



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Filosofia e Ciência – Marília – SP

RENATA DE FÁTIMA FAZOLIN FERRES DE SOUZA

**TÉCNICAS FREINETIANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

2024

RENATA DE FÁTIMA FAZOLIN FERRES DE SOUZA

**TÉCNICAS FREINETIANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de Pesquisa 03: Teoria e Práticas Pedagógicas
Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília – SP

2024

S729t	Souza, Renata de Fátima Fazolin Ferres de Técnicas freinetianas na formação de professoras da Educação Infantil / Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza. -- Marília, 2024 71 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Dagoberto Buim Arena 1. Educação Infantil. 2. Técnicas freinetiana. 3. Práticas humanizadoras. I. Título.
-------	---

RENATA DE FÁTIMA FAZOLIN FERRES DE SOUZA

**TÉCNICAS FREINETIANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Linha de Pesquisa 03: Teoria e Práticas
Pedagógicas

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília/SP

2ª. Examinadora: Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Departamento de Didática – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília/SP

3ª. Examinadora: Prof.^a Dr.^a Amanda Valiengo

Departamento de Ciências da Educação – UFSJ – São João Del Rei/MG

Marília, 07 de março de 2024

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca me abandonar e estar sempre presente mesmo quando eu me esqueço.

Aos meus pais, que exerceram os princípios de Freinet em minha vida, mesmo não os conhecendo, e me fizeram saber que há um mundo que pode ser explorado.

Ao meu marido e filha, Daniel Alan e Marina, por se fazerem presentes durante as minhas ausências e pelo inabalável apoio.

À Ana Carla, por acreditar e estar ao meu lado nas dificuldades durante esse trabalho.

Aos professores das disciplinas e colegas de curso Shirlei, Débora, Patrícia, Letícia e Vânia pelo rico compartilhamento deste momento. Reviver com vocês a sala de aula e o papel de aluna foi nostálgico, renovador e inspirador.

Às minhas amigas de vida Daniela, Eliane, Éllen, Daniele e Sandra pelo incansável apoio.

À minha equipe de trabalho que me orgulha diariamente, e que, incansavelmente, luta diariamente para oferecer um dia a dia melhor e principalmente, um futuro digno para nossas crianças.

E por fim, às crianças, todas as que passaram e passarão pelo meu caminho. Vocês são o incentivo para a dedicação e a preservação da esperança que é possível lutar por uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

“Ter um orientador é uma coisa, mas ter o Professor Dagoberto como orientador é outra coisa.” (COVANE, 2022, p.4)

Não haveria citação melhor que descrevesse o papel do orientador professor Dagoberto. Se não fosse ele o orientador, este trabalho não existiria.

A ele os agradecimentos serão infindáveis por toda orientação, apoio, compreensão da minha dificuldade e incentivo para prosseguir esse estudo.

RESUMO

A pesquisa originou-se de estudo pautado em desafios enfrentados por meio da prática docente em uma escola de educação infantil da rede pública de Marília-SP. A pesquisadora tomou como referência a pedagogia freinetiana com o objetivo de evidenciar as contribuições das técnicas preconizadas por Freinet na escola a qual atua e contribuir para a reflexão de práticas metodológicas de qualidade humanizadoras contribuindo para ampliação de estudos na área sob a hipótese de que as técnicas freinetianas possibilitam o desenvolvimento integral da criança como fundamentam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de encontros semanais, durante o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023 com o grupo de professores da escola, em diálogos acerca da pedagogia freinetiana, com estudos sobre a vida e legado deste estudioso, seus princípios e suas técnicas. A metodologia apoiou-se também nos princípios bakhtinianos de encontros dialógicos, com geração de diálogos e análises de acordo com pressupostos de Freinet e de alguns autores da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciaram a superficialidade no domínio dessa pedagogia por grande parte dos docentes, havendo a necessidade de estudos contínuos e aprofundados.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Técnicas Freinet. Humanização.

ABSTRACT

The research originated from a study based on challenges faced through teaching practice in a public preschool in Marília, SP. The researcher used the Freinetian pedagogy as a reference to understand what teachers who study and work with the techniques of the French educator Freinet think and how they carry out their work from this perspective. The qualitative research was conducted through weekly meetings during the second semester of 2022 and the first semester of 2023 with a group of preschool teachers dialoguing about the Freinetian pedagogy, with studies about the life and legacy of this scholar, his principles and techniques. The methodology is also based on Bakhtinian principles of dialogic interactions that promote discussions and analyses according to Freinet's assumptions and some authors of cultural-historical theory. The results highlighted the superficiality of many teachers mastering this pedagogy and the need for ongoing, in-depth studies.

Keywords: Education. Preschool. Freinet Techniques. Humanization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO	13
1.1 SUJEITOS E CENÁRIO DA PESQUISA	15
1.2 O CAMINHO PERCORRIDO	19
CAPÍTULO 2: VIDA E LEGADO DE CÉLESTIN FREINET	26
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	39
3.1 OS ENCONTROS COM AS PROFESSORAS.....	40
3.1.1 APRESENTANDO CÉLESTIN FREINET.....	41
3.1.2. OS ENUNCIADOS ACERCA DA TÉCNICA AULA-PASSEIO	44
3.1.3. AS DISCUSSÕES SOBRE OS ATELIÊS	58
3.1.4. DISCUSSÕES SOBRE O JORNAL ESCOLAR: UM BREVE RELATO E REFLEXÃO	61
CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS.....	66
APÊNDICE	69

INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional na educação pública teve início há 20 anos, porém costumo dizer que tal trajetória iniciou desde que entrei na escola, aos 4 anos de idade, em 1986.

Cursei dois anos de Educação Infantil, que na época era denominado jardim de infância. Concluí essa etapa alfabetizada, com boas recordações dos momentos vividos e com as lembranças das inúmeras folhas pautadas preenchidas, do início ao fim, com as letras do alfabeto e numerais, após já ter preenchido as folhas com tracinho para esquerda, direita, ondas grandes, pequenas, abertas e fechadas. Não me lembro sequer de qualquer cartaz feito pelas professoras, porque todos eram impressos prontos, com o alfabeto cheio de perninhas e carinhas felizes. Não me recordo de nada ali dentro que remetesse à minha vida minha fora de lá. Quando a porta era fechada, estávamos em um outro mundo. O incentivo para leitura de livros veio de casa!

Ter concluído essa etapa alfabetizada creio que tenha sido um fator determinante na minha vida escolar, pois foi graças a isso que consegui ingressar na primeira série no ano seguinte. A recordação do dia da matrícula é viva até hoje com a fala de secretária da escola dizendo para minha mãe que eu não tinha idade para frequentar a primeira série pois a data de corte era o mês de junho e eu faria aniversário e completaria os 7 anos, critério necessário na época, somente em julho. Orientou a minha mãe que eu deveria realizar mais um ano no jardim de infância já que por algum lapso a minha matrícula lá fora foi feita equivocadamente. Minha mãe não aceitou essa orientação e solicitou conversar com o diretor e enfatizava que eu tinha condições de cursar a primeira série porque eu já sabia ler. O diretor então pediu para eu ler um calendário que estava pendurada na parede. Li todos os meses e a propaganda descrita: consegui a matrícula.

Prossegui no ensino fundamental, que na época, no ano de 1989, era denominado Ciclo Básico I e Ciclo Básico II. Cursei todos os anos com muito entusiasmo, êxito e boas memórias saudosas com professores que fizeram a diferença, seja de forma positiva ou alguns poucos de forma negativa, até a 8ª série. Ao fim desse período, em 1996, com as características e dúvidas da adolescência,

grande parte dos colegas prosseguiriam os estudos do colegial, denominação da época, no período noturno e iniciariam alguma ocupação no período diurno.

O incentivo em casa era para sempre priorizar os estudos. Meus pais justificavam que somente através dele progrediríamos na vida: nenhum dos dois tinham concluído todas as etapas escolares. Optei, no fim da 8ª série com 14 anos, em 1996, por iniciar o Centro Específico de Formação Inicial ao Magistério (CEFAM) que oferecia o curso em período integral e uma bolsa no valor de um salário-mínimo, era uma oportunidade de continuar estudando e ter um recurso financeiro.

Iniciei o CEFAM em 1997 e foi o que determinou o curso da minha vida profissional. Com ele houve o amadurecimento pessoal e o início de uma carreira. Nos dois primeiros anos cursamos as matérias obrigatórias, em alguns momentos tínhamos contatos com escolas e crianças da Educação Infantil I e Ensino Fundamental e as interações que tínhamos com os alunos dos outros anos nos remetiam para esse universo. O 3º e 4º ano foram intensificados para as matérias do magistério e estágios em escolas.

Nesses anos tivemos as mais variadas e amplas experiências no universo da educação: além dos estágios, participávamos de eventos culturais, visitas em inúmeros lugares da vida cotidiana com até uma excursão para São Paulo e conhecer lugares importantes da cidade, como museus, teatros, exposições. Com essa vivência já estava definida em mim minha profissão: seria professora.

Ao término do 3º ano do CEFAM e com a conclusão do ensino médio, era possível fazer o vestibular e iniciar a faculdade, concomitante com o 4º ano do curso. Assim fiz: realizei o vestibular para a UNESP no curso de Pedagogia noturno, fui aprovada e aos 17 anos iniciei o 1º ano da faculdade juntamente com o 4º ano do CEFAM em período integral, em 2000, cursando as aulas no período da manhã e realizando estágio no período da tarde e à noite indo para a faculdade. Foi um ano de muito desafio, pois apesar da formação de excelência do CEFAM, a universidade trouxe um universo com uma linguagem rebuscada, leituras intensas, diálogos complexos e a grande maioria dos colegas de turma eram professoras já atuantes que buscavam ali uma continuidade nos estudos para aprimoramento da teoria e prática ou por necessidade do diploma em curso superior (nessa época já havia sinalização que as formações em nível médio seriam extintas e não mais aceitas no mercado de trabalho).

Concluí o CEFAM em 2000 e no 2º ano da faculdade, em 2001, comecei a me inserir no universo das escolas agora definitivamente como professora formada. A busca por estabilidade profissional era prioridade. Por dois anos atuei como professora eventual em escolas estaduais, assumindo licenças de professores efetivos ou participando de programas do governo do Estado. Ao fim do 3º ano da faculdade, fui aprovada no primeiro concurso público para ensino fundamental no município de Vera Cruz (nesse período a municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental ganhava força). Cursei então o 4º ano da faculdade, em 2003, já atuando como professora efetiva.

Nesse momento me deparei de fato com uma sala de aula que era minha, com todos os afazeres que o magistério, a meu ver, exigia: preparar aula, elaborar provas, garantir que o conteúdo fosse ensinado e aprendido. Minha maior dedicação profissional era em preparar as aulas buscando estratégias que tornassem as minhas aulas interessantes e que os alunos tivessem prazer em aprender. No entanto, essas estratégias sempre se limitavam ao que eu podia incrementar dentro da sala de aula, mas não fazia parte no meu fazer pedagógico buscar o que ensinar fora da escola. Depois de 3 anos atuando em Vera Cruz fui aprovada no concurso público para professora de Educação Infantil em Marília. Iniciei então em 2005 minha carreira profissional onde estou até o momento.

Entrar no universo da educação infantil foi um desafio porque eu estava impregnada da rotina do ensino fundamental em que prevalecia a ideia de que eu tinha que ensinar um conteúdo e até mesmo alfabetizar através de fichas (nessa época, 2005, a educação infantil tinha um ano a mais e o ensino fundamental ainda era de 8 anos).

Nesse universo das crianças pequenas fui me reconstruindo e buscando constantemente estudar essa etapa através de formações que a secretaria municipal e cursos de práticas específicas. Eu buscava incessantemente pelo como fazer bem as práticas. Nessa época, 2005, a universidade já não fazia mais parte do meu cotidiano.

Após 2 anos e meio de atuação em sala de aula, fui convidada a assumir a função de auxiliar de direção da escola. Fiquei nesse setor administrativo da escola por 4 anos e meio. Essa experiência me trouxe um conhecimento de organização escolar, de relacionamento interpessoal com a equipe escolar e famílias e me

distanciou da sala de aula, pois a coordenação pedagógica atuava efetivamente e eu a auxiliava com as questões mais administrativas e burocráticas, uma vez que na escola de educação infantil ainda não há disponível um servidor chamado auxiliar de escrita. No ano de 2012 fui aprovada no concurso público para Diretora de Escola e assumi o cargo na escola “Roda Pião”, onde atuo até hoje.

Iniciou-se aí mais um desafio tal qual quando assumi a sala de aula. A escola era minha. Apesar da experiência, ser a principal responsável pelo andamento da escola foi desafiador, porque era uma outra escola, outras pessoas, outras crianças, outra comunidade, com uma história anterior à minha que eu precisava conhecer, respeitar, entender e definir o que eu podia fazer para colaborar em busca do melhor. Foram longos anos até eu me inserir de fato na história da escola e a escola se inserir na minha história.

Em toda essa trajetória profissional na educação infantil fez parte constante a busca por aprimorar meus estudos sobre práticas pedagógicas e com isso fui me apropriando dos fundamentos dos teóricos da área e mais especificamente pela Teoria Histórico-Cultural. Essa apropriação validou orientações a ações a serem planejadas intencionalmente para a efetivação de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas na infância, principalmente por meio das relações sociais.

O desejo de compreender e refletir com o grupo docente a dinâmica do processo pedagógico foi aumentando à medida que me deparava com práticas pedagógicas sem embasamentos teóricos e desarticuladas de possibilidades para o desenvolvimento efetivo das especificidades humanas. Ao longo desse percurso profissional fui percebendo que o professor ainda traz consigo um modo de pensar e agir pautado no senso comum, principalmente quando atua com crianças pequenas, que é o caso da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Os profissionais que atuam com esse período da vida, ao se apropriarem de teorias que fundamentam o planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas de situações educativas favorecem o ensino mediador para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanizadoras trazidas pela perspectiva dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Com essa base teórica, incorporo paralelamente o conhecimento da Pedagogia de Freinet que contribui efetivamente para embasar as propostas com as

crianças da Educação Infantil. Freinet (1976) defendia uma pedagogia pela qual a criança pudesse, ativamente, desenvolver-se integralmente num processo de conhecimento e apropriação do mundo através de condições favoráveis para vivências infantis. Suas técnicas (Jornal Escolar, Aulas-passeio, Correspondências, Livro da Vida, Cantos de Trabalho) colocam a criança no centro da ação, como produtora de um trabalho que deve repercutir na realidade social, trazer sentido à vida e emancipar (...) *a vida prepara-se pela vida* (Freinet, 1979, p. 19).

Essas inquietações foram propulsoras desse trabalho formulando a problemática de pesquisa: considerando como conteúdo e metodologia, as técnicas de Freinet comportam a atividade do professor e crianças tendo em vista o desenvolvimento das máximas potencialidade humanas?

A partir dessa contextualização inicial apresento o objetivo geral deste trabalho que é o de evidenciar as contribuições das técnicas preconizadas por Freinet na escola a qual atuo e contribuir para a reflexão de práticas metodológicas de qualidade humanizadoras contribuindo para ampliação de estudos na área sob a hipótese de que as técnicas freinetianas possibilitam o desenvolvimento integral da criança como fundamentam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Sendo assim, esta introdução compõe a primeira parte deste trabalho. Na sequência apresento a metodologia e todo o percurso da pesquisa. Em continuidade, no terceiro capítulo apresento a trajetória e legado de Célestin Freinet (1896-1966).

