. 4, n. 4, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/issue/view/7>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, Maria Lúcia dos. Texto livre: expressão viva num sistema interativo. *In*: ELIAS, Marisa Del Ciopo. **Pedagogia Freinet** – teoria e prática. São Paulo: Papyrus, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEGURA, Joaquim. O plano de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no ensino superior. **Escola Moderna**, n. 5, série 5, Portugal, 1999. Disponível em: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_1\\_org\\_coop\\_conselho/121\\_d\\_06\\_pit\\_instrum\\_pilotag\\_aprendiz\\_jsegura.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_d_06_pit_instrum_pilotag_aprendiz_jsegura.pdf). Acesso em: 23 abr. 2022.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Escrita na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educação em revista**, v. 33, jul. 2017. *Online*. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**: uma perspectiva Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SINGER, Helena. Educação Integral e Territórios Educativos. *In*: **II COLÓQUIO INTERNACIONAL DO NUPSI**: Construções de Felicidade, set. 2013, São Paulo.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **A experiência da escrita no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez.** 2015. 219 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2015.

SOUZA, Elton Luiz Leite de. *Facebook: Elton Luiz Leite de Souza*, 2022.

Disponível em:

<https://www.facebook.com/100006425317408/posts/3842642609293212/?d=n>. Acesso em: 22 fev. 2022.

TAVARES, Elaine. A origem do sular. **Instituto de Estudos Latino-Americanos** – IELA, 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sular>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

TERROIR. *In: Linguee* – Dicionário francês-português e buscador de traduções. [20--?] *Online*. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/portugues-frances/search?source=auto&query=terroir>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

TOMKOVA, Anna; FRANCOMME, Olivier. Quelques innovations en formation enseignante en République Tchèque. *In: LAFFITTE, Pierre-Johan. Coopération, Éducation, Formation: La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle.* Année de la recherche en sciences de l'éducation 2018. Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation. Paris: L'Harmattan, 2018.

UEBERSCHLAG, Roger. Freinet ou o anfiteatro. *In: BACLET, Gerard (org.). A Pedagogia Freinet por aqueles que a praticam.* São Paulo: Martins Fontes, 1976.

VOGL, Ingrid. Educação: investimento no Conta Escola aumenta em R\$ 1,2 milhão. **Portal da Prefeitura Municipal de Campinas**, 2 mar. 2010. *Online*. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=820>. Acesso em: 2 fev. 2019.

ZANELLA, Andrisa Kemel. **Escrituras do corpo biográfico e suas contribuições para a educação:** um estudo a partir do imaginário e da memória. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

## ANEXO A – CARTA DA ESCOLA MODERNA

A PRIMEIRA CARTA DA ESCOLA MODERNA FOI ESCRITA EM 1968. EM 2010, HOVE UMA ATUALIZAÇÃO DO DOCUMENTO, NA TENTATIVA DE RESPONDER AS DEMANDAS DOS TEMPOS ATUAIS<sup>33</sup>.

### 1. A educação é um direito fundamental

A educação impulsiona o desenvolvimento da personalidade das crianças, formando-as juntamente aos aspectos social, afetivo e cognitivo.

Os processos educativos constituem as premissas para promover a dignidade e a igualdade social através de:

- Pleno direito de crianças e mulheres à cultura, em várias situações onde elas são excluídas da escola;
- Eliminação de formas de exploração e submissão de crianças, que são observáveis em fenômenos como o trabalho e a prostituição infantis;
- Realização de uma verdadeira integração de todas as diversidades, sejam físicas, mentais, culturais, em uma escola e uma sociedade aberta a todos e todas;
- A superação de preconceitos religiosos, culturais, sociais, de gênero, de etnias, os quais derivem de formas de discriminação, de racismo, de violência, de escravidão e de exploração;
- Eliminação de obstáculos físicos e culturais;
- Participação através do exercício ativo da cidadania;
- Promoção de trocas e de colaborações para educar em uma cultura de paz.

