
SALA DE AULA

Espaço de «inéditos viáveis»

João Wanderley Geraldi* **

Resumo: Iniciando com o contraponto entre dois diferentes objetivos da escolarização – a produção de homens medíocres e a construção do homem revolucionário –, passa-se à análise de alguns procedimentos típicos – currículo e avaliação; disciplina e tempo –, controladores do fazer em sala de aula que, funcionando como rede, sempre deixam os espaços vazios, os interstícios que permitem a construção do que Paulo Freire chamou de «inéditos viáveis». Apresenta-se cinco exemplos de trabalhos na escola em que se realizaram experiências de maior ou menos abrangência: dois trabalhos de formação continuada com reflexos diretos na sala de aula, um no nordeste e outro no sul do Brasil; dois trabalhos individuais mobilizando a condução do trabalho pedagógico em sala de aula, ambos nos primeiros anos de escolaridade; e o trabalho de uma professora portuguesa que narra histórias para seus estudantes, compartilhando com eles sua própria paixão por livros e histórias.

Palavras-chave: Paulo Freire, inéditos viáveis, sala de aula

CLASSROOM: A SPACE OF «INÉDITOS VIÁVEIS»

Abstract: Starting with the counterpoint between two different objectives of schooling – the production of mediocre men and the construction of the revolutionary man –, we proceed to the analysis of some typical procedures – curriculum and evaluation; discipline and time –, controllers in the classroom that, functioning as a network, always leave some spaces empty, allow the construction of what Paulo Freire called «inédito viável». We present five examples of work in the school which conduct more or less extensive experiences: two continuing education works with direct effects in the classroom, one in the northeast and the other in southern Brazil; two individual works mobilizing the conduction of pedagogical work in the classroom, both in the first years of schooling; and the

* Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

** Este texto foi escrito para apresentação no Congresso Internacional 50 Anos Depois da Pedagogia do Oprimido, promovido pelo Instituto Paulo Freire de Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, de 11 a 14 de julho de 2018.

work of a Portuguese teacher who tells stories to her students, sharing with them her own passion for books and stories.

Keywords: Paulo Freire, inédito viável, classroom

SALLE DE CLASSE: L'ESPACE DE «INÉDITS VIABLES»

Résumé: Le texte commence par le contrepoint entre deux différents objectifs de la scolarité – la production d'hommes médiocres et la construction de l'homme révolutionnaire. Nous faisons ensuite l'analyse de certaines procédures typiques – curriculum et évaluation; discipline et temps – contrôleurs de ce que se fait dans une salle de classe et qui, fonctionnant en réseau, laissent toujours des espaces vides, interstices qui permettent la construction de ce que Paulo Freire a désigné de «inédits viables». Nous présentons cinq exemples de travaux faits à l'école où des expériences plus ou moins étendues ont été vécues: deux travaux de formation continue qui ont eu des réflexes directs en classe, l'une au nord-est et l'autre au sud du Brésil; deux œuvres individuelles mobilisant l'œuvre pédagogique en classe, et aussi, au début de la scolarité, un travail d'une enseignante de portugais qui raconte des histoires à ses élèves partageant avec eux sa passion pour les livres et les histoires.

Mots-clés: Paulo Freire, inédits viables, salle de classe

Seria possível a continuidade social, sem essa compacta massa de homens puramente imitativos, capazes de conservar os hábitos rotineiros que a sociedade lhes infunde, mediante a educação? (Ingenieros, s.d.: 63)

Talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas. O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens. (Freire, 2005: 147)

Ao trazer dois pensamentos como portal de entrada para esta reflexão, com duas opções distintas para os caminhos que pode seguir a educação – a construção do homem medíocre e a constituição do homem revolucionário –, pretendo ter presente que uma «educação bancária» até pode formar o homem informado ou mesmo erudito. Porém, informação e erudição não significam sabedoria, este lado épico da verdade que somente aqueles que se debruçam sobre as coisas do mundo, sobre as gentes e sobre as relações dos homens com os homens aprendem na vida e tornam experiência que se pode transferir por narrativas para que delas se extraiam no futuro lições para a continuação desta luta sem fim, porque não há fim para o processo de humanização do homem: sempre poderemos ser outros, mais justos, mais equânimes, mais amorosos, mais apaixonados.