Dando continuidade, realizo a reflexão e a discussão dos dados gerados em diálogos com o grupo docente subsidiados à luz da Teoria Histórico-Cultural refletindo sobre as implicações pedagógicas dos pressupostos da pedagogia de Freinet para o processo de humanização das crianças na Educação Infantil estabelecendo relação com estudos de Volóchinov (1895-1936) e Bakhtin (1895-1975) para a análise dos dados.

Por fim, faço a conclusão. Nela, eu refaço o percurso da dissertação para que o leitor tenha uma visão integral do trabalho desde a introdução.

CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO.

Nesta seção descrevo todo o caminho percorrido para que este trabalho fosse realizado trazendo os percalços, dificuldades e voltas até encontrar o melhor caminho.

Como apresentado anteriormente na introdução, desempenho a função de diretora na unidade escolar cenário desta pesquisa. Enfatizo essa informação para compartilhar a ideia de Ludke que afirma ser possível que professores da educação básica podem e devem desenvolver pesquisas tanto quanto professores das universidades:

Quero dizer com isto que docentes desse nível de ensino efetuando pesquisas classificadas como do tipo acadêmico, com possibilidades de publicação em periódicos de primeiro nível, de circulação internacional. [...] o que gostaria de enfatizar é a possibilidade efetiva de que esse tipo de pesquisa seja desenvolvido por professores da escola básica. (Ludke, 2014, p. 38).

Paulo Freire também referência o tema do professor pesquisador sobretudo por meio de sua produção teórica:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 32).

Essas afirmações me auxiliaram a romper o pensamento que somente professores e estudantes universitários com dedicação exclusiva tem o aparato necessário para a realização, produção e socialização de pesquisas na área educacional e me trouxeram a consciência de que o professor pesquisador é um profissional que adota uma conduta de investigação reflexiva de sua própria prática, colaborando para uma análise na perspectiva de contribuir para uma mudança de

práticas diante a desafios e dificuldades que enfrenta. Esses ideais me encorajaram a chegar até aqui nessa pesquisa!

Diante do exposto, é possível constatar que a pesquisa na área das ciências humanas é um processo sistemático de investigação que visa a compreender e analisar diversos aspectos da experiência humana e desempenham um papel fundamental no avanço do conhecimento e compreensão das dinâmicas sociais. Ela permite que pesquisadores compreendam o comportamento humano em suas diversas dimensões fornecendo dados valiosos para compreender a organização e o funcionamento da sociedade, bem como das instituições que a compõem, exercendo um papel crucial na construção e interpretação do conhecimento histórico e filosófico nos permitindo compreender melhor a complexidade da experiência humana.

O princípio provocador desta pesquisa originou-se do objetivo já apresentado na introdução deste trabalho que é o de trazer práticas metodológicas efetivas de qualidade humanizadoras e evidenciar as contribuições positivas das técnicas freinetianas para a escola envolvida.

Para este trabalho de pesquisa na área das ciências humanas, opto pela metodologia da pesquisa qualitativa que busca compreender e interpretar os fenômenos e reações estudadas por meio de uma abordagem descritiva e exploratória.

Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é um método que se aplica aos estudos das relações, das percepções e do produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem e se constroem, enfocando em um nível de realidade que não pode ser quantificado e utiliza um universo de múltiplos significados centrado na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais.

O objetivo da pesquisa qualitativa é obter uma compreensão mais profunda e rica de um fenômeno, explorando as perspectivas, experiências e significados atribuídos pelos participantes do estudo. Ela se preocupa menos com a generalização estatística e mais com a compreensão dos processos sociais, culturais e individuais subjacentes aos fenômenos estudados.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticas, a pesquisa qualitativa se concentra em capturar e analisar dados não

numéricos, como palavras, imagens, narrativas e observações detalhadas, como confirma Bakhtin (2011):

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 2011, p. 400)

A abordagem na pesquisa qualitativa não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo amplitude nos enfoques, incluindo entrevistas em profundidade, grupos focais, observação participante, análise de conteúdo, análise de discurso e estudos de caso. Essas ações permitem que os pesquisadores coletem e produzam dados detalhados e contextuais, explorando as nuances e complexidades dos temas investigados que nem sempre estão totalmente expostos para posteriormente obter a análise do conteúdo. As interações que veiculam um conjunto de significações entre interlocutores podem, em princípio, serem analisadas pelas técnicas de análise de conteúdo.

Para isso, a dedicação do pesquisador é então essencial para entender o sentido da comunicação e ao mesmo tempo desviar o olhar, buscando outra significação em enunciados implícitos.

Para dar continuidade e entendimento nesta explanação, insiro a seguir os sujeitos e cenários da pesquisa para situar melhor o leitor.

1.1. SUJEITOS E CENÁRIO DA PESQUISA

“Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas.” (Bakhtin, 1998 p. 106)

Para Bakhtin (1998) todo enunciado resulta do encontro de várias vozes num evento que acontece num determinado espaço e tempo, então é pertinente situar o leitor acerca do contexto desta pesquisa apresentando quem são e onde se encontram os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A pesquisa aconteceu em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada no município de Marília, criada em 1986.

As características, informações e os dados socioeconômicos expostos a seguir foram retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade.

No que diz respeito ao espaço físico, pode-se dizer que a escola tem um espaço amplo com cinco salas de referências, salas de repouso, salões de banho e trocadores, banheiros, cozinha, refeitório, pequena biblioteca, quiosque, caramanchão, quadras, playgrounds e área verde.

A escola está situada na zona norte da cidade atende também crianças que são destituídas momentaneamente de suas famílias e encaminhadas para o Centro de Apoio à Criança e Adolescente de Marília (CACAM). No momento atual do ano há o total de 12 crianças. Por ser tratar de uma abrangência ampla de atendimento, neste ano, 25,5% dos alunos fazem uso de transporte particular e 2 alunos fazem uso do transporte da prefeitura por serem Portadores de Deficiência.

Analisando as fichas de matrículas, atualizadas anualmente, a caracterização socioeconômica da comunidade escolar é: 61% residem em casa própria, 28% em casa alugadas e 11% em casas cedidas ou irregulares. Estas moradias são precárias com pouca ou nenhuma infraestrutura básica (rede de esgoto ou rede elétrica). O nível de escolaridade é predominante o Ensino Médio completo (52%) e em relação ao nível superior o número é bastante baixo, pois somente 2% dos responsáveis possuem graduação universitária.

Em relação ao número de filhos os dados são bastante diversificados: 27% possuem 1 filho; 39% possuem 2; 15% possuem 3 e 19% possuem 4 ou mais filhos. A renda familiar é na maioria de 1 salário-mínimo (61%) e 64% das famílias recebem auxílio do governo federal e algumas vezes é a única renda fixa declarada.

Em relação às atividades de lazer e recreação, a comunidade tem pouco ou nenhum contato com ambientes culturais como cinema, teatros, shows e o mesmo ocorre com os portadores textuais como jornais, revistas, livros etc. No que diz

respeito à saúde, a comunidade conta com o atendimento de unidades básicas de saúde. Casos que necessitam de exames e médicos especializados são encaminhados para a Unidade de Pronto Atendimento do bairro Santa Antonieta. A comunidade conta com uma ampla área de atividades comerciais: padarias, oficinas, bares, papelarias, açougues, supermercados, farmácias, salão de beleza etc.

A EMEI atende crianças público-alvo da Educação Infantil e durante o período da pesquisa contava com uma média 230 crianças matriculadas, divididas entre as 11 turmas de Maternal I a Infantil II, conforme a faixa etária estipulada pela legislação. O quadro abaixo representa a nomenclatura das turmas, a faixa etária correspondente e a média de crianças matriculadas por turma:

QUADRO DAS TURMAS, FAIXA ETÁRIA E MÉDIA DE MATRÍCULAS.		
TURMA	IDADE	MATRÍCULAS
Maternal I – A	2 anos completos até 31 de março do ano vigente.	17
Maternal I - B	2 anos completos até 31 de março do ano vigente.	18
Maternal II – A	3 anos completos até 31 de março do ano vigente.	22
Maternal II – B	3 anos completos até 31 de março do ano vigente.	22
Maternal II – C	3 anos completos até 31 de março do ano vigente.	23
Infantil I – A	4 anos completos até 31 de março do ano vigente.	24
Infantil I – B	4 anos completos até 31 de março do ano vigente.	24
Infantil I – C	4 anos completos até 31 de março do ano vigente.	24
Infantil II – A	5 anos completos até 31 de março do ano vigente.	20
Infantil II – B	5 anos completos até 31 de março do ano vigente.	18
Infantil II – C	5 anos completos até 31 de março do ano vigente.	19
Total de crianças matriculadas		230
Total de atendimento		460

O atendimento é feito exclusivo em período integral: o horário de entrada inicia às 8h. O período da manhã corresponde ao horário das 8h às 12h, neste período cada turma fica sob responsabilidade de uma professora e é oferecido o café da manhã e almoço. Entre o horário das 12h às 13h há o período de repouso em que as crianças ficam sob a responsabilidades de servidores (auxiliares de

desenvolvimento escolar ou agentes operacionais de serviço). O período da tarde corresponde ao horário das 13h às 17h e neste turno as crianças ficam sob a responsabilidade de uma professora que, dependendo da turma, é a mesma do período da manhã.

A escola conta com um núcleo operacional de 13 servidores e são divididos entre a limpeza do prédio, preparo das refeições às crianças e cuidados com a higiene e observação das crianças. A equipe administrativa conta com três integrantes, sendo diretora, auxiliar de direção e coordenador pedagógica.

O corpo docente conta com dezoito professoras todas efetivas na escola, sendo que 3 são titulares de dois cargos e uma professora exerce o regime de Jornada Especial que é a jornada em uma classe sem professor efetivo. No quadro a seguir constam informações quanto ao período de trabalho no magistério e na unidade escolar e a formação profissional. Para a identificação das professoras usarei a identificação P1, P2 e assim sucessivamente para preservar a identidade:

QUADRO DOCENTE, FORMAÇÃO E TEMPO DE TRABALHO		
DOCENTE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO
P1	Pedagogia	9 anos
P2	Pedagogia	11 anos
P3	Pedagogia	11 anos
P4	Pedagogia	6 meses
P5	Pedagogia	12 anos
P6	Pedagogia e Letras	16 anos
P7	Pedagogia e Letras	1 ano
P8	Pedagogia e Direito	5 anos
P9	Pedagogia	12 anos
P10	Pedagogia	10 anos
P11	Pedagogia	1 ano
P12	Pedagogia	1 ano
P13	Pedagogia	24 anos
P14	Pedagogia	6 anos
P15	Pedagogia	1 ano

P16	Pedagogia	1 ano
P17	Pedagogia	3 anos
P18	Pedagogia	2 anos

Quanto à pesquisadora deste trabalho, para Bakhtin “não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” (Bakhtin, 1997, p. 355), é participante deste cenário e minha voz se encontra com as vozes de todos os sujeitos envolvidos e já me apresentei na parte introdutória deste trabalho.

Em sequência, apresento o início da ação e seus percalços até a geração de dados.

1.2. O CAMINHO PERCORRIDO

“De modo geral, o pesquisador deve desenvolver algumas condutas para atingir o seu objeto, entre elas as da paciência, da tolerância e da humildade, nas relações com as agentes educacionais e as de observador seletivo, ao registrar os dados produzidos durante as aulas.” (Arena, 2010)

Iniciando com essa citação de Arena (2010), descrevo aqui o caminho percorrido para a geração de dados concordando com a citação da necessidade de desenvolver condutas e acrescento a necessidade de se desprender de expectativas. Para o leitor entender essa colocação, relato a seguir um momento do início desta pesquisa, que mudou o curso do trabalho que está sendo apresentado.

A ideia inicial proposta era a de eleger uma das turmas da escola com crianças de 4 anos para um experimento pedagógico que teria como eixo a elaboração de um jornal digital, levando em consideração o jornal escolar criado por Freinet e durante esse processo, os objetivos seriam gerar dados para observar como as crianças se apropriam da linguagem escrita, como se comportam perante redes sociais e como se apropriam dos aparatos tecnológicos e suas linguagens próprias. O estudo teve início com o ano letivo de 2022, enquanto estas crianças estavam na turma do Infantil I (crianças com 4 anos), com a possibilidade de continuação da pesquisa no ano seguinte em que estariam na turma do Infantil II. O

universo da coleta de dados se daria, principalmente, em torno dessa classe abrangendo seus familiares. Assim foi feito.

A escolha da turma se deu pelo fato de a professora estar com as crianças os dois períodos, o que teoricamente facilitaria o andamento do trabalho. Houve um diálogo de elucidação com a professora da turma, expus o objetivo e houve o aceite em participar por parte da docente. Logo nos primeiros dias de aula foi realizada uma reunião com os pais ou responsáveis pelas crianças para os devidos esclarecimentos quanto aos objetivos e percurso da pesquisa e assim ser de livre escolha o consentimento da participação e autorização para coleta, análise e divulgação dos dados. Houve o aceite de todos os responsáveis das crianças dessa turma.

Após o período de inserção da turma no ambiente e rotina escolar, ocorreram diálogos com a professora da turma para propor situações significativas e de interesse das crianças. Após um período de aula, a professora percebeu o interesse da turma pelas grandes variedades de árvores que havia no espaço escolar.

A professora iniciou um trabalho de pesquisa para conhecer as principais árvores apontadas pelas crianças para isso foram usados os mais variados meios de busca como livros, enciclopédias e utilização de sites. Houve o convite para a equipe de agentes da Secretaria Municipal de Verde e Meio Ambiente ir até a escola e juntamente com as crianças plantarem algumas árvores e posteriormente essa ação foi noticiada em um jornal de circulação local.

Após esse passo, a próxima ação foi a de apresentar o jornal impresso para as crianças, ler a matéria de divulgação da ação realizada por eles. Nos reunimos, eu na condição de pesquisadora, professora e crianças da turma. Nos organizamos numa sala, sentados no chão em círculo e a professora, juntamente com as crianças, me explicou sobre a matéria e o trabalho que elas haviam realizados.

Percebi que as crianças ficaram muito curiosas com a minha presença nessa posição tão próximas a elas, num momento descontraído. Os olhares ficaram todos dirigidos a mim e haviam alguns sorrisos tímidos.

Enquanto a professora dialogava, as crianças faziam bastantes interferência, ora sobre o assunto e ora, sendo a grande maioria, sobre assuntos paralelos.

As falas paralelas giraram basicamente em torno da minha presença nesse momento:

Criança 1: “Por que você está aqui, diretora?”
 Criança 2: “Por que você está sentada no chão?”
 Criança 3: “Diretora, aquele menino me bateu.”
 Criança 1: “Ela veio “brigar” com ele.”
 Criança 4: “Fui eu que plantei a árvore.”
 Criança 5: “Por que você está aqui?”
 Criança 6: “Olha meu joelho.”

Essa é uma breve transcrição de inúmeras falas em meio de um diálogo bastante acalorado, com as crianças falando concomitantemente, se reportando a mim para assuntos mais diversificados possíveis, enquanto a professora tentava retomar o assunto principal e eu tentava responder as perguntas e explicar para as crianças a minha presença.

