



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEn
MESTRADO EM ENSINO

**A “SALA TEMÁTICA” COMO PROPOSTA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA**

EMERSON TEBALDI POUBEL

Santo Antônio de Pádua
2022

EMERSON TEBALDI POUBEL

A “SALA TEMÁTICA” COMO PROPOSTA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Souza Gomes

Santo Antônio de Pádua
2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P872? Poubel, Emerson Tebaldi
A ?SALA TEMÁTICA? COMO PROPOSTA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA : : REFLEXÕES DE UM PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA
/ Emerson Tebaldi Poubel ; Jacqueline de Gomes, orientadora.
Santo Antônio de Pádua, 2022.
86 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEn.2022.m.01901886778>

1. Sala Temática. 2. Narrativa autobiográfica. 3. BNCC. 4.
Formação de professores. 5. Produção intelectual. I.
Gomes, Jacqueline de, orientadora. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação
Superior. III. Título.

CDD -

EMERSON TEBALDI POUBEL

A “SALA TEMÁTICA” COMO PROPOSTA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Souza Gomes (Orientadora) – UFF

Prof.^a Dr.^a Maristela Barenco Corrêa de Mello – UFF

Prof.^a Dr.^a Bruna Paula da Cruz Dágola – IFF

Santo Antônio de Pádua
2022

O homem, bicho da terra tão pequeno
Chateia-se na terra
Lugar de muita miséria e pouca diversão,
Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
Toca para a lua
Desce cauteloso na lua
Pisa na lua
Planta bandeirola na lua
Experimenta a lua
Coloniza a lua
Civiliza a lua
Humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.
O homem chateia-se na lua.
Vamos para marte - ordena a suas
máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
Pisa em marte
Experimenta
Coloniza
Civiliza
Humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a vênus.
O homem põe o pé em vênus,
Vê o visto - é isto?
Idem
Idem
Idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Outros planetas restam para outras
colônias.
O espaço todo vira terra-a-terra.
O homem chega ao sol ou dá uma volta
Só para te ver?
Não-vê que ele inventa
Roupa insidervel de viver no sol.
Põe o pé e:
Mas que chato é o sol, falso touro
Espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
Do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
Só resta ao homem
(estará equipado?)
A difícilíssima dangerousíssima viagem
De si a si mesmo:
Pôr o pé no chão
Do seu coração
Experimentar
Colonizar
Civilizar
Humanizar
O homem
Descobrimdo em suas próprias
inexploradas entranhas
A perene, insuspeitada alegria
De con-viver.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por essa maravilhosa experiência chamada vida, pela oportunidade de rir, sofrer, me revoltar, não compreender e buscar sempre ser feliz.

Aos meus pais Jurlei e Zilah pelo apoio durante toda a vida, incentivo aos estudos e muitas orações, que necessito constantemente.

A minha irmã Helen, professora desde os primeiros anos escolares ao ensino médio, por sua participação e torcida pela realização deste trabalho.

A minha mulher Gleiciane, pela parceira na vida, por me fazer acreditar, por assumir as tarefas diárias para que eu tivesse mais tempo, pelos puxões de orelha, pela inspiração através da exposição do seu pensamento, por sua luz e sua juba e por não ter desistido de mim.

Aos meus filhos Pedro e Arthur, por dividir a vida conosco, do trabalho à diversão, por serem filhos maravilhosos e pelo suporte tecnológico e de língua inglesa que muito necessitamos.

A minha filha Gabriela pelos momentos de “vem brincar papai”, deliciosamente me capturando só para ela.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Souza Gomes, pelo trabalho, pelas palavras de incentivo nesse momento tão delicado de pandemia que passamos.

As professoras doutoras Bruna Paula da C. Dágola e Maristela B. C. de Mello pelas valiosas dicas para o aperfeiçoamento do trabalho.

Aos professores e professoras que fizeram parte desta pesquisa, contribuindo com suas perspectivas do trabalho docente.

Aos amigos, que nos momentos difíceis e de descontração se fizeram presentes, sempre solícitos a ajudar.

RESUMO

A presente dissertação é uma pesquisa realizada sobre a narrativa de experiência vivenciada em uma instituição de educação pública com alunos do ensino médio da educação básica. Trata-se de uma narrativa sobre a imersão na prática de um professor que ao desenvolver o projeto de uma sala temática de geografia para ministrar suas aulas, acaba por observar as transformações produzidas por esse movimento em sua prática pedagógica. Em uma narrativa autobiográfica, vai re-contando e re-vivendo memórias de sua prática docente ao longo de 20 anos em salas de aula por diversas escolas. Essa narrativa transita entre o ser e o fazer e tem sua relevância como uma forma crítica de revelar acontecimentos do ambiente escolar que podem inspirar outros professores, principalmente os iniciantes na carreira, a refletirem sobre suas práticas e produzirem alternativas que venham a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Quais são os sentimentos dos professores? Como eles são afetados pela dinâmica do sistema educacional? Com que liberdade podem atuar diante das diretrizes educacionais? Como são formados? Como professores e alunos vão se tornando coadjuvantes no processo de aquisição do conhecimento e não atores principais? E principalmente, como enfrentar o desafio de deixar de ser um professor tradicional, que baseia suas aulas na transferência de saberes? Essas são algumas questões que permeiam o trabalho e vão sendo aos poucos dialogadas com autores, como Paulo Freire, bell hooks, António Nóvoa, Bernardete Gatti, Leonor Tanuri, Jorge Larrosa, Boaventura Santos, Edgard Morin, Walter Kohan, entre outros. Foi criado um plano estético de diálogos com os personagens Escorpião e Sala em dois momentos distintos para tecer reflexões acerca do que o autor busca de fato ao questionar sua prática. No trabalho são usadas falas de alguns professores que responderam questões sobre sua formação e os desafios na profissão. Nessa pesquisa há também um estudo, realizado em conjunto com duas outras autoras, sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento orientador do currículo no Brasil, ponderando sobre suas implicações para a última etapa da Educação Básica no que tange à finalidade da educação escolar e à organização do conhecimento por disciplinas e sua nova proposta de organização curricular visando promover uma interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Sala temática, narrativa autobiográfica, BNCC, formação de professores.

ABSTRACT

The present dissertation is a research carried out on the narrative of an experience lived in a public education institution with high school students of basic education. It is a narrative about the immersion in the practice of a teacher who, when developing the project of a geography thematic room to teach his classes, ends up observing the transformations produced by this movement in his pedagogical practice. In an autobiographical narrative, he re-tells and re-lives memories of his teaching practice over 20 years in classrooms at different schools. This narrative transits between being and doing and has its relevance as a critical way of revealing events in the school environment that can inspire other teachers, especially beginners in the career, to reflect on their practices and produce alternatives that will contribute to the process of teaching and learning. What are the teachers' feelings? How are they affected by the dynamics of the education system? With what freedom can they act in the face of educational guidelines? How are they formed? How do teachers and students become supporting actors in the knowledge acquisition process and not main actors? And above all, how to face the challenge of ceasing to be a traditional teacher, who bases his classes on the transfer of knowledge? These are some of the questions that permeate the work and are gradually being discussed with authors such as Paulo Freire, bell hooks, António Nóvoa, Bernardete Gatti, Leonor Tanuri, Jorge Larrosa, Boaventura Santos, Edgard Morin, Walter Kohan, among others. An aesthetic plan of dialogues with the characters Escorpião and Sala was created in two different moments to weave reflections about what the author actually seeks when questioning his practice. In the work, speeches of some teachers are used who answered questions about their training and the challenges in the profession. In this research there is also a study, carried out together with two other authors, on the National Curricular Common Base - BNCC, a guiding document for the curriculum in Brazil, considering its implications for the last stage of Basic Education regarding the purpose of school education and the organization of knowledge by disciplines and its new proposal for curricular organization aimed at promoting interdisciplinarity.

Keywords: Thematic room, autobiographical narrative, BNCC, teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Competências Gerais da Educação Básica	34
Figura 2: Print da página 192 (Leão, 1999)	52
Figura 3: Imagem da Sala Temática	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. EU CAÇADOR DE MIM.....	14
2.1 Narrativas autobiográficas: entremeios entre o ser e o fazer.....	15
3. COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES? FORMAÇÃO E INFLUÊNCIAS NO TRABALHO EM SALA DE AULA	18
3.1 Um breve histórico sobre a educação e formação para a educação básica no Brasil.	18
3.2 Como nos tornamos professores?	21
4. BNCC NO ENSINO MÉDIO: UM CAMINHO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM?.....	33
4.1 Apontamentos sobre a Interdisciplinaridade na Sala de Aula	35
4.2 Ensino Disciplinar à luz da “BNCC para o Ensino Médio”	37
4.3 E por aí, em uma escola brasileira... a interdisciplinaridade que tenta acontecer!.....	40
5. “SER PROFESSOR”: COMO ME FIZ, ME FAÇO E REFAÇO PROFESSOR?.....	42
6. INVENTOS DE UM PROFESSOR-APRENDIZ: A SALA TEMÁTICA DE GEOGRAFIA	51
6.1 “Desplanjejar” ou “replanejar” a sala temática? – entre a teoria e a prática	56
7. UMA SALA É SÓ UMA SALA?	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

1. INTRODUÇÃO

Quem contará a história dos professores? Não a dos professores ditos extraordinários, ganhadores de prêmios de inovação, ou aqueles apontados pelos diretores como exemplos a serem seguidos, ou pelos alunos por seu jeito cativante de ser. Estou falando do professor comum. Aquele que chega no horário todos os dias na escola e cumpre com suas obrigações. Aquele formado pela Academia e se achando pronto, embarca na aventura provavelmente mais desafiadora da sua vida. Esse professor que prepara aula seguindo as diretrizes curriculares definidas pelos órgãos institucionais superiores, que usa o material didático indicado, que cumpre seu tempo de aula à risca, preenche seus diários, aplica avaliações, corrige, aplica recuperações, trabalhos extras, pontos extras, passa aluno, reprova aluno, vai às reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Conhece um assim? Lembra seu nome? Talvez sim, talvez não. Não parece ser muito importante falar desse sujeito que é obediente a esse sistema educacional. Não faz muitas críticas, nem muitas sugestões, não tem grandes ideias e segue o roteiro, ou quase isso.

É desse lugar comum que venho. Depois de muito tempo, a sala temática é a parte viva, a que não gangrenou com o sistema. Nela mora o sonho de uma educação como prática de liberdade, como teorizou Paulo Freire (1996) e encontrou ecos na prática de bell hooks (2017) e tantos outros. Mas vale ressaltar que a nossa escola ainda é “tradicional” e é nessa escola que “produzem” e são “produzidos” os professores. No cotidiano escolar, que enraíza as práticas que aprisionam professores e alunos em pensamentos conservadores de hierarquias de saber, contribuindo mais para o distanciamento do conhecimento do que para uma aproximação e encantamento. Mas dentro desse professor que ocupa esse lugar comum, em um canto esquecido, ou adormecido, entre pilhas de papel, mora um sonho, já sonhado por Paulo Freire (1996) em que professores e alunos possam se tornar epistemologicamente curiosos.

Estamos aqui, diante dessa pesquisa, que tem como questão principal pensar nas possíveis revoluções, que a implantação de uma sala temática de Geografia produz na prática docente de um professor.

Iniciamos os trabalhos como uma pesquisa-ação da prática de um professor de Geografia na implantação de uma sala temática que aos poucos, e principalmente em função da pandemia Covid-19, vai tornando-se uma narrativa autobiográfica. Optamos por mudar a metodologia em função do distanciamento imposto pela pandemia entre todos os envolvidos

na pesquisa: sala temática, alunos, professores e demais funcionários da escola. Passamos a ser potenciais portadores e disseminadores do mortal vírus, que muitas vidas ceifou em nossa sociedade. Segundo dados da OMS (Organização Mundial da Saúde), do início da pandemia em dezembro de 2019 até o início de 2022, já havia mais de seis milhões de vítimas fatais no mundo, dentre essas, mais de seiscentas mil, no Brasil.

Apesar das aulas continuarem em ambiente virtual, não foi uma opção tentar adaptar a experiência da sala temática em função das grandes dificuldades encontradas no ensino remoto, que iam desde a falta de recursos como acesso à internet ou falta de equipamentos como computadores, celulares ou tablets, até mesmo a falta de costume em utilizar as plataformas. Sempre na expectativa do retorno presencial das aulas e para não perdermos os registros até então realizados optamos pela narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa, pois os relatos de experiência são sempre carregados de muitas impressões pessoais e subjetividades.

Narrar a experiência, como nos disse Larrosa (2016), como algo que nos acontece. A história como esse lugar que é de um sujeito, mas que de certa forma torna-se o lugar de muitos. Esperamos que esta pesquisa torne-se sim o lugar de muitos, afinal de contas é assim que justificamos nosso trabalho. Que esta dissertação torne-se principalmente o lugar dos muitos professores recém-formados nas universidades, que são lançados ao mercado de trabalho com pouquíssima prática. Os relatos de experiência aqui desenvolvidos de forma crítica, talvez mais do que em uma formação continuada, podem tornar-se inspiradores para o reconhecimento de problemas e busca por alternativas para um fazer diferente, possibilitando alcançar novos resultados, contribuindo assim para a prática docente.

Com o objetivo de analisar o processo de implantação de uma sala temática de geografia em uma escola estadual de nível médio do Estado do Rio de Janeiro, desde o sonho à sua concretização e registrar as contribuições desse movimento para a prática docente, faço em mim o “território de passagem”, divago olhando estrelas, crio personagens, afeto e sou afetado.

No capítulo dois a narrativa autobiográfica vai se consolidando como opção metodológica pela forma principal de expressão que vai conduzir o trabalho. As lembranças e sentimentos das experiências vividas são as marcas do texto. Começo, ainda sem jeito, a ensaiar uma “escrita de si” como aprendi com Foucault (1987). Vou com Larrosa (2016) me apaixonando pelos acontecimentos, pois eles geram esse movimento de autoconhecimento.

Como nos tornamos professores? O terceiro capítulo vem analisando a formação e influências no trabalho em sala de aula.

O quarto capítulo, que é um artigo em vias de publicação escrito em conjunto com duas outras autoras, faz uma análise da BNCC (Base Nacional comum Curricular), destacando a falta de orientação para a interdisciplinaridade. Como adequar à sala temática às novas legislações e programas de governo?

No quinto capítulo, um histórico nos faz perceber os percalços da vida de um professor que o conduziram a criticar sua prática, surgindo pela primeira vez à ideia da sala temática.

O sexto capítulo abre a sala temática de geografia, que começa a virar realidade. Do sonho ao aceite da proposta e os primeiros impactos nos alunos e na escola.

O sétimo capítulo, que vem fechando a dissertação, vai consolidar a ideia da sala temática como sujeito e não apenas como um instrumento técnico metodológico.

Nunca antes pude literalmente parar e pensar sobre o que é ser professor. Ou o que eu quero enquanto professor? Em toda minha trajetória profissional me ocupei em ser um bom professor sem pensar exatamente, o que isso significa? Sorrio ao olhar para trás e ver meus alunos agradecidos por minhas aulas inspiradoras, ao mesmo tempo aborreço ao lembrar-me dos dias de desinteresse, falação, em que as coisas não fluíram bem. Mas é sobre isso esse trabalho de pesquisa? Dias bons e dias ruins de um professor? Não. Como professor, os dias são diversos e fogem ao planejamento. Essa narrativa autobiográfica transita entre o ser e o fazer. Quais são os sentimentos dos professores? Como eles são afetados pela dinâmica do sistema educacional que atropela, impõe condições incabíveis, tornando professores e alunos coadjuvantes no processo e não atores principais. E nesse fluxo a sala temática de geografia vem a contribuir para a minha reinvenção como professor e também para que a tão sonhada autonomia tanto do aluno como do professor possam ser construídas no cotidiano escolar.

2. EU, CAÇADOR DE MIM

Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu, caçador de mim

Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
 Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito a força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim

É com Milton Nascimento que abro esse capítulo. Pego dele emprestada essa canção para enunciar minhas divagações. Talvez a palavra caçar seja um pouco forte e até cruel, mesmo assim arrisco, pois sinto que é necessária essa força mais intensa, quase bruta para me ajudar a “esquecer o medo e abrir o peito” Qual escuridão me assombra? E como abrir as clareiras no pensamento? Ainda não sei, mas busco no ato de narrar essa forma de reinventar o vivido. Entre o real e o fictício, vou construindo diálogos dentro da minha própria história que não é só minha. Ela se tece na escola e na vida. Com alunos, outros professores, gestores escolares, famílias, vidas que se cruzam. Virei professor meio de repente, quase no susto e fui me acostumando de tal modo com o ofício que lá se foram vinte anos. Não que eu não tenha me questionado antes. A gente sempre faz isso. Mas talvez as perguntas sejam outras agora e

essas querem saber mais dessa formação dos professores. Não a formação específica que dá o direito de lecionar, a famosa graduação da Universidade. Buscam-se aqui elementos do próprio cotidiano escolar que anunciam ou denunciam o que de fato acontece na vida da escola, o que ninguém conta, mas está ali nos corredores, nas salas, impregnado nas paredes, no pátio, no refeitório, no sino que toca, que regula, interrompe e dá o comando. E o que de fato comanda a escola? O quanto disso faz o que somos enquanto professores?

Em minha narrativa vou passeando entre o vivido e o imaginário, o que foi e o que poderia ser e o que ainda nem ousamos sonhar.

2.1 Narrativas autobiográficas: entremeios entre o ser e o fazer.

Como narrar à experiência? O que é uma narrativa? Isso é pesquisa? Estes são alguns dos questionamentos que faço ao iniciar a escrita desse capítulo. Sinto-me ainda desconfortável. Esta pesquisa inicialmente era sobre a implantação de uma Sala Temática de Geografia. A metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho era a pesquisa-ação por sua característica reflexiva, problematizadora, crítica, dialógica e transformadora.

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p.445-446).

Como nos fala TRIPP, a pesquisa-ação é um movimento dentro da própria prática, em que ao atuarmos, investigamos, avaliamos e implementamos coisas novas a partir da observação da ação. De certo modo, inicialmente essa metodologia foi a mais adequada para acompanhar o trabalho que estava sendo desenvolvido com a sala temática, em que professor e alunos estavam sendo desafiados a mudar a rotina, saindo do já sabido e estabelecido pela prática escolar.

O trabalho de montagem da Sala Temática com as seis turmas de ensino médio nas quais dou aulas no turno da manhã e noite, do primeiro ao terceiro ano de formação teve início no ano de 2019. Levei os primeiros elementos para montagem do espaço. O intuito era aos poucos estimular a participação dos alunos na construção e uso da sala.

O processo de montagem foi muito lento, tímido, e mais desafiador do que eu imaginava. Sempre achando que teria mais tempo e com uma velha mania de postergar o máximo possível, 2019 passou sem muitos avanços e fiz mil planos para 2020. E veio a

Pandemia Covid-19. Tudo foi interrompido! Como ficariam as aulas? E o projeto de pesquisa? Novos desafios, a distância dos alunos, mais uma vez o sonho adiado, outro encontro ainda mais imprescindível não podia mais esperar “a dangerosíssima viagem de si a si mesmo” Eu estaria equipado para essa viagem? Me encarar como professor? Narrar a minha própria história, minha experiência? Como nos diz Larrosa:

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. Se a linguagem da crítica elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece ou o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós (LARROSA, 2016, p.68).

E dessa forma, sempre acompanhado pelo outro, sigo esboçando um memorial de formação que leva-me a descobrir a escrita narrativa autobiográfica. Pesquisando vou descobrindo algumas possíveis respostas que acalmam meu coração. Paiva (2008) nos fala dos muitos significados que uma narrativa pode ter: “algo contado ou recontado, um relato de um evento real ou fictício”. Começo a perceber que sempre fui rodeado por narradores, que eu próprio sou um narrador. Mas isso é pesquisa? O que é uma pesquisa narrativa? Após uma busca chego à definição que, “pesquisa é o conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc. ou ainda uma investigação ou indagação minuciosa”. (Oxford. 2017) De todas as palavras sobre o que é pesquisa, escolho INDAGAÇÃO, assim grafada em letras maiúsculas, pois todo o processo de narrar e olhar para a minha própria formação como professor de Geografia tornou-se esse lugar da pergunta, mais do que das respostas.

Ter uma resposta pronta para todas as questões sempre foi o meu caminho anterior. Achava que um bom professor deveria saber de tudo um pouco. Sempre gostei muito de assistir televisão e ler jornal. Sou um sujeito da informação. Cruzo mil dados e tenho sempre uma resposta, ou tinha, até agora. Vou pisando nesse lugar do desconhecido, permitindo não saber, e mesmo diante da urgência e de todos os prazos, me ponho a divagar. Clandinin e Connely (2000, p.20 anpud, Paiva) definem a pesquisa narrativa como uma “forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Vou percebendo que pesquisar a própria história também gera conhecimento, autoconhecimento, que não é algo individual. Olho para minha narrativa e percebo que é impregnada, desde o ventre materno, dessas interações com o “outro”, aonde vou me constituindo um professor

assim como minha mãe, que lecionou 41 anos. Oliveira e Satriano me ajudam a entender melhor o que é uma pesquisa narrativa autobiográfica.

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida (Oliveira, V. M. de, & Satriano, 2017, p. 373).

Esse encontro com os vários “eu” que também são o “outro”, que me permitem ir ao passado e olhar de um jeito, de outro jeito, de muitos jeitos, com indagações cada vez mais minuciosas. Estranhar o conhecido, olhar minhas frases escritas e perceber nelas pistas de quem é esse professor, e das pequenas coisas que estão tão impregnadas na escola, que já não sentimos. E como é bom me permitir sentir. Bom e ao mesmo tempo perturbador. Estar à deriva, sem bússola. Logo eu o cara da Geografia. Perder-me, transformando-me em um explorador.