Realmente, eu vivo num tempo sombrio.
A inocente palavra é um despropósito. Uma fronte sem ruga
denota insensibilidade. Quem está rindo
é só porque não recebeu ainda
a notícia terrível.
Que tempo é este em que
uma conversa sobre árvores chega a ser uma falta,
pois implica em silenciar sobre tantos crimes?
...
E entretanto sabíamos:
também o ódio à baixazeza
endurece as feições,
também a raiva contra a injustiça
torna mais rouca a voz.
(Brecht, 1966: 91-93)

Antes da aula, o silêncio

Fechadas as portas da sala de aula, alunos e professores encarando-se, mesmo que agrupados em forma não canônica da geografia tradicional da disposição frontal, algo começa a acontecer: o silêncio, neste recinto, incomoda. Impossível entrar para a sala de aula e ficar quieto, absolutamente em silêncio. Os alunos acalmam-se ao não ouvirem a voz do professor; o silêncio vai se instaurando... mas ele não perdura mais do que alguns minutos, um ou dois... e comecem os entreolhares, a inquietação, o movimento do corpo desvela a tensão, até que as conversas sussurradas comecem a ganhar altura: o professor sentado à sua mesa, em silêncio, observa. Por quanto tempo conseguirá permanecer calado?

Qualquer professor pode fazer esta experiência. Eu a realizei em sala de aula, com alunos universitários. Eu mesmo não aguentei muito tempo e rompi o silêncio depois de dois minutos em que os alunos, abismados, me olhavam. E iniciei a aula, algo que eles esperavam que acontecesse porque a rotina diária é que as aulas aconteçam, para o bem ou para o mal.

Certamente em experiências semelhantes com alunos mais jovens, adolescentes ou crianças, o silêncio se instalaria depois de um tempo mais demorado. Porque mesmo eles já estão habituados a uma rotina: a aula tem que começar, a sala de aula não é espaço de recreação ou encontro desregrado. E se o professor não toma a providência de exigir o silêncio, frequentemente aos berros, algum aluno o faz por ele.

Instaurado o silêncio, ele não perdura. Não pode perdurar... A aula exige vozes, do professor e dos alunos. Mais do professor do que dos alunos, ao menos no começo da aula. Certamente a rotina tradicional da chamada nominal se instituiu para que, paradoxalmente, o silêncio

se instaurasse, mais como ordem do que como som, e ao mesmo tempo o silêncio fosse rompido na ladainha dos nomes e das respostas mecânicas. Uma rotina conveniente e repousante.

Ninguém bulia na vasta sala supervigiada. Uma mexida de pé ressoava áspera como um arranhão. No relógio colocado acima do púlpito, os ponteiros moviam-se numa lentidão extenuante.

Seis e meia. O padre desceu, cuidadoso, os degraus do estrado e prendeu a luz, voltando logo para o seu posto e assumindo, conforme pareceu a Carlos, uma atitude de alerta.

Um ruídozinho de rato, um estalinho de graveto apertado por sola de pé, uma coisinha nada, insignificante, foi o que se ouviu à direita. Silêncio depois. O próprio subprefeito mostrava, na fisionomia cansada da tensão mantida durante tanto tempo, uma certa tendência a afrouxar a postura de investida iminente.

Nisto, um cochicho: passa adiante! Daí a um pouquinho, de novo, porém mais insistente: passa duma vez! O padre retesou-se e varejou a sala com um olhar que era capaz de atravessar até os corpos, quanto mais as almas. Carlos começou a sentir um aperto na garganta, como se aquilo fosse com ele. Ordem absoluta. Nem uma página de livro folheada.

De repente explodiu uma risada, brusca como um disparo de arma.

Um vermelhão súbito inundou a cara do subprefeito, como se lhe houvessem jogado um pote de tinta encarnada. *Incontinenti*, ergueu o braço direito, fechou a mão, e descarregou o punho no púlpito, com uma violência de possesso.

– Mal – cria – dos! Si – lêm – cio!

O berro varreu a desordem no nascedouro, num ápice. Todas as cabeças se inclinaram automaticamente para os livros. (Martins, 1977: 40-41)

Iniciada a aula

Sabemos todos que nenhum professor é totalmente autônomo na condução da aula: em primeiro lugar, permanece – apesar de ultrapassada – a ideologia de que é na escola que os conhecimentos são transmitidos. E estes conhecimentos se chamam «conteúdos de ensino».

Supostamente, este conteúdo de ensino é composto por um conjunto de conhecimentos das áreas disciplinares que compõem o que chamamos de currículo. Há algo de verdade nisso, mas há algo de mistificação. O conteúdo de ensino é um recorte feito no conjunto de compreensões que fizemos ao longo da história a propósito de um campo de fenômenos: humanos, físicos, químicos, quantitativos, espaciais, linguísticos, artísticos, religiosos...

Enquanto recorte, a primeira pergunta que pode surgir é quem tem o poder de recortar, de selecionar dentre as compreensões elaboradas aquelas que devem constar como conteúdos de ensino? A seleção é sempre um gesto de inclusão e de exclusão. Comandada pelo poder, a seleção sofre também o peso do tempo histórico: sempre se ensinou determinado conteúdo e cabe à escola, em nome da «preservação dos conhecimentos», continuar a ensinar o mesmo para todos.