A FIMEM, desde sua criação, partilha o objetivo do caráter público, laico e gratuito dos processos de formação, que começam na primeira infância, mas que continuam ao longo de toda a vida de cidadãos de todas as idades.

A ação educativa é realizada através da participação de vários sujeitos:

- Escola
- Família
- Instituições públicas de formação
- Associações
- Voluntários

A escola é a instituição pública à qual é confiada a maior parte das ações educativas e, conseqüentemente, ela deve cuidar do processo de formação durante o período de crescimento; as crianças são sujeitos autônomos e exercem o direito de aprender.

A educação não pode ser reduzida à acumulação de conteúdos, ela deve ser realizada por meios democráticos para promover o desenvolvimento e uma vida pacífica entre os povos.

Conseqüentemente, na tentativa de realizar estes objetivos, o Movimento Internacional Escola Moderna continua com sua pesquisa de metodologias, de ferramentas e de técnicas; ele sugere alguns modelos de organização de ensino

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www.freinet-repef.com.br/>. Traduzido por Tamyra Moreira. Acessado em: 14 de abril de 2021.

e aprendizagem ativos, cooperativos e construtivos, propondo um estilo de vida que permita o equilíbrio pessoal e social e favoreça as ações críticas sobre o próprio ambiente.

O trabalho pedagógico da FIMEM é dirigido a todos os cidadãos de amanhã e também aos educadores, aos quais se pede que desenvolvam um papel fundamental, de grande responsabilidade e de atenção, relacionado à obra educacional que nós tentamos exercer.

## **2. A educação implica na experimentação e na participação ativa na vida social, em um exercício democrático constante.**

A Pedagogia Freinet rejeita todo tipo de dogmatismo ideológico e o conhecimento setorial e isolado, do atual modelo de desenvolvimento que produziu e continua a produzir guerras, a dominação dos mais fracos pelos mais fortes e uma utilização insensata dos recursos do planeta.

Esta pedagogia impulsiona um objetivo crítico diante da realidade e coloca no centro os processos de formação, a consciência e a responsabilidade, qualidades indispensáveis para um exercício ativo da cidadania.

Para isto é necessário estabelecer uma aproximação crítica das disciplinas à capacidade de estruturar o saber e a promoção de competências para se confrontar à complexidade e às interações entre os saberes nestas interconexões e interdependências, além de estabelecer relações entre as metodologias de investigação e as práticas que estimulam o tateamento, seja de maneira pessoal ou em grupo, baseadas na experimentação de método ativo na aprendizagem.

É preciso ressaltar cada vez mais a importância deste objetivo na aprendizagem, atualmente confirmado pelas descobertas das neurociências que reafirmam o método cooperativo e de trocas como possibilidade de construção de uma pluralidade de conhecimentos, favorecendo o reconhecimento da multiplicidade de pontos de vista e de soluções possíveis a diversos problemas.

As novas tecnologias e os sistemas de comunicação colocados em relação constituem novos horizontes e necessitam de novas e mais complexas competências. A FIMEM trabalha para que a cooperação possa promover as redes de conhecimento que sejam compartilhadas pela comunidade de educadores.

## **3. A interação entre educação e contexto social e político**

Os processos educativos não podem ignorar o contexto que surgiu no final do segundo milênio, caracterizado pela globalização e marcado por desequilíbrios profundos, por injustiças, por crises cíclicas e por um modelo neoliberal de desenvolvimento, estabelecido de maneira acrítica sobre as leis do mercado. Não é possível haver uma educação sem emancipação social e cultural dos povos, sem acesso à escola e à educação, sem luta contra as novas formas de analfabetismo, do fenômeno que marca profundamente também os países desenvolvidos.