Quem é o explorador se não o sujeito que pesquisa? Sigo a diante ainda com muitas dúvidas próprias do ato de indagar, mas com algumas respostas. Uma delas, é que sim, o que estou fazendo é pesquisa. Uma das mais difíceis que já fiz. Lembro-me da escola e da graduação com suas pesquisas de campo e bibliográficas, que demandavam uso de laboratórios, estudos comparativos, análise de gráficos, tabelas, dentre outros. Agora estou diante de algo que requer um trabalho muito mais minucioso de observação da minha prática, de como e o que me constitui professor. Como vou me compondo na profissão e na vida, com diálogos entre as diretrizes oficiais e o que acontece no seio das relações vivenciadas na escola. Sigo sabendo agora que a narrativa autobiográfica é pesquisa e me ponho a pesquisar isso que é demasiadamente humano, um entendimento de si mesmo, assumindo o seu lugar enquanto produtor de sua episteme, sempre num campo relacional em transformação.

Uma narrativa é sempre nova, pois o olhar de quem narra muda. O que mais nos interessa nesse campo de pesquisa não é a história contada, mas sim o que dela em nós gera movimentos. A pesquisa autobiográfica que se encerra no sujeito e no ocorrido se perde no vazio. Não é o que desejamos. Como nos disse Casmanie:

Concluindo, a narrativa de histórias pessoais tem na memória seu apoio principal para poder se dar. Mas esse trabalho de rememorar o passado não pode ter como finalidade o tão simplesmente lembrar para contar, que muitas vezes pode se dar de modo desatento ou até obsessivo. Para que a narrativa possa alcançar uma finalidade, a compreensão de si mesmo, a lembrança precisa se dar de modo ativo para que conquiste sua dimensão libertadora (CAMASNIE, 2007, p. 48 apud Oliveira, V. M. de, & Satriano).

Nossa busca é não incorrer nesse equívoco de fazer uma pesquisa narcísica obsessiva. Nosso objetivo é através da pesquisa construir ações que contribuam para que no ato de educar e ser educado possamos, como nos disse Paulo Freire, aprender em comunhão.

3. COMO NOS TORNAMOS PROFESSORES? FORMAÇÃO E INFLUÊNCIAS NO TRABALHO EM SALA DE AULA.

Para começar o capítulo, sinto a necessidade de retomar, fazendo um breve histórico sobre a formação dos professores no Brasil e as dificuldades geradas por este processo. Foi revisitando a minha prática que percebi que é necessário pensar sobre a formação dos professores. Sei que minha prática é construída por mim nas interações com o espaço escolar, com todos os sujeitos que atuam ali. Mas essa história começa muito antes, nas imagens construídas do que é ser professor, ou ainda no que as leis, programas governamentais e teóricos dizem sobre o que é ser professor. Fazer esse histórico e pensar sobre esses aspectos é o que contribui para entendermos porque o movimento de criação e implantação da sala temática de geografia, como busca por alternativa a um ensino tradicional, foi tão sofrido e demorado.

3.1 Um Breve Histórico Sobre a Educação e Formação Para a Educação Básica no Brasil

A educação na colônia do Brasil se inicia com os Jesuítas em 1549 com o intuito de catequizar os bugres da terra, civilizando e transmitindo a fé cristã.

A Reforma Pombalina (1759), que visava à modernização do Estado português, centrada nas relações econômicas entre Portugal e Inglaterra, teve grande impacto na educação brasileira, quando expulsou da colônia os Jesuítas influentes que queriam monopolizar a mão de obra indígena. A partir de 1760 a educação no Brasil, que esteve por mais de 200 anos sob a conduta dos jesuítas, passou a ser uma responsabilidade do Estado. Anos se passaram e o sistema educacional pouco avançou. Somente após a vinda da família imperial portuguesa para a colônia do Brasil (1808) é que o sistema educacional começou a apresentar modificações significativas.

Uma primeira preocupação com a formação de professores ocorre a partir da implantação das escolas de ensino mútuo em 1820, como nos diz Tannuri:

Também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente

prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos” (Tanuri, 2000, p.63).

Com a constituição outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824 fica estabelecida a educação primária e gratuita para todos os brasileiros.

A lei de 15 de outubro de 1827 determina a criação de escolas “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” e orienta também que os candidatos a professores sejam selecionados por exame.

A Lei de 15/10/1827, que —manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. Os arts. 7º e 12º assim dispõem, respectivamente: “Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação.” “[...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º (TANURI, 2000, p.62).

As primeiras escolas destinadas à formação de professores (curso normal) foram implantadas no Brasil depois da reforma constitucional de 1834.

As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral (TANURI, 2000, p.62).

Perceber o caráter elitista da educação brasileira, historicamente construído é de grande importância para entendermos a formação da nossa sociedade e as dificuldades que temos em romper com determinados padrões que se perpetuam.

Em tais circunstâncias, desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia (TANURI, 2000, p.63).

A primeira escola normal brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, de duração efêmera, suprimida em 1849. (TANURI, 2000, p.64).

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p.64).

Não só o caráter elitista da educação brasileira, mas também a pouca valorização do magistério no Brasil, são características históricas como nos diz Tanuri:

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros salários financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época (TANURI, 2000, p.65).

Durante o Estado Novo (1937 – 1945) ocorreu a Reforma Capanema, que dentre várias medidas foi responsável pela criação do curso de pedagogia.

Em 1939 surgiu o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” “e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado” (Silva, 1999 apud TANURI 2000).

Como nos diz Tanuri a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, poucas modificações trouxe para a formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. (TANURI, 2000, p.78).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não ter trazido grandes contribuições para a formação de professores, através do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE 251/62), tem início o pensamento da formação em nível superior, “prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país.” (TANURI, 2000, p.79).

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964 – 85) foram realizadas modificações nos cursos superiores. O curso de Pedagogia, a partir dessa reforma, passou a habilitar em nível superior os professores primários. A formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser exclusividade das faculdades de pedagogia.

Entre as reformas do regime militar, a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68, teve como consequência a modificação do currículo do curso de Pedagogia, fracionando-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas, e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do professor do curso normal, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1o Grau. 24 A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização

antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80).

Mais próxima do nosso tempo temos a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira 9394/96 muito vem contribuindo com avanços no campo educacional em todos os níveis, principalmente na educação básica. Dentre os avanços podemos citar: melhorias no financiamento do ensino especificando até a porcentagem dos recursos que a União deve investir em educação anualmente e ampliação do acesso à educação no Brasil.

Tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica, além de especificar quais etapas são contempladas: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o tempo, expandiu o ensino básico para nove anos e passou a determinar a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade.

Introduziu mecanismos de avaliação do ensino como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o senso escolar.

3.2 Como nos Tornamos Professores?

Quando decidimos que queremos ser professoras(es)? Quando brincamos de escolinha na infância? A partir dos exemplos que temos ao longo da vida, observando o destaque do professor(a) na sociedade? Ou na juventude, quando almejamos uma profissão desafiadora, tecnologicamente moderna e com bons rendimentos financeiros? Talvez só a segunda pergunta faça algum sentido para a maior parte dos leitores, pois durante a infância estamos expressando nossos sentimentos mais puros, muito baseados na experiência do ensino primário, mais lúdico e com grande ligação entre a professora e seus alunos. Dissemos nesta última frase professora, sem possibilidade do professor, do gênero masculino, pois é muito raro encontrarmos um homem como professor dos pequenos. Mesmo no magistério em geral, a proporção de professores homens é bem reduzida em comparação com as professoras.

Quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras (GATTI, 2010, p.1362).

O fato é que escolher ser professor ou professora, não é tarefa fácil. Se fosse, não teríamos tantos alunos matriculados em cursos de licenciatura e pedagogia afirmando que não querem ser professores. Muitos enxergam o magistério como segunda possibilidade ou para ser exercido concomitantemente com outra atividade de maior remuneração. É alta a

porcentagem dos alunos de licenciaturas, que não têm o magistério como primeira e única opção.

No estudo de Gatti e Barreto (2009), em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, mostra-se que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de querer ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciandos de outras áreas que não a Pedagogia... (GATTI, 2010, p.1361).

Como reconhecemos um professor(a)? Talvez, em uma imagem socialmente construída, um professor(a), para ser classificado como tal, estaria de pé diante de uma turma de alunos, usando óculos e jaleco, falando sem parar ou escrevendo no quadro. Uma imagem que fazemos da profissão de professor. Também poderíamos pensar em uma pessoa lendo e fazendo anotações, ou ainda apreciando trabalhos um a um, corrigindo e registrando as notas.

Essa imagem de professor que habita nosso imaginário foi construída ao longo do tempo, principalmente depois da institucionalização da educação. Escolas com salas, horários de chegada, intervalo e saída, com professores ensinando determinada matéria. Escolas públicas e privadas, escolas primárias, escolas de formação geral e formação técnica em nível fundamental, médio e superior. Em grande parte dos países do mundo, a escola passou a fazer parte da vida. No Brasil, a educação escolar é regida pela LDB 9394/96 (lei de diretrizes e bases da educação brasileira) onde está escrito que a educação básica deve obrigatoriamente ser iniciada aos quatro anos de idade, indo até aos dezessete, compreendendo os ensinos pré-escolar, fundamental e ensino médio.

Recebemos a formação escolar desde a mais tenra idade. Vamos nos acostumando com as ameaças de reprovação e também seus rituais de formatura após cada nível alcançado com sucesso nas notas. O professor e sua forma de ensinar, sua metodologia, ou a falta de uma intencionalmente planejada, pode nos cativar ou causar repulsa. Fazendo parte desse universo das escolas e salas de aula, passamos a criar a ideia do que é um professor. Mas que professor é esse que tão facilmente identificamos em uma imagem?

Certa vez, a coordenadora de turno de uma escola, necessitando transmitir um recado à determinada turma, fez como de costume, deu algumas batidinhas na porta da sala e entrou. Deparou-se com as carteiras dispostas em semicírculo e a mesa do professor vazia em um canto. Como também não havia ninguém de frente ao quadro, logo indagou: “O professor ainda não chegou? Vocês estão sem aula?” Prontamente um aluno respondeu: “Não, ele está

sentado aqui junto com a gente!” Embaraçada a coordenadora pediu desculpas e disse “não o reconheci sentado aí com os alunos professor, pensei até que estivessem sem aula”. O episódio nos leva a pensar que, para sermos vistos como professores devemos ter a postura e talvez, quem sabe, também a ação pedagógica de um professor tradicional? Mas a final de contas, o que é ser um bom professor? Em uma análise individual, para essa pergunta poderíamos ter várias respostas, cada um pode se identificar com a matéria, com um tipo de trabalho, com uma metodologia, ou ainda com certa empatia característica de um profissional, porém, em uma perspectiva ampla, qual professor é realmente capaz de em conjunto com os alunos produzir o conhecimento? Como nos diz Paulo Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p.25).

Em uma análise mais técnica Nóvoa afirma que é impossível definir o “bom professor”, “a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável” (NÓVOA, 2009, p.10).

Talvez a resposta para essa questão não seja simples nem fácil de concluir. Se não conseguimos nos libertar de uma imagem que fazemos do professor tradicional, como reconhecer outras possibilidades? Não somos acostumados a ver professores como os que Paulo Freire nos convida a imaginar. Dizemos aqui imaginar, porque de fato não temos mentalmente uma referência de tal professor. Se buscarmos no Google “imagens de professor”, praticamente todas as disponíveis vão retratá-lo da forma tradicional, aquela que temos em nossa memória, em destaque diante da turma de alunos ou de pé frente à lousa. Algumas fotos mostram também um professor com expressão de cansaço ou estressado, algo muito comum nas imagens que temos dos professores atualmente. A imagem do professor Raimundo, personagem do saudoso humorista Chico Anísio, nos chamou a atenção. Um “professor” que passou décadas na televisão fazendo rir com perguntas para alunos que não sabiam a lição. Raimundo sempre terminava o quadro reclamando do salário que seria muito baixo. Quem gostaria de ser professor depois de ver o professor Raimundo?

Apenas uma imagem diferiu das demais, a que mostra um professor primário, sentado no chão junto com os alunos, transmitindo a ideia de uma animada e descontraída conversa. Nesse caso, só conseguimos identificar o professor por este ser o mais velho. Essa imagem não nos faz pensar em um professor transmissor de conhecimento, apesar de na prática poder sê-lo. Uma fotografia é o recorte de um único instante na vida. Ela pode conter muitos

significados, mas ocultar também vários outros. A imagem que construímos na memória diferentemente das fotografias, são uma junção de várias fotos formando um filme, contendo movimentos, sons e até cheiros. Nessa temos a construção real do fato, de professores detentores e transmissores do conhecimento ou professores realmente inspiradores.

Todo professor acaba deixando sua marca, seja pelo seu notório saber, pelo dom da oratória, pela camaradagem, pelo rigor com que trata o processo de ensino aprendizagem, pelo tom de voz ou também, quem sabe, por sua rabugice. Uma forma de descobrirmos o professor que queremos ser é justamente observando enquanto alunos os nossos professores. Qual deles nos toca a ponto de querermos imitá-lo? É suficiente imitarmos o jeito de trabalhar de um professor para sermos bons professores? Como, de fato, nos tornamos professores? Para nos aproximarmos de ideias que contribuam para pensarmos algumas dessas questões precisamos discutir alguns pontos fundamentais da formação docente.

Para motivar o levantamento de dados e problematizar a formação dos professores decidimos partir das respostas obtidas após uma pesquisa realizada com professores de diversas áreas, atuantes no ensino infantil, segundo ciclo do fundamental, ensino médio e ensino superior. Foram feitas duas perguntas para cada profissional:

- 1) A formação que você teve na graduação produziu a condição mínima para sua atuação como professor (a) em sala de aula?
- 2) Qual ou quais são os principais desafios que você enfrentou ou enfrenta na sala de aula?

É curioso observar que para os professores que vão atuar no ensino superior geralmente não é exigida nenhuma formação para o magistério. Não precisam ser licenciados nem terem cursado alguma pós-graduação que seja voltada para lecionarem. Basta serem mestres ou doutores aprovados em concurso público, ou contratados diretamente pelas faculdades particulares. Muitos professores universitários vão aprendendo a lecionar na prática, quando são postos frente a frente com as turmas. Alguns se tornam professores admirados por seus alunos, já outros não se adaptam e desistem da sala de aula, passando a se dedicar somente à pesquisa. Até nas licenciaturas em nível superior, grande parte dos professores que estão diretamente envolvidos na formação de novos professores, não possuem uma formação para o magistério. Técnicos e especialistas, por muitas vezes, roubam a cena e tornam-se os grandes orientadores do sistema educacional. Sem nunca terem participado diretamente das questões que envolvem o dia a dia de uma sala de aula, são contratados para a elaboração de programas de governo, currículos escolares, livros didáticos, dentre outros. Em uma crítica a esse processo que valoriza sobremaneira profissionais com pouca ou nenhuma ligação com as escolas e torna invisíveis os professores, António Nóvoa registrou:

Em 1991, reagi ao insulto de Bernard Shaw, acrescentando-lhe duas máximas:

Quem sabe, faz.

Quem não sabe, ensina.

Quem não sabe ensinar, forma os professores.

Quem não sabe formar professores, faz investigação educacional.

Procurava, num raciocínio *ab absurdo*, chamar a atenção para certas derivas que legitimavam como figuras de referência especialistas e universitários sem qualquer ligação à profissão docente e ao trabalho escolar ao mesmo tempo que deslegitimavam os professores de uma intervenção no seu próprio campo profissional reduzindo-os a um papel secundário na formação de professores e na investigação educacional (NÓVOA, 2009, p.5).

Assim uma professora universitária respondeu ao primeiro questionamento, se a formação que teve gerou as condições mínimas para atuação em sala de aula: “Não. Por eu ter feito bacharelado em Psicologia, não tive base nenhuma para atuação em sala de aula. O que tínhamos eram os exemplos que víamos em nossos professores e, através disso, pude pensar em que tipo de professora eu poderia ser”. Ao segundo questionamento, sobre os desafios que enfrentou ou enfrenta na sala de aula esta mesma professora assim respondeu: “Pra mim o maior desafio na sala de aula é prender a atenção dos alunos. Na sala de aula o professor disputa atenção com muitas outras coisas e conseguir chamar o aluno para o que você está dizendo é muito difícil. Nem em toda aula vamos conseguir a atenção de todos, por isso temos que pensar em metodologias que atraiam o aluno para aula. Trabalho na tentativa de trazer as reflexões dos alunos sobre o tema, recursos que ilustrem o assunto abordado. Faço com que as aulas sejam trocas de conhecimentos entre todos os sujeitos que estão ali. Eu aprendo muito com isso e venho aprendendo a cada dia”. Se muitos professores universitários tivessem tido em sua formação a presença de estudos voltados para a atuação em sala de aula, mesmo que esses estudos fossem realizados assim que ingressassem para o magistério superior, como um curso de formação inicial, muitos conflitos poderiam ser mais bem trabalhados, diminuindo o nível de sofrimento e estresse tanto do professor, e também dos alunos.

Quanto vale para a formação de um aluno os gestos de um professor? Sua forma de ensinar, de trabalhar as matérias, sua ética diante das coisas da vida? Tomando por base a experiência relatada pela professora nas questões anteriores, podemos perceber quão importante foi para sua ação como professora buscar referências na sua vida como aluna. Como nos disse Paulo Freire.

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (FREIRE, 1996, p.47).

Outro aspecto que podemos destacar na resposta à questão dois é o conflito que aparentemente essa professora busca equacionar entre o professor tradicional que habita nela e a tentativa de buscar metodologias de ensino que promovam a participação de todos com trocas de conhecimento. Talvez em função da maior parte dos exemplos que teve ao longo da vida escolar e acadêmica tenham sido os desse tipo de professor, detentor do saber e figura central das aulas é que esse conflito existe.

Quando nos deparamos com uma professora formada em pedagogia, onde durante todas as etapas da sua formação estava sendo preparada para pensar o universo das escolas e seus alunos, conseguimos perceber maior segurança quando relata se sua formação lhe deu condições mínimas de atuar como professora. Como vemos na resposta da professora do ensino médio: “Sou licenciada em pedagogia pela UFF e por mais que os desafios de uma sala de aula sejam sempre múltiplos e diversos, sinto que minha formação foi bem ampla, principalmente com disciplinas que me ajudaram a aprender a pensar; como filosofia, sociologia, antropologia e psicologia. Outras disciplinas pedagógicas foram importantes, pois me aproximaram da prática da escola, principalmente no que se refere à avaliação. E isso me encaminha para a segunda parte da resposta. Aprendi em minha graduação que a avaliação nunca é a parte final, como geralmente vemos nas escolas. Ela é processo. Acho que avaliar é um grande desafio. Ela implica conhecer o que o aluno sabe, e o que ele ainda não sabe. "Ainda" não é final é processo. Reconhecer esse caminhar de cada estudante e mediar a aprendizagem para que ele se mantenha interessado e busque superar os seus próprios obstáculos é o meu grande desafio como professora.”

Como avaliar os alunos? Sem dúvida um dos grandes desafios da prática docente. O trabalho nas escolas, quase sempre, busca uma padronização das aulas, das avaliações, dos currículos. Nóvoa (2009) nos fala de uma “diversificação pedagógica” como alternativa a essa uniformização escolar buscando focar na aprendizagem de cada aluno e nos seus projetos de vida.

É preciso inscrever, na realidade, a igualdade prevista na lei. Na escola, isso significa, como se escreve numa recente proposta de reforma apresentada em França, *faire, vraiment réussir tous les élèves* (fazer com que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso) (Thélot, 2004). Julgo que é útil acrescentar que este “sucesso” não é necessariamente igual para todos os alunos. Mas que é da nossa responsabilidade concebemos modos e percursos que assegurem o sucesso de todos os alunos, *cada um à sua medida* (NÓVOA, 2009, p.25).

Outro professor do ensino médio assim respondeu aos questionamentos: para a primeira pergunta, sobre se sua formação havia concedido condições mínimas para sua atuação em sala de aula, disse: “Não. Apesar de o curso ter sido uma licenciatura, o contato

com a parte prática foi mínimo. Apenas conhecimentos teóricos eram trabalhados. Não via muito sentido no estágio de observação de aulas pois já observava aulas à vida toda. Apenas um professor de prática pedagógica agendou para que os alunos da turma dessem uma única aula em outra escola que ele trabalhava. Aprendi a dar aulas quando consegui emprego como professor em uma escola particular. O maior desafio que enfrentei no início foi ser respeitado como professor pelas turmas, pois tinha pouca idade. Atualmente meu maior desafio é chegar ao final do ano letivo com o sentimento que desenvolvi um bom trabalho.”

As licenciaturas são cursos de nível superior que, além de uma matéria específica como arte, matemática, física ou letras, apresentam várias outras matérias de cunho pedagógico. Segundo Gatti: “As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.” (Gatti, 2010, p.37)

A formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil tem sido alvo de muitas críticas e propostas de reestruturação, tanto curricular, como estrutural. A denúncia do professor sobre a falta de uma preparação prática no curso de licenciatura que o habilitou a ministrar aulas torna o curso insipiente. Uma graduação para o magistério, que não forma adequadamente o professor é de questionável qualidade.

A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. (GATTI, 2013, p.39).

A deterioração dos cursos de licenciatura no Brasil apresenta diversas causas, dentre as quais podemos destacar, que “na sequência temporal 2001-2011 há uma visível migração dos cursos de licenciatura para o regime à distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação.” (GATTI, 2013, p.36). Os cursos à distância, principalmente para a formação dos professores, acabam por privar o licenciando de diversas experiências e possibilidades de práticas fundamentais para sua atuação profissional. Como nos diz Bernardete Gatti:

Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou

seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível. Evidentemente essas características estão associadas à forma como as propostas de EAD para a formação de professores se apresentam, em sua maioria, no país (GATTI, 2013 p. 37).

O crescimento da oferta das licenciaturas em EAD acontece de forma rápida, sem um acompanhamento maior por parte das legislações e elaboração de projetos que visem melhorias na formação dos licenciandos.

Por outro lado, há muitos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância ocorre sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente (GATTI, 2013 p.37).