Há um efeito perverso da seleção que não simplesmente aquele da exclusão de outras compreensões sobre os mesmos fenômenos. É algo mais profundo e mais sólido: todos os conhecimentos que elaboramos ao longo da história – incluindo a história das ciências – são respostas que formulamos como hipóteses às perguntas que nos fizemos. O conhecimento é um conjunto de hipóteses que, ao serem recortadas de seu ambiente próprio de produção e transformadas, por seleção, como conteúdos de ensino, na escola são «ensinados» – quase disse «transmitidos» – como verdades e não mais como hipóteses. Verdades que na ciência valem dentro de uma teoria passam a verdades que valem pela eternidade... e $2+2$ serão sempre 4 independentemente da teoria matemática que sustenta a operação.... Aliás, na escola nem se cogita que existam teorias matemáticas! A matemática é uma só!

E a aula existe para que estes conteúdos sejam ensinados e aprendidos por alunos que, matriculados na escola, já chegam a ela esperando que isto lhes seja ensinado, ainda que sequer saibam muito bem o quê nem o porquê aprendem o que aprendem, depois de passado o processo de alfabetização. A que responde, afinal, o que ensinamos em sala de aula? Que história futura projeta?

As respostas serão sempre muitas. Uma hipótese que pode ser ventilada é que o surgimento da escola moderna, a partir do séc. XVII, responde a uma questão crucial para a sociedade: o amálgama social da Idade Média havia completado a ruptura iniciada há dois ou três séculos. Dante pode ser uma referência deste começo. Até então, a fé articulava as relações sociais; a Igreja ditava o que era certo e o que era errado. E acendia as fogueiras com que pretendia interditar outras hipóteses de compreensão do mundo, das gentes e de suas relações.

Como no silêncio da sala de estudos de Cyro Martins (1977), a explosão irrompeu e rompeu o amálgama. Onde encontrar outra argamassa capaz de reconectar as novas relações que surgiam, com as novas formas de produção de bens e com outras configurações da ocupação dos espaços? A ciência deveria oferecer este amálgama. Os iluministas, os enciclopedistas, todos trabalharam para que ela substituísse a fé; e a escola moderna surge como a instituição que deveria espalhar, socializar e amalgamar as mesmas formas de representação «racional» do mundo¹.

Assim, a escola que conhecemos, a escola moderna ocidental, é consequência da laicização da sociedade. Parece-me essencial perceber a mudança que se foi construindo. Uma sociedade se amalgama com base num conjunto ou sistema de referências antro-po-cultural comum a seus membros. A laicização da sociedade não se dispensou de um sistema de referências comum, e este foi oferecido pelo conjunto de conhecimentos disponíveis, descartados ao longo do tempo

¹ Obviamente a fé não desapareceu. A Igreja demorou, mas se adaptou. Resquícios do passado, de tempos em tempos reaparecem, tanto dentro da Igreja Católica (João Paulo II e Bento XVI, por exemplo) quanto nesta avalanche contemporânea neopentecostal ou dos fundamentalismos islâmicos.

todas as crenças e os saberes populares, de tal modo que hoje, quando falamos em «conhecimentos», imediatamente pensamos na ciência. E são supostamente estes conhecimentos científicos que embasam os processos escolares de ensino, para que «todos» aprendam um mesmo sistema de referências, ainda que distribuído de formas distintas para as diferentes classes sociais.

A hipótese aqui apenas levantada talvez explique a permanência de certos conteúdos, mesmo quando a ciência já os abandonou há muito tempo. Na área da linguagem, a permanência do ensino gramatical, cujos conceitos básicos estão enraizados na Gramática de Port-Royal (1660), cujo ensino permanece quando todos os estudos linguísticos já demonstraram suas fraquezas teóricas. Certamente os especialistas de outras áreas podem apontar exemplos de permanências de conteúdos que a ciência já abandonou. E na área da reflexão sobre a própria educação escolar, entre os princípios hoje aceitos e aqueles que orientam o fazer pedagógico no chão da sala de aula há uma distância razoável. As teses de Paulo Freire, por exemplo, chegam a uma ou outra sala de aula, ainda que a sua pedagogia seja reconhecida internacionalmente.

É neste contexto histórico que cada aula se inicia! A relação triádica que a compõe – professor/conhecimentos/alunos – naturalizou hierarquias, disciplinas, posturas e «respostas certas», aquelas que são ensinadas e devem ser encorpadas mesmo que não internalizadas. Naturalizou dicotomias como a definição do lugar do saber e do lugar da ignorância. Expulsou compreensões outras que não aquelas que a tradição «científica», racional, eurocêntrica aceitou como racionais. O que aí não está se tornou uma teratologia! O homem medíocre incorpora estes saberes, mesmo que estranhos à sua experiência de vida, aprende a ser tolhido e quieto para construir sua resiliência, seu sucesso na estrutura que aceita, e reproduz os comportamentos que aí aprende.

Todo mundo já acabou? Eu quero todo mundo de boca fechada. Cada um no seu lugar. Escutou né, Larissa? Xô pegá quem tá conversando desse lado aqui:

– Ariana!