Após essa excitação inicial, tomei a palavra e expus as crianças que eu estava ali para ver o jornal junto com elas e que eu tinha a proposta de continuar expondo as atividades deles para as suas famílias e comunidade em geral através da rede social *facebook*. Perguntei quem conhecia essa rede social e novamente iniciaram os diálogos intensos:

Criança 7: “A minha mãe tem *facebook*.”
 Criança 1: “Eu danço no *tiktok*.”
 Criança 8: “Eu não tenho *facebook*.”
 Criança 9: “Eu assisto o youtube.”

Novamente tive um movimento para acalmar a turma que retomou os diálogos incessantes e inesperados. Optei por encerrar o meu diálogo com elas.

Este primeiro contato com as crianças como pesquisadora me trouxe muitas implicações, reflexões e angústias e como expõe Barbier (2007):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesse de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e sua ação singular no mundo. Ele compreende, então que as ciências humanas são, essencialmente, ciências das interações entre sujeito e objeto de pesquisa. (Barbier, 2007, 17, grifos do autor).

Graue e Walsh (2003, apud Arena, 2010) também afirmam:

Uma questão muito importante que o investigador deve colocar-se e à qual deve responder é: “Quem serei eu no relacionamento com essas crianças e estes adultos? Esse papel irá desenvolver-se e irá ser negociado, mas a primeira actividade deveras importante para o investigador é ensinar às pessoas quem ele e ou ele não é (Graue; Walsh, apud Arena, 2010, p. 126).

E ainda com Graue e Walsh (2003, apud Arena, 2010) citando Oakley (1994)

Devemos fazer o nosso melhor para garantir que não haja qualquer dano provocado pelas nossas interações com elas [...]. Além disso, qual a nossa dívida para com as crianças que participam na nossa investigação? Até que ponto fazemos investigação para as crianças, promovendo o conhecimento dos nossos participantes sobre as suas posições sociais? Algumas pessoas têm sugerido que a investigação sobre a criança é feita mais por causa dos nossos “eus” académicos, do que por causa daqueles com quem trabalhamos. (Graue e Walsh, 2003, apud Arena, 2010, p. 104)

A angústia trazida por esse primeiro contato com as crianças em que tive que fazer muitas intervenções em suas falas, mesmo que de forma respeitosa, me trouxeram a inquietação de estar, certa forma, ignorando a periodicidade dessa faixa etária. O receio em insistir neste formato da pesquisa me angustiou ao refletir se não estaria respeitando suas características e exigindo um posicionamento e maturidade que ainda não lhes pertencem.

Para essa minha inquietação, Graue e Walsh (2003, p. 105) consideram que

devemos ter em consideração a forma como um contexto particular constitui um conjunto específico de necessidades e expectativas, tal como a forma como ele nos proporciona maneiras que podemos tentar usar, tanto para ajudar as vozes das crianças a serem ouvidas pela comunidade dos mais velhos como para ajudar as crianças a aprenderem mais sobre si mesmas. Tal como com todo o bom trabalho interpretativo, isso poderá exigir que tenhamos, periodicamente, de colocar as necessidades dos participantes à frente das nossas. Devemos ter em atenção que a colaboração deverá ser benéfica tanto para nós como para os nossos participantes; senão não se tratará de verdadeira colaboração. (Graue e Walsh, 2003, p. 105).

Compreendi que seria possível, dadas as condições escolares e da idade das crianças, promover uma pesquisa com professores em vez de fazê-la com os alunos pequenos.

Paralelamente a este panorama, a vida na escola continuava. Estávamos num cenário diferente de qualquer situação que já tínhamos vivenciado: o retorno das aulas inteiramente presenciais após dois anos devido à pandemia em que passamos pelo ensino remoto e depois híbrido. Cabe informar que em março do ano de 2020 as aulas foram suspensas devido à pandemia causada pelo COVID-19. Após a antecipação do período de férias, as aulas retornaram no mês de abril na modalidade remota, em que foi oferecida uma plataforma on-line em que as famílias acessavam as atividades programadas pelas professoras. Havia também a oferta dessas mesmas atividades digitalizadas que poderiam ser retiradas na escola. Devido aos mais variados motivos, como a falta de internet, falta de aparelhos celulares ou computadores, desconhecimento do uso das tecnologias, a adequação da rotina familiar nesse contexto, a participação nessa modalidade foi ínfima, não atingindo o objetivo de reduzir o impacto causado pelo fechamento das escolas. No ano de 2021 houve o retorno às famílias o retorno presencial de forma reduzida, em que as turmas foram divididas em dois turnos, evitando a aglomeração e mantendo o distanciamento e ainda assim as famílias puderam optar pelo ensino remoto. A adesão ao retorno presencial foi baixa, principalmente no início do ano permanecendo a lacuna do ano anterior. No ano de 2022, as aulas retornaram na modalidade presencial e muitas das crianças iniciaram sua vida escolar aos quatro anos após ter passado dois anos em isolamento, sem muito contato e convívio social.

Nesse retorno logo foi percebido por toda equipe escolar uma lacuna no desenvolvimento humanizador das crianças que iam desde dificuldade de relacionamento e interação entre os pares e adultos, carência de diálogo mais estruturados, insuficiência de conhecimento de conjunturas situacionais da infância como cantigas, brincadeiras, habilidades motoras.

Diante deste cenário, cheguei ao objetivo desta pesquisa que é o de compreender práticas metodológicas efetivas de qualidade humanizadoras e

evidenciar as contribuições positivas das técnicas freinetianas para a escola envolvida, juntamente com o corpo docente.

Tracei novas ações e iniciei um novo caminho. Com essa ressignificação sobre o meu papel na condição de pesquisadora, porque no princípio me via na posição de mera expectadora e tradutora de um diálogo, compreendi que eu também era sujeito na pesquisa e minhas concepções estariam enredadas em todo o momento e para esta metodologia de envolvimento ativo na pesquisa de ciências humanas, os pressupostos de Bakhtin (1997) colaboram:

O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que seja potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia de fisiologia humanas, etc.). (Bakhtin, 1997, p.334)

A partir da perspectiva de Bakhtin, foram valorizadas as participações do grupo docente nas discussões provocadas, levando em consideração o encontro dialogado entre os sujeitos participantes.

As contribuições de Bakhtin auxiliam para esta possibilidade de ter o encontro dialógico para a metodologia da geração de dados. Tamura (2018) afirma:

Nesses termos, no encontro dialogado, sob a perspectiva de um gênero do discurso, o pesquisador não se limita a observar, entender e descrever a realidade, tampouco se restringe a formulários, roteiros e/ou questionários previamente estruturados, ainda que faça uso de indagações norteadoras para suscitar e/ou dinamizar o movimento interativo implícito no dialogismo característico do encontro dialogado. (Tamura, 2018, p. 44-45)

Entende-se com isso que no encontro dialogado possibilita a fluidez dos discursos, como uma comunicação carregada de um significado inserido em um determinado contexto, desta maneira, todos os participantes desta pesquisa, pesquisados e pesquisadora, são sujeitos em permanente diálogo e interação, na qual todos tem uma voz e uma posição responsiva, como aporta Bakhtin:

O discurso é como “cenário” de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a realização recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o

papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição os outros participantes. (Bakhtin, 2010, p.199)

Sendo assim os enunciados gerados para esta pesquisa são mediadores entre os interlocutores desta pesquisa, sendo um encontro de vozes de seres humanos em um determinado local. São considerados também nesta metodologia os fenômenos que envolvem a gestualidade, pois como afirma Volóchinov (2019)

(...) entendemos o gesto de modo amplo, o que inclui a expressão facial, tomada como a gesticulação do rosto. Assim, como a entonação, o gesto precisa de apoio coral das pessoas que estão em torno: apenas no ambiente da cumplicidade social é possível um gesto livre e seguro. Por outro lado, o gesto, assim como a entonação, abre a situação e introduz o terceiro participante, o protagonista. No gesto sempre dorme o embrião do ataque ou defesa, da ameaça ou do carinho, sendo que ao observador ouvinte é reservado o lugar de cumplicidade ou testemunha (Volóchinov, 2019, p. 126-127).

Colocando em ação esse novo rumo da pesquisa, os diálogos foram gerados através de encontros com as professoras, durante o Horário de Estudo Coletivo (HEC). Para situar o leitor referente a esse momento a escola, explico melhor. Esses momentos semanais de estudos acontecem todas as quartas-feiras, das 18h às 20h, sendo esse horário dedicado majoritariamente para estudo da teoria e práticas pedagógicas. Esse horário tem a seguinte dinâmica: no início dos encontros são anunciados recados de assuntos gerais de teor administrativo ou burocrático, são feitos também ajustes da rotina escolar quando necessário, orientações quanto a eventos programados ou atividades pontuais que serão realizadas nas semanas seguintes ao encontro. Conforme orientação da Secretaria Municipal da Educação, essa primeira parte não pode ocupar muito tempo desse horário. Dando sequência, inicia-se a parte de estudos acerca do tema do dia. Os temas são organizados conforme a necessidade do grupo ou conforme orientação da Secretaria Municipal da Educação, se houver tema a ser trabalhado em nível de Secretaria em todas as unidades escolares. Os encontros são organizados pela professora coordenadora juntamente com a diretora e acontecem de forma bastante variada, uma vez que a proposta é torná-lo dinâmico com propostas diversificadas envolvendo vídeos,

slides, dinâmicas, trabalhos em grupo, leituras de diversos gêneros textuais. No final de cada encontro é feita a leitura da ata de registro desse momento.

Em um encontro expus toda a angústia do objetivo inicial e do primeiro caminho metodológico, esclareci o objetivo agora proposto, dei os esclarecimentos às professoras quanto a informações sobre o uso dos dados gerados e a preservação da identificação dos participantes envolvidos, bem como a ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

A partir desse encontro, iniciei com o grupo docente estudos sobre as técnicas de Freinet e devido à dinâmica do HEC não foi possível seguir uma proposta linear de encontro, pois em alguns momentos há temáticas que precisam ser trabalhadas, seja por necessidade da própria escola, da comunidade ou orientações vindas da Secretaria Municipal da Educação.

Os dados coletados foram registrados através de gravações de voz pelo aplicativo Samsung Voice Record e através de anotações em um caderno de anotações pessoal específico para este fim.

Os enunciados que serão apresentados se deram em seis encontros e foram utilizados os materiais: vídeo intitulado “Pedagogia na Educação: Freinet e o ensino com base nos interesses do aluno.” disponível através do link <https://www.youtube.com/watch?v=CbX8XX6tbmg>; Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília, Capítulo 3, Seção 3.10, p. 39-44, disponível em https://educacao.marilia.sp.gov.br/arquivos/proposta_curricular_para_a_educacao_infantil_-_marilia_15110632_17125235.pdf e 2 conjuntos de slides disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação em reuniões com professores coordenadores (Apêndices C e D).

Antes de apresentar a análise dos dados coletados, incluo a seguir um histórico de vida e legado de Célestin Freinet.

CAPÍTULO 2: VIDA E LEGADO DE CÉLESTIN FREINET

Neste capítulo é apresentado um histórico de vida e legado de Célestin Freinet.

Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no sudeste da França, na cidade de Gars. A especificidade do contexto em que Freinet nasceu e viveu contribuiu para sua visão de sociedade e construção de seu ideário frente a educação, como corrobora Oliveira (2021)

Desde criança, Freinet fez a experiência do trabalho. Filho de pequenos arrendatários, cuidou dos animais, dos cultivos na modesta plantação familiar e soube da importância desta sua atividade para a sobrevivência de todos [...] Este trabalho, muito diferente do que chamamos hoje de “exploração da mão de obra infantil” [...] foi fonte para ele de conhecimentos vitais, de aprendizagem da solidariedade, de práticas de ação comunitária. Ele teve um papel fundamental na sua apreensão do que pode ser a vida em sociedade: uma vida onde a criança não é aquele ser ainda separado da “vida verdadeira”, mas onde ele participa plenamente, pra valer, com as forças que são as suas, da vida do grupo. (Oliveira, p.17, 2021 *apud* Arena e Resende org.).

Essa experiência de vida e apoiado na ideologia marxista, como informa Élise Freinet (1978), incentivaram a sua opção pelo trabalho como pilar central para os afazeres pedagógicos

A sua disposição de espírito orientou-o muito naturalmente para o modo de pensar marxista: leu Marx, Lênin, e, dominado pelo dinamismo de um pensamento em movimento, irá acordando nele lentamente um tremendo poder de iniciativa, que mais tarde irá suscitar tantos entusiasmos e também desconfianças. Mas é o que acontece a todos os inovadores (Élise F, 1978, p.19)

Ainda cursando a Escola Normal, Freinet participou da primeira guerra, como informa Oliveira (2021)

Ele foi convocado, quando ainda não tinha concluído o Curso Normal de formação de professores, aos 19 anos de idade. Gravemente ferido aos 21 anos com a perda definitiva de um pulmão [...] A respiração frágil e a voz fraca o impediam de se impor à criançada indócil de uma classe multisseriada de meninos e o obrigou a buscar outros caminhos para lecionar [...] .(Oliveira, p.19-20, 2021)

Mesmo diante esse quadro de saúde com sequelas permanentes, Freinet prosseguiu com sua missão em favor do magistério e Élise Freinet assim descreve:

A sala de aula que Freinet entra pela primeira vez é uma sala de aula tradicional nas escolas oficiais: carteira dispostas em filas, estrado para o professor, cabides pregados na parede, quadro preto num cavalete... As janelas dão pra praça rústica do velho castelo, junto do qual há uma fonte rumorejante, à sombra de um grande plátano, e são todas altas que desafiam a curiosidade das crianças. A todo o comprimento das paredes cinzentas, alguns mapas de França, quadros murais com o sistema métrico, exercícios de leitura e, a um canto, um ábaco já sem cor, única atração desse mobiliário poeirento e tradicional (Freinet É., 1978, p.15-16).

Ciente de suas próprias dificuldades com a fragilidade de sua saúde e militante por uma ação transformadora na educação, à medida que ia conhecendo e compreendendo melhor as crianças e seu modo de entender o mundo, Freinet ia percebendo que a metodologia empregada estava distante de seus interesses, então dedicou-se a conquistar suas próprias técnicas de ensino e foi aos poucos desenvolvendo seu trabalho como explica em Ribeiro (2004):

Essa iniciativa, suscitada pelo “profundo respeito pela criança” (Freinet, 1978, p. 16) e pela compreensão de que a “atitude passiva e amorfa” exigida da criança pelo Sistema de Ensino da época sob a força física da autoridade do professor de nada adianta ao ensino, assim como a compreensão de que o controle da situação por “uma voz forte e bem timbrada, um olhar firme, uma presença física imponente” não lhe eram possíveis, leva-o a buscar novas formas de trabalho com as crianças em sala de aula (Freinet, 1978, p. 23, *apud* Ribeiro, 2004, p.81)

Freinet apresenta como diferencial o constante questionamento sobre educação e as práticas empregadas e enfatiza a necessidade de mudanças para uma escola transformadora. Tinha clara oposição aos manuais didáticos uma vez que para ele a escola deveria estar vinculada ao interesse das crianças. As atividades por ele propostas apresentavam como características a socialização e cooperação e eram alicerçadas por princípios, como encontramos em Paiva (2002).

O princípio da **confiança e respeito ao ser humano e seus direitos** é o primeiro apresentado: *“Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo* (Freinet 1969, p. 182 *apud* Paiva, 2002, p. 12), com destaque

que, para o êxito da atividade, para Freinet, o respeito ao ser humano, criança e adultos, é condição que estimula a confiança e dignidade.