A FIMEM se engaja, através de seus movimentos, na solicitação da realização de programas de acesso aos estudos para todos e para a melhoria da qualidade da educação prevista e recomendada por organizações e movimentos internacionais como os Fóruns Mundiais de Educação, a Unesco; e regionais, como a Comunidade europeia, o Projeto Regional pela América Latina e Caribe (PRELAC; HAVANA, 2002).

Cada membro da Federação, de forma livre, se engaja na colaboração com as instituições do meio onde vive, com representantes sociais, com voluntários, com representantes do mundo da educação para a promoção do ensino laico, público e gratuito e para todos; este esforço está incluído na mais vasta busca do bem-estar e da promoção da paz.

Nós trabalhamos para construir uma escola descentralizada mas com autonomia pedagógica e administrativa, de pesquisa como o contexto de vida no qual são experimentadas formas de auto-gestão e democracia direta e participativa.

Não é apenas a classe que deverá ter uma organização cooperativa, mas todo o sistema escolar no seu conjunto e as instituições que o governam; para obter uma escola aberta, transparente, um lugar de construção, com um projeto não determinado externamente e com sua própria identidade cultural.

Educar na ética pública e no senso do bem comum permite confiar às crianças a responsabilidade futura do mundo onde vivemos. Para que isto seja realidade, a educação deve favorecer nos novos cidadãos o compartilhamento de sua própria cultura. Somente assim será possível formar identidades complexas, com a ruptura de estereótipos e preconceitos, saindo do egocentrismo, do etnocentrismo e do eurocentrismo que condicionaram, durante um longo período, nossa percepção do mundo; isto permitirá constituir identidades fortes e versáteis, com abertura de gênero, social, cultural, de espécie e planetária.

#### **4. A escola do trabalho**

A educação popular toma como centro a relação entre escola e trabalho escolhido livremente e produto da cooperação do grupo, no qual cada um pode exprimir naturalmente suas próprias potencialidades. Através de atividades cotidianas, a escola é renovada e se integra ao ambiente social ao qual pertence.

A pedagogia popular e as proposições da FIMEM reivindicam a corroboração, no atual contexto, dos elementos fundamentais de sua metodologia:

- A construção de relações educativas significativas que favorecem a criação de contextos e modelos sociais abertos à integração, à inclusão social, à solidariedade e à cooperação.
- A construção de relações educativas que favorecem o desenvolvimento da personalidade crítica e independente.
- A validação da esfera afetiva e criativa nos processos de aprendizagem
- A validação dos processos de orientação na escola, como pesquisa, reconhecimento e exercício das habilidades próprias.
- A validação da trajetória escolar como possibilidade de aumentar as promoções sociais.
- A promoção da exploração e da pesquisa sobre o ambiente e sobre maneiras de produção e comunicação, como formas de crescimento da atmosfera da aprendizagem.
- A pesquisa e o reconhecimento de elementos de identidade da própria cultura, que se exprimem através do trabalho, dos estilos de vida, de ideologias e valores compartilhados.
- A comparação entre diferentes modelos culturais e de desenvolvimento.
- A interação entre a escola e o mundo do trabalho.

## **5. A construção da autonomia e da personalidade das crianças no centro da relação educativa**

A FIMEM defende a importância da expressão livre na Pedagogia Freinet, útil para favorecer o desenvolvimento natural e respeitoso em relação às características psicológicas, de autonomia e de personalidade de cada criança.

Nós pensamos que todas as crianças têm características que lhes permitem se relacionar, se comunicar e demonstrar empatia, não importando as diferenças físicas e sociais. É por isso que acreditamos que nosso trabalho de educadores consiste em ajuda-los a desenvolver a autonomia, de maneira que eles cresçam sem ser condicionados pelos modelos adultos e pelas escolhas dos pais e dos professores. As crianças não são propriedades dos pais e nós devemos ajuda-los a escolher livremente suas trajetórias de vida.

Nós trabalhamos por uma escola fundada no aprendiz, compreendido como parte de um grupo coordenado por um adulto responsável e um contexto de funciona como uma comunidade de práticas e de aprendizagens cooperativas.