João Victor: acho que você nem merece bala hoje não. Depois diz que a professora é que é chata. Né, Tiago? Né, Larissa? Né, João Victor?

Eu vou passar uma conta enorme lá no quadro, porque não sabe se comportar e depois é a professora que é chata. Vou passar uma conta muito difícil. Aí eu quero ver. Viu João Victor?

Acabei de falar, Iara. Parece que não escuta. Você já virou para trás para conversar com a Larissa. Que coisa Iara! Quem quer ir para a diretoria? A Violeta vai ligar para sua mãe vir buscar você.

E você, senhorita? Toda hora também tá virada para trás de conversa com o Tiago. O Iago já foi. Agora vai ser com você: já falei que vou entregar a atividade e ninguém escuta. Vocês não estão no pré mais não. Pode parar com isso. Olha! Aqui está a letra da palavrinha ... parixbate, paroxivite e procura outra lá na revista. Todo mundo fazendo a atividade.

Eu quero todo mundo em silêncio e fazendo a atividade. Aquele que tiver conversando e não souber fazer a atividade vou pegar pelo braço e levar lá na diretoria...

Todo mundo de cabeça baixa na carteira. Mandei ficar assentado e de cabeça baixa. Ô Bruno! Que fazer o favor de assentar e de abaixar a cabeça?

Larissa, não falei para ficar andando em pé. Eu acabei de falar para ficar quieta.

Quem eu pegar conversando vai ser suspenso no ato!

Eu vou chamar a sua mãe aqui e vou dizer como você é insuportável!²

A professora que a criança imita pode não ser o melhor exemplo. Mas aqui interessa perceber como este controle disciplinar que se transfere para o aluno é produto da construção social de restrições impostas aos próprios professores. O sistema de controle do fazer em sala de aula vem sendo atarraxado sem qualquer dó ou piedade. Aperta-se o torniquete. E cada professor encontra sua «cama de Procusto» e deve adaptar-se aos cumprimentos exigidos, mais do que aos cumprimentos possíveis.

No caso brasileiro, uma série de políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 revela com clareza este controle crescente da sala de aula. Para realizar avaliações de larga escala, projeto mais acalentado pelo pensamento educacional neoliberal, era necessário haver parâmetros de mensuração. Os parâmetros curriculares nacionais – PCN – foram elaborados e esforçam-se para os implementar. A forma mais concreta desta implementação veio como um programa: o programa nacional do livro didático – PNLD. Prevendo a distribuição gratuita para todos os estudantes dos livros selecionados por uma comissão que verificava sua adequação aos PCN e os classificava, os livros didáticos se tornaram e se tornam cada vez mais o condutor do fazer pedagógico dentro da sala de aula.

Como a uniformização garantida pelo livro didático, seguiu-se a definição de matrizes referenciais para a elaboração dos testes das avaliações de larga escala. E então estas matrizes passam a ser o horizonte de cada aula. Aos resultados dos testes se fez corresponder, em alguns estados da federação, a remuneração percebida pelo professor, quer na forma de gratificações, quer na forma de financiamentos à escola. Assim, os índices a serem alcançados são estabelecidos e as escolas que o ultrapassam tornam-se «meritórias».

Com a instituição de políticas públicas na área de educação e a determinação de índices específicos para mensurar a qualidade do processo ensino/aprendizagem nas escolas, o sujeito docente acaba sendo alvo não só de mudanças para suas posturas, mas, também, condicionado a interagir e adaptar-se aos novos contextos. (Damaceno & Pedrosa, 2014: 39)

Consequência óbvia destas políticas: o treinamento constante dos alunos para responderem testes. O professor toma as provas anteriores como caminho do que deve ensinar. Fazem-

² Registro de falas de criança de 8 anos, brincando, sozinha, no pátio da casa. Escutada da janela do apartamento, fazendo o registro sem a criança saber que estava sendo ouvida por Maria Emília Caixeta Castro Lima. Belo Horizonte, em 28/06/2005.

-se simulados por toda parte. E como o índice alcançado por cada escola deve ser exposto e os pais devem ser informados, passou a acontecer uma seleção de alunos. As escolas públicas passaram a rejeitar matrículas... Que os «fracos» saiam daqui!!! Nosso IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) não pode ser rebaixado por maus alunos...

Balsamo (2014), em estudo de caso de uma escola (Escola do Trem) da rede municipal de ensino de Sorocaba (SP), mostra as pressões que sofrem direção, coordenadores, professores e alunos para que os resultados nos testes sejam elevados. Em verdade, como conquistar posições no ranqueamento das escolas.