Mais respostas dos professores nos faz pensar sobre as dificuldades e desafios da profissão. Uma professora do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º anos), respondeu às questões da seguinte forma: “1) Sim, me deu condições de atuar como professora. 2) Desvalorização da profissão: apesar das inúmeras mudanças na escola ao longo dos anos, a valorização dos professores ainda é um grande desafio. Portanto, é importante que o educador busque um equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional, a fim de manter-se bem em sua missão de educar. Necessidade de diversificar as atividades, para prender a atenção, pois nossos alunos vivem conectados: os alunos de hoje pertencem à geração z . Isso significa que eles cresceram ou já nasceram com a tecnologia em mãos. Então perdem o interesse muito fácil pelos livros com textos muito longos já não são tão interessantes para quem consome vídeos diariamente. Sendo assim, um desafio do professor é diversificar as atividades propostas, usando recursos que estão a seu alcance para tornar o conteúdo interessante e compreensível”.

Como a sociedade brasileira vê os professores? Sabemos que algumas visões são possíveis, indo desde um pobre coitado que ganha pouco para aturar filho dos outros, neste caso criam até algumas expressões curiosas como “sofressor”, ou ainda alguém privilegiado, que trabalha pouco e tem férias duas vezes no ano. Certa vez um professor contou que se sentiu humilhado pela Polícia Rodoviária Federal. Voltava de mais um dia de trabalho longe de casa, quando em um risco calculado realizou uma ultrapassagem com faixa contínua no local. Vários outros motoristas foram interceptados também no mesmo momento e aparentemente multados. Na sua vez o policial afirmou a infração e pediu que o acompanhasse até a viatura para registrar a multa. Foram até o carro e naquela conversinha: tá vindo da onde, tá indo pra onde? Quando parece até que vai acontecer um pedido de propina, o policial pergunta: de onde você tá vindo, o que faz lá? Sou professor, respondeu. E o

policial então retruca: professor eu não multo não, pode ir. O professor agradecendo se dirige de volta ao carro e retoma seu caminho de retorno para casa com aquela dúvida: liberou-me da multa porque tem apreço pela minha profissão, reconhecendo sua importância para a sociedade, ou porque pensa que como professor, ganho pouco e não vou ter como pagar a multa? Quem vai saber? Poderia até ser um misto dos dois sentimentos.

Já desde muito tempo a profissão de professor vem sendo desvalorizada, revelando um processo de perda da identidade profissional. Como nos afirma Nóvoa: “a desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo” (NÓVOA, 2017, p.19). A BNCC e suas competências a serem atingidas e comprovadas, um conjunto de letras e números, que até parecem ter sido inspirados em um jogo de batalha naval, se torna mais uma peça de burocratização e controle do trabalho docente na atualidade. Sem percebermos vamos contribuindo para a depreciação da profissão quando chamamos as professoras primárias de tias ou trocamos o termo professor por educador. Como nos afirma Nóvoa:

Por outro lado, a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo” que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade. No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor”. (NÓVOA, 2017, p. 7).

A pouca procura por cursos de licenciatura pode também ser um reflexo dessa desvalorização, que torna o professor um profissional até respeitado, mas que poucos almejam se tornar. O desmonte da educação pública pela adoção de práticas de mercado que pensam apenas no lucro financeiro e desprezam o lucro social de uma educação com qualidade para todos é a opção que se coloca.

Mas, desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação (ZEICHNER, 2010a). Em conjunto, estas tendências configuram “um programa de reforma educacional baseado nos princípios de mercado das economias neoliberais” (COCHRAN-SMITH et al., 2015, p. 117). (NÓVOA, 2017 p.4).

As resistências a esse processo são atuantes e bem embasadas, mas estão muito longe de vencerem o conflito. Às vezes até parece que estamos perdendo a guerra.

Em outro aspecto da resposta da professora, com relação ao desafio diante da geração Z, que aprende a clicar antes mesmo de escrever, podemos pensar se a formação dos professores nos habilita a trabalhar com esses alunos. Um grande impasse nesse início de

século, que entendemos ser um período de transição, é termos alunos da geração Z e sermos professores nascidos e formados no século passado, o que gera um descompasso entre os alunos que temos e os professores que somos. O uso das Tic's (Tecnologias da Informação e Comunicação) é quase um consenso entre os professores, que sentem sua inserção sugestiva pela legislação e na prática em sala de aula pelos alunos, que estão sempre com seus "smatfones" à mão.

A maior parte das universidades que formam professores ainda não atualizou seus currículos e ementas das disciplinas visando uma formação voltada para o uso das novas tecnologias. Somos formados com cópias de livros, muita teoria e debates e pouca ou nenhuma parte prática. A principal atualização que as escolas brasileiras sofreram nos últimos vinte anos, de forma quase universal, foi a substituição da lousa de giz pelos quadros brancos que usam marcadores próprios.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas... (GATTI, 2010, p.1357).

Entendemos que não é o estímulo ao uso das Tic,s enquanto "hardware" ou "software" que vai revolucionar as aulas ou a educação. Podemos passar textos longos e enfadonhos pelo celular, computador ou Kindle, podemos fazer os apontamentos que são feitos no quadro pelo professor por esses mesmos meios. O que pode produzir uma participação construtiva e revolucionária das Tic's na educação é o professor pensar a educação e os conteúdos que vai trabalhar como se fosse um "Youtuber" ou um "Tictoker", ou aprender a buscar a ajuda destes "produtores de conteúdo" como aliados da prática educativa.

A evolução tecnológica continua, mas muitas escolas, de qualquer nível, parecem fazer "vista grossa", continuando com suas receitas. António Nóvoa em seu ensaio: Professores Imagens do Futuro Presente tece alguns cenários possíveis para a educação. Dentre esses, um que traduz o desejo de abandonar as escolas, caminhando no sentido de uma multiplicidade de redes de aprendizagem, fortemente baseadas em ferramentas tecnológicas, e na construção de uma sociedade-em-rede que substituiria os atuais sistemas de ensino (2009, p.13). Talvez uma pequena experiência dessa possibilidade pensada pelo autor, tenha sido experimentada nesses anos em que o mundo vive a pandemia da covid-19. O ensino em muitos países foi inteiramente transferido para o ambiente virtual, o que gerou muitas críticas e dúvidas. Fomos apanhados de surpresa, não houve uma transição nem preparação. Nesse cenário de ensino remoto imposto, onde o uso das tecnologias se fez necessário, tudo ficou

confuso, fora do eixo do que conhecíamos como uma relação de ensino-aprendizagem. Saviani assim registrou essa experiência:

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc (SAVIANI, 2021, p. 42).

A formação dos professores nas licenciaturas, visando um profissional amplamente ambientado com o uso das tecnologias da informação e comunicação parece que ainda demora. O professor que deseja se especializar pode procurar cursos de pós-graduação, que em sua maioria ensinam a utilizar plataformas, softwares e aplicativos nas aulas.

Uma professora que trabalha com turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental assim respondeu aos questionamentos:

- 1) “Sim. Mas é mínima mesmo. A maior parte da graduação focada em conteúdo e pouco em metodologia. Eu só me sentia preparada para uma sala de aula do Fundamental II ou Médio porque fiz curso normal e este sim preparou para uso de metodologias diversas. Vejo muita diferença no professor que já trabalhou com o fundamental I e depois trabalha com outros anos, me parece que são mais realistas e menos frustrados ou assustados com o que veem em sala de aula.”
- 2) “O desafio de saber lidar com violência; indisciplina.; falta de interesse em conteúdos ou metodologias usadas. Nítida falta de perspectiva de futuro por parte dos alunos.”

Fica evidente na resposta de algumas das professoras, uma das formas mais completas de se tornar um professor melhor preparado para o trabalho nas salas de aula no Brasil atualmente, que é o curso normal de nível médio técnico, que perdura mesmo depois da exigência da LDB de que todos os professores do ensino básico deveriam ter nível superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (lei 9394/96).

Os alunos dos cursos técnicos são preparados quase exclusivamente para desempenharem a função para a qual estão sendo formados. Não é objetivo do curso preparar para o ENEM, ou garantir uma formação geral, que no final das contas o aluno sai formado em nada. Nas licenciaturas permanecem as disputas entre o departamento das disciplinas especialistas do curso de referência, contra o departamento das disciplinas pedagógicas. A disputa entre o que ensinar tem saído vitoriosa sobre o como ensinar.

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de

oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010, p.1357).

Com relação aos desafios que a professora enfrenta no cotidiano escolar podemos perceber, principalmente pelo desafio da violência e da falta de perspectiva por parte de alguns alunos, que seu trabalho é desenvolvido em uma escola que atende uma comunidade carente. Algo muito comum atualmente, principalmente para professores que trabalham nas regiões metropolitanas. Os desafios para os professores que trabalham para comunidades carentes parecem ser maiores e precisam ser enfrentados com coragem e determinação de quem acredita que a mudança é possível. A quinta proposta de Nóvoa, para uma definição do que seria um bom professor, tem a ver com seu compromisso social.

Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009, P. 11).

Sentimentalmente nos tornamos professores de várias formas: por vocação, por contato e influência dos amigos, até sem inicialmente quereremos, mas acabamos por nos descobrir professores. Para trabalharmos como professores em escolas, precisamos de um título expedido por uma faculdade ou por um colégio de curso técnico normal, que nos concede a permissão para lecionar. No Brasil, ainda existe uma outra categoria de professores que não possuem formação para o magistério e às vezes nenhuma formação específica, bastando que tenham um grau de estudo superior aos alunos que vão ensinar, os chamados professores leigos. Nos anos 1990 eram mais de 130.000 professores leigos só nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste segundo dados do MEC. Após iniciativas de levar formação a esses professores, como o proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade à distância, o número de professores leigos nessas regiões do Brasil, teria caído para 45.000 em 2001.

A formação dos professores tem sido muito discutida nos últimos tempos, muita denúncia, propostas e material teórico produzido e poucos resultados alcançados na prática.

As universidades públicas, que apesar de formarem um número menor de professores em comparação ao ensino superior privado no Brasil, têm grande responsabilidade em propor e promover alterações nos cursos de formação de professores adequando seus currículos e propondo novas estruturas formativas, passando a formação dos professores para dentro da profissão. Um processo que deve ter o envolvimento de muitas pessoas, principalmente dos

professores de todos os níveis. Uma comunhão alicerçada no desejo que os professores têm de produzir conhecimento, transformações e vidas mais felizes. Assim somos PROFESSORES.

O próximo capítulo é um ensaio em vias de publicação, escrito em colaboração com duas outras autoras, que tem como objetivo expor as fragilidades do documento oficial quanto a sua falta de proposta em promover uma interdisciplinaridade. Um desafio que surge nas escolas brasileiras, de certa forma como algo impositivo, vindo como determinação do Governo, a adequação dos currículos e de todo o trabalho escolar a uma Base Nacional Curricular Comum, a BNCC.

Diante de mais uma inovação na educação brasileira que vislumbra uma tão sonhada melhoria do ensino e da aprendizagem. Fomentando para isto a busca por interdisciplinaridade, me vejo diante de um outro novo. E com olhar de pesquisador, atento às mudanças, ponho-me a olhar o documento oficial e fazer indagações e reflexões que possam contribuir para a minha prática e quem sabe também a de outros professores.

4. BNCC NO ENSINO MÉDIO: UM CAMINHO PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM?¹

Longe de unanimidade, a “Base Nacional Comum Curricular – a educação é a base” (BNCC) é uma realidade em nosso país a integrar a vigente Política Nacional da Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação², a BNCC é o documento orientador sobre o conjunto de aprendizagens essenciais que todos (as) os(as) estudantes hão de adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em linhas gerais, segundo o próprio documento, a Base aplica-se estritamente à educação escolar e está fundamentada na Política Nacional de Educação (PNE) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Ainda que não cite explicitamente Perrenoud³, a BNCC gravita em torno do conceito de “competências” por este sociólogo consolidado. Assim, explicitamente o documento dispõe que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

O texto é expresso, ainda, quanto ao seu alinhamento aos preceitos da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Nesta direção é que a BNCC fixa as diretrizes para as três

¹ Artigo no prelo, em co-autoria com Jacqueline de Souza Gomes e Gleiciane Poubel.

² Ver BRASIL, 2018.

³ Ver PERRENOUD, 2002.

etapas da Educação Básica num conjunto de “competências gerais”, ainda que reconheça que “as competências e diretrizes são comuns, (mas) os currículos são diversos” (BNCC, 2018, p. 11). O texto é muito atraente quanto a estas orientações. Afinal, qual gestor(a) não desejará estimular um conjunto de competências e aprendizagens essenciais à vida dos(as) estudantes? E, ainda, como não reconhecer como substancial a possibilidade de um leque de “conteúdos mínimos” a serem ensinados pelos(as) professores(as)? Legitimada por um ideal pacto colaborativo entre diferentes sujeitos, a BNCC se apresenta como instrumento a fomentar currículos conectados às realidades locais, sociais e individuais dos espaços escolares e de seus sujeitos. Fica-nos a dúvida quanto à implementação (e revisão constante) disto na prática.

No tocante ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, estas “competências gerais” estão distribuídas por quatro áreas de conhecimento, a saber: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os componentes curriculares são organizados no escopo destas áreas de conhecimento sem desatentar das especificidades locais e do trabalho cooperativo. A BNCC determina que, além destas “competências gerais” por áreas de conhecimento, sejam promovidas também “competências específicas”, ou seja:

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BNCC, 2018, p. 33)

As “competências específicas por área serão asseguradas a partir do estímulo ao desenvolvimento de habilidades”, como organizado no infográfico abaixo:

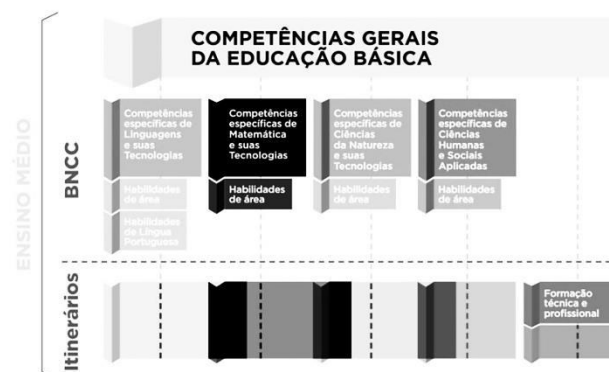


Figura 1. Competências Gerais da Educação Básica/Ensino Médio

Fonte: BNCC, 2018, p.469

As habilidades “representa(m) as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BNCC, 2018, p. 33). Com isto, a

BNCC busca “clarear” as aprendizagens essenciais a que estudantes farão jus nesta etapa da Educação Básica. Em síntese, a BNCC-Médio traz “competências gerais” e “competências específicas” (por áreas de conhecimento e por componentes curriculares ou disciplinas). Neste ínterim é que vale nosso olhar mais atento sobre um pretenso caráter “interdisciplinar” presente na BNCC.

A interdisciplinaridade, tão debatida e pensada como uma forma de dar mais sentido à escola não fica explícita no mais recente documento que visa reformular os currículos escolares. Vale dizer que defendemos a interdisciplinaridade apenas como um passo à transdisciplinaridade⁴. Sem fazer referência ao termo, a BNCC-Médio trata a interdisciplinaridade como uma junção de componentes curriculares, não mais disciplinas, por áreas de conhecimento. Considerando estas premissas, refletimos sobre se esta “junção de disciplinas” estimulada pela BNCC-Médio é suficiente para promover uma educação interdisciplinar.

Objetivamos promover uma reflexão sobre a complexidade da formação escolar de nossos(as) jovens a partir da formação por competências e habilidades preconizada pela BNCC-Médio. Grosso modo, o pensar interdisciplinar é apresentado como ferramenta capaz de romper com o isolamento disciplinar e promover uma interação entre saberes diversos. A complexidade disto é que não deixam de ser valiosos os estudos pormenorizados de suas partes, dos componentes curriculares, nem tão pouco um agrupamento sem consistência de conteúdos e disciplinas deve ser valorizado sem criticidade. Para além das partes há que se buscar relações fundamentadas e serão estas que promoverão rearranjos de valores, estimularão a construção de conhecimentos e, de fato, favorecerão a aprendizagem.

4.1 - Apontamentos Sobre a Interdisciplinaridade na Sala de Aula

Uma leitura superficial e intuitiva sobre a palavra “interdisciplinaridade” já nos sugere uma ligação entre disciplinas. É nesse sentido que pensamos também a sala de aula, como um espaço interdisciplinar que respeita a episteme dos sujeitos que ocupam esse espaço. Não basta promover a ligação entre as partes, ou seja, juntar disciplinas em áreas do conhecimento. Morin (2010) nos fala “que o todo não é jamais a somas das partes; ele é alguma coisa a mais, na medida em que produz qualidades que não existem nas partes separadas”. O todo abriga a complexidade das interações entre as partes, com ligações sempre inusitadas que não

⁴ Não é o foco deste trabalho, mas vale dizer que a transdisciplinaridade pode ser compreendida como um avanço em relação à interdisciplinaridade na medida em que, com o desaparecimento das disciplinas, promove uma leitura mais holística dos fenômenos. Para melhor compreensão deste conceito, indicamos a leitura do “Manifesto da Transdisciplinaridade”, de Basarab Nicolescu. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf

permitem uma simplificação. É nesse ponto que o discurso cartesiano em que se fundou o conhecimento científico se perde, pois tenta reduzir o que é complexo em partes simples e separadas, ou seja

O tipo de pensamento dito cartesiano criou, a partir do século XVII, uma tradição que se enraizou em nossa cultura e que forma a estrutura das mentes desde a escola elementar. Para conhecer o mundo, ela nos intima a reduzir o complexo ao simples, ou seja, separar o que está ligado, unir o que é múltiplo, eliminar tudo o que provoca desordem ou contradições em nosso entendimento. Nossa mente é governada pelos princípios da disjunção, da redução e da abstração. (MORIN, 2010, p. 193)

Mas a vida é múltipla, interligada, complexa. Preciso me religar, me perceber como parte da natureza, da cultura, do universo. Somos estrangeiros da nossa própria terra, do nosso próprio corpo, da nossa própria episteme. Por isso a proposição de uma interdisciplinaridade passa por se entender enquanto sujeito do conhecimento, parte dele, na condição de criador e de criatura. Ao mesmo passo que faço sou feito sempre de forma única, inesperada.

Outro ponto importante para a nossa discussão aqui e que dialoga com a ideia de complexidade da vida é admitir que o saber disciplinar e o conhecimento escolar, aqueles presentes no currículo e na BNCC, são frutos de um pensamento abissal e que pensar de forma interdisciplinar também requer um novo pensamento, o da ecologia dos saberes. Dois conceitos de Boaventura Santos que dialogam com nossas digressões:

O pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científica e não-científicas. (...) Sua viabilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. (SANTOS, 2007, p. 72)

Esse pensamento abissal produz uma série de invisibilidades. Nega a legitimidade de conhecimentos de ordens não científicas, que não seguem os princípios de fragmentação cartesiana. Tudo que não passa no crivo da ciência é considerado senso comum e, com isso, sua importância ou sua validade tendem a ser diminuídas.

Acreditamos que a interdisciplinaridade não pode realizar essa distinção. Ela não pode incorrer no erro de buscar uma interação somente entre as partes científicas. Há de se perceber, reconhecer e integrar a multiplicidade de saberes que têm origem diversa, muitas vezes considerados como “crenças, magias, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (Santos, 2007, p.79). A superação desse pensamento abissal é o que Santos (2007) sugere como uma ecologia dos saberes em que a monocultura da ciência deixa de existir. A ciência passa a ser uma verdade, um olhar, dentre tantos outros possíveis. Há um reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. “A ecologia dos saberes se baseia na ideia de que

o conhecimento é interconhecimento” (Santos, 2007, p.85). É nessa interação entre os saberes dos diversos atores na construção do conhecimento que entendemos a interdisciplinaridade. É mais do que a junção dos conhecimentos aceitos hegemonicamente, é a compreensão da diversidade epistemológica do mundo como forma de superação da fragmentação da vida, do próprio homem.

4.2 - Ensino Disciplinar à luz da “BNCC para o Ensino Médio”

A BNCC-Médio nos direciona para uma proposta de ensino baseada na divisão por áreas do conhecimento, no currículo flexível e no itinerário formativo, não havendo clareza sobre como funcionará a transição para a mesma. Em teoria, as(os) discentes poderão escolher as disciplinas para focar seus estudos e também o ordenamento curricular, criando um itinerário próprio. Uma primeira inquietação se faz em função da autonomia destes(as) estudantes. Afinal, qual o grau de autonomia para que tais estudantes efetivamente sejam os responsáveis por estas “escolhas”?

Um segundo incômodo que nos abalroa diz respeito à prática propriamente dita da interdisciplinaridade. Apesar da proposta encantadora e inovadora da BNCC, o histórico de implantação de planos de educação nos impele a um olhar desconfiado. Isto porque a implantação desta proposta audaciosa deveria ter vindo acompanhada da reestruturação das escolas Brasil afora, desde investimentos em infraestrutura até investimentos em recursos humanos. Neste plano, como será possível, pois, operacionalizar os ditamos expressos pela BNCC-Médio? Como será a formação dos(as) profissionais da educação para a implementação da BNCC-Médio na prática? Questões rasas que sequer abarcam o volume de críticas sobre o ensino por competências que poderiam ser feitas.

Fato é que as competências não contemplam as diversas situações que podem ocorrer em uma sala de aula. Assim, não reconhecemos como possível um “catálogo de habilidades e competências” a ser homogeneizadamente preconizado aos(às) estudantes. E se um aluno não adquire a habilidade vinculada a uma determinada área de conhecimento ou componente curricular? Ensinar para agregar competências e habilidades amarra o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o inflexível e limitador de potencialidades. Em verdade, este ensino parece vincular-se à satisfação de interesses mercadocêntricos, significando a educação como parte de um negócio cujo objetivo é lucrar.

Para além desta crítica, os códigos das competências e habilidades indicados na BNCC-Médio (BNCC, 2012, p. 34) fazem parte de um grande dispositivo panóptico de vigilância, nos termos de Foucault (1987). Os(as) professores(as) deverão ser obrigados a

informar tais códigos para cada aluno(a) em um sistema. Os dados informados podem ser cruzados com os resultados de avaliações externas, produzidas com a finalidade de detectar dissonâncias entre os resultados das avaliações e os dados informados pelos(as) professores(as). Dependendo de modificações na legislação vigente, algo bem possível no atual cenário político brasileiro, de rupturas e retrocessos, o sistema criado poderá levar, por exemplo, à demissão de professores(as).