Outro princípio apresentado é o da **abertura da escola para a vida e para o futuro** e Paiva (2002) confirma a minha argumentação:

A escola tem de se modernizar. (...) A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo. E para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro. (...) É necessário, sobretudo, que os pais e os educadores tomem consciência do fato evidente de que a vida mudou, as necessidades das crianças e do meio já não são as mesmas, e que, em virtude disto, as respostas de ontem já não são forçosamente válidas e é necessário a todo custo reconsiderar os problemas. (...) Nós somos educadores que tentamos, dentro de nossas próprias aulas, fazer passar para a prática, as ideias e os sonhos dos teóricos, que devemos assegurar a permanência das nossas funções, aplicando-nos a tomá-las mais eficientes. Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica não num espetacular apelo à novidade, mas prudência, método e uma grande humanidade. (Freinet, 1977, p. 10-17, apud Paiva, 2002, p.13)

Outro princípio é do **tateamento experimental** sob o qual pondera Freinet (1969): *Não são a observação, a aplicação e a demonstração dos processos essenciais da escola — as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante que é uma conduta natural e universal* (Freinet 1969, p. 185 apud Paiva, 2002, p.13).

Ribeiro (2004) afirma que o

[...] tateamento experimental é o princípio importante para a compreensão das técnicas Freinet. Consiste em um trabalho de experimentação próprio da criança e deve-se realizar sem a interferência direta do professor que tem o papel de auxiliar a criança quando solicitado e de ampliar a experiência da criança no momento adequado [...]. (Ribeiro, 2004, p.102)

O tateio experimental defende o princípio de que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades práticas e experimentais, em oposição ao aprendizado passivo e teórico. Freinet acreditava que os alunos deveriam ser encorajados a explorar, experimentar e descobrir o conhecimento por si próprios, em

vez de, simplesmente, receberem informações de forma passiva. De forma ativa, Freinet propunha a observação do ambiente, dos fenômenos naturais e sociais, oferecendo experiências de tocar, explorar, manipular objetos e realizar experimentos práticos para aprender conceitos e princípios.

Mais um princípio trazido é o da **livre expressão**

A livre expressão é a própria manifestação da vida. Praticar a expressão livre é dar a palavra à criança, é dar-lhe meios de se exprimir e de se comunicar. O centro da escola não é mais o professor, mas a criança, a vida da criança; suas necessidades, suas possibilidades constituem a base de nosso método de educação popular (Freinet, 1979, p. 12, *apud* Paiva, 2002, p.14).

Ribeiro (2004) expõe que

Para a Pedagogia Freinet todas as manifestações da criança devem exprimir sua livre expressão. Segundo Élise Freinet (1979, 31, grifos da autora), a livre expressão fortalece a criatividade da criança “no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais” (Ribeiro, 2004, p. 104)

Para Freinet as variadas expressões das crianças, seja o texto livre, desenho livre, música, arte cênica, oratória, são formas de manifestações de liberdade em que a criança fortalece sua criatividade, se inventa, expressa, cria, uma vez que o ser humano tem desejo de expressar em diferentes linguagens. A livre expressão é o princípio que sustenta todas as técnicas criadas por Freinet.

A **organização cooperativa** da classe é mais um princípio da pedagoga Freinet que também permeia todas as técnicas criadas por Freinet pois todas as propostas

são desenvolvidos dentro de uma linha de cooperação, adquirindo, assim, um sentido novo e profundo. A criança, vista não como um indivíduo isolado, mas como parte de uma comunidade a que serve e que a serve assume a organização da vida de sua classe. Pouco a pouco vai, então, aprendendo a assumir responsabilidades, a cumprir seus compromissos, a tornar-se livre e autônoma (Paiva, 2002, p.15).

A **educação pelo trabalho** é um princípio muito defendido pelo educador pois *“O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular; atividade de onde advirão todas as aquisições”* (Freinet 1969, p. 27, apud Paiva, 2002, p.15).

Freinet concebe o trabalho como sendo um pilar essencial para explicar como as crianças expressam a necessidade de se envolver em tarefas com o mundo e suas relações. Ele afirma que este envolvimento com o trabalho se intensifica e as crianças progredem em seus desenvolvimentos e como resultado, se apropriam de conhecimentos cada vez mais elaborados e incentiva: *“Organizemos então a atividade escolar! Criemos a escola trabalhadora! Nossos alunos necessitam de atividade [...] Deixemo-los trabalhar!”* (Freinet, 1979, 63).

Freinet evidencia através de seus relatos que as crianças, quando envolvidas plenamente ao trabalho que se propuseram realizar, atingem o “enriquecimento profundo da personalidade”. (Freinet, 1979, p. 24).

A individualização do trabalho é o último princípio apresentado por Paiva (2002)

(...) as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo profundamente irracional pretender que todas avancem no mesmo ritmo. Umas enervam-se porque têm de marcar passo, enquanto desejariam e poderiam andar mais depressa. Outras desanimam porque são incapazes de continuar sem auxílio. Só uma pequena maioria aproveita o trabalho assim organizado. (Freinet 1978, p. 276 apud Paiva, 2002, p. 16)

Paiva (2002) ainda colabora com este estudo afirmando que a individualização do ensino, trazida por Freinet, se ampara no respeito às possibilidades e peculiaridades da criança para aprender em seu ritmo e seu interesse.

Convicto desses princípios norteadores, tomado pela insatisfação diante a realidade das aulas tradicionais e, como trazido anteriormente, diante das dificuldades em sua saúde pós-guerra, relata:

[...] na atmosfera limitada de uma aula que vencida a minha resistência e superava as minhas possibilidades fisiológicas. Como a naufrago que não quer afogar-se, era preciso na verdade descobrir um meio de não me afundar. Tratava-se para mim de uma questão de vida ou morte. (Freinet, 1973, p.20)

Freinet foi transformando e ressignificando a rotina escolar com técnicas inovadoras baseadas nas necessidades reais das crianças, integrando as experiências vividas na escola com os saberes e espaços da comunidade do entorno, uma vez que considerava que as crianças adquiriam conhecimentos nos mais variados lugares da sociedade e que a escola não era a única fonte de experiência e conhecimento: “[...] a escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo” (Freinet, Salengros, 1977, p. 16).

Assim, com essa convicção e necessidade particular da fragilidade de sua saúde, Freinet iniciou inovando as aulas através da aula-passeio, considerada por ele uma oportunidade para o contato com a vida além dos muros da escola, observando a vida em movimento

Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos o campo nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o insecto, a pedra ou o regato. Sentíamos com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta. (Freinet 1975, p.23)

Através desta experiência da aula-passeio, Freinet oferecia às crianças uma vivência significativa que contribuía para novas experiências, observavam ao redor com olhar de investigação, pesquisando e coletando informações para relatar o vivido, compreendendo melhor o mundo do que através das leituras abstratas que os manuais escolares ofereciam.

Outra evidencia dos benefícios dessas técnicas são as relações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-comunidade que se torna mais afetiva e humanizada através da interação mútua e próxima.

No retorno desses passeios, através de diálogos, organizavam-se as informações coletadas e com a necessidade de registrar essas descobertas. Freinet explica que:

Se pudesse, mercê de um material de impressão adaptado à minha aula, traduzir o texto vivo, expressão do passeio, em paina escolar que substituísse as páginas do manual, encontraríamos, relativamente à leitura impressa, o mesmo interesse profundo e profissional que nos inspirava a preparação do próprio texto (Freinet, 1973, p.24)

Então, com o auxílio de um tipógrafo, levou para a sala de aula a oportunidade de as crianças imprimirem suas produções textuais, desde a organização textual, seleção e montagem dos caracteres até a impressão e distribuição dos textos.

Esta técnica trouxe, através dos relatos feitos pelas crianças a partir das vivências significativas, a prática da produção do texto livre. A tipografia foi um dos principais instrumentos pedagógicos introduzido por Freinet apara a valorização do texto impresso, como informa Élise Freinet (1979):

O texto livre copiado por mãos desajeitadas perdia algo de sua verdade, de sua densidade humana. Encerrado nas páginas de maus cadernos, teria sido severamente criticado pelo Inspetor, quando este interrompesse na sala. Como conservar nessas páginas de vida um aspecto que não traísse o elã que oralmente havia suscitado? Foi preciso um pouco de sorte para que uma pequena impressora de provas saísse do ateliê de um modesto artesão para se tornar um instrumento pedagógico de primeira ordem na classe Bar-sur-Loup. Nesse momento o texto livre ganha majestade do texto impresso. [...] Esses textos saídos da impressora – e que, cheios de confiança, os alunos achavam magníficos – passavam de mão em mãos, eram relidos, examinados palavra por palavra, suscitavam uma fixação da atenção psíquica, tornavam-se realmente propriedade pessoal de seu autor o da classe (Freinet É., 1979, p.27).

Para Freinet, o texto livre não seguia a determinação de um tema, sendo [...] um texto que a criança escreve livremente quando tem desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira” (Freinet, 1973, p.60), ou seja, são textos que dão voz ao pensamento espontâneo que surgiu das observações, vivências e descobertas e a criança escreve para informar algo a outros leitores. Como é possível reiterar:

Nas nossas classes, a criança conta primeiro e, mais tarde, escreve livremente aquilo que sente necessidade de exprimir, de exteriorizar, de comunicar aos que com ela convivem ou aos seus correspondentes. Não escreve uma coisa qualquer. A espontaneidade que tem sido tão discutida, não deve ser para nós uma fórmula pedagógica. A criança exprime-se inserida num contexto que nos cabe tornar o mais educativo possível, com objetos que devemos englobar nas nossas técnicas de vida (Freinet, 1974, p.12).

Os textos produzidos pelas crianças durante as aulas eram distribuídos aos familiares e comunidade ao redor e Freinet tinha a convicção de que era possível expandir a distribuição dessas produções e tem a ideia de enviar para outras escolas. Em consequência, iniciaram o retorno com produções de outras escolas, surgindo então a técnica da correspondência escolar.

Para Freinet, esta técnica estimulava cada vez mais a livre expressão: “Tínhamos aí a poderosa motivação que ia estimular a expressão livre nos nossos alunos” (Freinet, 1973, p.29).

O interesse na comunicação criou nas crianças das escolas intercorrespondentes a necessidade de escrever textos com sentido e significado, tendo a finalidade de uma escrita com assunto e destinatário:

[...] a criança, como acontece em casa, não se cansará nunca de contar os elementos da sua vida, e não só da vida exterior, mas também de todo pensamento profundo que a escola nunca aflora e que constitui, sabemos-lo hoje bem, o motor profundo do seu comportamento (Freinet,, 1973, p.30)

Além das práticas de escrita com a realização desta técnica, havia a troca de experiência, o conhecimento de novos lugares, pessoas, culturas, uma nova vida

penetrava na escola, ultrapassando os conteúdos contidos nos manuais escolares que usavam a observação e experimentação para chegar ao conhecimento.

Em continuidade com suas técnicas inovadoras, Freinet agregou ao seu trabalho o Jornal Escolar, seguindo o mesmo objetivo da correspondência escolar, através da livre expressão. Com isso, acontecia a comunicação entre as crianças e escola:

Estas crianças adoram a pesquisa, a experiência e o trabalho. Brincam normalmente, visto que o trabalho tomou nas suas vidas o lugar que deve ter. Esta transformação dos indivíduos, esta abertura que é uma libertação, esta socialização, pode ser preparada e finalmente alcançada nas nossas aulas pelo método de expressão livre, cujo instrumento é o Jornal Escolar (Freinet, 1974, p.62).

Neste processo do Jornal Escolar, todas as crianças eram envolvidas no processo de todas as etapas como uma cooperativa: “[...] a escrita, o aperfeiçoamento coletivo, composição tipográfica, ilustração, disposição sobre a prensa, tintagem, tiragem, agrupamento,agrafagem” (Freinet, 1974, p. 20). Em suas palavras:

O nosso material de impressão não é uma cópia nem um substituto das grandes instalações industriais; é um utensílio novo que não existia antes da nossa iniciativa, quer responde à necessidade e satisfaz objectivos que tinham sido até agora desconhecidos ou negligenciados. Os nossos jornais não são imitações nem substitutos de jornais de adultos. São uma produção original que tem a partir de agora as suas normas e as suas leis, que tem, é certo, as suas imperfeições, mas que apresenta também a vantagem histórica de abrir uma nova via de conhecimento da criança e de práticas pedagógicas de que o futuro mostrará a fecundidade (Freinet, 1974, p.24).

Além do Jornal Escolar e da correspondência interescolar, o material impresso produzido através da livre expressão, deu via também às técnicas do álbum da turma, livro da vida e fichário escolar. Estes instrumentos, que reuniam os materiais produzidos pelas crianças por meio das investigações pessoais individuais ou coletivas, iam se constituindo no decorrer do ano, passando a fazer parte da memória do grupo, tornando-se uma documentação valorosa, porque para Freinet esses registros também permitiam organizar a vida em grupo, sendo instrumento de

trabalho que possibilitava a tomada de consciência da produção de novos saberes integrados ao conjunto do conhecimento:

Experimentação e criação são atividades apesar de tudo comuns. Em todos os tempos, os homens as praticam com maior ou menor genialidade, com maior ou menor sucesso. Não são especificamente escolares. A novidade que propomos é essa documentação que lhes traz o suplemento do conhecimento e lhes permite ir sempre em frente, com mais audácia e segurança, que os integra ao complexo processo do progresso humano: documentação pelo exemplo do meio ambiente, por livros, fichas, imagens, jornais, correspondências, por livros, fichas, imagens, jornais, correspondência, intercâmbios interescolares, gravador, fotografia, cinema e rádio. (Freinet, 1998, p. 355).

Para essa produção de documentação, além da aula-passeio, Freinet também propõe a necessidade da reorganização do espaço escolar, incluindo a sala de aula, em oficinas de trabalho:

A Escola será uma oficina de trabalho simultaneamente comunitário e especializado. Deverá pois comportar:

- *uma sala comum*, mais ou menos semelhante à sala de aula tradicional, onde as crianças poderão reunir-se para os trabalhos coletivos [...]. Mas esta sala será o mais arejada e iluminada possível. [...]
- Oficinas exteriores especializadas compreendendo
 - a) o meio natural: jardim, horta, pomar;
 - b) o local de criação: coelhos, colméia, porcos da índia, galinhas, cabras.
- oficinas internas especializadas, em número de oito, desembocando na sala comum consoante as indicações do plano indicado (refere-se a uma planta de reestruturação da sala de aula tradicional onde aparecem várias subdivisões; o ponto de partida é um salão de 80m². (Freinet, p. 71, 1983)

Esta meticulosa organização espacial e material possibilita a autonomia e auto-gestão das crianças, sendo o professor um organizador e planejador do trabalho e que acompanha simultaneamente os diferentes atos pedagógicos realizados nas diferentes oficinas conforme a demonstração de interesse pelas crianças, sendo o responsável a disponibilizar às crianças meios e instrumentos para a investigação.