A FIMEM trabalha na construção de modelos culturais que favorecem a pesquisa pedagógica constantemente renovada através da investigação-ação.

- O encontro com os outros e com a diversidade;
- As trocas entre adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança.

A Federação repulsa as mentalidades e atitudes culturais dirigidas às formas de pensamento totalitário e de dominação.

Se a escola é um ambiente democrático, ela deve se abrir a todos: pessoas com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. É necessário repulsar a ideia segundo à qual estes sujeitos constituem um obstáculo para a aprendizagem dos demais, considerando-os, ao contrário, como recursos para todos, por estimular as mudanças metodológicas e relacionais, e a abertura para novas proposições pedagógicas e de pesquisa.

## **6. A experimentação educativa como condição para uma escola moderna e cooperativa.**

Nossa proposta de pesquisa permite:

- Reestruturar e atualizar constantemente o modelo pedagógico.
- Adaptar a proposta a diferentes realidades, contextos e pessoas.
- Favorecer uma formação permanente.
- Favorecer uma posição crítica para o emprego de novas tecnologias e sistemas de comunicação e de informação.
- Aproveitar as potencialidades democráticas da internet para a construção de ligações entre as pessoas e os saberes.

As novas tecnologias podem constituir uma ajuda eficaz para a experimentação e para o crescimento das atmosferas de aprendizagem; no entanto, a FIMEM distingue a informação e o acesso à mesma da construção pessoal de aprendizagens e da trajetória de formação.

A FIMEM se expressa pelo direito de todos ao acesso às possibilidades de conhecimento, mas também pelo direito e pela responsabilidade de defender os menores dos perigos de uma utilização imprópria das novas tecnologias, das mídias de massa e da navegação pela internet.

### **7. Os educadores são atores conscientes de sua proposição pedagógica**

Nós, educadores Freinet, compartilhamos uma proposta pedagógica articulada em formas, tempos e modalidades diferentes, através

- De atividades de movimentos, sindicatos e associações
- De encontros internacionais entre os movimentos e seus representantes
- Da colaboração interinstitucional nos projetos de formação nacionais e internacionais
- Da RIDEF como momento central de síntese e concretização de proposições pedagógicas da FIMEM.

### **8. Os movimentos da Escola Moderna favorecem a colaboração com as associações e movimentos laicos que compartilham os mesmos objetivos.**

A FIMEM se opõe a todo processo de promover a privatização e a mercantilização da educação; conseqüentemente, ela se apoia em instituições e na opinião pública que declara o direito à uma escola pública e de qualidade para todos. Ela colabora, igualmente, através de sindicatos, movimentos, organizações e instituições democráticas para assegurar o direito fundamental à educação.

### **9. Os movimentos da Escola Moderna favorecem os debates e a colaboração com as instituições regionais.**

Cada movimento, em seu próprio território e através de estratégias autônomas, estabelecerá contatos com instituições para:

- Reconhecer o trabalho de educadores
- Favorecer projetos de formação
- Defender a escola pública e melhorar sua qualidade
- Interagir com o ambiente social para interpretar as necessidades de formação e para construir as respostas apropriadas.

### **10. Os movimentos Escola Moderna favorecem a elaboração de uma pedagogia internacional.**

Os grupos cooperativos elaboram, atualizam, trocam as ferramentas didáticas e metodológicas, ultrapassando a perspectiva oficial. As identidades culturais se confirmam nos encontros e nas trocas internacionais a cada dois anos nos Ridesf.

Esta prática pedagógica permite superar obstáculos e promover uma cultura de solidariedade e de paz; educa para resistir diante dos mitos da competitividade e do individualismo. Atualmente há um sentido para definir nossa pedagogia face à pobreza e à marginalidade, e trazer novas formas de cidadania e de integração em um mundo cada vez mais globalizado.