Ter sido a primeira escola no ranking do IDESP 2010 classificou a «Escola do Trem» como o benchmarking da Rede Municipal de Ensino. Este é um conceito proveniente do SGI (Sistema de Gestão Integrada, da Fundação Pitágoras, assessora da rede) e segundo este sistema, a escola com o melhor indicador serviria como referência de trabalho eficiente para as demais. Ela deveria ser observada por todas as outras, para que pudessem levar suas boas práticas e alcançarem um bom indicador, estimulando-as a ser o benchmarking no ano seguinte (nada mais competitivo do que isso!). (Balsamo, 2014, citado em Geraldi, 2018: 187)

Mas isso tudo ainda não foi suficiente e um novo controle está em vias de ser implementado: a BNCC – a base nacional comum curricular. O sonho de quem comanda as políticas educacionais neste momento é poder dizer: «Neste momento, em todo o Brasil, os alunos do 5.º ano estão tendo aulas de História e estão estudando X, com o texto Y, com a metodologia H, e serão avaliados com a prova Z.» O mundo de Orwell terá chegado definitivamente à escola e o Grande Irmão estará de olho atento!

E, no entanto, e ainda assim, os inéditos viáveis

Enquanto os sistemas de controle constroem a autonomia, desejando um ensino à prova de professor, a liberdade de criar suas aulas está no horizonte daqueles que olham para seus alunos, veem-nos como sujeitos e assumem um papel de sujeitos em seu trabalho pedagógico, recusando transformá-lo em tarefa na execução dos gestos previstos pela maquinaria didático-pedagógica.

Enquanto a experiência conduzida por Paulo Freire em Angicos ficou para a história da educação, outras experiências desenvolvidas ao abrigo do silêncio ficaram para a história dos professores e alunos que as constituíram e que por elas foram tocados. E há muito trabalho realizado pelos confins das salas de aula que mereceriam vir à luz porque, sob o suposto marasmo da superfície produzido pelo poder, movimentam-se forças em oposição que reivindicam o direito de elaborar, criar e compartilhar a vida de forma não rotineira e prevista. A atenção aos

acontecimentos de sala de aula reintroduz possibilidades, abre horizontes e, de repente, brota o inédito viável, que estava ali, à mão.

Como professor formador de outros professores, ao longo da minha carreira, me deixei envolver com inúmeros projetos em que «inéditos viáveis» foram construídos, alguns tornados públicos, outros não. Há vida na escola.

Nos tempos da COTEP – Aracaju, SE

A Coordenadora Técnico-Pedagógica da SEE/SE estava realizando um trabalho de formação continuada com pedagogos da rede pública do estado. A certa altura deste trabalho, uma constatação: as dificuldades de leitura apresentadas pelos participantes do programa. Em dezembro de 1980, foi oferecido pela COTEP um curso de *Práticas de leitura de textos pedagógicos*, ministrado pelo Prof. Sírio Possenti e por mim, durante 10 dias, com 8 horas diárias de trabalho. Corria o fim de ano: era dezembro. Pedimos que, para além de pedagogos, o curso tivesse no mínimo cinco professores de língua portuguesa. Lemos durante o curso diferentes gêneros de textos: ensaios, artigos, editoriais, etc. E trabalhamos muito com os processos argumentativos, tentando sempre detectar a tese defendida, os argumentos apresentados, os contra-argumentos a que se opunha o autor. E a pergunta de reflexão sempre foi: a tese resulta dos argumentos? São coerentes entre si?

Ao final do curso, mostramos que era possível um ensino de língua portuguesa, desde o então 1.º Grau, centrado na leitura e produção de textos. Como consequência deste primeiro encontro, a COTEP incluiu mais um projeto de trabalho: para além do projeto de alfabetização que vinha sendo executado, passou também a incorporar um grupo de professores de língua portuguesa que aceitasse centrar os processos de ensino no texto, quer na leitura, quer na produção.

Se o projeto de alfabetização construiu uma metodologia própria de trabalho, com a participação de professores, com a produção de pequenos textos que passaram a circular entre as crianças, alguns deles valorizando a produção mesma destas crianças, de suas histórias, de suas ilustrações, de seus desenhos, conseguindo assim avançar naqueles tempos num programa de alfabetização de sucesso, com os alunos das séries mais avançadas do ensino fundamental desenvolveu-se um intenso trabalho de leitura de literatura, de textos referenciais argumentativos (usando o esquema de análise tese/argumentos/coerência interna) e na produção de pequenos volumes de narrativas em livros mimeografados, produzidos desde a concepção, conteúdo e apresentação pelos alunos com seus professores. Estes projetos tiveram duração superior a cinco anos, mas, como costuma acontecer no país, a formação continuada sofre as descontinuidades ao sabor dos ventos políticos: quando um trabalho de professores os torna visíveis, a

mediocridade coberta pela invisibilidade reinante no sistema aparece. E reage. Esta reação política, muitas vezes inconsciente, rompe com as experiências de inéditos viáveis, ainda que deles sobrem os rastros e os ecos (cf. Geraldi & Fonseca, 1984; Fonseca, 1997).