Outra forma com que Freinet também valorizava a livre expressão da criança era através de seus relatos e para tanto, a roda de conversa, realizada no início e fim da aula por ele, mostra a importância de ouvir e considerar as vivências trazidas pelas crianças:

Verificam-se com certeza, na vida da criança, acontecimentos fortuitos que a espantam, a perturbam, a comovem ou a encantam; experimenta uma ardente necessidade de contar aos camaradas ou aos adultos, por exemplo: o nascimento de um cachorro, uma ida à pesca, uma bela excursão, um jogo familiar. (Freinet, 1975, p.64)

Ao longo dessas experiências, Freinet percebeu que ao propor estas técnicas seria necessário também orientar os professores e elaborou uma série de trinta princípios a serem seguidos e que delineassem sua concepção sobre educação e os chamou de Princípios Invariantes Assim define o conceito. *“Invariantes está contido na própria palavra. É tudo que não varia e não pode variar, seja qual for a latitude ou o povo. O Invariante constitui a base mais sólida, e evitando, muitas decepções e erros”*. (Freinet, 1969, p. 165)

Freinet organizou-os em três grupos, sendo:

Do grupo 1 - Sobre a natureza da criança:

Invariante nº. 1: A criança e o adulto têm a mesma natureza.

Invariante nº. 2: Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.

Invariante nº. 3: O comportamento escolar de uma criança depende de seu estado fisiológico e orgânico, de toda sua constituição.

Do grupo 2 - Quanto às reações das crianças:

Invariante nº. 4: A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.

Invariante nº. 5: A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isso significa obedecer passivamente a uma ordem externa.

Invariante nº. 6: Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atividade coerciva é paralisante.

Invariante nº. 7: Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que a escolha não seja a mais vantajosa.

Invariante nº. 8: Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.

Invariante nº. 9: É fundamental a motivação para o trabalho.

Invariante nº. 10: É preciso abolir a escolástica.

Invariante nº. 10 (a) Todos querem ser bem sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo. Invariante nº. 10 (b): Não é o jogo que é natural na criança, mas sim o trabalho.

Do grupo 3 - Sobre as Técnicas educativas:

Invariante nº. 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.

Invariante nº. 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.

Invariante nº. 13: As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como as vezes se crê, mas sim pela experiência.

Invariante nº. 14: A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.

Invariante nº. 15: A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade viva, fixada na memória por meio de palavras e ideias.

Invariante nº. 16: A criança não gosta de receber lições “ex-cathedra”.

Invariante nº. 17: A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos da vida.

Invariante nº. 18: A criança e o adulto não gostam de serem controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.

Invariante nº. 19: As notas e classificações constituem sempre um erro.

Invariante nº. 20: Fale o menos possível.

Invariante nº. 21: A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe em uma comunidade cooperativa.

Invariante nº. 22: A ordem e a disciplina são necessárias na aula.

Invariante nº. 23: Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de um paliativo.

Invariante nº. 24: A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.

Invariante nº. 25: A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.

Invariante nº. 26: A concepção atual dos grandes conjuntos escolares conduz professores e alunos no anonimato, o que é sempre um erro e cria sérias barreiras.

Invariante nº. 27: A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.

Invariante nº. 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.

Invariante nº. 29: A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica, é uma oposição com a qual temos que contar, sem que se possa evitar ou modificá-la.

Invariante nº. 30: É preciso ter esperança otimista na vida.

Para cada Invariante Freinet estabeleceu um parâmetro para que o professor pudesse refletir sobre sua prática frente a cada uma delas, utilizando as cores verde, amarelo e vermelho para sinalizar a sua atuação frente a esses invariantes. Ou seja, ao sinalizar com a cor verde *“para essas ações, os educadores não devem apresentar receios, pois elas com certeza conduzem ao êxito.”* (Freinet apud Sampaio, 1989, p.80). Para os invariantes sinalizados com amarelo, seria necessária uma atenção uma vez que *“essa prática deve ser modificada o mais breve possível.”* (Freinet apud Sampaio, 1989, p.80). Para os invariantes sinalizados com vermelho haveria a necessidade mudança urgente pois *“esse tipo de atitude é, às vezes, perigoso, por isso é preciso prudência e trabalho para que seja modificado.”* (Freinet apud Sampaio, 1989, p.80).

Dessa maneira, as técnicas e em especial os Invariantes dão aos professores a oportunidade de repensar e refletir sua prática como um mediador responsável pela função social de ensinar: *“Os professores são os obreiros, que irão erguer as construções do futuro”* (Freinet, 1978, p.38). Também demonstrava um receio de o

professor se render ao ensino tradicional: “[...]nada é mais tentador para os educadores do que a escola tradicional; nada é tão perigoso. Ela separa a árvore de suas raízes, isola-a do solo que a nutre. Cabe-nos reencontrar a seiva” (Freinet, 1998, p. 83) e por isso incentivava

[...]Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com uma martelada, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação, de tatear, de se enganar, de recomeçar. Assim é a vida, e é o esforço que fazemos lealmente, para dominar seus incidentes, que constitui o principal elemento da nossa educação. (Freinet, 1996, p. 92).

Nesse sentido, para ele, o professor é propulsor que cria situações reais de aprendizagem partindo da vida social real e assumindo a atitude de modificar o espaço e método tradicionais como aponta:

[...] reformar os métodos, dar à criança um lugar muito mais eminente em seu sistema educacional, dar mostra de dinamismo e de animação para estimular o poder reformador da palavra, de nossos desejos, de nossas recomendações ou até de nosso exemplo.” (Freinet, 1998, p.159)

E também:

Os educadores devem, sem mais tardar, tornar consciente dessa desadaptação, realizar o esforço de rejuvenescimento que se impõe, rejeitar os chapelões e as saias pregueadas de uma época que ficou para trás, pôr-se ousadamente a escuta da nova vida, a seu espírito, a suas técnicas, a suas obrigações; parar de desdenhar o futuro em nome de uma rotina que nada mais é o freio perigoso à vida ascendente; atualizar-se! (Freinet, 1995, p. 4).

Neste sentido, com essas premissas Freinet apresento a seguir a análise dos dados gerados nos momentos de estudos com o grupo docente, tempo destinado para a formação continuada que objetiva integrar teoria e prática diante a realidade a qual a escola está inserida.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Neste capítulo serão expostos os dados de observação coletados nesta pesquisa juntamente com a análise desses discursos.

Os dados apresentados estão organizados na forma de situações que abrangem as observações de diálogos durante a realização das propostas pertinentes ao tema da pesquisa com o intuito de responder à problemática levantada que é a de trazer evidenciar as contribuições das técnicas preconizadas por Freinet. Para isso serão utilizados enunciados da discussão introdutória ao tema e enunciados das discussões e práticas relacionadas às técnicas de Aula-Passeio.

Ao analisar as falas de todos os envolvidos espero levar o leitor o mais próximo possível para dentro desses momentos com o desejo que seja sensivelmente perceptível toda a trajetória percorrida até o momento e já de antemão, antecipo minha percepção, no papel de pesquisadora, de que essa pesquisa demonstra apenas o início de um amadurecimento e transformação de trabalho de uma equipe escolar.

Informo também que nas transcrições a pesquisadora será identificada como **P**, as professoras como **P1**, **P2**, **P3** e sucessivamente até **P18**. As crianças, dentro de cada situação quando houver, por **C1**, **C2**, **C3** e sucessivamente, a professora coordenadora como **PC** e responsáveis pelas crianças por **RC1**, **RC2**, conforme houver.

Optei por organizar os enunciados da seguinte maneira: iniciarei expondo os encontros iniciais com as professoras e conforme trataremos das técnicas de Freinet, serão expostos os dados das situações vivenciadas pelas crianças referentes à técnica.

3.1. OS ENCONTROS COM AS PROFESSORAS

Toda compreensão do enunciado é ativamente responsiva: "é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin, 2003, p. 271).

O primeiro encontro para os estudos da pedagogia freinetiana foi iniciado pela pesquisadora. O objetivo de incluir esse diálogo introdutório é de situar o leitor acerca das referências do grupo quanto a Célestin Freinet.

3.1.1 APRESENTANDO CÉLESTIN FREINET

P: Como já falei antes, vamos começar os estudos acerca das técnicas de Freinet. Para dar início vamos ouvir de vocês o que vocês já sabem sobre ele.

A princípio houve um silêncio e algumas manifestações gestuais com expressões de negação com a cabeça, demonstrando pouco ou quase nada de conhecimento a respeito, pois o papel da entonação e gestualidade na interação discursiva para Volóchinov (2019) *“está no limite entre o verbal e o extra verbal, entre o dito e o não dito”* (Volóchinov, 2019, p.123) e ao *“entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social social ativa em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos da sua existência social* (Volóchinov, 2019, p.127.).

As professoras que se manifestaram disseram:

P7: Nunca ouvir falar.

P4: Também não conheço.

P12: Estudei um pouco na faculdade, mas não aprofundei o estudo, sei que ele propõe os cantinhos.

P2: Eu também.

P16: Se eu estudei não me lembro.

P18: É, eu sei que ele tem a ideia dos cantinhos.

P 9: Eu também.

P6: Eu também.

P: Então pessoal, como já havíamos conversado brevemente naquele dia, a nossa ideia de trazer Freinet para nossas discussões é de encontrar nas propostas dele práticas que ajudem vocês a colocar em prática tudo que a gente estuda na Teoria Histórico-Cultural, que é o que vocês sempre colocam nas nossas discussões: Como colocar em prática tudo isso que a teoria fala. Então, eu e a **PC** selecionamos um vídeo bem

sintetizado, para dar só um pontapé inicial, mas que vai ajudar a gente trazer um pouco sobre Freinet.

A pesquisadora propôs assistir o vídeo intitulado “Pedagogia na Educação: Freinet e o ensino com base nos interesses do aluno.” disponível através do link <https://www.youtube.com/watch?v=CbX8XX6tbmg> no qual é apresentado aspectos de sua vida e obra e algumas das inovações através de suas técnicas. Ao término, a discussão continuou:

P: E então pessoal, bem tranquilo o vídeo, né? Deu para conhecer um pouco e saber quem foi Freinet. Vocês viram que ele não foi nenhum teórico que se dedicou exclusivamente a estudos, escrita de livros. É um professor igual a gente buscando como fazer melhor.

P6: Sabe que me veio aqui? Que a gente pode ‘tá’ fazendo tudo errado.

P: Como assim?

P6: Ué, a gente ‘tá’ fazendo achando que ‘tá’ certo e daqui alguns anos vem alguém e fala que não é assim.

Risos em geral

P: É uma hipótese, mas se isso um dia acontecer vai demorar muito. Mas vocês perceberam o quanto é atual as ideias que ele tinha.

P6: Mas então, é isso que tô falando, pode vir alguém aqui dar aula querendo modificar tudo, com ideias que a gente vai falar que é de doido e essa pessoa pode estar certa. Como a gente julga, né?

Novamente risos em geral

P: É, você tem razão, pode acontecer sim. Vamos ficar atentos quando chegar alguém assim, já pensou a gente estar de frente a alguém que vai revolucionar a educação? (Risos) Mas vamos continuar aqui. Vocês viram que isso tudo que ele propôs é por volta de 100 anos atrás? Imaginem como era o mundo há 100 anos atrás e de repente ele chega com essas ideias, acho que é por isso que você pensou isso P16!

P6: Por isso eu falei.

P17: Então, mas são bem atuais essas propostas, dá pra aplicar nos dias hoje, aliás muitas das coisas daí a gente já faz no dia a dia.

P: Realmente P17, algumas práticas já estão disseminadas no nosso dia a dia, vocês já fazem, mas será que fazemos de forma consciente, de forma

pensada, elaborada, pensada de uma maneira bem estruturada ou faz porque viu a colega lá de outra escola fazendo, deu certo e vai fazer aqui também?

P8: Ah tem coisa que a gente faz porque a gente sabe que é importante pra criança vivenciar. Igual os cantinhos, a gente sabe que é importante oferecer esse momento de escolha então a gente propõe sempre que dá. Eu sempre ofereço momento de escolha pros meus alunos.

Fazendo uma pausa para uma reflexão desse diálogo, é possível observar que há a convicção da importância em oportunizar a vivência de escolha, mas ainda não faz parte do dia a dia, sendo uma atividade pontual oferecida em algum momento propício e planejado e não está dentro da conduta diária.

P: Ah e veja bem pessoal, a gente não está aqui falando que a partir de agora nossa escola será exclusivamente freinetiana, que só trabalharemos com as técnicas e tal, a gente sabe que tem toda uma estrutura, uma época, um contexto que é diferente do nosso. Nós estamos inseridos numa rede e temos que seguir o que é determinado, o que a gente quer tentar aqui é colocar toda a teoria da Teoria Histórico-Cultural em prática usando desse material, dessas ideias que Freinet deixou.

PC: Inclusive P, na própria proposta do município tem um capítulo dedicado a ele, nós vamos estudar na semana que vem, né? Mas vocês já estudaram ela na pandemia né? Vamos retomar aprofundando então.

P: Isso mesmo PC, será a nossa próxima HEC.

P17: Bem legal, eu conhecia bem pouco. Acho que tudo que vem pra ajudar a melhorar é bem-vindo.

P14: Manda o vídeo no grupo depois, vou procurar essas sugestões de leitura que ele fala no final.

P: Mando sim. Então vamos combinar que para a próxima HEC, todo mundo traz a Proposta porque vamos iniciar com ela, no capítulo 3 que é dedicado ao Freinet, a gente faz a leitura em conjunto e continua discutindo.

Fazendo uma ponderação deste enunciado, é importante refletir que quando o professor se apropria das contribuições teóricas e da documentação que pauta seu trabalho referente às compreensões de situações de aprendizagem, ele escolhe

as melhores maneiras de trabalhar, superando as dificuldades enxergando novas possibilidades para uma prática de qualidade mais favoráveis. É necessário então que o professor desenvolva determinadas competências que lhe forneça subsídios teóricos e práticos para desempenhar seu trabalho. Uma dessas competências é a de ser um contínuo pesquisador e estudioso da sua área.

Demo (2006) afirma que:

É comum o professor que apenas ensina, em especial o de 1º e 2º grau: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e, a seguir, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada. Entretanto, essa imagem é parte constitutiva predominante, mesmo avassaladora, da universidade: a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina sofisticadas técnicas da pesquisa, mas sobretudo porque admite a ciência como algo dado. Fez “opção” pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente. (Demo, 2006, p. 12-13)

Trazendo esta reflexão para o cenário exposto, fica evidenciado que há uma lacuna no comportamento de pesquisador desse grupo. É pertinente destacar que há aqui uma necessidade de incentivar e conscientizar da necessidade da pesquisa contínua em benefício de uma prática de qualidade, sendo esta inclusive uma prática emancipadora que liberta o professor da dependência de um interlocutor que direcione sua prática. Afirma-se, portanto, que é uma prática importante na formação competente desse sujeito social.

Após esse primeiro momento de aproximar o grupo às ideias de Célestin Freinet, em outro dia de HEC, através de leitura coletiva, foi discutido o capítulo 3, seção 3.10 (APÊNDICE B) da Proposta Curricular do Município de Marília que é dedicada às suas técnicas e complementa o vídeo introdutório.

3.1.2. OS ENUNCIADOS ACERCA DA TÉCNICA AULA-PASSEIO

A técnica Aula-passeio de Freinet foi o tema gerador dos comentários a seguir. Cabe antes informar que a prática de sair da escola com as crianças não é

constante no planejamento das professoras e na grande maioria limitam-se a situações em que a proposta parte de projetos da Secretaria da Educação. Esta prática está sendo aos poucos adotada na rotina da escola.