Para aproximar as crianças de uma cidadania mundial e intercultural, nós devemos lembrar que os direitos não podem ser exercidos do mesmo modo em toda parte, eles dependem das condições de vida e recursos.

A FIMEM reconhece a demanda urgente de formação, face às novas formas de marginalização. Ela exprime necessidades de inclusão e de acolhimento, e considera que a autêntica riqueza para o futuro é garantir a formação e o acesso democrático aos saberes.

## **ANEXO B – AS INVARIANTES PEDAGÓGICAS DA PEDAGOGIA FREINET**

1. A criança é da mesma natureza que o adulto.
2. Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
3. O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.
4. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.
5. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.
6. Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.
7. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.
8. Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.
9. É fundamental a motivação para o trabalho.
10. É preciso abolir a escolástica.
- 10- a. Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.
- 10- b. Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.
11. Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.
12. A memória, tão preconizada pela escola, não é válida, nem preciosa, a não ser quando está integrada no tateamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.
13. As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.
14. A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
15. A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.

- 16.** A criança não gosta de receber lições autoritárias.
- 17.** A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.
- 18.** A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.
- 19.** As notas e classificações constituem sempre um erro.
- 20.** Fale o menos possível.
- 21.** A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.
- 22.** A ordem e a disciplina são necessárias na aula.
- 23.** Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
- 24.** A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.
- 25.** A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
- 26.** A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria barreiras.
- 27.** A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.
- 28.** Uma das primeiras condições da renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
- 29.** A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com o qual temos que contar, sem que se possa evitá-la ou modificá-la.
- 30.** É preciso ter esperança otimista na vida.

## APÊNDICE

### Inventário de Dados

<b>Doc</b>	<b>Tipo</b>	<b>Nome e Data</b>	<b>Descrição</b>
LV1	Livro da Vida	Livro da vida “Turma da livre expressão” Ano de 2013	Livro da vida com o registro das cursistas do curso a Pedagogia Freinet na Educação infantil.
LV2	Livro da Vida	Livro da vida “Turma vivenciando Freinet” Ano de 2014.	Livro da vida com o registro das cursistas do curso a Pedagogia Freinet na Educação.
LV3	Livro da Vida	Livro da vida “Turma do Quintal” Ano de 2015.	Livro da vida com o registro das cursistas do curso a Pedagogia Freinet na Educação infantil.
LV4	Livro da Vida	Livro da Vida Ano de 2018.	Livro da vida com o registro das cursistas do curso a Pedagogia Freinet na Educação infantil. Ano de 2018.
E1	Ementa do curso	Ementas dos cursos de formação de professores “Freinet na Educação Infantil” ofertados no Cefortepe Anode 2014.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.
E2	Ementa do curso	Ementas dos cursos de formação de professores “Freinet na Educação Infantil” ofertados no Cefortepe Ano de 2015.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.
E3	Ementa do curso	Ementas dos cursos de formação de professores “Freinet na Educação Infantil” ofertados no Cefortepe Ano de 2016.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.
GFC1	Grupo fechado Facebook	Grupo fechado no Facebook para compartilhar vídeos, bibliografia e	Grupo no Facebook

		socialização dos projetos realizados pelos cursistas. Ano de 2014.	
GFC2	Grupo fechado Facebook	Grupo fechado no Facebook para compartilhar vídeos, bibliografia e socialização dos projetos realizados pelos cursistas. Ano de 2015.	Grupo no Facebook
GFC3	Grupo fechado Facebook	Grupo fechado no Facebook para compartilhar vídeos, bibliografia e socialização dos projetos realizados pelos cursistas. Ano de 2016.	Grupo no Facebook
P3	Planejamentos mensais para o berçário	9 planejamentos Ano de 2018.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro feito a partir das reuniões com a equipe de monitores.
R1	Relatório de grupo do berçário	3 relatórios trimestrais do ano de 2016.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro feito a partir dos projetos desenvolvidos com o grupo de bebês.
R2	Relatório de grupo do berçário	3 relatórios trimestrais do ano de 2017.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro feito a partir dos projetos desenvolvidos com o grupo de bebês.
R3	Relatório de grupo do berçário	3 relatórios trimestrais do ano de 2018.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word. Registro feito a partir dos projetos desenvolvidos com o grupo de bebês.
F1	Fotos do berçário.	Registros fotográficos do dia a dia e projetos realizados no ano de 2016.	Arquivo eletrônico pessoal da pesquisadora.