No Oeste do Paraná

Cansado de ministrar cursos de extensão universitária, quando recebi em 1983 um convite para mais um curso para professores de língua portuguesa, propus um projeto de trabalho em lugar de mais um cursinho de 40 horas-aula. O curso deveria ser apenas o modo de iniciar um processo de mais longa duração, experimentando um ensino de língua baseado muito mais na leitura e produção de textos. A proposta implicava em oferecer o curso inicial para todos os professores do Oeste do Paraná; o curso se encerraria com a criação de um grupo de professores interessados em desenvolver algumas das práticas nele propostas. A entidade promotora do curso fez o levantamento. Eram mais de 600 professores de língua portuguesa na região. Foi oferecido o mesmo curso para 22 turmas, em 21 cidades diferentes, em setembro e outubro de 1984. Para o curso foi elaborado, como material, o livro *O Texto na Sala de Aula*. O último período, sempre às sextas-feiras à tarde, era destinado à organização do grupo de professores voluntários, com coordenador e definição de agendas de reuniões. O apoio às atividades seria dado pela entidade promotora – ASSOESTE: Associação de Educação do Oeste do Paraná – e, à distância, por mim através – naquela época – de correspondência ou telefone. Um ano depois realizámos um seminário com estes professores da região para discussão da experiência. E reencontrámos mais de 300 professores, todos com o que contar e com dúvidas em relação aos caminhos que um ensino centrado em práticas e não em objetos havia aberto. Descobrimos então que estávamos trabalhando, concretamente, com mais de 100 mil alunos do ensino fundamental, que estavam manuseando uma biblioteca de obras literárias de mais de 100 volumes! Uma enormidade assustadora. Os alunos destes professores haviam produzido, durante o ano letivo, vários livrinhos que, mimeografados ou xerocados, foram lançados nas escolas, entregues aos pais e levados pelos próprios alunos como lembranças de sua experiência de se fazerem autores dentro da sala de aula, e não meros escrevinhadores de redações escolares. Alguns professores envolvidos com este trabalho descobriram o gosto de estudar. Alguns deles transformaram a própria experiência em objeto de estudo, para dela extrair lições para o futuro³. Dentre os depoimentos que ouvi, o que mais me emocionou foi o de uma professora que me disse: «Eu posso não estar fazendo direitinho o meu trabalho, mas uma coisa me aconteceu – depois

³ Este projeto, especificamente, foi estudado por Galan (1991) e Silva (1994) e retomado por Paula (2010).

de começar a desenvolver esta proposta de ensino, não admiti mais que meu marido me batesse».

Numa escola de periferia de Campinas

A experiência desenvolvida pela Prof.^a Dra. Cristina Campos (2014, 2017) em suas salas de aula de alfabetização merece registro especial. Estabelecendo com as crianças uma cumplicidade notável – ela se apresenta como «Robô», vindo de Sedna e que não conhece as coisas da Terra, o que eles deverão ensinar a ela. Ela, por sua vez, aprendeu a ler e escrever como fazem na Terra e vai ensinar a eles como se tornarem autores. Nesta cumplicidade lúdica desenvolvem-se as atividades de sala de aula, e acontecimentos marcantes para a professora se tornam temas de crônicas que escreve quase diariamente. Os alunos sabem que ela não é Robô, mas age como se ela o fosse; ela sabe que eles não são os heróis que dizem ser, mas age como se eles o fossem. De brincadeira em brincadeira, com inúmeras atividades, falando sobre a vida e o mundo, vão lidando com textos, palavras e letras. Sempre terminam o ano como autores: publicando um livro com seus textos. Tive pessoalmente a oportunidade de participar de uma mesa-redonda num evento acadêmico na Universidade: meus parceiros eram estes alunos que expuseram para atentos ouvintes sua experiência de se tornarem autores dos textos que compõem a coletânea *Que Brincadeira É Essa?*, publicada em 2014. Este livro resultou de um trabalho simples, possível: combinando com as famílias dos alunos, a turma visitou todas as casas onde os responsáveis – pais, avós, irmãos mais velhos – receberam a todos e realizaram brincadeiras de seu tempo com todos os alfabetizando. Depois deste périplo pelas casas, os pais, avós, irmãos mais velhos foram convidados para virem brincar na escola! Cada aluno escolheu a brincadeira que descreveu num texto próprio – *pular corda, futebol, amarelinha, capucheta* (espécie de pandorga feita com papel jornal), *peteca, bolinha de gude*, etc., são os títulos dos capítulos do livro lançado na escola e numa livraria da cidade. Tenho meu exemplar com as dedicatórias destas crianças orgulhosas por serem autoras de um livro! E oito deles compareceram à universidade para dizer como é possível brincar e aprender. E como eles podem ser autores!⁴

⁴ A cada ano os alunos e a professora tomam um dos muitos projetos desenvolvidos e elaboram um livro com crônicas das crianças sobre o tema, com um estudo e introdução da professora. Já há os volumes *A Memória do Bebê* (2015), *A Nossa Turma do 1.º Ano Pesquisando a História da Escrita* (2016).