Dando sequência nos estudos, o foco desse enunciado será a discussão em torno de um quadro com pontos essenciais e de alguns equívocos referente a esta técnica, apresentados em material disponibilizado em reunião com professores coordenadores, pela Secretaria Municipal da Educação e compartilhado nesse momento de estudo. No quadro a seguir está transcrito fielmente a escrita:

Ponto essenciais	Alguns equívocos
Coloca a criança em contato com o meio, com a vida real, garantindo o sentimento de pertença a um grupo.	Realizar aulas-passeio somente como mero pretexto para se trabalhar com algum projeto ou conteúdo curricular.
Propicia o estreitamento de laços afetivos entre os pares e entre professor-aluno.	Tratar aula passeio como excursão.
Aumenta o interesse pelo ato de pesquisar.	Realizar passeios-pesquisa impedindo a experimentação por parte das crianças (crianças espectadoras).
Aguça a curiosidade da criança acerca do mundo.	Não planejar o passeio, limitando o caráter investigativo.
Amplia o repertório cultural da criança.	Não socializar o possível roteiro com a turma, menosprezando-se a participação da criança.
	Não dialogar com a turma sobre as descobertas possibilitadas pelo passeio.

Após a leitura do quando pela PC, iniciamos as discussões do encontro

P: Pessoal, vamos focar então na aula passeio que já vimos que é uma técnica muito utilizada por Freinet. No slide da SE aparecem alguns pontos de equívoco e pontos essenciais para o sucesso dessa prática. A gente sempre fala em vários momentos das nossas conversas o quanto é importante apresentar para as crianças o mundo além da escola e da redondeza em que eles moram.

P15: P, posso falar uma coisa? Sabe que a gente sempre fala isso, né? Mas eu não tinha dimensão de como as crianças não conhecem nem ao redor da escola. Bom,

pelo menos meus alunos, não sei as demais turmas, tô falando pela minha turma, pelo que eles falam...

(comentários em geral como “É mesmo!”, “Verdade”! “A minha também”)

P15: Então, fui trabalhar com eles o aniversário da cidade, né? Então trouxe fotos, recortes de jornais, de lugares da cidade. Tinha foto da rodoviária, do museu, do shopping, do MAC, do Tauste e mostrei pra eles. Só C1 que falou que já tinha ido no shopping e no Tauste, do resto nenhum reconheceu os lugares. Eu fiquei espantada, nem o Tauste que eu achei que todo mundo ia falar “Eu conheço, eu já fui”.

(comentários em geral de admiração pela constatação)

P6: É isso mesmo, eu percebo nas rodas de conversa que os passeios deles não são de ir em lugares igual a gente vai, o que eles falam, principalmente na segunda-feira, quando pergunto como foi o fim de semana por exemplo é que foi na casa da avó, ficou na rua, foi na igreja, mas lugar de passear mesmo, nenhum fala não. A igreja é o lugar que eles mais falam, mas também não são todos não.

P: Nossa, gente, mas nem no Tauste que é aqui mais perto?

P1: Ah, você acha que as mães vão no supermercado e levam as crianças, levam nada!

P6: Eles nem vão no Tauste, é mais nos mercadinhos perto da casa mesmo.

P8: Ah isso é verdade! É a minoria que tem esse hábito de ir no supermercado e às vezes não é nem hábito, não tem a condição de fazer compra igual, compra o que precisa conforme tem dinheiro e aí vai perto de casa mesmo porque a gente fala que é perto porque a gente tem carro, mas vai a pé pra ver!! E ainda mais levando criança.

P15: Éééé... eles não conhecem mesmo. Eles conhecem até o trajeto de casa, é da escola pra casa. A hora que eu tava no parque fui mostrar pra eles no meu celular as ruas perto da escola, abri no Google e fui mostrando as ruas, eles ficaram tudo empolgados, fui descendo a rua da escola, alguns foram falando os lugares, a oficina, a padaria, fui descendo e quando chegou na igreja teve criança que não sabia falar que lá era a igreja, um ou outro que falou, se a criança vira na rua de cima pra ir pra casa, não sabe que lá tem a igreja. É verdade, gente, eu fiquei boba!

(novamente comentários em geral de admiração pela constatação)

Este diálogo revela que há um conhecimento que o desenvolvimento cultural tem como ponto e partida a atuação do outro sobre a criança, como fornece Vygotski, (1995):

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com o seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (Vygotski, 1995, p.232).

No entanto, observando esse diálogo, através das interjeições de espanto e concordância com as constatações das poucas vivências a que as crianças são expostas, é importante considerar que é imprescindível que a professora tenha conhecimento da realidade de que as crianças fazem parte, considerando suas histórias de vida. É de costume o professor fazer uma anamnese de como se deu o desenvolvimento biológico da criança nos primeiros meses e anos de vida, se interessar por determinadas vivências de relações e núcleo familiar, mas há uma ausência de questionamentos para conhecer as experiências humanizadoras a que as crianças são expostas. Percebe-se a necessidade de uma atuação no plano social, da realidade, como forma de garantir uma prática que amenize os contrastes impostos pela condição social em que vivem, conforme o preceito defendido por Freinet: “Quanto mais desequilíbrio houver no meio, maior e mais vasto será o papel da educação. A educação é a adaptação ao meio do indivíduo, que se eleva para a eficiência de seu ser” (Freinet, 1969, p. 27), cabendo ao professor a missão de conhecer a realidade das vivências as quais as crianças são expostas e oferecer experiências que propiciem condições de suprir as lacunas que a vida fora da escola impõe, principalmente por questões sociais. Ele afirma que a escola tradicional separa a vida da sociedade da vida escolar e oferece uma pedagogia que preconiza uma relação conjunta entre a vida e escola, entendendo que o cotidiano das crianças não fica do lado de fora dos muros escolares esperando seu retorno para ser continuado. Freinet expõe um relato de sua própria vivência para exemplificar sua afirmação sobre o rompimento com o mundo externo ao adentrar na escola

Contávamos pela última vez os berlindes nos bolsos, escondíamos uma bela amonite descoberta no caminho e que iríamos buscar depois de sairmos; era-nos preciso afastar o cão que nos seguia e que se mostrava surpreendido por ver que nos seguia e que nos tornáramos seres anônimos, sem alma, que desapreciam naquele lugar retirado do mundo no qual a vida não contava. A porta fechava-se. (Freinet, 1975, p.53)

Para os dias atuais, a tomada de consciência dessa percepção em de aproximar vida escolar e vida em comunidade subsidia a construção de novas atitudes que garantam o vínculo entre a escola e todo seu entorno.

Continuando os enunciados

PC: É por isso que a gente insiste na postura de mostrar pras crianças o mundo ao redor, a gente precisa adotar essa postura igual o Freinet expõe, de sair da escola, de levar as crianças pra rua. Eu acho que devia ser obrigatório as aulas acontecerem fora da escola (risos).

P: É o que a gente sempre fala em vários momentos, principalmente no começo do ano quando a gente faz o levantamento das características da comunidade pro PPP, a gente sabe que as famílias são carentes, tem as dificuldades financeiras, às vezes sair com bastante criança não é fácil mesmo e nem eles mesmo sabem que existem lugares para passear e também não vamos ficar julgando os motivo, o que a gente tem é essa constatação: as crianças tem acesso limitado do seu redor e a grande maioria, se não for através da gente nunca vai saber que existe um shopping por exemplo. Igual aquelas ações que a gente fazia com as crianças do Infantil II antes da pandemia, levando no cinema, aliás precisávamos entrar em contato de novo lá pra ver como faz, provavelmente para alguns, e olha que chuto ser a maioria, só foi conhecer o cinema porque a gente levou, dá pra perceber o quanto é sério o nosso papel?

P1: Ahh eles não vão no cinema não, além de ser longe é caro, chega lá é pipoca, é refrigerante, ingresso. Nem no circo quando a gente dá aquele papel do bônus, eles perguntam se tem que pagar, aí quando você fala que o papel é só pra criança e que a mãe tem que pagar eles já jogam na nossa frente.

PC: Então P1 por isso que a gente tem se esforçar pra mostrar o mundo para as crianças.

P: Vamos continuar senão não vai dar tempo. Então, todo mundo concorda então que a gente tem que levar as

crianças pra fora da escola, mas vamos começar a refletir que essa técnica, ela não pode ser feita de qualquer jeito, não é só escolher um lugar por escolher e ir. Essa ação tem que ser intencionalmente planejada pelo professor, como a gente viu aí nos equívocos que a PC leu.

P10: Ah pena que Maternal não pode usar o transporte, né? Eu queria levar eles na Fazendinha.

P: É, realmente, o Maternal II é mais complicado, tínhamos que ver um jeito de ser algo a pé e ainda assim com muito cuidado.

P1: Se a secretaria não fornece o transporte, a gente paga com o dinheiro da contribuição, pede doação pra alguém.

P: A questão não é que não oferece, é que tem a legislação que não autoriza o transporte de menores de 3 anos, tem todo um cuidado necessário, é complicado. Ainda tem a questão que tem que pegar pista, não tem autorização, não pode, nem com os grandes pode.

Neste trecho, apontado pela P1, fica evidenciado a dificuldade na disponibilidade do transporte para as crianças menores de 4 anos devido à responsabilidade e cuidado que a retirada crianças da escola exige. Sem dúvidas a preocupação é legítima uma vez que garantir a segurança é essencial para o sucesso do planejamento e isso exige, além do envolvimento de outras pessoas, ter um transporte e trajeto adequados que se encaixem com a legislação vigente.

P6: Posso falar? Essa questão se ser um passeio planejado faz toda diferença. Naquele passeio da minha turma na ACIM eu nem sabia o que falar pra eles, eu não tive informação nenhuma do que ia ser feito lá, então acabou sendo só uma excursão mesmo.

P: É, realmente esse passeio a gente não teve controle dele já que foi determinado pela secretaria e as informações ficaram desconstruídas, muito superficiais, a gente também não entendeu muito bem o que ia ser feito e na correria acabamos não indo atrás.

P6: Mas assim, foi bem legal, as crianças adoraram, se comportaram, eles ficaram encantados. [...]. Mas não consegui conversar com eles antes, explicar, nem eu sabia o que ia ser visto lá, eles me perguntavam “Prô, o que a gente vai fazer lá? E eu respondia a verdade “Ah, a gente vai conhecer um pouco sobre tecnologia”. Se eu soubesse que ia ter tudo aquilo de lanche lá eu tinha falado pra eles nem comer aqui antes. (Risos)

P: É concordo, esse passeio foi legal, eles gostaram muito, mas realmente se a gente tivesse se preparado antes, preparado eles, talvez teria sido mais legal ainda, então vamos refletir sobre essa prática? Estão vendo que não dá só pra colocar lá no semanário “vamos a tal lugar”, quando planejar um asseio, há alguns passos que precisam ser feitos antes de ir.

PC: Vamos lá. Após definir o local, levando em conta a necessidade da criança né? Precisa fazer sentido visitar esse local, estar dentro de um projeto, de uma ação intencional. Mesmo que for só ir no cinema, o ir no cinema é pra criança, mas e pro professor, qual a intencionalidade do professor em propor esse momento? Isso precisa ficar claro. Aí, definido o lugar, quais ações o professor precisa tomar? Primeiro, como a gente tá falando aqui é preparar essa criança, criar uma expectativa, aguçar a curiosidade, conversar, explicar, ouvir o que elas pensam, como eles imaginam que sejam, o que eles vão encontrar lá, o que eles vão ver. E o professor tem que organizar esse passeio, a gente viu aí como a P6 falou, lá na ACIM ficaram meios perdidos, sem saber o que fazer, o que iam ver, isso não pode acontecer. Então para organizar um passeio o professor precisa conhecer o lugar, saber o que tem, o que vai ver, se a visita oferece monitoria, o que vai ser falado e se for o caso conversar com essa pessoa, explicar a intenção, falar o que quer ser mostrado para direcionar.

P: E assim gente, essa função é do professor viu? Nós da direção solicitamos o transporte, a gente envia a documentação que a Secretaria pede, ah, lembrando que precisa constar no PPP esses passeios, viu?

P8: Ah então, é uma coisa que a Secretaria dificulta né? Quer dizer que se surgir um assunto amanhã que não estava previsto lá no começo do ano e eu quero levar eles em algum lugar que vai ser legal, não pode. Complicado assim.

Neste trecho é possível refletir sobre o trabalho docente que implica considerar algumas questões relevantes, uma vez que a sala de aula não se configura como um espaço isolado do contexto geral educativo. Existem situações burocráticas que acabam por interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor, gerando um desconforto docente e intervindo no processo de ensino e aprendizagem porque dificulta reduzir a autonomia de conduzir as atividades.

É preciso levar em consideração que as aulas-passeio preconizada por Freinet aconteciam em um ambiente diferenciado geograficamente e historicamente distante da realidade a que estamos inseridos:

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações[...] (Freinet, 1975, p.

Nota-se a autonomia na ação em sair da escola em um contexto rural, o que o ambiente atual traz outras necessidades principalmente relacionadas aos cuidados quanto a segurança.

P: É, eu concordo que é complicado mesmo, mas numa situação assim, a gente pode tentar dar um jeito, argumentar. E os projetos do segundo semestre a gente deixa em aberto, então dá pra tentar encaixar. Mas continuando, senão não vai dar tempo, o professor tem que ligar no local, pedir as informações se vai ter monitoria, explicar o que quer que seja falado, mostrado. Anotaram o passo a passo? (Risos)

P12: É verdade isso que você tá falando. Posso compartilhar minha experiência lá na biblioteca?

P: Claro! Foi bem legal, né?

P12: Então, foi, mas podia ter sido melhor. Não... quer dizer... assim, não que não deu certo... deu tudo certo... eles gostaram, valeu a pena, atingi o meu objetivo né, que era mostrar os livros do corpo humano. Mas assim, eu tinha ligado lá pra perguntar se tinha os livros lá e se dava pra deixar separado, o moço foi superbacana, me falou os livros que tinha, deixou tudo separadinho, quando a gente chegou lá já tava tudo separado. Aí a gente chegou lá e fui mostrar pra eles o espaço, expliquei as prateleiras, como que funcionava, aí tem um espaço lá com almofada, as crianças se sentaram lá, se jogavam nas almofadas, mas tudo bem né? Então... aí veio um moço e falou que ia contar uma história, só que não tinha nada a ver com a pesquisa né? E eu queira mostrar pras crianças que lá é um espaço de pesquisar, que quando eles quiserem saber sobre algum tema que dá pra ir lá e perguntar, pesquisar, ler. Então eu falei "Moço deixa pra depois porque agora a gente vai ver fazer uma pesquisa sobre o corpo humano." Eu tava morrendo de medo de

não dar tempo por causa do ônibus. Aí deu certo né, a gente sentou nas mesinhas e as crianças foram folheando os livros, foi bem legal, o moço até ajudou lá. E por fim deu tempo dele contar a história também, foi bem legal. Deu tudo certo, mas assim, eu não sabia que tinha essa pessoa lá pra contar história senão eu tinha até separado alguma história do tema né? Mas assim, foi legal, deu tudo certo...

P: Ah legal, estão vendo, organizar o momento, antecipando as ações faz toda diferença. Vamos continuar as reflexões nas próximas HECs que já deu nosso horário.

P8: Deixa eu falar uma coisa? Apesar de você (se dirigindo a P12) você teve a postura de falar pro moço “Não, agora não”, então mesmo você não prevendo esse movimento dele, você manteve seu objetivo, isso é importante também, a gente ter autonomia e falar pra pessoa que naquele momento não é oportuno, igual aconteceu comigo lá na Fazendinha que toda hora eu tinha que ficar falando pro moço que não dava tempo de ver tudo que ele queria mostrar. Mas depois eu conto.