F2	Fotos do berçário.	Registros fotográficos do dia a dia e projetos realizados no ano de 2017.	Arquivo eletrônico pessoal da pesquisadora.
F3	Fotos do berçário.	Registros fotográficos do dia a dia e projetos realizados no ano de 2018.	Arquivo eletrônico pessoal da pesquisadora.
C1	Carta primeiros dias de trabalho na creche.	Carta para a equipe de monitoras e gestão.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.
C2	Carta após um mês de trabalho na creche.	Carta para a equipe de monitoras e gestão.	Arquivo eletrônico produzido no Microsoft Word.
PP1	Power Point.	2 Apresentações no Power Point para reunião de pais, ano de 2016.	Arquivo eletrônico produzido no Power Point.
PP2	Power Point.	3 Apresentações no Power Point para reunião de pais, ano de 2017.	Arquivo eletrônico produzido no Power Point.
PP3	Power Point.	2 Apresentações no Power Point para reunião de pais, ano de 2018.	Arquivo eletrônico produzido no Power Point.
GFP1	Grupo fechado Facebook para os pais da creche.	Grupo fechado no Facebook para compartilhar vídeos, bibliografia e socialização dos projetos realizados pelos bebês. Ano de 2016.	Grupo no Facebook.
GFP2	Grupo fechado Facebook para os pais da creche.	Grupo fechado no Facebook para compartilhar vídeos, bibliografia e socialização dos projetos realizados pelos bebês. Ano de 2017.	Grupo no Facebook.
GFP3	Grupo fechado Facebook para os pais da creche.	Grupo fechado no Facebook para compartilhar vídeos, bibliografia e	Grupo no Facebook

		socialização dos projetos realizados pelos bebês. Ano de 2018.	
GF1	Grupo fechado Facebook	Grupo fechado no Facebook com os alunos da disciplina Desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, para compartilhar vídeos, bibliografia e socialização dos projetos realizados pelos estudantes.	Grupo no Facebook
GF2	Grupo fechado Facebook	Grupo fechado no Facebook com os alunos da disciplina de “Análise e construção do ensino e da aprendizagem na Educação Infantil”, para compartilhar vídeos, bibliografia e socialização dos projetos realizados pelos estudantes.	Grupo no Facebook
GF3	Grupo fechado Facebook	Grupo fechado no Facebook com os alunos da disciplina de “As Políticas Públicas para a Educação Infantil/Organização e Gestão da Educação Infantil”, para compartilhar vídeos, bibliografia e socialização dos projetos realizados pelos estudantes.	Grupo no Facebook

---

<sup>i</sup> Ao longo da pesquisa farei uso da expressão “escola outra”. Passei a adotá-la após o primeiro seminário “Fala outra escola” organizado pelo Gepec, no qual ficou definido que seria um espaço para a partilha de práticas de escolas comprometidas com uma sociedade mais justa e democrática, ou seja, uma outra sociedade e que ouça além das autoridades e dos gestores, outras vozes, as vozes das professoras, dos estudantes, dos conselhos de escola. “Assumindo a escola como um lugar que transcende a ação docente, em 2002 criamos o Seminário “**Fala Outra Escola**”, engendrando assim, um campo no qual são manifestas as possibilidades da escola intervir na construção social de uma “**educação outra**”, mais humana, não-mercadorológica, pautada na formação do educando como sujeito histórico e produtor de sua história.” Disponível em: <https://2019.falaoutraescola.fe.unicamp.br/gepec/> Acesso em 05 de março de 2022.