Vemos com reservas a proposta da BNCC quanto à “interdisciplinaridade”. Juntar disciplinas em blocos não garante a interação entre os saberes. Entendemos que a interdisciplinaridade não depende de junções simplistas com temas geradores que fragmentam o pensar. A vida é o grande tema gerador. É ela que integra, que dá o tom, que evoca a interação entre saberes. A vida não acontece fragmentada. É preciso flexibilidade, diálogo e estímulo às potencialidades de cada aluno(a) e de cada professor(a), respeitando-os(as) em suas especificidades.

Há muito se fala da necessidade de transformação da escola. Qual escola? Com qual ensino? A escola, que pouco se modificou ao longo do tempo, segue orientada pela educação tradicional e, possível fosse um(a) professor(a) da antiguidade ressurgir na contemporaneidade, muito provavelmente não estranharia o ambiente escolar da atualidade. A pandemia de Covid-19, inclusive, tem nos afrontado com o vazio formativo para uso das tecnologias e ferramentas digitais, há tempos incorporada na rotina de nossos(as) jovens. Em que “universo paralelo” ficou nossas escolas, nosso ensino? Para onde caminhamos, de fato?

Seguindo acompanhados por Foucault, e se compararmos a escola que temos à uma fábrica, qual ensino identificamos? Seguimos com escolas que se materializam em processos produtivos, como fábricas. Em nossa função de docentes, a rotina é bem similar à de um(a) operário(a): sinal sonoro, trabalha, trabalha, trabalha, sinal sonoro, troca de linha de produção, sinal sonoro, pausa, sinal sonoro, trabalha, trabalha, trabalha, sinal sonoro, fim de turno. Nosso ambiente de trabalho é tenso, muitas vezes barulhento e insalubre, que nos leva a um grande desgaste físico e emocional. Aliás, não apenas professores(as) vivem neste ambiente. Desde a mais tenra idade somos lançados nesse ambiente. Somos arrancados do seio familiar e depositados em creches e escolas.

Muitas das crianças sofrem com o estranhamento e algumas com a sensação de abandono, diagnosticadas até com quadros de “Transtorno de Ansiedade de Separação”. Com o passar dos anos, nos habituamos mecanicamente e vamos internalizando normas e limites que com elas vão se impondo sobre nós. E a autonomia? Que aluno(a) autônomo(a) é este a qual se dirige a BNCC? Na Educação Infantil até temos alguma liberdade, mas... será

autonomia? E no Ensino Médio? Na Educação Infantil, se estamos com sono, dormimos. Se queremos fazer atividade, fazemos. Contudo, aos poucos, durante as brincadeiras mesmas, vamos sendo moldados para as etapas seguintes.

A cada ano escolar, o lúdico vai diminuindo e, progressivamente, sendo substituído pelas disciplinas. Neste contexto, o(a) aluno(a) “livre” vai também sendo substituído pelo(a) aluno(a) “disciplinado”, “competente” para dar conta da variedade de disciplinas e componentes curriculares. Alunos(as) que não obtêm desempenho satisfatório, segundo critérios mínimos estabelecidos pela unidade escolar, são excluídos por reprovação ou pela apresentação de um laudo médico. É frustrante pensar que, em muitos casos, o laudo médico justifica a aprovação do(a) aluno(a) ao final do processo mas não lhe oferece a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades, excluindo-o(a) por “incompetência” ou “inabilidade”.

Na passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, a fragmentação não será apenas das disciplinas, algo que já se inicia a partir do 2º ano. A partir do 6º ano temos a fragmentação de professores(as). Até o 5º ano os(as) alunos(as) convivem na escola com um ou dois professores(as). Os laços são mais estreitos e o(a) professor(a) têm mais tempo com a turma, proporcionando um acompanhamento quase individual. No 6º ano ocorre a ruptura com esse sistema. A fragmentação do(a) professor(a) obriga os(as) alunos(as) a se adaptarem a, no mínimo, seis formas diferentes de trabalho. Cada professor(a) com uma metodologia, trabalhos, tipos de avaliação, atividades, dentre outros.

Nesse múltiplo universo não é de se admirar que muitos(as) alunos(as) não consigam acompanhar bem todas as disciplinas. Assim, podemos supor que a BNCC seria a melhor solução ao ofertar um currículo flexível, a permitir novos arranjos, o que daria ao(à) aluno(a) a possibilidade de criar um itinerário próprio. Como já dito, teoricamente pode ser interessante, mas, na prática, a BNCC não deixa claro como isso vai funcionar.

Historicamente temos visto planos de educação serem implantados sem que ocorram debates com a comunidade escolar, sem avaliação dos interesses locais. O que poderia ser um marco normativo avançado, em verdade, parece ter provocado o esvaziamento das escolas, principalmente no Ensino Médio. Pensar a escola como um processo criativo, não um processo produtivo segue fundamental. Dessa forma, a BNCC parece focar mais no atendimento à demanda do mercado. Onde fica a demanda pelo componente humano? Nas palavras de Paulo Freire, “(é) por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (Freire, 1996 p.37)

Nas proposições ou imposições da BNCC-Médio não percebemos nada que realmente impulse uma mudança na escola. A escola é a mesma, só recebeu nomes, metas e definições diferentes. Parece que estamos tentando “inventar” uma outra escola, mas não atentamos para a escola que temos. É preciso direcionar as políticas públicas e normativas às demandas da “escola real”. Isto significa avaliar e planejar a partir da escola que temos a fim de construirmos, juntos(as), a escola que queremos. Enquanto sonharmos um sonho que não é nosso, enquanto não construirmos nossa identidade por nós mesmos(as), ficaremos à mercê de planos fadados ao insucesso. Aliás, a própria noção de sucesso, ou de foco em resultados, revela nossa submissão e opressão, especialmente às orientações dos organismos internacionais.

4.3 - E por aí, em uma escola brasileira... a interdisciplinaridade que tenta acontecer!

Ao longo de suas trajetórias profissionais, muitos professores e professoras vão se autoidentificando como interdisciplinares. Sentem a necessidade de recorrerem ao campo de outras disciplinas para que a matéria que lecionam seja melhor compreendida. Na verdade, dentro dessa construção interdisciplinar, muitos sequer compreendem como o currículo de cada disciplina pode ser trabalhado sem uma integração entre as disciplinas. Trabalhando desse jeito, sem cooperação, toda carga de estabelecer as relações fica para o(a) aluno(a), podendo em muitos casos, dificultar seu entendimento, levando-o(a) a um “memorizar sem sentido”, apenas para passar nas provas.

Não é raro escutar de alunos(as) comentários do tipo: “Isso é aula de Geografia ou de Matemática? Não aprendi isso nas aulas de Português. Pra que foi misturar Física nessa matéria?” Ignoram que necessitamos falar de átomos para entendermos o princípio da energia nuclear. Precisamos de uma compreensão de genética para que possamos entender melhor os transgênicos e sua importância para a agricultura moderna. Os estudos dos ângulos e seus cálculos são fundamentais para estudarmos as coordenadas geográficas, latitudes e longitudes.

A densidade dos materiais deve ser usada para sabermos como massas de ar quentes e frias se deslocam ou porque lugares de maior altitude são mais frios. O estudo da política café com leite, da crise de 29, da era Vargas e do governo JK são a base para entendermos o início da industrialização brasileira. As chuvas ácidas que tantos prejuízos causam nas cidades e no campo ocorrem por uma reação química da água (H₂O) com poluentes como o dióxido de enxofre (SO₂), resultando em ácido sulfúrico (H₂SO₄)

A ocupação do Cerrado Brasileiro a partir de projetos agrícolas só foi possível a partir da calagem do solo, onde a adição de carbonato de cálcio (CaCO₃) corrige o PH. Interpretar os significados dos radicais gregos e latinos que aparecem nos textos e questões são de grande

valia para expandir o vocabulário dos alunos, auxiliando na compreensão de várias palavras e expressões. Os alunos são acostumados a pensar fragmentadamente e acabam se surpreendendo quando estabelecemos essas relações. Atuando de forma interdisciplinar conseguiremos auxiliar nossos(as) estudantes na construção de conhecimentos, que são para a vida, não para provas.

Dentro das próprias ciências temos divisões que são questionadas, pois levam a uma fragmentação que fere o princípio da interdisciplinaridade. Na Geografia, por exemplo, temos muitos materiais didáticos divididos no padrão N, H, E (Natureza, Homem e Economia), levando a uma dicotomia entre a chamada Geografia Física e a Geografia Humana. Sabemos que a vida moderna tem apartado o homem da natureza, produzindo climas artificiais com os aquecedores e condicionadores de ar, alimentação industrializada onde muitas vezes não conseguimos distinguir a composição de determinado alimento. Apesar desse processo de artificialização da vida, que se tornou mais intenso depois da Revolução Industrial, sabemos que o homem e a natureza são indissociáveis. Somos também natureza, portanto não cabe uma divisão tão marcante entre uma Geografia Física e outra Humana. Trabalhamos para diminuir essa distância. Felizmente novos livros didáticos destinados ao trabalho com alunos(as) já encontramos uma visão mais integradora.

Apesar do modelo cartesiano de ciência, onde a fragmentação e especialização produziram enormes conquistas para a humanidade, devemos perceber que, no caso das disciplinas escolares, estas nunca estiveram totalmente isoladas. A interdisciplinaridade pode acontecer (e acontece)! Mesmo que de maneira sutil, quase despercebida, quando as matérias se entrelaçam deixamos de saber por um instante qual disciplina estamos estudando, nos vemos estudando a vida. As partes vão integrando um todo que sempre está presente, mesmo que, por vários motivos, o ocultemos.

Por tudo isso é que, para além de planos de educação que reforçam uma “monocultura do saber”, precisamos atentar para a escola e para os que ainda bravamente resistem com a esperança freiriana de uma educação em que os “homens se eduquem em comunhão”. Isso implica no reconhecimento de uma lógica interdisciplinar em que os saberes diversos dialoguem entre si, que não haja supremacia de uma episteme sobre a outra, que haja generosidade e amorosidade no compartilhamento de saberes e o reconhecimento da multiplicidade e imprevisibilidade da vida, que não se permitirá aprisionar, fragmentar ou conduzir.

Nesse clima de mudanças propostas para o ensino médio no Brasil, novos arranjos serão necessários para adequarmos a escola aos programas de governo. A sala temática de

geografia, nesse contexto, pode vir a ter um importante papel se trabalharmos em prol dessa adaptação. Assim como a BNCC, a sala temática, em sua proposta inicial, talvez por seu caráter disciplinar, não contemplou diretamente a interdisciplinaridade, que continuou a ser trabalhada, assim como vimos no ensaio anterior, “...de maneira sutil, quase despercebida, quando as matérias se entrelaçam deixamos de saber por um instante qual disciplina estamos estudando, nos vemos estudando a vida. As partes vão integrando um todo que sempre está presente, mesmo que, por vários motivos, o ocultemos.” E sobre a vida, que é esse todo que por vezes fragmentamos e nos distanciamos, buscamos no próximo capítulo pensar sobre a temática “ser professor”

5. “SER PROFESSOR”: COMO ME FIZ, ME FAÇO E REFAÇO PROFESSOR?

Sempre gostei de olhar para o céu. Desde bem pequeno, estimulado por meu pai, que me ensinou os movimentos da Terra em torno do Sol e as variações de dia e noite utilizando uma laranja, fui aguçando minha curiosidade. O que são as estrelas? Por que brilham? São estrelas ou são planetas? Hoje sei que as estrelas, grandes massa gasosas com reações atômicas têm luz própria, estão “queimando”, por isso, aos nossos olhos, no escuro da noite sua luz oscila, parecendo que estão piscando, já os planetas, bem mais próximos de nós, refletem a luz que recebem da nossa estrela, se apresentando como um foco fixo, sem piscar. Ficava brincando de procurar estrelas e planetas, me imaginando viajar entre elas. Quem nunca sonhou em ser um astronauta, ativar o hiperespaço da nave e viajar à velocidade da luz? Luz do Sol, a estrela mais próxima de nós, brilha tão forte durante o dia que ofusca a luz de todas as outras estrelas como quem diz: contemplem-me, sou seu soberano. Ficamos hipnotizados e passamos a ver o céu azul, não enxergamos mais as outras estrelas, mesmo sabendo que elas estão lá. O astro Rei se impõe. Um verdadeiro deus, que não permite que olhemos diretamente sua face, que dá vida, mas também pode tirá-la. A única, que de vez em quando se atreve a desafiar o Sol é a lua, aparecendo mesmo durante o dia para nos convidar a ver suas transformações durante as noites. A lua é um satélite mutante, por isso, talvez, consiga ludibriar o Sol. Nas noites sem lua não nos enganemos, ela está lá, só que agora é ela que nos observa camuflada sob a Sombra da Terra. Quer saber se está apaixonado? É só olhar para a lua cheia e conseguir identificar um coelho nas manchas escuras que aparecem na superfície. Algumas pessoas conseguem visualizar também um homem de chapéu montado em um cavalo. São Jorge? Será? Dizem que ele mora na lua. Acredito que as pessoas que

conseguem identificar tanto o coelho, quanto o homem a cavalo devam ser apaixonadas e aventureiras ao mesmo tempo.

O tempo foi passando e continuei admirado com as coisas do céu, da Terra e com as histórias das pessoas. Ainda hoje, eu e minha companheira ficamos olhando as estrelas nas noites de céu limpo, sem nuvens. Já vimos incontáveis estrelas cadentes, fenômenos como chuvas de meteoros que parecem raios laser riscando o céu e até alguns óvnis. Não conseguimos explicar até hoje alguns fenômenos que observamos, como uma luz muito intensa pairando sobre nossa casa, que logo em seguida se deslocou e desapareceu. Disseram-nos que poderia ser a mãe do ouro, um mito do folclore brasileiro que tem muitos registros de aparições pelo interior do Brasil. Será? Quem vai saber?

Minha companheira me despertou para as constelações. São muitas e é bem divertido identificá-las. O Cruzeiro do Sul, as Três Marias, Câncer. A guitarrinha e Gleicianus, só nós conhecemos, pelo menos por esses nomes só nossa ligação é capaz de identificar. Certa vez, em uma dessas noites sem lua, bem escuras, onde as estrelas ficam realçadas, olhávamos para o céu e ela, em um impulso, apontou para um conjunto de estrelas e disse: olha lá escorpião! Inicialmente não consegui ver, mas ela insistiu, observa, tem ali três estrelas mais destacadas, que representam a cabeça e as garras e seguindo a estrela do meio dá pra ver uma sequência que desenha um corpo e a cauda. Eureka! Consegui identificar! Passei a sempre procurar a constelação de escorpião, quando não achava ela me mostrava. Fiquei tão craque que passei a achar a constelação no céu antes dela.

Esse encontro com escorpião no céu acabou me despertando uma curiosidade por saber mais de mim. Sempre me disseram que eu era do signo de escorpião, porém isso nunca me chamou a atenção. Achava essas caracterizações dos signos do zodíaco um “pré-conceito”, algo que é determinado para as pessoas nascidas em cada época do ano, sem importar o que realmente sentimos que somos. Para tirar minhas dúvidas, lá fui eu pesquisar as tais características dos escorpianos. Uma das primeiras que me deparei foi: escorpião é corajoso, destemido, ambicioso e quase sempre consegue o que quer. Não sei se me enquadro bem nessa característica. Não chego a deixar de fazer muitas coisas por um excesso de defesa, mas não gosto de pular de cabeça em cachoeira nem de entrar em água onde não vejo o fundo. Observo quem já foi primeiro para só depois poder entrar. Pensando um pouco sobre minha trajetória acadêmica e profissional, por exemplo, cursar Geografia na faculdade não era nem minha primeira opção, será que sou persistente, um verdadeiro obstinado como os escorpianos deveriam ser?

Quando me formei na faculdade já dava aulas de Geografia há cerca de dois anos. Meu pai, que na época administrava uma loja de produtos agropecuários, conversando com um dos clientes, descobriu o dono de uma escola. Falou com ele que tinha um filho que estudava Geografia e perguntou se haveria a possibilidade de um estágio. Já na semana seguinte me encaminhava para uma entrevista. Assim consegui meu primeiro emprego como professor. Foram dois anos sem assinar os diários até que a minha formatura possibilitou meu registro em carteira de trabalho. Como foi esse início? Como foi com os alunos? A faculdade já havia me dado condições de desempenhar a profissão de professor de maneira satisfatória? Acredito que estas perguntas podem passar pela cabeça de vocês leitores.

Não foi nada fácil, na verdade esse início foi bem trágico, pelo menos para mim. Para os alunos penso ter conseguido disfarçar bem a falta de experiência e o nervosismo. Naquele tempo ainda preparava as aulas, ou seja, estudava para falar e propor atividades, que quase sempre eram apoiadas no livro didático. Bendito livro didático! Ou devo dizer maldito? Não sei bem se devo bendizer ou amaldiçoar o livro didático. Bendizer porque ele passou a ser meu maior apoio em sala de aula. Não aprendi na faculdade quais matérias ou assuntos devem ser trabalhados em cada série. Talvez os professores das universidades estejam no processo de desconstrução do uso do livro didático e só eu não consegui perceber isso.

O fato é que grande parte das escolas trabalha com o livro didático ou apostilas que apresentam a mesma função. Para as escolas públicas existe ainda o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), um programa do Governo Federal do Brasil de distribuição gratuita de livros didáticos pedagógicos e literários às escolas públicas. Os livros são selecionados pelos próprios professores em uma lista tripla de opções, sendo reaproveitados por três anos, passando de um aluno para outro. Depois desse tempo é feita uma nova escolha.

Nas escolas em que trabalho são pouquíssimos os alunos que utilizam o material escolhido para se trabalhar nas aulas. A maioria não realiza as leituras nem as atividades propostas e poucos se dão ao trabalho de trazê-los para as aulas. Dessa forma percebo que o livro didático serve mais a mim, professor, do que aos alunos diretamente. Acabo tendo a confirmação de atualizações do conteúdo e das reformas educacionais através das modificações dos livros didáticos.

Apesar de toda essa relação positiva que estabeleço com os livros escolares, percebo também que estes acabam condicionando, para não dizer aprisionando o professor, sem estimular sua criatividade. Os livros acabam determinando o conteúdo a ser trabalhado e os exemplos passam a ser muito distantes da realidade do aluno. Recordo-me de um livro que

usei em que os exemplos eram todos voltados aos moradores do Estado e cidade de São Paulo. Será que não haveria uma forma de se produzir os questionamentos, onde os estudantes pudessem buscar exemplos em sua realidade local? Não sei, acabamos ficando presos ao livro. É fácil, está à mão, obedece as diretrizes legais. Qual professor não se sentiria confortável, ou diria, mais do que isso, tentado a usar o material sem questionar? Tudo parece ser atrativo e bem produzido. Ilustrações, mapas, gráficos, reportagens, Leituras complementares, indicações de filmes, atividades avaliativas, um manual completo de como devemos conduzir as aulas. A sensação é que foram produzidos por professores muito mais capacitados do que nós, que estudaram mais, que sabem o que nós e nossos alunos precisamos. Sempre tive dificuldade de questionar isso. Pelo menos, até agora.

No início da carreira acreditava que os alunos entendiam e aprendiam os conteúdos que trabalhava em sala de aula. Parece que a maturidade que chegou durante a faculdade me tinha feito esquecer como havia sido os ensinamentos fundamental e médio pelos quais passei. Destacava-me em algumas poucas matérias e passava arrastado nas demais. São bem poucos os alunos que apresentam bom desempenho na maior parte das disciplinas. Eles são como eu fui. Tenho poucos alunos que se destacam na minha matéria. A outra parte está literalmente ausente, mesmo com presença no diário. Faltou castigo? Faltou bronca e lição de moral? Faltou trocar alguma participação por pontos ou faltaram estímulos que aguçassem a curiosidade? Como nos diz Paulo Freire:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p.96).

Nós, professores, deveríamos, em conjunto com os alunos, desenvolver a capacidade de nos tornarmos curiosos, com vontade de saber mais, ou de pelo menos chegar ao fim da história. Sabe aquele filme ou livro, que vamos sendo envolvidos pela trama e quando falta luz ou temos que interromper a leitura ficamos ansiosos por continuar? Assim penso que deveriam ser as aulas. Sei que não atingiríamos esse grau de interesse em todas as aulas. Vemos muitos filmes chatos e começamos a ler livros que não terminamos, mas quando nos sentimos envolvidos e participantes do processo e podermos escolher o que queremos ler ou assistir já é um bom começo para nos tornarmos curiosos pelos desdobramentos da história. Seja uma história historiográfica, geográfica, matemática ou biológica, existem ali todas as condições para desenvolvermos, em conjunto, professores e alunos, um bom roteiro.

O desejo por prosperar financeiramente me levou a assumir matrículas na rede pública e ser contratado em escolas particulares. Assumi muitas turmas, tinha centenas de alunos, que em períodos de testes e provas se transformavam em grandes pilhas de papel para serem apreciados um a um. Um serviço insano e muito frustrante em grande parte dos casos, pois vivendo em uma concepção bancária de educação⁵, os saques me pareciam muito inferiores aos depósitos. Por que será que isso acontecia? Sentia que vivia um processo de déficit educacional. Causava-me grande incômodo constatar que após todo aquele desgastante trabalho de aulas, explicações, exercícios, trabalhos e correções, não havia conseguido atingir nem a metade da turma. O bancarismo como concepção pedagógica torna-se nocivo a uma formação mais ampla dos educandos. Não estimula a busca pelo conhecimento, pois tudo vem pronto através do professor.

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.58).

O que estava faltando? Uma coisa que comecei a perceber é que precisava mudar minha concepção sobre o que é dar aulas. Deixar de me ver como o detentor do saber que deve ser transmitido e os alunos como fiéis depositários desse saber. Mas ainda nesse período não consegui mudar.

Passei a viver uma educação fabril, com prazos, busca por eficiência, produtividade, turnos de trabalho e intervalos regulados por um sinal sonoro, repetição da atividade produtiva e busca por padronização. Estas duas últimas comparações com o trabalho nas fábricas eu percebia quando tinha várias turmas de um mesmo ano de escolaridade. Buscava repetir as aulas e os exercícios para não ter que produzir outra avaliação para o período dos testes e provas. Sabia que as aulas nunca eram iguais, pois são turmas diferentes com pessoas diferentes uma das outras, mas mesmo assim, havia essa busca por manter as turmas equilibradas nos conteúdos e atividades.