P: Sim, claro que vocês podem se posicionar, mas combinando antes as ações, conversando, já expondo seu planejamento, evita esses tipos de situações.

P8: Ah Sim. É que agora a gente já mais consciente, já tem uma noção de como proceder, mas ainda assim não é garantia de que não vai acontecer.

P: É, realmente.

Novamente aqui, fazendo uma reflexão a partir destes diálogos fica evidenciado ainda uma prática separada de um embasamento teórico efetivo. Quando o professor se apropria do conhecimento, se beneficia das contribuições teóricas para iluminar sua prática e escolhe a melhor forma de trabalhar, superando dificuldades e vislumbrando novas possibilidades de atuação.

Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente como afirma Paulo Freire: “É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação.” (Freire, 1987, p. 125). É possível considerar então que teoria e prática precisam, naturalmente, ser conduzidas concomitantemente.

Dando sequência nas discussões acerca da aula passeio, um próximo encontro organizado pela professora coordenadora foi o de propiciar um momento para que as professoras compartilhassem suas experiências em duas aulas-passeio.

Este ato de socialização das experiências se apoia no princípio da Teoria Histórico-Cultural que aponta a interação como papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, uma vez que o sujeito em um grupo interage e efetua trocas, modificando-se conforme essas vivências, como afirma Leontiev (1978):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. (Leontiev, 1978, p. 272)

Com isso, oferecer este momento de troca de experiência estabelece um processo de contato colocando o sujeito como ativo no processo de construção do seu conhecimento e desenvolvimento.

Os lugares escolhidos para passeio tinham relação com os temas de Projetos Investigativos que surgiram em conversas com as crianças.

A turma da professora P12 se interessou pelo tema “De onde viemos?” Ela desenvolveu um projeto sobre reprodução humana, sugerindo então conhecer as partes físicas do corpo humano no laboratório da UNESP. A turma da professora P18 demonstrou curiosidade por aviões ao observar aviões no céu e a professora proporcionou a ida ao aeroclube da cidade.

Para estas aulas, as professoras perceberam o interesse da turma logo no início do semestre e puderam documentar conforme a exigência da Secretaria Municipal da Educação e devido as crianças terem mais de 4 anos, o transporte foi fornecido. No entanto, uma queixa constante apresentada é essa necessidade de os passeios serem parte de projetos, o que dificulta ampliar o interesse do apresentado pelas crianças para lugares diferenciados e longe da escola, o que distancia da essência da proposta de Freinet. Com as aulas-passeio, Freinet (1975) buscava

opções para transformar suas aulas em momentos de interação com a vida de fora da escola e utilizava essa técnica como forma de garantir uma estreita ligação entre a escola e a vida, sendo um recurso que possibilitava a busca de informações e aprofundamento

A professora coordenadora solicitou que a P12 compartilhasse como foi a organização prévia para levar a turma até o laboratório da UNESP.

P12: Então, eu queria levar eles lá no laboratório da UNESP pra ver as partes do corpo pra mostrar de perto o que eles já tinham visto lá nos livros da biblioteca e fiz tudo que a gente discutiu antes de organizar pensando nos detalhes. Eu mandei um email na UNESP pra agendar o dia e me passaram o telefone do responsável que ia acompanhar, aí conversei com ele, expliquei o projeto e falei pra ele que queria que ele focasse nos órgãos reprodutores, mas assim, de uma maneira simples, falei a idade das crianças e ele falou que daria sim, que ia ter alguns alunos pra ajudar. E foi legal porque ele mesmo organizou o tempo, eu falei que a gente tinha um tempo por causa do ônibus e ele dividiu tudo certinho, deixou as crianças olharem tudo primeiro, colocaram a mão, ele colocou até jaleco em algumas crianças. Foi muito legal. E assim, ter combinado tudo antes fez a diferença porque ele focou no tema que a gente estava estudando, então fez a diferença ter combinado antes, acertado o horário, falar o tema e ainda sobrou tempo pra dar o lanche sem ficar corrido.

Na sequência, a professora P18 também compartilhou sua experiência com a aula passeio ao aeroclube do município.

P18: Eu fiz igual a P12. Pedi pra PC ligar no aeroporto para ver se eles abriam para visita, a moça confirmou que recebiam visita e solicitou um ofício da escola informando dia, quantidade de crianças e na semana do passeio eu liguei lá para falar com ela. A moça estava super empolgada, me falou que ela ia disponibilizar um lanche e um piloto para falar com as crianças e que no horário que eles iam dava para ver o avião pousando. Mas aí o transporte atrasou e quando a gente chegou o avião já tinha pousado, mas eles viram manobrando, só não dá pra ver decolando porque ele anda muito até levantar, então não dá pra ver. \mas as crianças gostaram muito, ficaram impressionados com o tamanho do avião e depois eles foram no hangar e

puderam entrar naqueles aviões pequeninhos, o moço foi mostrando os botões do painel. Eles amaram. A mãe do C1 ficou impressionada e falou que nunca tinha visto um avião de perto. E uma coisa que chamou atenção é que eu estava apreensiva porque a turma é bem agitada mas eles se comportaram super bem, só o C2 que ficava andando na frente, eu tinha que chamar, dar a mão, mas no geral eles ficaram super bem, admirados com o lugar.

Esses dois relatos, importantes e enriquecedores para a troca de experiência neste momento de estudo coletivo entre as professoras, trouxeram as experiências anteriores e durante a proposta das aulas-passeio, mas não se estenderam após esses momentos com as crianças.

Freinet notou o entusiasmo com que as crianças voltam desses passeios:

Mandar abrir a página de um livro, onde as frases feitas nada tinham a ver com a vida da criança, era cortar o entusiasmo que as crianças tinham trazido lá de fora. Somente liam o que lhes era imposto, sem respeitar a pontuação. Acontecia uma total dissociação entre a escola e a vida. (Sampaio, 1996, p. 22).

Com essa constatação, Freinet propunha o registro das considerações trazidas pelas crianças, por meio de textos e ilustrações e aquilo que foi aprendido fora da sala era trazido para dentro, representando para ele a união da escola com a vida fora dela.

Destaca-se, portanto, a necessidade de amadurecer essa técnica de Freinet com o grupo, buscando a continuidade sistematizada dessa técnica, como oportunidade para trazer situações de registro através de leitura e escrita, aproximando as crianças das situações de comunicação real de função social. Isso não significa que após a aula-passeio as professoras não realizaram atividades retomando e dialogando sobre esse momento, sem a conscientização da devida importância.

Além desses relatos compartilhados, através da observação das condutas do grupo docente é possível afirmar que houve um aumento significativo das aulas-passeio. Os que necessitam de transporte, que esbarram na burocracia uma vez que ao solicitar o transporte é necessário enviar o projeto de trabalho, que deve constar no PPP justificando a solicitação, no início do ano corrente, a grande maioria

das professoras já previram passeios em áreas externas para se precaver à burocracia. Alguns passeios surgidos após o envio dos projetos, não necessariamente fazem parte de projetos, porque os temas e as necessidades aparecem de conversas do dia a dia com as crianças. Alguns passeios foram realizados caminhando pelos arredores da escola, como visita ao campo de futebol, a uma entidade vizinha e a uma escola de ensino fundamental na redondeza.

Pode-se afirmar que essa reflexão acerca da aula passeio ressignificou o papel do professor, que é o principal responsável em fornecer o acesso à cultura elaborada.

Freinet afirma a relevância do papel do educador e que a este cabe criar espaços, situações e vivências que correspondam às necessidades das crianças, ajudando-as a apropriar-se daquilo que o homem construiu ao longo da história ressaltando ser por meio do tateio experimental que os homens progridem em suas apropriações físicas, culturais e sociais.

Dessa forma também é possível associar a importância das aulas-passeio com os pressupostos do processo de humanização da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky quando diz que é por meio das vivências e nas diferentes relações de que participa por meio das oportunidades de experiências que o ser humano forma sua personalidade e torna sua existência social concreta. Ou seja, é por meio das oportunidades de vivências que o ser humano faz a leitura do mundo que o rodeia, aprende e se constitui:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (Leontiev, 1978, p. 272)

As experiências são fundamentais para a humanização, pois tudo o que uma pessoa vive marca profundamente sua existência, pois como já foi afirmado, o ser humano é um ser social (Vigotsky, 2010) e o meio social é vital para o aprendizado e

torna-se fonte para o desenvolvimento humano. Cada experiência deixa marcas que ficam retidas no ser humano e possibilitam que cada um tenha uma impressão diferente da realidade que o cerca.

Afirmando a importância dessas experiências no processo de humanização, é possível sustentar essa premissa com o legado de Lev Jakubinskij (2015) que aborda o conceito de massa aperceptiva se referindo às experiências e vivências que um sujeito traz consigo e que influencia na sua interpretação de mundo. As nossas percepções do nosso entorno são provenientes de experiências vividas. O acúmulo de saberes adquiridos condiciona e possibilita a forma pela qual se compreende e interpreta um enunciado ou um acontecimento:

No início de uma conversação a massa a perceptiva de um dado interlocutor é parcialmente constituída pelo que lhe é próprio e constante, mas ela se complexifica pelo aporte aperceptivo próprio desse momento, pela percepção do interlocutor e da situação, e finalmente, por uma representação mais ou menos concreta do assunto da conversação. (Jakubinskij, 2015, p. 97)

Afirma-se, portanto, que há uma necessidade de elevar ao máximo as vivências e experiências que o sujeito passa, pois quanto mais contato tiver com o mundo, mais compreensivo este se tornará.

As experiências são fundamentais para a humanização, porque tudo o que uma pessoa vive marca profundamente sua existência. O meio social é vital para o aprendizado e torna-se fonte para o desenvolvimento humano. Cada experiência deixa marcas que ficam retidas no ser humano e possibilitam que cada um tenha uma impressão diferente da realidade que o cerca. A maneira como o ser humano vive e alimenta sua massa aperceptiva o limita ou o liberta na sua leitura do mundo.

A pedagogia de Freinet, através da técnica aula-passeio, busca resgatar a potencialidade da vida oferecendo espaços e vivências que criam condições de associar informações transmitidas e construídas em seus meios de inserção:

Tudo se passa como se o indivíduo - e aliás todo ser vivo - fosse dotado de um potencial de vida, do qual ainda não podemos definir nem a origem, nem a natureza, nem a meta, o qual o tende não só a conservar-se e recarregar-se, nela mas também a aumentar, adquirir o máximo de potência, a desabrochar-se e a transmitir-se a outros seres que serão seu prolongamento e sua continuação. E tudo isso não ao acaso, mas segundo linhas de uma especificidade

inserida no próprio funcionamento de nosso organismo e na necessidade de equilíbrio sem o qual é a vida não se poderia realizar. (Freinet, 1998, p. 12)

Com o pensamento de Freinet fica claro que se estabelecermos relações entre os saberes dos outros em relação aos nossos saberes, esses saberes se misturam e formam novos saberes mais elaborados através de um evento dialógico.

Levando em consideração esses pressupostos, é importante ter a tomada de consciência do quanto a criança é um ser de capacidades se apropriando da cultura da sociedade em que vive e cresce, aprendendo com as pessoas e espaços ao seu redor. Freinet afirma a relevância do papel do educador e que a este cabe criar espaços, situações e vivências que correspondam às necessidades das crianças, ajudando-as a apropriar-se daquilo que o homem construiu ao longo da história ressaltando ser por meio do tateio experimental que os homens progredem em suas apropriações físicas, culturais e sociais (Elias, 1997).

Nessa perspectiva entrelaçam aparatos que defendem que as vivências vão além de simples atividades passivas. Elas impactam muito a maneira como o indivíduo passa a enxergar e interagir com o mundo.

Fornecer às crianças o máximo de situações reais, que mostrem a nossa vasta cultura e ir além do seu cotidiano corriqueiro, impacta diretamente em como essa irá interagir com o mundo além da escola e de sua casa, principalmente nas situações em que a escola é praticamente o único meio de acesso a uma cultura mais elaborada além de seu entorno, como preconizava Freinet:

A escola primária deve, pois, trabalhar o máximo que for possível, para corrigir as diferenças fundamentais resultantes das desigualdades dos meios. A criança que viva num meio familiar desfavorável sob o ponto de vista espiritual, deve encontrar na escola um ambiente educativo rico, de forma a poder revelar as suas verdadeiras possibilidades. Isto só é possível no contexto de um ensino moderno, renovado! Na Escola Tradicional, a criança de origem modesta, na maioria dos casos, está vencida à partida! (Freinet e Salengros, 1977, p. 89-90)

3.1.3. AS DISCUSSÕES SOBRE OS ATELIÊS

A técnica do Ateliê de Freinet foi o tema gerador dos comentários a seguir.

Na discussão de levantamento prévio notou-se o predomínio de relação que as professoras têm, em relação a Freinet, e a ideia errônea de “Cantinhos”. Aqui ressalto que as professoras têm como ideia de “Cantinhos”, o modo de dispor diferentes materiais nos “cantos” das salas e deixar que as crianças escolham aonde ir. A princípio então, o estudo se iniciou com o objetivo de desmistificar esse conceito e, para isso, a professora coordenadora utilizou o material da Secretaria da Educação que são slides com apontamentos de conceituação dos Ateliês, sugestões e imagens de disposição de sala em Ateliê. Como de costume, foi feita a leitura e pausa para comentários e reflexões. Os principais apontamentos em relação a esta técnica foram:

P1: Ah mas nessa imagem a sala é específica para isso né? Aqui a gente ainda não tem um lugar, seria o ideal, mas a gente faz como dá e deixa a criança escolher o que ela quer fazer.

PC: Por isso que estamos trazendo esse tema, o que a gente faz não é a proposta de Freinet. Então a gente quer aqui, com vocês, discutir aqui como aproximar o máximo dessa técnica para a nossa realidade.

P1: Tem que ter uma sala só pra isso então.

P: Sim, a proposta, lembra quando falamos no início do ano, que depois da reforma, conseguiríamos ter uma sala livre. É possível panejar e colocar como meta do PPP transformá-la em um Ateliê que todos possam usar.

P17: Seria interessante além do espaço físico precisa ter material. Eu sinto muito dificuldade em oferecer as oficinas porque não tem material para todos, a gente precisa ter variedade e quantidade suficiente para todos. Eu perco mais tempo negociando com eles o uso do material do que na atividade porque depois de organizar e apartar as brigas quase não sobra mais tempo. Outra coisa que tem rever é o horário, meia hora, quarenta minutos, dependendo da atividade não dá para nada.

P9: Sabe a minha dificuldade? Além dessas que elas colocaram é organizar, porque é isso que a P17 falou, até a gente organizar tudo já foi metade do tempo e na hora de sair da sala tem que deixar tudo limpo, então tem que parar antes. O tempo é muito curto. O certo seria tem um espaço mesmo, que os materiais já fiquem disponíveis.

A sequência de comentários se deu em torno das afirmativas das professoras em relação a falta de quantidade material suficiente para todas as crianças da turma, a falta de um ambiente específico e o tempo destinado para cada espaço, uma vez que todos os espaços da escola são usados coletivamente sendo compartilhado por duas ou três turmas em um mesmo período.

Essa discussão revela um entrave bem significativo que é vivenciado na rotina da escola que é o tempo institucional que se sobrepõe ao tempo necessário e trouxe para a reflexão do grupo a importância de considerar, na organização do tempo, o tempo individual das crianças, o seu tempo de desenvolvimento, conhecimento e de apropriação de mundo.