<sup>ii</sup> Freinet nasceu em Gars, sul da França, em 15/10/1896, filho de camponeses, iniciou o curso de magistério que foi interrompido para servir na 1ª Guerra Mundial. Em uma batalha, em um lugar chamado Chemin des Dames, foi alvejado no combate, o que quase tirou sua vida. Com ela perdeu um dos seus pulmões. Freinet estudou para fazer o concurso público para inspetor, entra em contato com autores que o marcam profundamente, como Rousseau, Montaigne e Pestalozzi, assim como os escolanovistas Montessori, Dewey, Decroly e Ferriere mas não aguenta o trabalho burocrático e volta para a sala de aula. Paralelamente aos autores escolanovistas, Freinet também se interessou pelos autores anarquistas alemães e pelos russos Makarenko e Pistrak e Marx. Nos anos 20 ele participou, junto com uma delegação sindical, de uma viagem à jovem União Soviética, conheceu Nadedja Krupskaja, a esposa de Lênin, visitou escolas. Ele relata esta viagem num livro intitulado “Um mês com as crianças russas”. Ele comunicou suas experiências pedagógicas em jornais e revistas, participou de cursos e congressos, conheceu as principais inovações educacionais da época, correspondeu-se com colegas de outros países e, assim, surgiu seu a correspondência interescolar. Em pouco tempo, criou-se um movimento de professores pautado nos princípios da democracia, do trabalho, da livre expressão e da cooperação. Neste período, Freinet conhece a professora de artes Elise, com quem se casa e tem uma filha. Por isso, não é justo dizermos que a pedagogia Freinet foi criada por um único homem. Ela é, no mínimo, de um casal de professores que dedicou sua vida toda à Educação e, para além desse casal, esta pedagogia é o maior movimento de professores que já existiu até hoje. De suas atividades em sala de aula e da sua atuação na comunidade em que vivia, Freinet organizou uma cooperativa de produtores agrícolas locais, começando, assim, a criar inimidade com as conservadoras autoridades que o forçaram a se exonerar do cargo de professor. Com a ajuda dos pais, colegas e da aposentadoria, por ser um convalidado da guerra, constrói com suas mãos uma escola experimental onde teve liberdade para fazer seus tateios pedagógicos. A escola fica na cidade de Saint Paul de Vence, região da Provence, sul da França. Mesmo o prédio tendo sido construído por uma cooperativa de pais e professores, desde o início os professores que lá trabalharam eram funcionários públicos do governo federal, e no ano de 1991, muito anos depois de sua morte passou a fazer parte do sistema público de educação francês. A escola existe até hoje continua recebendo visitantes que querem conhecer a proposta e onde Freinet a desenvolveu.

Em 1940, com o início da segunda Guerra Mundial e a ocupação da França pelos nazistas, Freinet, por ser membro do Partido Comunista Francês, é preso no campo de concentração de Var, França. Toda a Europa é tomada por uma onda conservadora nesse período, e Freinet acaba sendo acusado de ser um agente infiltrado da União Soviética que armazena armas em sua editora para dar um golpe comunista no país. No campo de concentração fica gravemente doente e, na prisão, dá aula para os seus companheiros, além de escrever dois de seus livros mais expressivos: Pedagogia do trabalho e Ensaio da psicologia sensível – o que chama a atenção é que foram livros escritos sem nenhum material de apoio que não fosse sua própria memória. Enquanto isso, Elise luta pela libertação do companheiro, que nesta época já era muito conhecido e contou com apoio de muitos intelectuais. Após ser solto, Freinet passa a integrar o Movimento da Resistência Francesa até o fim da guerra.