Não conseguia parar. Em determinado ano cheguei a trabalhar com 60 aulas semanais. Em alguns dias iniciava na sala às sete da manhã e só parava às dez e meia da noite, não havia tempo para almoçar. Nesse dia sem almoço, parava sempre para abastecer o carro em um posto de gasolina que ficava no caminho entre uma escola e outra. Na lanchonete do posto realizava minha segunda refeição do dia, pedia sempre um pastel com caldo de cana ou, na

⁵ Paulo Freire fala que a educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Desta maneira o educador é o depositante e os educandos os depositários. Nessa concepção o professor é o detentor do saber e cabe a ele transmiti-lo e averiguar se os alunos aprenderam corretamente.

falta deste, um salgado com refrigerante. Certa vez, a moça que atendia na lanchonete me indagou: você vem sempre aqui nesse horário e come pastel? Você não almoça não? Olha rapaz, isso aí não dá sangue! Balancei a cabeça como quem concorda, paguei a conta e saí rápido para a segunda escola do dia. Chegava em cima da hora ou às vezes até um pouco atrasado, para uma realidade de turmas muito cheias, salas muito quentes com ventiladores do tipo tufão, que faziam tanto barulho, que competiam com a voz do professor. Não era raro eu desligar os ventiladores durante as aulas como forma de barganhar o silêncio da turma para conseguir explicar a matéria e os exercícios. Eu vivia estressado, com dor de garganta e tomando constantemente diclofenaco de potássio, um anti-inflamatório que aliviava a dor e às vezes evitava que eu tivesse que tomar antibiótico. O estresse gerado nas escolas acabava afetando minha vida como um todo, levava os problemas vivenciados nas salas de aula para casa, o que gerava conflitos no convívio familiar.

Nessa profissão de professor o trabalho não é algo a parte do restante da vida. Temos as horas de trabalho na escola e muitas horas fora dela. Penso até que posso dizer uma dedicação exclusiva, pois tudo o que vemos, lemos, assistimos, conversamos e que tenha um potencial para ser transformado em aulas, nosso cérebro estabelece uma relação direta com os alunos. Pensamos em capturar o fato de alguma forma: filmando, gravando, fotografando, anotando, qualquer registro para não perdermos aquele momento que poderá produzir o enriquecimento das aulas. Parece que não relaxamos nunca, somos professores vinte e quatro horas por dia, mesmo estando fora dela, a escola não sai de nós.

Ao longo da minha trajetória como professor fui me descobrindo um palestrante. Gostava de explicar a matéria enriquecendo com exemplos e trocando informações com os alunos. Raramente conseguia estabelecer uma relação entre o assunto trabalhado com a vida do aluno, com sua realidade, essa relação era feita pelo próprio aluno, quando se identificava com a matéria por suas memórias de vida. “Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela”. (FREIRE, 1996, p.33).

Não estava pensando certo. Talvez se tivesse buscado conhecer melhor meus alunos poderia ter conseguido uma aproximação maior entre eles e as matérias trabalhadas. Se assim tivesse acontecido poderia ter sentido que atingi melhor os objetivos. Minhas aulas foram se transformando em longas palestras, empolgantes para alguns, que me elogiavam, porém, para a maioria da turma, um tédio, que se mostrava em bocejos, conversa paralela, sono incontrolável, apatia e até agressividade.

Muitas vezes não conseguimos descer do pedestal do professor e ir até o aluno. Sentimos que o que falamos é perfeitamente compreensível e que estamos nos fazendo entender. Se alguém tem que chegar e acessar, são eles, os alunos, que ao final das contas são os maiores interessados. Será que estão interessados? Não, não estão interessados. Na realidade que sempre trabalhei a maior parte dos alunos não tem motivação para estudar. Eles não têm ou eu desconheço quais são as suas motivações? Costumava dizer que eles eram apenas frequentadores de colégio e não estudantes. Quando algum aluno falava que iria parar de estudar eu dizia: isso é impossível! Ele curioso perguntava por que e eu respondia: não dá pra parar algo que você ainda não começou. Todo o diálogo em um tom de brincadeira, mas revelando a irritação por de trás, pois os alunos apresentavam esse discurso após alguma bronca ou depois de eu pedir silêncio para que pudesse falar. Com o tempo fui percebendo que essa forma de me expressar não me aproximava dos alunos, que apesar de tentar dar um tom cômico à situação, esse discurso expunha nossas fragilidades, talvez depondo mais contra mim, que deveria ser um criador de estímulos que levassem os jovens a terem interesse, do que contra o aluno, que afirmava não querer estudar mais.

Percebi que faltava em mim a dialogicidade que Paulo Freire colocava como uma essência da educação como prática de liberdade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.” (Freire, 1987 p.78). Necessitava construir com os alunos essa dialogicidade que fosse uma prática em que a comunicação respeitasse a palavra do outro e que o encontro dessas palavras não fossem um acaso, ou mera transmissão de conhecimento, mas a ação de conhecer, refletir e transformar o mundo a partir das palavras em diálogo. Isso implica saber que o diálogo não pode negar o direito a palavra.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987, p. 79).

Buscar uma aproximação com os alunos é fundamental para reconquistar esse direito a palavra e estabelecer a confiança necessária para o desenvolvimento de um diálogo que irá aproximar o conhecimento de ambos, professor e aluno, *mediatizados pelo mundo*.

Assim, o trabalho do professor é de uma sensibilidade intelectual sobre outra sensibilidade intelectual, a do estudante, para que este volte sua atenção ao que é necessário para a vida. Isso requer tempo e paciência (II, p. 406) e que o professor considere seus estudantes como iguais, e não como inferiores. Pois entre desiguais só pode haver antipatia, a causa da submissão, enquanto que a verdadeira simpatia, um

pathos, ou uma afeição comum, compartilhada, só é possível entre iguais (I, p.408). Assim, só há verdadeira educação entre iguais (KOHAN, 2015, p. 89).

Nós professores necessitamos conhecer nossos alunos, saber de onde vêm, quais são suas expectativas, seus sonhos para a vida, o que os motiva estarem matriculados na escola.

No dia a dia da sala de aula vivia os raros momentos de felicidade, quando conseguia sentir que o trabalho havia transcorrido com prazer, tanto para os alunos, quanto para o professor. Sabia que não conseguia atingir a todos, porém, nesses encontros, terminávamos a aula, despertados pelo sinal da escola, com gostinho de quero mais, com aquele Ahhhhh, dos programas de entrevista quando ocorre aquela empatia entre o entrevistado e a plateia. Buscando pela memória identifico que esses momentos ocorriam mais vezes quando fugíamos do tema da aula e o debate fluía livre a partir de provocações feitas por um aluno, que se tornavam apreciadas pela maioria. Por que as aulas não podiam ser em sua maior parte assim? Pensava constantemente em como transformar aquele tempo que passávamos juntos em algo mais prazeroso e produtivo.

Muito preso ainda a um sistema de aulas tradicionais, não conseguia imaginar como poderia ser criado um processo mais livre e autônomo por parte do aluno na construção da sua própria aprendizagem. São tantas turmas, de séries e turnos diferentes, em escolas distintas, cada uma inserida em uma realidade socioeconômica. Muitas variantes, que para mim se tornaram obstáculos à criatividade. Reproduzir o modelo de educação que sempre estive inserido acabou sendo minha opção. E pasmem, todos acabam aceitando que funciona! Pais, alunos, professores, direção, secretarias de educação. Quem vai questionar um professor que praticamente não tem faltas ao trabalho e durante as aulas está “transmitindo” seus conhecimentos aos alunos? Um professor que cobra por testes e provas e de vez em quando passa um trabalho para ajudar e com isso consegue manter um nível de reprovação aceitável? Ninguém questiona. Pode ter sido tudo uma grande decoreba sem sentido algum para os alunos, que mesmo assim todos aceitam. Se os alunos não conseguirem aprender, ou se o aprendizado não faz sentido algum para eles a culpa é imputada ao próprio aluno, que não teria estudado o suficiente.

Acabei entrando na ciranda das aulas e girando, girando, girando, ficava tonto e não conseguia mudar minha realidade. Será que a característica de busca por estabilidade e imutabilidade definidas para os escorpianos, contribuía para esta certa inércia, que consumiu vários anos da minha vida? Se for, é uma característica a ser combatida, pois neste caso só veio para atrapalhar.

Trabalhava em uma escola estadual no turno da noite quando comecei a questionar mais as minhas aulas. Não me lembro ao certo se li alguma reportagem sobre salas temáticas ou se essa ideia foi se construindo aos poucos dentro de mim. Durante a juventude e também na faculdade, me recordo que sempre apreciava as aulas quando aconteciam no laboratório de ciências, ou simplesmente saiam do espaço da sala de aula tradicional. Os experimentos, as discussões, a minha forma de observar ficava diferente. Sentia que naquela situação conseguia entender melhor o que já havia sido trabalhado. Por que então as salas de aula não poderiam ser laboratórios permanentes? Parece que nas escolas se entende que laboratório é uma exclusividade das disciplinas de biologia, química e física. Por que um professor de geografia iria querer um laboratório?

Pensando nas aulas de geografia que ministrava sentia algumas necessidades. As trocas de sala causavam sempre algum transtorno. Muitas vezes os mapas que carregava para trabalhar melhor os conteúdos caíam e rolavam pelo chão do corredor na saída de uma sala para outra. Quando montava um computador era outro problema, pois o tempo entre montar e desmontar consumia grande parte da minha aula e também do professor que iria entrar. Raramente conseguia regular o tempo para não atrapalhar o próximo professor. Comecei a acreditar que a transformação das salas de aula convencionais em salas temáticas teria um impacto positivo nas minhas aulas. Sonhei em transformar a sala da Geografia, caso viesse a ser formada, em um laboratório onde o conhecimento seria construído a partir de experimentos que eu iria desenvolver junto com os alunos.

Comecei a conversar com os colegas antes de iniciar o turno das aulas e também durante os intervalos. Acabei descobrindo que antes da minha chegada naquela escola, uma professora já havia tentado criar as salas temáticas, que teria feito até projeto, com todos os procedimentos de implantação discriminados. Ideias que foram levadas à direção e não aceitas. Pelo que fiquei sabendo, essa professora teria pedido transferência da escola em função da discordância da direção em relação ao projeto das salas temáticas. Mesmo assim, fomos eu e mais dois professores lançar novamente a ideia à direção, que ainda era a mesma. Muitos diretores de escolas públicas permanecem no cargo quase vitaliciamente. Passam a sentir que a escola lhes pertence. Perguntamos sobre o projeto das salas temáticas, se ainda existia na escola e colocamos nossos argumentos. A resposta inicial foi: não, não, o projeto não ficou com a gente não. Mas isso não tem como ser feito aqui na escola não. Não temos salas sobrando e ocupamos os três turnos com todos os professores, não dá pra fazer não. Foi meu primeiro contato com uma situação que me mostrou como é difícil mudar a estrutura da escola, que vem sendo consolidada há muito tempo. E posso dizer que isso se aplica a mim

também, uma estrutura herdada e consolidada com o tempo. Temos medo de ousar, de nos reinventar.

O tempo foi passando, mudei de cidade e de escola duas vezes e só depois de quase dez anos na escola atual é que a ideia da sala temática tomou forma novamente. O momento era delicado. A escola havia sofrido grande esvaziamento nos anos anteriores. Falavam em seu fechamento ou municipalização. Uma escola com mais de cinquenta anos de tradição no bairro e que funcionava nos três turnos, agora possuía apenas dois, quatro turmas pela manhã e três no turno da noite. Isso para uma unidade com cerca de vinte salas de aula. A direção fazia reuniões com os professores e tentava levantar ideias sobre como fazer para captar alunos. Não tive muitas ideias além daquelas que já haviam sido colocadas, porém, pensei que uma modificação na estrutura da sala de aula, se conseguisse ser realmente inovadora, poderia ser um atrativo para novos alunos. Conversei em particular com a direção e expliquei minhas ideias sobre a sala temática. Desta vez fui muito bem recebido e a sala temática de geografia começou a virar realidade em 2019. Mas esta história segue no próximo capítulo...

6. INVENTOS DE UM PROFESSOR-APRENDIZ: A SALA TEMÁTICA DE GEOGRAFIA

Entre o sonho e a realidade vou tecendo uma narrativa com o que idealizei e com o que de fato foi construído. Essa construção, que é permanente, que não se fecha, que pretende ser sensível ao outro e a mim mesmo. Na generosidade do ato de educar, que deve acolher a fala do outro, iniciamos nossa tentativa. Em um primeiro momento “a grande ideia”: uma sala temática de Geografia. Um espaço para criação e construção coletiva do conhecimento. Em um segundo momento a difícil tarefa de romper com a escola tradicional. As pequenas fissuras abertas neste processo podem abalar e derrubar estruturas sólidas, a minha estrutura, a da escola. A invenção de uma sala que acaba iniciando um processo de reinvenção de um professor.

Vale ressaltar que ao longo de todo o trabalho dissertativo, quando me refiro a uma escola tradicional, faço isso com base na experiência enquanto aluno e professor. Sou fruto dessa escola. Trago em quem sou suas marcas. Mas não sou só produto dela. Nos inúmeros atravessamentos ao longo da minha vida questioneei esse modelo de educar. Para não ficar apenas em minhas palavras, trago um quadro que vem a resumir bem as características dessa escola tradicional que tanto falo.

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA TRADICIONAL					
Papel da Escola	Conteúdos de Ensino	Métodos	Relacionamento professor-aluno	Pressupostos de Aprendizagem	Manifestações na prática escolar
<ul style="list-style-type: none"> A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade; o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade; o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem. 	<ul style="list-style-type: none"> São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades; as matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação; os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais; é criticada por ser intelectualista ou ainda enciclopédica. 	<ul style="list-style-type: none"> Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração; tanto a exposição quanto a análise da matéria são feitas pelo professor; os passos a serem observados são os seguintes: <ul style="list-style-type: none"> preparação apresentação associação generalização aplicação a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula; o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. 	<ul style="list-style-type: none"> A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida; os programas devem ser dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade; a aprendizagem é receptiva e mecânica utilizando-se muitas vezes a coação; a retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria; a transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores; a avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo: arguição, tarefa de casa, provas escritas, trabalhos de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> Essa pedagogia, chamada pelo autor de Pedagogia Liberal Tradicional, é viva e atuante em nossas escolas; na descrição apresentada aqui incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humanocientífica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional.

Figura 2: print da página 192, (Leão, 1999)

Apesar da extensa obra de Paulo Freire, optamos por ancorar este trabalho dissertativo em três: Pedagogia do Oprimido, A Importância do Ato de Ler e principalmente Pedagogia da Autonomia. A escolha ocorreu por afinidade entre os temas abordados e os três títulos citados, onde os sentimentos, impressões e ações narradas, encontraram facilmente identidade com a pedagogia freiriana.

Um pensamento, uma idealização que modificaria meu jeito de trabalhar na escola. Uma sala de aula diferente, que motivaria a transformação da minha forma de dar aulas. Na minha concepção, a partir dessa experiência, o espaço físico, a relação professor-aluno, a motivação e curiosidade dos alunos seriam renovados. Isso é Possível?

Uma sala temática, ou sala ambiente é uma sala de aula preparada para o trabalho de uma determinada disciplina. Mas como assim preparada? Preparada para ser um convite a explorar, a vivenciar experiências que levem para além do livro didático, onde os textos e imagens possam ser sentidas e não apenas decoradas. A Arrumação das carteiras, os materiais disponíveis, toda organização do ambiente já deixaria claro que ali não teria uma aula tradicional com um professor detentor do saber ensinando seus alunos.



Figura 3: imagem da sala temática, acervo pessoal.

Inicialmente imaginei a sala da geografia servindo a mais de um professor em função da carência de salas de aula. O que a direção teria que fazer é montar o horário das aulas evitando colocar os professores da disciplina no mesmo dia ou turnos. Também deveria providenciar armários para que cada professor pudesse individualizar seu material de aula. Felizmente, com muitas salas sobrando, não precisei dividir o espaço com nenhum outro professor, ficando com uma sala só para a minha disciplina. E o trabalho também só para mim. Eu falei felizmente? Pois é. Talvez precise rever esse pensamento. Compartilhar uma sala pode ter muitos pontos positivos que não havia pensado antes, como por exemplo, ter outros profissionais da mesma área e outros alunos contribuindo para a construção e gestão do espaço.

A lógica da sala temática talvez reforce uma ideia disciplinar em um momento da educação em que já avançamos nas discussões sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como nos fala Morin(2005) sobre um pensamento complexo em que se elabore formas de comunicação entre as ciências. Talvez as salas não devessem ser de um professor ou de uma disciplina específica. Quem sabe outro sonho poderia ser sonhado por mim, uma escola com várias salas com diversos recursos didáticos, tecnológicos, aparatos que

pudessem estimular a busca do conhecimento. Verdadeiros espaços para refletir, experimentar, vivenciar, elaborar pensamentos. Não separados por séries ou disciplinas, em que todos poderiam usar para desenvolver projetos, estudos. E nós professores não seríamos mais o centro, “detentores do saber” com obrigação de “transferir nossos conhecimentos”. Nós atuaríamos como mediadores fomentadores desses projetos. Seríamos nós também pesquisadores. Não seríamos donos de uma turma, mas desenvolveríamos práticas em que grupos de alunos e professores se uniriam em torno de um tema para desenvolver. Um sonho em que a escola deixaria de ser o lugar da informação para se tornar o lugar da ação, em que o pensamento refletido realmente possa gerar transformações. Mas esse ainda não é um sonho que consigo sonhar. Tenho tanto a desconstruir. Restituo em mim o direito de pensar minha própria prática. Faço isso a partir do olhar sobre um antigo sonho, a “sala temática de geografia” e a partir dela construo e derrubo paredes.

Voltando para a ideia da sala, na minha cabeça ela funcionaria assim: quando os alunos entrassem deveriam sentir-se confortáveis, sabendo que naquele lugar seriam acolhidos. Os alunos se tornariam parceiros, tanto na produção de conhecimento, quanto na produção da própria sala, contribuindo com materiais e ideias. Essa parceria deveria ser construída aproveitando os conhecimentos que os alunos trazem consigo. Quando nós professores, ministramos as aulas no sistema tradicional, planejando e levando tudo pronto para os alunos, como se soubéssemos uma receita mágica que satisfaz a todos em suas necessidades, estamos perdendo a chance de uma rica contribuição dos estudantes. Recordo-me de aulas, como por exemplo, tipos de rochas, durante as quais algum aluno dizia: professor, lá onde moro tem umas pedras bem diferentes, que não sei o que são. Posso trazer pra gente analisar? Muitas vezes o que acontecia era a perda daquela contribuição. Nas próximas aulas, quando o aluno se lembrava de trazer as rochas, a matéria trabalhada já era outra e a análise das rochas trazidas acabava acontecendo sem um maior envolvimento da turma. Na idealização da sala temática os alunos passam de uma postura apassivada, onde não têm participação na elaboração dos planos de curso e de aula, para um envolvimento direto. Ao final de cada conteúdo, seria reservado o tempo de se discutir o próximo. Alunos e professor planejando qual matéria seria trabalhada e como cada um poderia contribuir nesse processo. A participação seria a mais livre possível. Para cada proposta de matéria a ser trabalhada seriam criadas atividades diversas como: produção de textos para aqueles que se destacassem nessa parte, pesquisas, trabalhos manuais na confecção de experimentos ou quadros ilustrativos etc. Atividades variadas para que o maior número de alunos possa se encaixar naquilo que mais gostassem de fazer. Com isso estaríamos criando condições para

que os alunos produzissem criando formas de interação, buscando romper com o sistema tradicional de educação baseado na cópia e reprodução do pensamento dominante Como nos diz Kohan:

A alternativa é sempre uma e a mesma: de um lado, a criação, a invenção, o pensamento, a vida, a liberdade; do outro, a reprodução, o erro, a imitação, a opinião, o servilismo. A primeira é o que faz quem faz escola, é o que precisamos e não praticamos nas escolas que existem na América. A segunda é o que temos feito até agora nas escolas, o que é mais fácil de encontrar nelas e que se trata de transformar. Fazer escola criando, inventando é o caminho para essa transformação. (KOHAN, 2015, p.70)

A sala ambiente já contaria com materiais que o professor organizaria inicialmente para as aulas, como mapas, livros, material impresso, amostras de rochas e tipos de areias, um computador com acesso à internet ligado permanentemente a um projetor. Para caracterizar melhor a sala, para quando qualquer pessoa que entrasse tivesse a certeza de que se tratava de um ambiente voltado à geografia, as paredes seriam revestidas com mapas, que além da caracterização, serviriam também para as aulas, bastando para isso que os alunos se voltassem para observar o mapa em questão. Penso que os mapas expostos e não enrolados dentro de canudos, cumprem com o objetivo de estimular a curiosidade dos alunos, pois nossos olhos são atraídos para eles gerando os questionamentos: estamos aqui agora? Dá pra ir de carro do Brasil aos Estados Unidos? Aqueles que já dominassem a leitura dos mapas se tornam também professores, quando analisam e motivam os demais a observarem também.

As carteiras poderiam estar posicionadas de forma circular para favorecer o diálogo em que todos poderiam se ver e serem vistos ao falarem e talvez quem sabe, poderiam até não existir. Talvez uma ou duas mesas para algum trabalho individual ou coletivo e outros espaços mais aconchegantes para momentos de leitura ou para assistir vídeos como tapetes e almofadas. Não sei. Muitas ideias passaram pela minha cabeça e ainda são poucas diante do universo de possibilidades de uma construção de um espaço-saber.

Uma sala temática não se encerra nela, está em constante produção e reinvenção a partir da contribuição de toda a comunidade escolar. Eu a imaginava como uma revolução para as minhas aulas. Acreditava que daria tão certo que inspiraria outros professores e toda a escola seria transformada. Acreditava que romper com a educação bancária de que falava Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido*, passava por essa mudança física na estrutura da sala de aula. Uma sala que não oprimisse os corpos os condicionando a ficar sentados diante de um professor, mas uma sala que permitisse o movimento. Esse era meu sonho.