Narrar e ver-se narrado

O terceiro exemplo extraído do resultado da pesquisa desenvolvida sob a coordenação de Joana Cavalcanti e Mercedes Blanchard.⁵ As pesquisadoras, depois de estudos teóricos sobre a narrativa e a construção da identidade, depois de exporem seu próprio projeto de pesquisa e suas opções metodológicas, apresentam resumidamente as histórias que ouviram, dando voz aos sujeitos da pesquisa. Violeta, «uma contadora de histórias na terra do nunca», rememora as histórias que povoaram sua infância. *Capuchinho Vermelho* ficou como a experiência que lhe tocou, que a moveu e comoveu. Lembrava até mesmo da capa do livro! Como educadora de infância, tornou-se ela própria contadora de histórias para suas crianças, mas «histórias às avessas» em que os lobos não são maus, maus são os porquinhos!!! Opera com histórias «como espaços de construção ou desconstrução de preconceitos».

Quando desafiada a explicar-nos o fio que orienta as escolhas dos contos ou narrativas, no espaço-atividade «Oficinas de histórias», que dinamiza, uma vez por semana, com a duração de uma hora e meia, posiciona-se, norteando o seu discurso, de acordo com três facetas que a estruturam – *a educadora, a mãe, a contadora de histórias* –, os interlocutores a que as histórias se destinam e as múltiplas funções/objetivos que aquelas assumem em cada contexto. (Cavalcanti & Blanchard, 2014)

Partilhamos... (referindo-se aos livros que compra para o filho e para si própria) eu compro um livro, conto-lhe e depois também o levo para os meus pequeninos se fizer sentido. (...) faço questão (...) que materializem aquela história (...) tenho necessidade que materializem a história que ouviram. (Cavalcanti & Blanchard, 2014)

Eis aí a narrativa e a atividade. Eis a criação da aula.

Certamente as «Oficinas de histórias» têm predecessores históricos. Ainda que os valores não sejam às avessas, como ocorre com Violeta, De Amicis, em *O Coração*, obra que se tornou praticamente de leitura obrigatório para os rapazes italianos a partir da unificação da Itália, introduz a cada mês, em sala de aula, um conto edificante, todos eles com jovens heroicizados e defensores da pátria italiana.⁶

⁵ Tomei conhecimento do projeto no lançamento do livro *Histórias no Feminino: A Influência das Narrativas na Construção Identitária de Mulheres Educadoras*. Da equipe de pesquisa participaram Ana Cristina Pinheiro, Irene Cortesão, Maria Dolores Muzás, Paula Medeiros e Sara Ribeiro. Irene Cortesão me convidou para falar no lançamento, o que me levou a uma leitura mais cuidadosa da obra recomendável a todos os professores.

⁶ O livro de Edmondo de Amicis, *Cuore*, foi elaborado, como se pode perceber na leitura, com o fito ideológico de introduzir valores patrióticos. Publicado em 1886, tornou-se um livro de leitura nas escolas da recém-unificada Itália.

Enfrentar o sistema apostilado

O quarto exemplo que gostaria de trazer se refere à experiência desenvolvida por Tânia Regina Laurindo (2016) numa escola de sistema apostilado (no caso, uma escola Anglo). Nos sistemas apostilados, um ensino que em Portugal ouvi chamarem de «à prova de professor», cada aluno recebe seu material e o professor recebe o seu com todas as instruções do que deve fazer, momento a momento na sala de aula. Os pais, por seu turno, também recebem o seu material com o qual acompanham cada aula... como «responsáveis» pela educação de seus filhos, aqui entendida a educação como o preparo para concorrer com os outros no futuro.

É a eficiência deste controle que alguns formuladores das políticas públicas querem implantar em todas as escolas. Trata-se de escolas preocupadas em repassar informações, verificar se o aluno reteve as informações e prepará-los para responder a testes nas avaliações de larga escala e nos vestibulares nacionais.

No contexto de uma escola, contratada como coordenadora pedagógica do ensino fundamental I, isto é, do 1.º ao 5.º ano, a professora começa a sugerir outras atividades a suas coordenadas, vagarosamente acrescentando ao previsto nas apostilas outros conteúdos, outras formas de trabalho mais autônomo dos alunos. Inspirada em dois pensadores, Freinet e Bakhtin, vai alterando as práticas de sala de aula, dando sustentação para o novo que as professoras experimentavam, garantindo-lhes espaços e reuniões de discussão. Com cuidado, introduziu na escola a roda de conversa, a contação de histórias, os «laboratórios» frequentados pelas crianças de forma mais autônoma. Textos dos alunos passaram a ser expostos em mural; atividades envolveram turmas e reuniões de turmas. Durante um ano letivo, as apostilas estavam lá; na sala, eram usadas, mas a reorientação pedagógica fazia da apostila apenas um momento da aula, para «cumprir» um programa imposto, que foi jogado para ocupar menos tempo do que as outras atividades.⁷

Concluído o ano letivo, a coordenadora sai da escola. Num encontro casual com uma das professoras da escola, pergunta como estão indo as atividades pedagógicas e fica sabendo que tudo voltou para as apostilas.