Em 1956, preocupados com o excesso de crianças em sala de aula, dependia do número de sala e professores disponíveis, podendo a chegar a sessenta crianças em escolas da zona rural, lançam uma campanha nacional por 25 alunos por classe. Até seus últimos dias, continuou atuante no movimento internacional por ele liderado. Freinet morreu na cidade de Vence, em 1966.

iii O GEPEC da Faculdade de Educação da UNICAMP, desde 1996, organiza reuniões às terças-feiras à tarde com profissionais das mais variadas áreas interessados em discutir Educação. É o Grupo de Terça – GT do Gepec. Em um desses encontros surgiu uma ideia abraçada pelos presentes que foi imediatamente para a lista de discussão do grupo: meia hora depois, aparecia a primeira Pipoca! Em 15 dias, era Pipoca para tudo que é lado. Livres nas formas, densas nos conteúdos, apenas narrar e ser narrado; um olhar, uma emoção, sobre os mais variados encontros ocorridos dentro e fora da escola, transgredindo limites, ultrapassando formalizações escolarizadas. Não são estudos do cotidiano, mas de cotidianos sem nota de rodapé e bibliografia. Eles falam de nós mesmos e de nossas práticas. E quantos detalhes nos passam despercebidos? As Pipocas Pedagógicas mostram também as margens possíveis no dia a dia dos professores, as brechas estouradas, que deixam o exílio das ausências para ampliar nosso presente, e as – cavadas à unha – respostas aos movimentos de emergência na escola. Disponível em: <http://www.pedroejoaeditores.com.br/PIPOCAS-PEDAGOGICAS-narrativas-outras-da-escola>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2019.

iv Programa Conta Escola, Decreto n.º 14.524 de 14 de novembro de 2003. Criado em 2001, e implantado a partir de 2002, o programa Conta Escola funciona como um pequeno orçamento, que vai para todas as escolas municipais a cada trimestre (o primeiro repasse deste ano foi feito em fevereiro). O objetivo é que as escolas garantam o funcionamento e invistam na compra de materiais pedagógicos ou equipamentos que contribuam com a qualidade do ensino. Em alguns casos, o dinheiro também pode ser usado para pequenos reparos ou obras, como a pintura da unidade, por exemplo. Considerado uma importante ferramenta que dá autonomia financeira para as unidades educacionais, que assim podem investir pedagogicamente e estruturalmente de acordo com sua necessidade e realidade, o Conta Escola também envolve toda a comunidade, via Conselhos de Escola, nas decisões sobre aplicação de recursos e realização de benfeitorias (VOGL, 2010).

v No livro *As cem linguagens da criança, Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, por Carolyn Edwards, Lella Gandini, e George Forman, publicado no ano de 1991, encontramos uma breve retrospectiva histórica sobre como tudo começou. Na década de 50, começou um movimento no norte da Itália de pais e professores que cobravam dos governantes a criação de espaços educativos adequados para as crianças pequenas. Já que, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a entrada da mulher no mercado de trabalho passa a ser uma necessidade para as famílias e para os países que estavam se reconstruindo. Nesse momento, os textos de Freinet e de John Dewey e as notícias de criação de movimentos de educadores em luta pela escola do povo deram origem à criação do Movimento de Educação Cooperativa (MEC) da Itália em 1951, liderado por Bruno Ciari, que, na mesma época, foi convidado para organizar o sistema de educação de Bologna. Além disso, Ciari foi amigo pessoal de Freinet, fez estágio em sua escola no Sul da França. Em 1963, Malaguzzi passa a trabalhar na administração municipal de Reggio Emilia e funda as primeiras pré-escolas da cidade. A ideia era de construir coletivamente uma proposta pedagógica própria a partir das técnicas cooperativas de Freinet e de outros autores progressistas. Portanto, a Pedagogia Freinet é uma das bases que alicerçam o que conhecemos hoje com Pedagogia de Reggio Emilia ou Pedagogia Italiana.