6.1 “Desplanejar” ou “Replanejar” a Sala Temática? Entre a Teoria e a Prática

Deram-me a sala de nº 21, a última sala, longe de tudo e de todos, acho que ficaram com receio do que poderia acontecer por lá, será? Nada mais importava. Queria apenas iniciar esse novo projeto que poderia gerar muitos frutos.

Inicialmente tinha a expectativa que o protótipo da sala temática de geografia produziria grandes transformações na escola. Pensava que outros professores fossem também implantar suas salas, pensava que o fato dos alunos trocarem de sala e não mais o professor iria produzir a necessidade de uma adaptação dos intervalos, imaginei que os próprios alunos iriam querer que a escola passasse a funcionar assim para todos os professores. Nenhuma dessas expectativas veio a se confirmar no ano de 2019. Apenas uma professora de história insinuou que queria também uma sala temática, mas não se confirmou.

Os alunos, por sua vez, gostaram da novidade. Gostaram, porém, não percebi de imediato nenhuma empolgação com a sala. Entravam, sentavam e perguntavam: e aí, o que tem para fazer? Qual é o dever? Dentro da lógica da escola tradicional os professores são os únicos responsáveis por definir o que vai ser trabalhado em cada aula, o que torna compreensível a atitude dos alunos, condicionados desde que entram na escola a seguirem os pressupostos determinados pela concepção bancária de educação.

(...) refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “Cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados.

b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.

(...)

f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição

(...)

h) o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p.59).

E dentro dessa lógica bancária eu, inicialmente seguia indicando os textos para serem lidos, estudo dirigido, trabalhos escritos para copiar conceitos, aula expositiva, cópias. E o que poderia ser feito para rompermos com essa lógica bancária? Os alunos não estavam acostumados às carteiras arrumadas em semicírculo. Uma aluna, entrando na sala pela primeira vez exclamou: olha! Parece aquelas rodinhas de turma de criança! Curioso perceber

que quando os alunos vão progredindo nas séries, são arrumados em filas nas salas de aula em uma provável tentativa de afastá-los para não conversarem, para não trocarem colas entre si durante as avaliações. Como sei bem, por experiência, uma tentativa inútil, pois os alunos conversam e passam cola durante as avaliações. Outro aluno disse que as carteiras enfileiradas davam um aspecto de maior organização, que ficava com mais cara de sala de aula e que em semicírculo ficava arrumada para debate, que se comunicavam e interagiam mais, prestavam mais atenção. Gostei dessa comparação. Não precisamos de apenas um aspecto de sala de aula, mas sim promover a integração e maior participação dos estudantes, o que é melhor conquistado com as carteiras arrumadas em semicírculo, onde todos se veem, ficando mais expostos ao debate. A discussão que não aparece nas linhas acima, mas que dá o tom de toda essa conversa é: porque nos acostumamos com a organização do espaço da sala de aula em fileiras? Teóricos como Foucault (1987) já nos indicaram análises de como a sociedade se estrutura a partir da introdução de regras que levam ao aprisionamento dos corpos e mentes. Mas se até na universidade, onde isso é amplamente debatido, continuamos obedientes a essa mesma organização. Penso que ter uma sala onde as carteiras estão sempre em semicírculo, foi um ato de rebeldia que acabo só me dando conta agora escrevendo essas linhas.

Na sala temática conseguimos abrir essa brecha na estrutura da organização escolar. Criamos um novo desenho para a sala, que nem os funcionários da limpeza modificam, todos já entenderam que naquele espaço o funcionamento acontece de outro modo. Isso poderia ser um novo aprisionamento? Talvez. Mas, prefiro apostar no movimento, que essa desobediência pode gerar. Começo a pensar que para romper é preciso criar pequenas fissuras na lógica. Uma sala que se desenha de outra forma, por mais simples que possam parecer às mudanças, estas se tornam rachaduras, que com o tempo, podem vir a fazer desabar toda a estrutura, sendo construída uma nova em seu lugar. Poderia pensar que isso seria um novo aprisionamento? Como fugir dessa lógica? Acredito que o aprisionamento é aquilo que te engessa, te limita, toma sua liberdade, seja ela física ou mental. Essa lógica é contrária ao movimento. Considero que romper com esse processo, é buscar indagar sempre, não se acomodar. Nenhum método, nenhum programa educacional, nenhum professor ou teórico da educação tem em suas mãos uma solução prática para todos os casos. Isso realmente não existe. Isso seria o aprisionamento, até mesmo acreditar nessa ideia. A liberdade está no movimento, no encontro com o novo que sempre suscita novas questões.

Uma previsão veio a se confirmar com o uso da sala temática. Ao findar o ano de 2019 fiz uma visita à sala de uma turma do segundo ano e pude constatar que o nível de depredação da sala temática foi muito menor. A sala regular da turma estava com as paredes e o

mobiliário bem rabiscados e a sala da geografia não, paredes e carteiras quase intactas. Por um único risco na parede e uma ou outra mesa com algum rabisco, posso afirmar que tivemos um êxito de mais de 90% nesse quesito. Acredito que quando conseguirmos fazer com que o aluno se sinta pertencente e também produtor daquele espaço, não teremos mais problemas com depredação.

Outra modificação que se tornou possível a partir da implantação da sala temática de geografia foi o armazenamento do material didático do aluno. Sempre vemos nos filmes estrangeiros, que retratam escolas, os alunos possuindo armários onde deixam guardados seus materiais. Um sonho muito distante dentro da nossa realidade de escola. Meus filhos aqui no Brasil carregam mochilas pesadíssimas todos os dias para as aulas, um risco para a saúde os estudantes. Já presenciei situações onde alguns alunos ao receberem o material didático fornecido pela escola, um saco com mais de sete pesados livros, ao invés de levá-los para casa, deixavam escondido na sala de aula. Se a coordenadora de turno descobrisse obrigaria a retirada do material. Na sala temática foi reservado um lugar para que os alunos guardassem o livro de geografia. Quando quisessem poderiam levar para casa, o que ocorria geralmente nas semanas de prova marcadas pelo colégio.

Percebia que a sala temática como espaço físico começava a cumprir sua função. Mas como transformar a forma de se trabalhar as aulas? Não é fácil para mim mudar a forma de trabalhar os conteúdos. Venho de um longo período em que me acostumei a palestrar a matéria. Não preparava mais as aulas. Chegava nas salas e perguntava: onde foi que paramos na aula passada? Poucos alunos sabiam, mais uma prova que as aulas expositivas não surtiram o efeito desejado. E assim dava continuidade a matéria. Aqui chego a lembrar daquela história onde um professor que acabara de se aposentar contava orgulhoso em uma roda de amigos que havia lecionado por trinta anos e um dos amigos retrucou: você realmente lecionou por trinta anos, ou deu um único ano trinta vezes? Não me sinto bem com esses relatos, na verdade sinto vergonha de ter trilhado esse caminho mais fácil para mim, mas que ao mesmo tempo sei que é pouco construtivo para os alunos. Muitos professores poderiam dizer: você não precisa nem de uma sala temática, bastaria preparar as aulas com criatividade que você atingiria os melhores resultados. Será? Acredito sim que poderia ser melhor, porém a sala temática apresenta características que não estão somente relacionadas com trabalhar melhor os conteúdos, mas com a própria dinâmica da escola e principalmente com o envolvimento e participação dos alunos. Apesar de algumas pessoas afirmarem que para um bom professor basta um quadro e um giz na mão, na prática sei que não é bem assim que funciona. Não existe uma uniformização no universo da sala de aula. As pessoas são distintas umas das

outras, cada uma tem seu tempo, suas necessidades, suas realidades, seus sonhos e desejos. Por isso entendo que quanto mais variadas forem as formas de trabalharmos os conteúdos, maior será o número de alunos que estarão em sintonia com as aulas.

Inicialmente não consegui inovar na forma de ministrar as aulas, continuava como um professor tradicional. A maior novidade ficava por conta da própria sala, sua decoração, com os mapas recobrimo as paredes e suas carteiras dispostas em semicírculo. Tentava fazer com que as aulas transcorressem mais no debate entre os alunos, propondo temas. Não havia mais a mesa do professor destacada na frente da sala, geralmente ela ficava no centro e eu me sentava com os alunos ou ficava de pé frente ao quadro quando queria demonstrar algo como a observação de um mapa específico ou ilustrar através de desenhos.

Gradualmente ia introduzindo novas formas de trabalhar os conteúdos. Experimentos como, por exemplo, a construção e uso de uma bússola, no primeiro ano do ensino médio, trabalhando a matéria de orientação no espaço geográfico. Trabalhos com fósseis para pensarmos sobre a escala de tempo geológico. Amostras de rochas que deveriam ser classificadas pelos alunos em grupos, na matéria tipos de rochas e estrutura geológica. Trabalhos com revistas onde os alunos identificavam paisagens e reportagens para explicar.

A partir de cada experiência ia percebendo o que deu certo, o que não ficou tão bom para talvez corrigir ou retirar para o caso de realizarmos essa proposta com outras turmas. O trabalho com as revistas, por exemplo, ficou pouco dinâmico, muito chato. Os alunos até gostaram de procurar imagens e reportagens para comentar, mas mesmo assim, parece que não encaixou direito, necessitando ser repensada. Até aqui continuei como o professor monológico, que é o centro nas propostas de trabalho em sala de aula. Não havia conseguido ainda dividir essa responsabilidade de pensar as aulas com os alunos, seja o que trabalhar e/ou sua forma.

A direção da escola parece ter recebido muito bem a sala temática de geografia. As necessidades iniciais que coloquei foram prontamente atendidas, uma sala e um armário. No final do ano chegaram trinta carteiras novas para a escola. Advinha qual sala foi contemplada com o novo mobiliário? Em 2020, em uma reunião de início de ano, fiz a proposta da construção de um aparelho que serviria para as aulas de geografia física. Um simulador de relevo e intempéries que serviria para as aulas na escola e também para ser utilizado por outros professores da rede que se interessassem. Prontamente fui informado pela direção que naquele ano chegariam verbas na escola e que uma delas se destinava à disciplina de geografia e poderia ser utilizada para a compra dos materiais necessários. Por estas e outras percebi que a direção da escola aprovou a ideia da sala temática.

O ano de 2020 se iniciava com grandes expectativas, principalmente com relação a adaptação da forma de se trabalhar os conteúdos com os alunos. Passado o desafio inicial da montagem da estrutura física, planejei iniciar em março, mês após o carnaval, que é quando os alunos daquela realidade de escola costumam retornar das férias, o uso da sala temática como laboratório, onde a disciplina geografia deveria ser construída e vivenciada.

Aí, veio a pandemia do Covid 19. Um acontecimento que quase merece um capítulo à parte nessa história. O mundo parou, o Brasil parou, o Estado parou, eu parei. Todos os planos interrompidos e novos desafios propostos. Máscaras, álcool em gel, ensino remoto. Seria possível transferir a sala temática física para o ambiente virtual? Eu queria fazer isso? Os primeiros contatos que tive com as aulas on-line foram muito decepcionantes. Os alunos não entravam. Inicialmente, talvez porque também haviam parado, mas depois fomos percebendo diversos problemas como não saberem os caminhos, falta de equipamentos e de conexão, não terem sido acostumados ao trabalho on-line. Será que eles eram acostumados a estudar? Agora uma série de cobranças chegavam nas salas virtuais, que condicionavam as notas e o desempenho. Uma enxurrada de textos, exercícios, vídeos de todas as matérias que o aluno tinha que por ele mesmo acessar. A dedicação aos estudos teria que ser muito maior agora e os alunos tendo que administrar esse tempo em casa. Não havia mais o sinal sonoro para regular o início e fim das aulas.

Às dezoito horas de segunda-feira eu abria a sala virtual da turma do primeiro ano do ensino médio. Colocava os textos, propostas de vídeos, atividades e aguardava. Oi? Alguém por aí? Ninguém respondia. Muito raramente algum aluno devolvia uma atividade. Em uma dessas noites, já cansado e irritado por não obter retorno de nenhum aluno daquela turma, fechei o computador e me dirigi indignado para fora de casa. Bufe e pensei alto: pra que isso? Não faz o menor sentido! Uma voz respondeu. O que você quer? Assustado e achando impossível ter ouvido com tanta clareza aquela indagação, perguntei: quem está aí? Ouviu o que eu disse? Uma luz forte e brilhante pairou sobre a casa e desceu até o solo próximo de mim. Meu coração acelerou, quis sair correndo, mas as pernas não obedeciam. Perguntei: o que é você? E para meu espanto, de um único foco de luz uma imagem se fez. Corpo formado por gomos, cabeça coberta por uma carapaça semelhante a um capacete pontudo, garras no lugar das mãos e uma cauda com uma fisga na ponta. Não entendia bem o que estava acontecendo, o que era aquilo e perguntei: quem é você? Com a mesma voz que havia escutado há pouco e não sabia de onde havia saído me respondeu: Sou aquele que reinava no céu no dia do seu nascimento e que determinou sua forma de ver e de sentir o mundo. Escorpião? É você? Mas como? Com o silêncio me respondeu afirmativamente e perguntou

novamente: o que você quer? O medo foi diminuindo, minhas pernas voltaram a mexer, abaixei meu olhar e antes que pudesse responder qualquer coisa ouvi outra voz dizendo: amor, entra! Tá na hora de fazer a Gabi dormir! Olhei para o lado e quando me virei ele havia desaparecido. Conservei o olhar por instantes tentando buscar uma explicação sem conseguir. Ainda atônito, virei-me e caminhei para dentro de casa com aquela pergunta ecoando na cabeça. O que você quer?

7. UMA SALA É SÓ UMA SALA?

Sentia sempre que necessitava de alguma transformação no meu jeito de dar aulas para que pudesse atingir melhor os objetivos, ou seja, sentir que a maior parte dos alunos correspondia às propostas de trabalho, mesmo que em grande parte das vezes a proposta, sempre feita por mim, fosse: ouçam, questionem, contribuam e achem interessante minha preleção, minha visão e jeito de transmitir, ou como bem disse Paulo Freire (1996), depositar determinado conteúdo. Sei que muitas vezes as aulas eram boas, muitos alunos achavam interessante, principalmente quando fugíamos da matéria e passávamos a debater algum assunto que surgia.

Em algumas aulas conseguia perceber que os alunos estavam tentando “atrapalhar”, um claro sinal de que as aulas não estariam transcorrendo ao agrado da maioria. Acredito que todo professor, principalmente aqueles que já têm algum tempo de experiência com turmas, consegue perceber quando os alunos começam a fazer perguntas aleatórias para consumir o tempo da aula dificultando que passemos algum dever, como dizem. Eles adoram fazer isso. Vibram quando descobrem um assunto de interesse daquele professor e passam a explorar semana após semana. Todos têm alguma fragilidade: política, economia, questões sociais, automóveis, pets, família, dentre muitas. Fica a dúvida em mim se sei disso por experiência em minhas aulas ou por ouvir os alunos comentando sobre outros professores: chiiiiii, o professor de história; é só falar de política que passa a aula inteira debatendo, esquece até de passar o dever.

A sala temática seria um antídoto para todo desinteresse e tentativas de fuga da prisão que se tornam muitas salas de aula. Exercícios repetitivos, ouvir explicações, copiar o dever; “senta menino, tem formiga na sua cadeira”? Métodos e sons que fazem parte de muitas salas de aula Brasil afora e por que não dizer mundo afora. Se ouvirmos dizer que alunos de uma escola não têm carteiras ou mesmo uma sala de aula tendemos a logo pensar o quão miserável deve ser a realidade socioeconômica de tal sociedade. Raro pensar que se trata de uma pedagogia que busca novas formas de se trabalhar nas escolas.

Seria possível atualmente, com toda compartimentalização pelas quais passaram as ciências, uma escola sem salas de aula? Não sei se chamaríamos uma experiência desse tipo de escola. As salas individualizam turmas por anos de escolaridade e em determinado horário individualizam o tipo de conhecimento que deverá ser trabalhado em seu espaço. E uma integração entre salas de aula? Pensando sobre isso lembrei-me da experiência dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), implantados no Estado do Rio de Janeiro durante os dois governos de Leonel Brizola (1983 -87 e 1991 -94). O prédio das escolas, com projeto assinado pelo famoso arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, apresentava meias paredes entre as salas de aula e o corredor central, produzindo uma “integração” entre as salas. Na realidade a melhor palavra para definir o que ocorreu nos CIEPs não é integração, mas sim interferência. Não havia nenhuma proposta pedagógica nisso. Foi projetado dessa forma para gerar maior conforto térmico interno na construção. Com o tempo foram percebendo que o barulho de uma sala interferia nas outras e a solução mais imediata encontrada pelas direções das escolas foi altear as paredes até o teto e individualizar as salas. Nas palavras do próprio Niemeyer: “Como o prédio tem salas de aulas dos dois lados, para garantir a ventilação o corredor central foi projetado com paredes baixas. Fiz um projeto semelhante em Milão e não houve problema. Basta as pessoas falarem um pouco mais baixo.” Não sei se o Niemeyer estava mesmo bem informado sobre os resultados da sua arquitetura para a escola de Milão, mas pensando em como é a realidade das escolas brasileiras, em como são ministradas as aulas, centradas no professor como transmissor de conhecimento, não teria mesmo como funcionar essa integração entre salas através do corredor central com meias paredes. Talvez com a criação de outras formas de trabalho, como por exemplo, a experiência da Escola da Ponte⁶ em Portugal, que busca incentivar a autonomia do aluno, tal integração entre salas de aula poderia não ser um problema.

A sala temática de geografia continuava a desafiar-me. O trabalho com as turmas, quase sempre fugia às expectativas. Minha cabeça tradicional buscava algum tipo de padronização e com cada turma acontecia de um jeito diferente. Com algumas sentia que a proposta que inventei estava funcionando, ou seja, os alunos participavam, interagiam, conversavam menos e ao final da aula sentíamos um prazer de termos interagido por duas aulas de cinquenta minutos. Alguns alunos demonstravam até certa insatisfação de terem que

⁶ Para conhecer o trabalho realizado na Escola da Ponte indicamos o livro: Escola da Ponte – Vila das Aves – Portugal, um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha. Autores: Andréa Vilela Mafra da Silva e José Pacheco.

retornar para suas salas de origem. Acredito que não pela sala em si, mas por terem que retomar atividades mais tradicionais.

A experiência da sala temática proporcionou-me perceber até o quanto nos apegamos ao espaço da sala de aula. No início, os alunos eram convidados pela coordenadora de turno para se dirigirem à sala da Geografia no horário da aula e muitos chegavam me questionando: “Por que temos que sair da nossa sala? Não gosto de mudar de sala”. Nós nos acostumamos com o ambiente da sala de aula, tipo de quadro, lugar que sentamos, amigos que se sentam perto de nós, com os cheiros. Já reparou como cada lugar tem um cheiro próprio? Nossa memória olfativa é muito marcante em nós. Por isso, mudar de sala se tornava incômodo para muitos alunos. Um problema que se diluía com o passar do tempo e o costume de sempre naquele horário da aula de Geografia a sala seria outra. Quem passou a se acostumar com a sala agora era eu. Estranhava quando ocorria algum fato que me obrigava a usar outra sala de aula, como por exemplo, nas datas de aplicação de avaliações externas, que obrigava os alunos a se sentarem em fileiras para tentar evitar a comunicação entre eles.

Se as salas temáticas fossem adotadas pela escola, ou se outros professores também adotassem essa estrutura em suas aulas, ficaríamos mais acostumados com os alunos trocaram de sala e não mais o professor. As trocas de experiências entre nós professores poderia ser estimulada, beneficiando o trabalho de todos. Um trabalho mais integrado poderia ser desenvolvido. Mas não foi o que aconteceu durante um breve ano de experimentação da sala temática de geografia. A sala virou “minha sala”, pois apesar da resistência que tenho em aceitar essa associação, as pessoas da escola como direção, coordenadores e até os alunos sempre se referiam dessa maneira quando tinham que falar da sala da geografia.

As salas da escola não eram grandes. A sala 21 que foi concedida para ser o início da experiência da sala temática tem aproximadamente 8m de comprimento por uns 4m de largura. Com um total de 32 m², acomodava mal uma turma de trinta alunos. Havia apenas duas salas maiores na escola, que eram destinadas às turmas que passassem de 30 alunos e que não tinham como ser divididas. Sempre que turmas maiores se dirigiam à sala da geografia eu enxergava como um problema. Não havia como todos se sentarem em um único semicírculo. Distribuía carteiras internamente, ficando alunos de costas uns para os outros, algo que depõe contra a proposta de trabalho a ser desenvolvida. Sei que neste caso específico, onde um problema se apresentava, eu poderia ter feito opções, como por exemplo, abolir as carteiras, porém, não consegui chegar a esse estágio de revolução nas minhas aulas. Ainda me encontrava preso aos sistemas de controle que aprendi durante a vida participando do universo escolar. Perceberam como escrevi: “minhas aulas”. Sei que o professor pode ser o

principal incentivador do processo de ensino e aprendizagem, porém, com esse nível de posse e controle, eu permanecia como a figura central, dificultando um trabalho mais integrado e autônomo para com as turmas. Para bell hooks (2019), turmas numerosas também eram um problema. Assim ela se referiu em sua obra *Ensinando a transgredir*:

No decorrer de toda a minha carreira docente, minhas turmas foram grandes demais e, por isso, não foram tão eficazes como poderiam ser. Com o tempo, comecei a perceber que a pressão que os departamentos exercem sobre os professores “populares” para que aceitem turmas maiores também era um modo de minar a pedagogia engajada. (HOOKS, 2019, p. 268)

Não conheço a realidade de outros países, mas os professores do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º) e também do ensino médio no Brasil, além de terem que lidar com turmas cheias, às vezes com mais de quarenta alunos, são também responsáveis por um grande número de turmas. Sempre tive muitos alunos. Fazendo as contas em determinado ano cheguei ao total de 370 alunos. Quando havia conselho de classe em determinada escola precisávamos olhar as fotos no livro de registro de alunos, para associarmos o nome à pessoa e a pessoa à sua nota, chegando ao final da cadeia produtiva escolar, transformando o aluno em um número ou letra nas escolas que trabalham com conceito. “Se a classe se torna cheia a ponto de ser impossível saber de cor o nome dos alunos, de ter um relacionamento de boa qualidade com cada um deles, o esforço pela construção de uma comunidade de aprendizado fracassa”. (HOOKS, 2019, p.268).