Que lição tirar de um período de incentivo à autonomia relativa dos professores? Tudo indica que a prudência do professor somente o leva para longe de suas rotinas quando tem onde firmar o pé: outra teoria, outra proposta, apoio efetivo de colegas, coordenadores ou diretores. Não há movimento para fora do «estabelecido» quando não existem condições que sustentem outras práticas na escola! A experiência aqui resumida demonstra isso. E todos sabemos que, encer-

⁷ Toda a experiência está narrada e analisada em Laurindo (2016).

rados projetos de apoio universitário para escolas, tudo volta a ser como dantes... mesmo que fiquem umas saudades do tempo em que valeu a pena ser professor!

De inédito em inédito, burlando o controle

Certamente, todos aqueles que dedicaram parte de sua vida acadêmica para um encontro dialógico com professores descobriram muitos inéditos que se escondem nas práticas dos professores. Burla-se o controle, realiza-se um trabalho significativo para o professor e para o aluno. Aqui somente tomei três exemplos que ficam como registro, não como relato que dignifique o trabalho efetivo de sala de aula. A dignidade destes trabalhos no chão da escola e a recompensa que trazem são da experiência vivida que somente podem os envolvidos narrar com paixão, não como lembrança mas como comemoração.

Penso que trabalhos efetivos do chão da escola, realizados sem os estardalhaços das políticas públicas, estão mostrando sempre que há movimento na contradição e que os caminhos podem ser percorridos com alguma alegria, mesmo em tempos sombrios como aqueles que vivemos hoje.

Enquanto os discursos mais ou menos oficiais nos oferecem apenas dois caminhos, aquele do fanatismo religioso, político e nazi-fascista ou aquele da globalização econômica, nome glamoroso para a naturalização da miséria e da desigualdade social, ambos elevando a valor ético a mentira descarada, no fundo da sala de aula, lá no invisível das quatro paredes, gestam-se inéditos que apontam para um leque infinito de possibilidades, em horizontes ainda visíveis, conquanto distantes. A luz é frágil, mas ilumina. E nós

Que pretendíamos preparar o terreno para a amizade,
nem bons amigos nós mesmos pudemos ser.
Mas vós, [que constroem os inéditos viáveis]
quando chegar a ocasião
de ser o homem um parceiro para o homem,
pensai em nós
com simpatia. (Bertold Brecht, 1966: 91-93)

Email: jugeraldi@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

- Balsamo, Luciana Maria (2014). *A avaliação da escola: Um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba, Brasil.
- Brecht, Bertold (1966). *Poemas e canções* (Seleção e tradução de Geir Campos). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Campos, Cristina Maria (2017). *Crônicas do chão da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Campos, Cristina Maria, & Campos, Paulo César (2014). *Que brincadeira é essa?* São Carlos: Pedro & João Editores.
- Cavalcanti, Joana & Blanchard, Mercedes (Eds.) (2014). *Histórias no feminino: A influência das narrativas na construção identitária de mulheres educadoras*. Belo Horizonte: Miguilim.
- Damaceno, Taysa M., & Pedrosa, Cleide E. (2014). Prova Brasil e ensino de língua portuguesa: Refletindo sobre a glocalização de práticas. *Interdisciplinar. Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 20, 35-46. Retirado de <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/2856/2546>
- De Amicis, Edmondo (1960). *Coração*. Rio de Janeiro: Livr. Francisco Alves.
- Fonseca, Maira Nilma G. (1997). *Ensino de língua portuguesa: Ecos de um discurso* (Dissertação de mestrado não publicada). UFSE, Brasil.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galan, Maria Aparecida (1991). *A construção cotidiana de uma proposta de ensino: As falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- Geraldi, João Wanderley, & Fonseca, Maria Nilma (1984). O circuito do livro e a escola. In João Wanderley Geraldi (Ed.), *O texto na sala de aula* (pp. 93-103). Cascavel: Assoeste.
- Geraldi, João Wanderley (2018). *Tranças e danças: Linguagem, ciência, poder e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Ingenieros, José (s.d.). *O homem medíocre*. Rio de Janeiro: Edições Spiker.
- Laurindo, Tânia Regina (2016). *O ensino apostilado e suas frestas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Martins, Cyro (1977). *Um menino vai para o colégio*. Porto Alegre: Editora Movimento.
- Paula, Luzia de Fátima (2010). *Ideias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua portuguesa* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Estadual Paulista/ Marília, Brasil.
- Silva, Lilian M. (1994). *Mudar o ensino de língua portuguesa: Uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Brasil.