Ao propor o Ateliês, Freinet concebia assim o espaço escolar:

A Escola será uma oficina de trabalho simultaneamente comunitário e especializado. Deverá, pois, comportar:

--- uma sala comum, mais ou menos semelhante à sala de aula tradicional, onde as crianças poderão reunir-se para os trabalhos coletivos [...]. Mas esta sala será a mais arejada e iluminada possível. [...]

--- Oficinas exteriores especializadas compreendendo

a) o meio natural: jardim, horta, pomar;

b) o local de criação: coelhos, colmeia, porcos da Índia, galinhas, cabras.

--- oficinas internas especializadas, em número de oito, desembocando na sala comum consoante as indicações do plano indicado; o ponto de partida é um salão de 80 m². (Freinet, 1983, p. 71)

Ao propor os ateliês ou cantos de trabalho, em amplos espaços integrados com oficinas, laboratórios ou espaços na natureza com divisões tênues, Freinet intencionava o trabalho com todos os alunos, mas respeitando a individualidade de cada um, oportunizando a escolha das atividades de acordo com seus interesses e metas individuais, exercendo gradativamente autonomia em um ambiente que refletisse um trabalho em comunidade (Freinet, 1983)

Dado o contexto histórico e geográfico, é possível observar um distanciamento que a realidade impõe para a realização dessa proposta de Freinet. No contexto atual observa-se uma escola inserida num meio totalmente urbanizado, com muitos atendimentos de crianças divididas em turmas também numerosas. O espaço físico possui ambientes divididos entre todas as crianças de todas as faixas

etárias com horários delimitados, uma vez que a unidade escolar não possui uma sala de referência para cada turma. Conforme a organização de mobilidade interna planejada pela Secretaria Educação, são oferecidos para as crianças, diversos espaços em um único dia como sala de referência, aparelhos recreativos, quiosque, caramanchão, através de um cronograma de horário semanal elaborado pela coordenação. Cada espaço é definido conforme a faixa etária e é estipulado um período de uso, geralmente em torno de 40 minutos, para garantir assim uma rotina dinâmica e com variedade de experiências.

Em contrapartida, há queixas pelo grupo docente, acerca principalmente, no que diz respeito ao tempo pré-determinado, pois determinar uma quantidade de tempo pode dificultar o andamento da atividade proposta, podendo ser pouco tempo ou muito tempo, dependendo da manifestação do interesse da turma.

P17: É interessante essa ideia de transformar a sala do Maternal em uma oficina fixa e deixar o material todo lá, porque ficar carregando não dá. E se pudesse colocar alguém para arrumar também melhor porque a criança entra com o espaço já organizado e economiza tempo.

A discussão se deu em formas de organizar um espaço específico para pelo menos um ateliê com um combinado entre o grupo de ser uma meta do Projeto Político Pedagógico do próximo ano. Essa forma de conceber o espaço físico, conforme pensando por Freinet, oferece condições para a criança buscar experiências conforme seu interesse e vivenciá-las em seu próprio ritmo.

Percebe-se, com essa discussão, a consciência da organização de um espaço, em cada sugestão, a preocupação em oferecer condições que sustentam os ideais da pedagogia de Freinet da cooperação, autonomia, o trabalho e a livre expressão. Ao dispor um espaço com as características do Ateliê de Freinet, as crianças desenvolvem sua humanização de forma cada vez mais sofisticada e vivenciam esse processo de forma participativa e ao mesmo tempo autônoma, estimulando a capacidade de escolha, a expressividade, a cooperação e as relações humanas, pois como colocado por Freinet:

Para se preparar de maneira adequada, as crianças precisam estar, pois, num ambiente rico e “auxiliante”, em que possam entregar-se a essas experiências tateadas (quando dizemos ricos, não consideramos em absoluto a situação pecuniária dos pais – que não é uma condição suficiente -, mas a quantidade, a variedade e o interesse das atividades funcionais que esse meio possibilita à criança para a construção de sua personalidade. (Freinet, 1965, p. 16)

A proposta de Ateliê, organizando um espaço conforme o interesse que as crianças demonstram, promove a autonomia e o trabalho ativo que outra técnica, que não coloca a criança como protagonista, não promoveria.

3.1.4. DISCUSSÕES SOBRE O JORNAL ESCOLAR: UM BREVE RELATO E REFLEXÃO.

A discussão em torno da técnica do Jornal Escolar se deu com o diálogo expondo ao grupo docente a ideia que originou este projeto e a dificuldade encontrada no início do contato com as crianças que seriam alvo da pesquisa, como já exposto na metodologia deste trabalho. Isto se articula com os textos livres propostos por Freinet: “O método Freinet, baseado nos textos livres, a observação e experimentação através da própria vida, a expressão, sob todas as suas formas, literária, científica, artística, permite-nos reunir e apurar o conteúdo do jornal” (Freinet, 1974, p. 22).

Para Freinet, esta técnica propiciava o movimento da escrita e livre expressão dentro da sala de aula uma vez que todo o processo de elaboração de textos, ilustração, editoração e impressão era realizado com a participação das crianças e valorizava a produção de todas elas. Freinet inovou com esse método ao levar para dentro da sala de aula tipografia e copiadoras disponíveis na época (copiográficos, limógrafo). Para Freinet, o jornal representava um instrumento de comunicação entre a escola e comunidade, uma vez que para ele não havia sentido que a produção das crianças ficasse restrita ao ambiente escolar sem uma utilidade social. Com a técnica do jornal escolar, Freinet articulava as outras técnicas, fazendo uma junção de todas as propostas. O conteúdo do jornal era a livre expressão através da

elaboração de textos e ilustrações após a experimentação vivenciada em um ateliê, uma nova descoberta através de uma aula-passeio cujo conteúdo era decidido em assembleias em rodas de conversas. Esse material era compilado e divulgado através do Jornal Escolar, portanto, é uma técnica que se articula com todas as outras.

Refletindo sobre esta técnica adentrada no contexto escolar por Freinet para o contexto atual da educação infantil e contexto tecnológico que a internet e as redes sociais representam, refletimos sobre a adequação desta técnica como uma prática inovadora e Freinet já apontava a necessidade dessa adaptação ao dizer que ‘cada época tem uma linguagem e utensílios que lhe são próprios’ (Freinet, 1974, p. 6).

Após a opção por não realizar *com* as crianças a divulgação das atividades através desta técnica, a opção foi criar uma página na rede social facebook e realizar a divulgação do trabalho das crianças com o objetivo de ter um meio de comunicação e divulgação do dia a dia das crianças na escola. Até então, a única forma de comunicação com as famílias era o bilhete impresso enviado através das crianças quando havia a necessidade de comunicar alguma data, evento, reunião ou breves recados, mas este tipo de comunicação não comporta a divulgação do trabalho realizado na escola, sendo este exposto apenas em reuniões e exposições como culminância de fechamento de semestres. Encontrou-se nesta técnica um meio efetivo de dar conhecimento a toda comunidade da atividade das crianças. As publicações, a princípio, ficaram sob o encargo da equipe de direção.

As dificuldades encontradas para este processo foram inúmeras por ter ficado como incumbência exclusiva da equipe de direção: o critério para escolha de postagens, a demora de envio das fotos e vídeos pelas professoras, a elaboração de textos pertinentes às atividades realizadas, a rotina e imprevistos da vida escolar, a dificuldade em conhecer recursos tecnológicos para a elaboração de imagens adequadas para este meio, a ausência da criação de uma sistematização intencional de publicações, foram aspectos que dificultaram a frequência das postagens. Ao apresentar para o grupo, após discussão e reflexão houve a sugestão:

P1: Porque não fazemos como a Hora Social, fazemos um cronograma e cada professora fica responsável por uma semana de publicação?

A aceitação foi unânime.

Outra sugestão apresentada foi:

P15: Outro jeito de divulgar também e envolver a comunidade, eu vi assistindo uma palestra sobre Reggio Emilia, é colocar cartaz nos arredores da escola, em comércios locais. Lá, os restaurantes, lojas, padaria, divulgam, expõe os trabalhos das crianças para deixar a mostra pros visitantes que eles valorizam as produções das crianças. Eu achei muito interessante e é um jeito de envolver até quem não tem contato com a escola, quem tá só passando.

A ideia também foi bem aceita pelo grupo.

As discussões acerca desta técnica foram enriquecedoras para se iniciar as reflexões acerca de uma divulgação efetiva que envolva a comunidade. Esses diálogos apenas introduziram a proposta de Freinet e será parte de um processo a ser realizado com as próximas ações para efetivar as propostas.

Os estudos futuros irão priorizar a articulação das técnicas propostas por Freinet através de um projeto pedagógico. Embora as discussões tenham sido organizadas por técnicas difundidas por Freinet, em sua proposta não há a desarticulação entre essas práticas. Por meio de cada uma de suas técnicas, as crianças são incentivadas a pesquisar, observar, vivenciar, expressar, organizar e avaliar em um processo linear que suas técnicas favorecem.

CONCLUSÃO

No decorrer deste estudo me empenhei em evidenciar como as técnicas de Freinet na escola a qual atuo e contribuir para a reflexão de práticas metodológicas de qualidade humanizadoras contribuindo para ampliação de estudos na área sob a hipótese de que as técnicas freinetianas possibilitam o desenvolvimento integral da criança como fundamentam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Este trabalho se iniciou com a introdução, na qual me apresentei para que o leitor pudesse conhecer minha trajetória profissional e assim se posicionar em meu contexto de discurso e o que me levou à esta pesquisa.

Em sequência, na metodologia, trouxe o caminho percorrido. A pesquisa foi inicialmente planejada para ser realizada *com* as crianças, com a elaboração de um blog escolar, mas ao longo dos primeiros meses tornou-se um trabalho muito complicado *para* elas, mas a sua reflexão trouxe o início de uma mudança significativa de um cotidiano escolar.

Considero que a dificuldade encontrada no início, que mudou o rumo da proposta inicial, foi a dificuldade de a pesquisadora não estar em contato direto com as crianças na figura de professora e assim captar das próprias crianças as suas peculiaridades e especificidades do mundo social da infância através de interação e negociação constantes e não pontuais.

Considero que inserir Freinet, que dedicou a vida à docência com o intuito de promover a ascensão de classes oprimidas, no contexto da unidade escolar de modo consciente e intencional, possibilitou o início da renovação de uma instituição escolar através da superação de práticas pedagógicas tradicionais que colocam as crianças como receptoras passivas de um conhecimento que nem sempre promovem as potencialidades humanas.

Para Freinet, a escola não pode estar dissociada do seu entorno e a consciência deste vínculo cria condições necessárias para a transformação da sociedade. As discussões em torno de viabilização das técnicas de Freinet para a realidade da escola, refletindo, adaptando, contestando, modificando e principalmente, praticando, superou a concepção de uma formação continuada como simples atualização teórica-pedagógica e trouxe uma modificação de conduta docente ativa e consciente da importância da figura da escola, através do papel de um professor que estabelece relações entre teoria e prática, como promotor de mudança de vida das crianças, especialmente das que estão mais vulneráveis ao empobrecimento cultural como as da escola estudada, deixando um forte legado de dar voz e vez às camadas populares através da educação.

Célestin Freinet é atemporal e suas técnicas ainda hoje precisam ser exploradas. Desse modo, os relatos gerados nos momentos de formação docente promoveram a reflexão e ampliação do conhecimento do modo de ensinar à maneira

de suas técnicas e princípios. Refletir sobre as técnicas de Freinet é possibilitar um trabalho a ser realizado em situações reais através de pesquisa, interação, cooperação e expressão, proporcionando a todos na escola um espaço de encontro do conhecimento com a vida.

Acredito ter evidenciado o papel do professor como mediador responsável e determinante na promoção do desenvolvimento infantil, autor de uma intervenção consciente e intencional que objetiva garantir a apropriação e criação da cultura humana, uma vez que, para Freinet, o professor quem deve viabilizar vivências e experiências, organizando as atividades das crianças para garantir a apropriação do patrimônio cultural humano.

Considero também que esta pesquisa evidencia um pouco da dificuldade em gerar uma pesquisa e dissertação num contexto em que pesquisadora e educadora quase que se justapõem. O comportamento de pesquisadora e produtora de um texto acadêmico foi lapidado a cada dia durante os dois anos desse processo em um cenário cujas obrigações de um trabalho administrativo-pedagógico se misturaram com as obrigações de uma estudante e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de [Orgs.] **Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. **O investigador e seus dramas**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v15i16.178. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/178>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **O discurso no romance**. In: _____. Questões de literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 71-210.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1979. FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Trad.de Lúcio Didio. Brasília: Liber, 2007.

COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. 7.ed. Campinas: Papirus, 1996.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Estampa, 1965.

FREINET, Célestin. **Educação pelo Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Trad. Filomena Quadros Branco. Lisboa: Estampa, 1974

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1976.

FREINET, Célestin.. **Ensaio de Psicologia Sensível**. Tradução Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin; SALENGROS, Roger; **Modernizar a escola**. Trad. Ana Barbosa. Lisboa: Distribuidora Nacional de Livros, 1977.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet**. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Uma oferta de contrapalavras. In: O espelho de Bakhtin**. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

GRAUE, Maria Elisabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução: Ana Maria Chaves. Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003.

JAKUBINSKI, Lev. **A apercepção na percepção da fala**. In. Sobre a fala dialogal. São Paulo: Parábola, 2015. (p. 87 – 98).

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LUDKE, Menga. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília / Organizadora: Karina Carrião Gomes de Oliveira. – Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020. Disponível em https://educacao.marilia.sp.gov.br/arquivos/proposta_curricular_para_a_educacao_infantil_-_marilia_15110632_17125235.pdf

RIBEIRO, A. L. **Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita.** 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

OLIVEIRA, A. M. **Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica.** Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **A aula passeio transformando-se em aula de descobertas.** In: ELIAS, Marisa D. C.(org). Pedagogia Freinet: teoria e prática: Campinas, SP: Papirus, 1996.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades.** São Paulo: Editora Scipione, 2002.

TAMURA, Ana Lúcia Hermosilla. Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Ecogidas III.** Visor. 1995

VIGOSTKII, LevSemionovitch; **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar.** In: VYGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch.. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (1998). **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Estudo de práticas metodológicas de qualidade humanizadoras sob hipótese das técnicas freinetianas”, desenvolvido pela Diretora da unidade escola Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza na Escola Municipal de Educação Infantil “Roda Pião”, de Marília. O objetivo desta pesquisa será o de evidenciar as contribuições das técnicas preconizadas por Freinet na escola e contribuir para a reflexão de práticas metodológicas de qualidade humanizadoras contribuindo para ampliação de estudos na área sob a hipótese de que as técnicas freinetianas possibilitam o desenvolvimento integral da criança como fundamentam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Participar é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que os dados serão coletados nos encontros da Horas de Estudos Coletivos pertinentes ao tema e serão gravados através de aplicativo de gravador de voz e serão feitas anotações em caderno próprio e exclusivo para o fim. Os participantes, em hipótese alguma serão identificados.

Eu, _____

RG _____, DECLARO concordar em participar, livre espontaneamente, do projeto intitulado “Estudo de práticas metodológicas de qualidade humanizadoras sob hipótese das técnicas freinetianas”, desenvolvido pela Diretora da unidade escola Renata de Fátima Fazolin Ferres de Souza na Escola Municipal de Educação Infantil “Roda Pião”, de Marília. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida (o) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura do participante: _____

Marília, ____/____/2022

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 99714-2785