Como conhecer os alunos? Geralmente conseguia saber o nome daqueles mais agitados, que tumultuavam as aulas e me obrigava a chamar sua atenção constantemente. Também conseguia identificar os alunos mais participativos, que contribuía com as aulas. Era muito pouco. Percebi que não conseguia saber o nome de 20% de cada turma. Em uma tentativa de saber pelo menos os nomes, fazia chamada em todas as aulas. Em poucas semanas conseguia ler o nome na listagem e olhar para o lugar onde geralmente o aluno se sentava. Com o tempo percebi que essa forma para decorar o nome dos alunos não era muito eficiente. Ficava dependente da listagem e ambiente da sala de aula para identificar seu nome. Quando encontrava com o aluno fora do ambiente da sala de aula e sem a lista na mão, sem poder olhar para o lugar em que se sentava, tinha dificuldade para lembrar seu nome. Creio que o problema nesse caso seja justamente o que sempre falamos para os alunos: a diferença entre entender e decorar. Tendemos a esquecer mais facilmente aquilo que decoramos do que o que aprendemos. Estava fracassando na construção da comunidade de aprendizado.

Os trabalhos iniciais na sala temática não conseguiram indicar mudanças nessa integração minha com os alunos. Continuei sem saber o nome da maior parte deles. Talvez porque continuasse a ser o centro das aulas. Não consegui romper com o modelo tradicional. Realizava experimentos como a construção de bússolas, trabalhos com revistas, análises de fósseis e amostras de rochas, construção de geradores e maquetes de hidrelétricas, dentre outros, mas mesmo com essas atividades, que eram sim motivadoras para os alunos, continuava como o centro das propostas e referência dos conteúdos. Que tipo de professores somos? Já pararam para pensar nisso? Somos inspiração para nossos alunos ou ficamos preocupados apenas com a transmissão de conteúdos, em terminar o livro didático ou o tal currículo mínimo determinado pela secretaria de educação? Muitas vezes me enxergo desse jeito, controlando as turmas através do quadro cheio, das folhas de exercício, das aulas expositivas, das broncas e lição de moral. “A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho, a sala de aula” (HOOKS, 2019, p.30).

Na minha sala mando eu. Já ouvi essa expressão por parte de vários colegas professores, ou seja, sentem-se realmente como se fossem um soberano que reina em sua sala de aula. Sentimo-nos importantes e o “poder”, às vezes pode subir à cabeça nos levando a cometer excessos ou simplesmente não nos importarmos com mais ninguém. “Obedeçam, quem manda aqui sou eu”.

Em um desses dias de aula, onde nada parece funcionar. Quando os alunos já entram na sala arrumando confusão. Jogam bolinhas de papel, simulam brigas, arrastam carteiras querendo desafiar o sistema, o controle, os espaços. Como controlar? Isso seria mesmo necessário? Sabe quando você ouve comentários do tipo “aquele professor não tem domínio de turma, os alunos fazem o que querem e ainda atrapalham outras salas e ele não faz nada”. Cobranças que não acontecem apenas por parte da direção, coordenação de turnos ou outros professores. Acontecem também por parte dos alunos. Nesses casos podemos enxergar a turma dividida em três grupos distintos: aqueles que estão diretamente envolvidos na balbúrdia, na “zoação” como diriam, outros que ficam rindo e de certa forma incentivando e gostando que o tempo da aula transcorra sem outras atividades e um terceiro grupo que fica indignado, passando a questionar o professor e suas atitudes em prol do controle da turma. Para cada situação uma reação diferente. Recordo-me de momentos em que simplesmente não fiz nada. Sentei-me e fiquei observando o baile. Um cansaço extremo que me inibia qualquer interferência. Já em outros momentos apresentava reações tão extremadas que excedia o

limite que um professor poderia chegar. Quando eu passava dos limites pedia desculpas à turma no final da aula. Acredito que por essa atitude, em uma tentativa de me redimir do excesso cometido, não ganhava a antipatia dos alunos, pelo contrário, me aproximava.

Ao término de um desses dias, onde nada parece dar certo, onde o encontro com os alunos parece não ter funcionado. Quando ao final do turno, o professor ainda com a palavra, seja numa explicação ou transmitindo um recado qualquer é surpreendido pelo sinal sonoro da escola e os alunos se levantam quase instantaneamente e começam a se dirigir para fora da sala de aula, em uma clara demonstração de que não estavam prestando atenção em nada do que você estava falando, me sentia mal. Esgotado, garganta seca e dolorida depois de uma manhã de aulas e três turmas distintas, sentei-me e abaixei a cabeça sobre a mesa esperando aquela sensação melhorar. Foi quando novamente escutei uma voz e aquela pergunta ecoando.

- O que você quer?

- Escorpião? É você?

- Escorpião? Claro que não. Se tiver escorpião aqui a direção vai ter que dedetizar a escola novamente. Desses bichos asquerosos, o que tenho sentido por aqui são lagartixas e alguns insetos, mas escorpião não. Definitivamente, não tem escorpião aqui.

- Mas quem está falando comigo dessa vez? Acho que estou ficando doido, preciso de férias.

- Não se preocupe, suas férias já estão programadas, aliás, os professores são aquela categoria profissional que sempre sabe quando vai entrar de férias, duas semanas no recesso do meio do ano e as férias de verão em Janeiro. Muito triste esse período aqui pra mim. Tudo fica tão vazio e silencioso. Ainda bem que quando as pessoas saem os pássaros se aproximam para cantar em minhas janelas, quebrando o silêncio e a monotonia durante o dia.

- Sala? Você é viva?

- Posso não ter um coração pulsando, mas contendo muitas vidas. Muitas pessoas passaram e ainda passam por aqui. Em mim ficam registradas marcas do tempo, dos tipos de pedagogia e das aulas que ocorrem em meu interior. Camadas e mais camadas de tinta, riscos, rabiscos e pichações, restos de cola e pregos fincados em minhas paredes. Marcas que recebo com satisfação porque bem sei que cada marca dessas significou um processo de renovação, de rebeldia, de movimento, de acertos e de erros que se tornaram muito importantes para um processo de aprendizado. Afinal de contas sou uma sala de aula. E atualmente, não sou mais qualquer sala, sou sua sala, meu bem!

- Opa! Auto lá. Vamos parando com as intimidades. Sabe que sou casado e muito bem casado. E além do mais sabe que rejeito esse título de você ser a minha sala.

- Não é o que ouço por aí. Um dia desses o corredor me contou que presenciou um grupo de alunos muito animado porque estavam indo pra sala do professor de geografia.

- É que esse povo fala demais, não sabem da missa a metade e ficam rotulando. Você sala é da escola e eu apenas uso seu espaço.

- Tá bem então. Tá fugindo da responsabilidade, né?

- Fugindo da responsabilidade, eu? Era só o que me faltava. Povo que fala demais, sala e corredor que falam demais. E as carteiras, vão falar também?

- Ah, as carteiras não falam. Quando tentam sai assim, meio arrastado, sabe, a gente não entende nada.

- Sala piadista. Já sei até com quem você aprendeu a fazer piada. Péssima essa. Vai ter que treinar muito para superar o mestre da piada ruim.

- O quadro? Nem adianta falar com ele. É mudo. Só se comunica escrevendo. Aliás, tem um tal de professor de geografia que passa por aqui de vez em quando, que faz o quadro se comunicar tanto, que ninguém aguenta. É de dar calo na ponta do dedo dos alunos e ele não para. Eu, por exemplo, durmo. É muito chato.

- Acho melhor mudarmos o rumo dessa prosa.

- Fugindo de novo!

-E você? Tá falando comigo por que? O que você quer?

- Perguntei primeiro benzinho. Professores adoram fazer isso. Apropriam-se da pergunta dos outros e usam como se fosse deles. Falta de criatividade.

- Tirou o dia pra me esculachar heim? Pior você, que está há anos na escola e não sai do ensino médio.

- Vamos ficar nessa? Vai responder minha pergunta ou não vai?

O que eu quero? Ora o que eu quero. Com o sentimento que estou agora eu quero: alunos uniformizados que alertados sobre minha aproximação se levantem e só voltem a sentar depois que eu autorizar. Quero silêncio total durante as aulas e que os alunos façam perguntas inteligentes e pertinentes. Quero receber maçãs como presente no início da aula. Quero que os alunos corram atrás de obter nota, estudando e se esforçando para superar suas dificuldades. Quero que os alunos esperem concentrados eu terminar de falar para que possam ser dispensados, mesmo que o sinal do final do turno já tenha tocado. É pedir demais isso?

- Benzinho, acho que sou mais nova do que você. Não tenho registros em mim de castigos físicos aplicados aos alunos, mas ouvindo tudo que você quer pensei que só faltou você querer o retorno do uso da palmatória como mais um “incentivo” para os alunos estudarem. O que você acha de num cantinho meu aqui, ter sempre uns grãos de milho para você mandar os

alunos que não fizeram a tarefa de casa se ajoelhar? Acho que temos um problema de tempo histórico aqui.

- É claro que não quero isso. Você acha que não sei o limite do respeito?

- Já Presenciei você se excedendo, passando dos limites. Se eu pudesse sairia correndo chorando, sabia?

- Me desculpa sala. É que às vezes não consigo lidar bem com o desinteresse e a falta de respeito por parte dos alunos. Mas você deveria ter me ajudado nisso, sabia? Deveria ter contribuído para o fim da apatia nas aulas, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando real aquilo que Paulo Freire nos ensinou sobre nos tornarmos epistemologicamente curiosos.

- Paulo Freire? Ah sim, me lembro de ter tido frases bonitas dele coladas no meu interior, porém, o que acontece aqui dentro, quase nunca condiz com o que leio nas frases inspiradoras de Paulo Freire. Por que será que é assim? Vocês professores divulgam, mas não acreditam nos ensinamentos de um mestre como ele?

- É complicado, não é fácil mudar.

- Realmente mudar não é fácil, porém, acredito que você já deu importantes passos em direção a uma mudança. A sua proposta de me criar, mesmo que ainda não tenha sido como queria, já demonstra interesse pelos alunos. O que não dá para aceitar é que você pense que pode ser só isso. Eu sou só uma sala! Pendurar mapas no meu interior, mudar umas carteiras de lugar e o restante ficar quase do mesmo jeito não vai cativar os alunos e nem motivar você.

- Então como posso fazer para... O sinal da escola soa bem alto. Levanto a cabeça da mesa sem saber direito o que está acontecendo. Ainda tonto tento estabelecer contato novamente. Sala? Fala comigo. Ninguém responde. Fico sem saber se tudo o que conversei foi real ou não passou de um sonho. Que pena. Justo na hora em que a sala ia me contar como posso mudar o sinal toca.

Será que alguém precisa me instruir como proceder? É óbvio que ter com quem trocar experiências e informações é importante, mas isso minha mulher, que é pedagoga já faz. Sempre conversamos e nas trocas ela me faz despertar para muitas questões que reconheço serem fundamentais para um processo de mudanças. Não dá para alcançarmos resultados diferentes, se agirmos sempre da mesma forma. Sabemos quando nossas aulas não estão indo bem. Conseguimos perceber pelo desinteresse, pelos resultados das avaliações, pelo não envolvimento nas atividades propostas, até pelo número de faltas às nossas aulas. Tudo grita a nossa volta, mas, como já dissemos, o tradicional ninguém questiona. A culpa, se é que existe

um culpado, recai sempre sobre o aluno “que não quer nada”. Os professores, mesmo que não queiram nada, quase sempre são poupados.

Muitos professores continuam refratários a envolver-se com quaisquer práticas pedagógicas que enfatizem a participação conjunta de professor e alunos, pois é preciso empenhar mais tempo e esforço para fazer esse tipo de trabalho. Mas a verdade é que a pedagogia engajada, em algumas de suas versões, é o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir a alegria de aprender (HOOKS, 2019, p. 269).

Fazer o que “já está no sangue” é muito mais tranquilo. Por que buscaríamos ou desenvolveríamos novos métodos de trabalho como uma participação conjunta entre professores e alunos, se dar aulas e voltar para casa dá muito menos trabalho? Sabem por quê? Porque muitos professores chegam a um nível de insatisfação tão elevado que de duas uma: ou mudam sua maneira de trabalhar, ou abandonam a profissão. Eu mesmo já tive muitos momentos em que tentei trocar de atividade profissional, prestando concurso para outras áreas fora do magistério. No meu entendimento, as férias mais longas que temos no início e meio do ano e a renovação constante das turmas, são os grandes responsáveis por arrefecer esse sentimento de desejar trocar de profissão. Sou um desses professores, que estão tentando fazer uma transformação na forma de trabalhar com os alunos para conseguir permanecer no magistério de uma forma mais prazerosa, sem tantos conflitos. A sala temática é parte importante desse processo, porém, como a própria sala me disse: ela é só uma sala. Preciso me transformar todos os dias para sair da monotonia e evitar o tédio, mas sozinho não sou capaz. Trabalhamos em grupos. Como nos diz hooks: “Mas é raro que qualquer professor, por mais eloquente que seja, consiga gerar, por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”. (HOOKS, 2019, p.18).

O diálogo que tive com a sala temática de geografia me fez pensar e entender que ela não é um mero objeto como eu a vinha tratando, um receptáculo enfeitado, apenas um lugar no qual espero pelas turmas. Ela, a sala, também é parte, é sujeito ativo nos trabalhos que desenvolvemos. O sentimento de acolhimento não vem apenas das nossas relações pessoais. Quando o espaço no qual nos encontramos interage conosco contribuindo para uma sensação de pertencimento, acaba fazendo parte de nós. O envolvimento dos alunos na produção e manutenção da sala temática, seja contribuindo com materiais para serem agregados a ela, seja pela conservação da sua estrutura ou ainda por suas produções em destaque em seu interior, faz a sala conversar conosco, se fazer presente. A sala é sujeito! Sabia! Por isso me senti tão à vontade conversando com ela. Recebo suas críticas e conselhos como os de um amigo que nos quer bem.

Uma das escuridões que me assombram é o medo de me envolver demais e não saber lidar. Não sei se consigo exemplificar o sentimento, mas sabe quando andando na rua você identifica que no caminho que vai passar tem uma pessoa que parece que vai te pedir alguma coisa? Se eu tiver como, mudo de trajeto só para não ter que passar por aquela situação. Em uma sala de aula são muitas pessoas diferentes. Quando nos aproximamos mais e passamos a enxergar uma pequena parte do universo de cada um, somos surpreendidos com problemas extremamente graves, já outros nem tanto. E a partir do momento em que você sabe, seu olhar sobre aquele aluno muda. Puxando pela memória, me recordo de situações muito delicadas vividas por alunos que, com certeza, impactavam suas maneiras de viver a sala de aula. Situações como: carências financeiras, falta de alimentos em casa, violências como espancamentos e estupros, depressão, tentativas de suicídio, doenças como câncer, esquizofrenia, etc. Por que eu não conseguia me aproximar dos alunos como deveria para produzir a confiança necessária para trabalharmos em conjunto? Apenas o medo de não saber lidar com os problemas dos outros ou também a necessidade de não descer do pedestal do professor para continuar mantendo o aparente controle, me faz não me aproximar dos alunos com boa vontade e afeto? Acredito que os dois sentimentos concorrem para a manutenção de certo distanciamento. Sei que a distância atrapalha, segrega. Um dos muitos obstáculos que tenho que vencer para modificar a experiência dos encontros com os alunos.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p.159).

Já presenciei muitos colegas de profissão dizendo: não sou psicólogo, não ganho para isso. A escola devia ter profissionais para atender esses alunos!

Todos na escola acabam fazendo esse “atendimento”, professores, direção e coordenação e os próprios colegas de classe, porém, isso já deveria ser uma prática mais incorporada na rotina da escola. Na nossa rotina enquanto professores na sala de aula. Compôr com os alunos uma comunidade de aprendizado (HOOKS, 2019, p.18).

...o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2019, p.18).

Conseguindo vencer a minha resistência em me aproximar dos alunos e também vencer a resistência deles, acredito na ampliação de possibilidades e conseqüentemente no melhor aproveitamento das experiências, onde o conhecimento e o aprendizado deixariam de ficar restritos ao que trabalhamos em sala de aula, alcançando uma dimensão holística. Tenho consciência que nem sempre vai dar tão certo quanto esperamos, mas o importante é não perdermos a esperança e seguir sempre o que acreditamos, mesmo que às vezes pensemos errado. Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 30).

Certeza é uma palavra que cada vez menos tenho como presente em minha vida, talvez por isso seja difícil para eu responder a pergunta que tanto escorpião, quanto a sala me fizeram. O que você quer? Em um momento de raiva extravasei o sentimento de querer ser o professor mais tradicional dentre todos, um controlador extremo e a única estrela a brilhar dentro da sala de aula. Mas será que é o que realmente habita em mim, ou existe um outro eu?

Depois de mais de vinte anos trabalhando como professor em sala de aula, consigo olhar para trás e sentir que valeu a caminhada até aqui. Percebo que para muitos alunos consegui fazer alguma diferença, seja pelas conversas, conselhos ou pela aula em si. Mas percebo também que não fiz, ou em uma melhor colocação para um trabalho mais integrado, se tivesse havido, fizemos, tudo que poderíamos ter feito para sermos também a diferença para inúmeros alunos, que passaram pela mesma sala de aula e, no entanto, chegaram ao final do processo sem terem conseguido sentir que ganharam alguma coisa ou que se transformaram enquanto seres humanos. O que a escola deixou para esses alunos? Quais lembranças vão ter no futuro em relação aos anos que passaram indo à escola? Perda de tempo? Que não aprenderam nada? Que seus diplomas não serviram para conseguirem um emprego melhor? Talvez esses questionamentos sejam possíveis, porém, creio mais em lembranças das amizades, algazarras, das aulas de educação física com seus jogos e torneios, das refeições coletivas no refeitório. Ainda vão se lembrar da escola com carinho, pois a outra parte, aquela que não funcionou bem para eles, vão culpar a si mesmos como se não tivessem se esforçado o suficiente ou admitindo certa incapacidade. Se tem uma coisa em que a escola é boa é gerar em nós, o sentimento de culpa, principalmente para os alunos que não se destacaram segundo a visão da escola.

Nos conselhos de classe, no final da análise de cada turma, sempre é feita a pergunta: quais alunos são destaque nessa turma? Em primeiro lugar tendemos sempre a olhar a coluna

das notas e procurar pelas notas mais altas. Depois vamos nos lembrar daqueles alunos que mesmo sem notas destaque melhoram em comportamento e participação, ou nem vamos lembrar desses se não for sugerido por alguém. A impressão que fica é que para a escola e porque não dizer para a sociedade em geral, o que importa é a nota azul ao final do processo. Mas também não é qualquer nota azul, mas aquelas acima de oito, nove, em uma escala de dez.

Algumas turmas, com as quais trabalhei, chegavam ao final dos bimestres com cerca de 80% dos alunos com nota abaixo de cinco, que é o mínimo para serem considerados aprovados. O que eu fazia nesses casos? Aplicava, no final do bimestre, trabalhos ou avaliações onde o aluno pudesse consultar algum material, tendo todas as condições para conseguir a nota cinco. E se mesmo assim não conseguissem e se fossem alunos que frequentavam regularmente às aulas, lançava o cinco vírgula alguma coisa que precisavam. Essas avaliações de “recuperação de estudos” não devolvia corrigidas para os alunos. Acredito que a maior parte dos alunos que chegavam a necessitar das tais recuperações e não conseguiam nota, sabiam que o sistema estava sendo benevolente com eles. Penso até que alguns não se dedicavam durante o bimestre, deixando tudo para o final, pois tinham a certeza que não ficariam reprovados.

Produzia sim, notas sem lastro, porém, uma coisa que aprendi nesses mais de vinte anos de sala de aula trabalhando com um sistema mais tradicional do que inovador, é que a aprovação de um aluno que apresente baixo rendimento é menos pior do que sua reprovação. Digo menos pior porque a reprovação só serve como lição para pouquíssimos alunos, aqueles que mesmo adaptados ao sistema tradicional das escolas, por uma displicência intencional, deixam de participar. Não é o caso da grande parte dos que apresentam baixo rendimento. Este ocorre principalmente por não conseguirem acompanhar a linguagem da escola. Muitos alunos, mesmo tendo sido reprovados em várias séries ao longo dos anos, apresentam muitas defasagens. Se a reprovação tivesse sido boa para eles, teriam sanado suas dificuldades. Se eu for contribuir para reprovar um aluno, o que o levará a repetir uma série, na qual irão trabalhar os conteúdos com ele da mesma forma como foi no ano anterior, muitas vezes com os mesmos professores, tudo igualzinho, onde esse aluno já demonstrou através do seu baixo rendimento, que não se adaptou, penso ser mais proveitoso, ou menos pior que ele seja promovido à série seguinte para que possa ter a chance de seguir com talvez outros professores que possam despertar nesse aluno uma curiosidade que ele não teve até então.

Depois de escrever até aqui, principalmente os dois últimos parágrafos, que foram escritos de forma fluida, pois estão frescos na memória, envergonhado, mas decidido a

repensar essas verdades, reconheço que habita em mim o professor bancário, que enxerga o aluno como receptáculo e responsabiliza só a ele por não ter conseguido. Necessitando muito mudar, pois não acredito que a educação que fazia contribua para a vida do aluno, sigo a diante disposto a continuar tentando pensar certo, pois reconheço que venho pensando errado. E retomo mais uma vez aqui Freire para dizer que o pensar certo é primordialmente entender que ensinar não é transferir conhecimento (1996, p.54).

Após ter escrito tantas histórias sobre a escola e suas salas, que foram fundamentais para que eu pudesse revisitar esse universo que habita em mim, muitas vezes de forma tão arcaicamente arraigada, que se torna difícil separar de nós, me sinto capaz de refletir e talvez responder sobre o que eu quero de verdade.

A partir da identidade que firmei com bell hooks, com sua prática de sala de aula tão visceralmente vivenciada e Paulo Freire, com sua teoria, que não é puro pensamento, mas uma experiência, encontrei inspiração e um importante ponto de apoio para confrontar meus sentimentos com relação a escola e minha própria prática como professor.

Pode parecer fácil, ou simples, dizer o que eu quero para as minhas aulas ou para a escola, mas um dos problemas que enxergo em expressar esse sentimento é que ele não impacta apenas na minha vida. O buscar esse querer enquanto professor interfere nas vidas de diversas outras pessoas. Por isso inicio essa escrita sabendo que aquilo que eu definir como importante nunca será suficiente. Não conseguimos contentar a todos e às vezes nem a nós mesmos.

Aquilo que eu quero é definido por mim a partir da vontade de acertar, de fazer com que a maior parte dos alunos consiga sentir que viveu bem o seu tempo de escola.

O que desejo de verdade é que os alunos, reconhecendo ou não, tenham os efeitos da escola fazendo a diferença em suas vidas, descortinando a realidade e alimentando sonhos. E na tentativa constante de alcançar esse objetivo fui, aos poucos, entendendo que preciso abandonar certos hábitos que são nocivos à prática educativa, como por exemplo, a não preparação das aulas. Quando não preparo as aulas é porque já as tenho preparadas em minha cabeça, que é sempre passar a matéria, ou transmitir o conteúdo. E essa prática, que já experimentei e comprovei durante anos, sei que pouco contribui para uma formação efetiva dos alunos. Mas como preparar as aulas? Posso simplesmente anotar o conteúdo da aula e transmitir, oralmente e via quadro para fazer um registro físico da matéria transmitida. Copiar alguns exercícios da web e resolver junto com os alunos. Ora, isso é o mesmo de não prepará-las. Sabem qual é maior desafio para os alunos que participam de aulas desse tipo? Quem copia mais rápido e termina as tarefas primeiro. Os próprios alunos lançam o desafio. Isso

quando não é proposto pelo próprio professor, ávido por encher o quadro novamente e desfrutar de momentos de paz com os alunos quietos copiando. Temos poucos tempos de aulas com cada turma. Geralmente, a disciplina de geografia, possui duas aulas de cinquenta minutos para as turmas do ensino médio e três para o ensino fundamental por semana. Como fazer esse escasso tempo de encontro com os alunos um momento agradável de convivência e de produção de conhecimento de maneira crítica?

Tive o privilégio de assistir ao vivo uma breve palestra do mestre Paulo Freire. Na época, meados dos anos 90 e ainda cursando a graduação, não conseguia perceber bem a importância daquela homenagem para aquele homem já idoso, franzino e de barba branquinha. Só bem mais tarde, quando entrei em contato com sua obra é que descobri sua imensa contribuição para a educação. É da obra desse autor e único teórico brasileiro que busquei referências para desenvolver minha prática

Do livro *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*, tomei emprestado algumas ideias para começar.

Em função da estagnação que vivia, o primeiro pressuposto que me identifiquei foi: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p.85). Mudanças em todos os sentidos, inicialmente minha, mas também dos alunos, do espaço físico, da forma de trabalho, da realidade social dos alunos etc. A mudança é fonte criadora de novas possibilidades. Na mudança podemos perceber que seus efeitos foram muito positivos, ou que não surtiram os efeitos esperados, neste caso, como a crença na mudança é o que nos move, mudamos de novo. Na verdade, até quando enxergamos que está satisfatório, quando conseguimos atingir os objetivos, necessitamos em um momento seguinte fazer adaptações, ou seja, mudanças, pois trabalhamos com pessoas e as pessoas mudam, os alunos, as turmas. Como posso realizar uma educação estática em um mundo mutante? Como não incorporar as novas tecnologias na educação se vivemos uma acelerada revolução tecnológica no mundo? Acredito em uma educação que produz mudanças. Não uma educação meramente informativa, mas de possibilidades, de transformação do ser, da sociedade, do mundo.

Na letra da música *Somos quem podemos ser* de Humberto Gessinger tem um refrão que diz:

Um dia me disseram

Que as nuvens não eram de algodão

Sem querer eles me deram

As chaves que abrem essa prisão

Penso que a educação deva ser assim como esse refrão, onde o conhecimento se torna libertador.

Podemos até acreditar que a ignorância pode nos deixar em um estado de paz, porém, essa paz ignorante nos rouba a possibilidade de lutar e transformar a realidade em que vivemos.

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE, 1996, p. 88).

Outro pensamento que me motiva é: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p.39).

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo (FREIRE, 1996, p.39).

Passei a aceitar melhor a possibilidade de não dar certo. Experimentar envolve risco e a sala temática de geografia e a adaptação da forma de trabalhar nela era meu novo risco. Ou será que deveria falar em minha nova possibilidade de acerto? Trabalhava de uma forma que passei a acreditar não ser mais suficiente para os alunos e nem para mim enquanto professor. A construção da sala da geografia poderia vir a não dar certo? Sim, poderia, apesar de eu entender que o maior risco de fracasso estava em mim mesmo. De vir a tratá-la como só uma sala e não mudar nada.

Abandonei completamente as aulas tradicionais de cuspe e giz, como se dizia. Claro que não. Existem momentos em que o diálogo e a demonstração se fazem necessários. O tradicional na minha prática não perdeu completamente o seu lugar, porém, tento buscar a interação com os alunos todo o tempo. Aprendo muito no diálogo com eles. Espero que eles também comigo.

No diálogo com os alunos passo a conhecê-los um pouco mais e eles a mim. Fico sabendo se residem na roça ou na cidade, em quais bairros, se trabalham, em qual atividade, se as famílias são da cidade ou se são migrantes, porque e como chegaram à cidade etc. Informações que podemos usar no aprendizado das matérias, pois como nos disse Paulo Freire: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”(FREIRE, 1996, p.33), outra máxima que procuro seguir.

Debatemos com uma aluna que trabalhava em uma indústria de laticínios a matéria industrialização. Os conhecimentos que ela trouxe foram muito importantes para nosso aprendizado. Aprendi, por exemplo, que quase nada se perde. Os produtos que vencem no supermercado são recolhidos e transformados em outros novos, como queijos que são convertidos em requeijão. Aprendi também que os laticínios utilizam produtos proibidos, que são escondidos quando a fiscalização passa. Sabem aquela história de adicionar soda cáustica no leite, pois é verdade. Eles adicionam para neutralizar a acidez e mascarar o produto que foi mal armazenado. Ouvei certa vez de um produtor, tentando defender a prática, que a diferença entre o remédio e o veneno é a dose. Será? Outro aluno que trabalhava em uma fábrica de batatas palha disse que os produtos recolhidos eram refritos e colocados de novo no comércio, com novas datas de validade. Orientou que quando fossemos comprar, se a embalagem permitisse ver o produto, que escolhêssemos as batatas mais claras, pois as mais escuras poderia ser um indício da refritura do produto. Não chegamos à conclusão se todas as fábricas de laticínios e batatas palha possuem as mesmas práticas ilegais, mas acreditamos que é a maioria. Conhecimentos como esses dos alunos que divido aqui me fazem pensar, como a ignorância me traria paz e mais alegria na hora de comer. Adoro requeijão e batata palha!

Com a preparação das aulas me deparo com uma maior necessidade de pesquisar para satisfazer a minha curiosidade e a dos alunos, pois “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996, p.32). “Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.32).

Passei a demonstrar aos alunos como a pesquisa, a busca pelos fatos, é necessária para que possamos chegar mais próximos do conhecimento em um processo de superação do senso comum. Superar, neste caso, não significa abandonar, mas sim reconhecer que os conhecimentos populares têm seu lugar. Durante os diálogos em sala de aula pudemos perceber, por exemplo, que muitos conhecimentos científicos partiram do senso comum. Vários comprimidos que compramos atualmente nas farmácias tiveram seu início de utilização para combater certa doença, como um chá da vovó. Boaventura nos ajuda ir um pouco além ao nos falar dos “epistemicídios” que seria uma forma de matar os conhecimentos que julgamos menos importantes no meio acadêmico, que não teriam uma comprovação científica. A pesquisa científica pode até ampliar possibilidades, aprofundar, tornar mais complexo o que aparentemente pode se apresentar de forma simples. Mas o que desejamos ressaltar aqui é a legitimidade de todos os conhecimentos para não desperdiçar experiências

advindas dos estudantes. Como disse Boaventura promover uma “ecologia dos saberes” rompendo com uma monocultura do saber que elege um saber em detrimento dos demais.

A ecologia dos saberes. A primeira lógica, a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, tem de ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico. A ideia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular. (SANTOS, 2002, p.250).

Desejo superar em mim a sensação de dono do conhecimento, pois não o possuo por completo. Ninguém de fato o tem, porque o conhecimento é algo sempre em vias de se fazer, de ser superado. Paulo Freire nos fala: “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 1996, p. 31).

Boaventura nos diz ainda da necessidade de uma Justiça cognitiva que nos permita olhar e aceitar com legítimos, porque o são, conhecimentos que foram invisibilizados.

Muito sucintamente, essa argumentação consiste em que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, juntamente com o trabalho de tradução, permitem-nos desenvolver uma alternativa à razão indolente, na forma daquilo a que chamo razão cosmopolita. Esta alternativa baseia-se na ideia base de que a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global (SANTOS, 2002, p. 273).

Vejo que esses dois pensamentos contribuem para trabalhar em mim a superação de um conhecimento que busca dominar para um que deseja transformar e libertar.

Nos municípios do interior do Estado, como é o caso de Itaperuna, o rural se faz presente de forma muito marcante. Os conhecimentos “ditos da roça” podem repentinamente surgir, sendo sempre aproveitados para estimular o pensamento sobre a matéria, aproximando o conhecimento do aluno da matéria que se está estudando. Quando trabalhamos geografia agrária, por exemplo, ocorre grande identidade. Assuntos como: reforma agrária e os sem terra ou produtos geneticamente modificados, nos leva a fazer muitas associações. Neste último, por exemplo, o herbicida Roundup (glifosato), que é utilizado na soja transgênica é conhecido de muitos alunos, pois é utilizado tanto em plantações, quanto nos quintais. Até a prefeitura faz a aspersão do veneno nas ruas calçadas com paralelepípedos e passeios não concretados para diminuir a necessidade de capina. Aproveitamos também essas aulas para discutirmos o uso indiscriminado que se faz dos agrotóxicos e os males que podem causar à saúde.

Nas aulas sobre demografia nos deparávamos com um questionamento. Por que, geralmente, as famílias mais pobres apresentavam um número maior de filhos em comparação

com as famílias mais abastadas? Havia sempre um aluno para dizer: é porque eles não têm televisão, professor. Mesmo em tom de brincadeira, essa resposta ocorria sempre, me fazendo acreditar que se os alunos deparados com uma questão de múltipla escolha semelhante e que entre as alternativas estivesse uma como: as famílias mais pobres possuem pouca informação por não terem aparelhos de televisão em casa, marcariam essa como resposta correta. Configurando um senso comum equivocado. A falta de um aparelho de televisão, algo raro atualmente, contribuiria como um indicativo de pobreza, não como causa para o maior número de filhos.

Passamos a fazer pesquisas nas famílias, nos livros e no Google. Várias fontes para obtermos respostas variadas, analisadas com senso crítico. Algumas eram descartadas, por não fazerem muito sentido naquele contexto, já outras, entendidas como corretas, compunham o nosso entendimento sobre o fato. Assim, para os questionamentos principais que determinavam a compreensão dos assuntos que discutimos, uma pesquisa de forma crítica se tornava necessária. No tópico: “Ensinar exige rigorosidade metódica” (FREIRE, 1996, p.28) encontramos.

O educador democrático, não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 1996, p.28/29).

Buscando seguir as orientações do pensamento freiriano, para o qual, ensinar exige criticidade (1996, p. 34), onde aprender de forma crítica deve ser estimulado, passei a preparar nossas aulas para que se processassem dessa forma, aproveitando até a curiosidade mais simples, popular, às vezes uma curiosidade que foge ao assunto que estamos trabalhando, mas motivada por este, se torna integrante das pesquisas e discussões, talvez para exemplificar como não pensar, vai sendo convertida em uma pesquisa para se chegar a conclusões que levem a um avanço do pensamento em relação àquilo que se considerava anteriormente.

Na verdade, a curiosidade “ingênua” que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se, de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica, muda de qualidade mas não de essência (FREIRE, 1996, p. 34/35).

Quando deixava de preparar as aulas, não refletia muito sobre minha prática. Pelo menos não uma reflexão construtiva, visando observar o percurso e definir novas possibilidades e experimentações.

O saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996, p.43).

O que acontecia não era uma reflexão, mas apenas uma constatação de que as aulas não atingiam a maior parte dos alunos e não cumpriam com aquilo que eu penso que deva ser a finalidade da educação. Por isso, segundo Paulo Freire, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (1996, p.42). Busquei mudar porque a partir das constatações que fiz iniciei um processo de reflexão crítica sobre a escola e a minha prática, que me conduziram a pequenas modificações na estrutura física da sala de aula, na forma de trabalhar e principalmente na minha maneira de encarar todo o processo.

Sou um professor em formação. Isso é o que chamam de formação continuada? Talvez seja sim parte dela. Uma formação que nunca acaba, que nunca nos dá um certificado ou diploma por termos concluído. Nesse curso, até as reprovações não significam o fim do aprendizado, mas é parte importante dele. Enquanto professor de sala de aula, procuro não desistir apesar das reprovações que sempre acontecem. Parece que nunca estou pronto o suficiente. Um sentimento natural se entendermos que ensinar exige consciência do inacabamento. (FREIRE, 1996).

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p.55).

Aprendo vivendo e deixando a vida acontecer em mim. Na vida sou professor, mas também aluno. Vejo-me como um aluno que aprende bem lentamente. Se a escola da vida funcionasse como as instituições escolares, creio que me exigiriam laudo, quem sabe um intérprete. Às vezes chego a pensar que preciso mesmo alguém traduzir as coisas para mim.

As experimentações na sala temática de geografia que ocorreram no ano de 2019 apenas, pois 2020/21 estivemos suspensos pela pandemia covid 19, foram tímidas, porém, revolucionárias. Considero a maior revolução aquela que aconteceu em mim enquanto professor. Sair da zona de conforto depois de muitos anos e buscar novas formas de interação

na sala de aula não é fácil. São rupturas, avanços e retrocessos dando o novo tom do trabalho com as turmas.

As aulas presenciais foram lentamente retomadas no final de 2021. Escola em obras, salas reorganizadas. A sala da geografia ainda estava lá, mas agora com carteiras enfileiradas, mapas enrolados e empoeirados. Quando entrei tive a impressão que a sala estava triste. Não sei se vai querer falar comigo de novo. Não sei bem ao certo porque a organização da sala estava diferente. Talvez seja por um protocolo de biossegurança para retorno dos alunos com o afastamento obrigatório seguindo às recomendações e protocolos de saúde. Talvez seja apenas um descuido de quem realizou a limpeza da sala e esqueceu após tanto tempo que aquela sala tinha uma outra configuração. Ou ainda possa ser reflexo de um desânimo da própria direção depois da sala ter ficado um período longo sem utilização em função da pandemia e do ensino remoto. Foi um período curto de retomada das aulas antes do final do ano letivo. Sinto que o próximo ano anuncia novos desafios. A retomada ou não da sala temática como esse espaço para ensaiar novas práticas com meus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar minha própria prática como professor apoiado no diálogo com outros professores e também com teóricos, conduziu-me, como nos disse Camões, a navegar por mares nunca dantes navegados. Expor sentimentos e revelar fatos camuflados pelas tradições, socialmente aceitas da escola, levou-me a reconhecer como sou um professor que reproduz as velhas práticas escolares, aquelas que revelam um professor tradicional. Aquele que é o detentor do conhecimento para ser transferido aos alunos. A insatisfação, produzida ao longo do tempo, com minha forma de trabalhar nas escolas motivou reflexões constantes para uma busca por alternativas. A sala temática de geografia surge como ideia, porém, esbarra na negativa das direções das escolas e no excesso de trabalho. Ligar o “piloto automático” ao invés de assumir de verdade o controle é bem menos trabalhoso, o cansaço nos anestesia e paralisa.

Em como nos tornamos professores temos as pistas para desvendarmos a forma como trabalhamos, como o sistema educacional nos captura, como nos ensina a sermos professores. Muitas das dificuldades que enfrentamos na carreira docente poderiam ser mais bem resolvidas se tivéssemos tido um processo formativo mais adequado às necessidades da profissão de professor. Aproximar a prática da formação desde os primeiros semestres de faculdade, passando a profissão para dentro da formação, baseando os principais desafios que os docentes enfrentam em estudos de casos concretos, como é feito, por exemplo, nas faculdades de medicina, pode em muito contribuir para um aperfeiçoamento de todo o sistema educativo.

Com a implantação da BNCC podemos ver que não depende só de nós. São programas de governo que atropelam e dão o tom, determinando como devemos trabalhar, qual matéria deve ser ministrada aos alunos, quais objetivos ou competências devem ser alcançadas. Todas essas construções ficam organizadas dentro de um brinde que nos é entregue na forma de um livro didático. Apesar de nós professores termos certa autonomia, os programas, os livros, nos capturam e acabam conduzindo o trabalho. Não posso dizer que seja ruim, principalmente se não soubermos mesmo para onde ir, mas em muitos casos, quando não conseguimos identificar quem são nossos alunos, pode se tornar extremamente ineficaz. Seguir os programas de governo e reproduzir os livros didáticos cegamente, sem uma crítica que leve a uma adaptação do nosso trabalho, para os alunos que temos, transforma a nós professores em meros passadores de matéria.

Turmas cheias, programas impostos que não estão em sintonia com a realidade que trabalhamos, formação que não nos capacita para a realidade que vamos enfrentar, trabalhar em muitas escolas para conseguirmos fazer um salário melhor, cansaço. Alguns problemas, dentre muitos, que enfrentamos no dia a dia de um professor comum. Como inovar? Como buscar fazer diferente para alcançarmos resultados diferentes? Cada um pode desenvolver sua própria busca. Acredito que um fator primordial é não nos conformarmos diante dos problemas e dificuldades. Cada tentativa é um movimento válido. Mesmo que não tenhamos resultados que venham a revolucionar o sistema, o importante é não ficarmos estagnados apenas observando. O ano escolar não tem que ser um martírio e ter como principal objetivo alcançar as férias. A forma que encontrei foi a sala temática de geografia. Que bom essa ideia ter sido aceita pela direção da escola, que me ajudou a montar e validar o espaço.

Não consegui trazer na pesquisa elementos o suficiente para concluir que a implantação da sala temática tenha produzido grandes transformações na escola e no aprendizado dos alunos. Principalmente porque, o tempo que tivemos de funcionamento efetivo, apenas um ano antes da suspensão das aulas imposta pela pandemia Covid-19, foi consumido com a construção física do espaço e com o início da nossa desconstrução enquanto professor e alunos.

Reconhecer-me como o professor monológico, detentor do conhecimento, que é o centro do processo de ensino aprendizagem, que deposita as informações nos alunos e saca essas informações ao final do processo em uma prova para transformar esse aluno em um número, foi por um lado triste, mas em outra análise, libertador.

Diante de tudo que foi exposto em todo esse trabalho dissertativo, principalmente a denúncia em torno das velhas práticas adotadas nas escolas, que percebemos serem nocivas ao desenvolvimento de um ambiente escolar mais propício à produção do conhecimento pelos alunos, fica a pergunta: como não mudar?

A sala temática de geografia poderia ter sido só uma sala, mas não foi assim que aconteceu. A sala foi o sujeito determinante para a mudança de paradigma de um professor. Imbuído do espírito da sala temática, que motiva a busca por novas formas de trabalho e inspirado pela obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire passei a planejar as aulas, que foram voltadas tanto para o tipo de alunos que tenho, quanto principalmente, para a utilização no novo espaço que a sala temática inaugurou. Pequenas mudanças como a disposição das carteiras, materiais expostos, incentivo a pesquisa e realização de experimentos, estudos em grupos, me proporcionaram resultados diferentes dos que sempre havia tido. A pergunta feita tanto por escorpião quanto pela sala sobre o que eu quero enquanto professor me ajudou a

perceber que estou em uma possibilidade de caminho que se aproxima da resposta dessa questão: O que desejo de verdade é que os alunos, reconhecendo ou não, tenham os efeitos da escola fazendo a diferença em suas vidas, descortinando a realidade e alimentando sonhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional, 1996. Disponível em

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: a educação é a base. Brasília: CNE/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 08/03/2021.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. Em três artigos que se completam. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados, 1985.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade [online]. 2010, v. 31, n. 113 [Acessado 6 Fevereiro 2022], pp. 1355-1379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Epub 03 Jan 2011. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, (100), 33-46. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2017.

KOHAN, Walter Omar. O mestre inventor. Relatos de um viajante educador. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. 1ª ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEÃO, Denise Maria Maciel Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. Cadernos de Pesquisa [online]. 1999, n. 107 [Acessado 24 Fevereiro

2022] , pp. 187-206. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>>. Epub 31 Ago 2010. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>

MORIN, E. Meu Caminho. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2010.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. 8. Ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª edição rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 6 Fevereiro 2022] , pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, V. M. de, & Satriano, C. R. (2018). Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, 23(51), 369–386. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8231>

ONU, Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf> Acesso em 08/03/2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e A pesquisa narrativa: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2008, v. 8, n. 2 [Acessado 6 Fevereiro 2022] , pp. 261-266. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>>. Epub 16 Abr 2013. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.

PERRENOUD, P. et al. As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs) Epistemologias do Sul. Coimbra: CES/Almedina, 2009, pp. 23-71____. Para uma

sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 63, outubro de 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação [online]. 2009, v. 14, n. 40 [Acessado 6 Fevereiro 2022] , pp. 143-155. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Epub 19 Maio 2009. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SIMPSON, J. (ed). (2017). Oxford English Dictionary (3rd ed). Retrived from <http://www.oed.com>.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14 [Acessado 6 Fevereiro 2022] , pp. 61-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa [online]. 2005, v. 31, n. 3 [Acessado 5 Fevereiro 2022] , pp. 443-466. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Epub 17 Abr 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>.