

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia

DO TEATRO À BEIJA FLOR
Relatos de uma Professora de Geografia

Carla Roeher de Abreu

São Paulo, SP
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos intelectuais transformadores que atravessaram minhas leituras, aos autores e professores citados nesse trabalho, que permitiram e provocaram os meus questionamentos, dentre eles, principalmente, o Prof. Eduardo Giroto que acolheu, transformou e orientou minhas angústias em pesquisa, me inspirando em seus trabalhos, atravessando o sentido de ensinar Geografia no Brasil.

Agradeço às professoras Paula Juliaz e Glória da Anunciação - mulheres, educadoras, geógrafas de trajetória admirável - por aceitarem o convite de integrar a banca examinadora para avaliação deste trabalho.

Agradeço aos meus mestres artistas que me inspiraram a escolher a Educação.

Agradeço ao amigo Jackson Brito por não me deixar desistir.

Agradeço à minha família, que me deram a oportunidade de viver a luz de ser criança e me criarem feito palhaçarinha.

Agradeço ao povo Guarani Mbya por terem me tornado beija-flor.

E especialmente ao Maestro Sabiá por proteger nosso ninho e me ajudar a construir asas e ao pequeno canarinho, Luís, que trazendo o sonho debaixo do braço me deu a força do céu para alçar vôo.

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiências da própria autora sobre sua atuação como aluna de graduação e professora de Geografia, a fim de refletir sobre os limites da atuação docente assim como reconhecer possibilidades criativas com o teatro para o fortalecimento de sua autonomia profissional. Para tanto lança mão de teóricos da educação como Antonio Nóvoa, Henry Giroux, Paulo Freire e Daniel Pennac, para melhor apresentar o panorama histórico profissional do professor. Também traz autores como Lana Cavalcanti, Eduardo Giroto que se debruçam especificamente sobre o tema da Geografia no âmbito escolar. Sobre as referências ligadas ao saber da experiência este trabalho se debruça em Jorge Larrosa, e sobre as referências ligadas ao jogo teatral, Viola Spolin. O primeiro Capítulo apresenta o panorama histórico da consolidação da profissão de professor. O segundo Capítulo trata de refletir sobre a consolidação da Geografia como disciplina escolar obrigatória. O terceiro Capítulo traz reflexões sobre limites e possibilidades relacionadas à autonomia do professor. E o quarto Capítulo traz o relato de experiências da autora em sua formação no curso de Geografia, concomitante à atuação profissional como professora de Geografia para o ensino Fundamental e Médio em escolas particulares da cidade de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Geografia; 2. Educação; 3. Teatro

ABSTRACT

This work presents an account of the author's own experiences about her performance as an undergraduate student and Geography teacher, in order to reflect on the limits of teaching performance as well as to recognize creative possibilities with the Theater to strengthen her professional autonomy. To do so, it makes use of education theorists such as Antonio Nóvoa, Henry Giroux, Paulo Freire and Daniel Pennac, to better present the professional historical panorama of the teacher. It also brings authors such as Lana Cavalcanti, Eduardo Giroto who specifically focus on the subject of Geography in the school context. On the references linked to the knowledge of the experience, this work focuses on Jorge Larrosa, and on the references linked to the theatrical game, Viola Spolin. The first Chapter presents the historical panorama of the consolidation of the teaching profession. The second Chapter reflects on the consolidation of Geography as a mandatory school subject. The third Chapter brings reflections on limits and possibilities related to teacher autonomy. And the fourth Chapter brings the account of the author's experiences in her formation in the Geography course, concomitant with her professional performance as a Geography teacher for Elementary and Secondary Education in private schools in the city of São Paulo.

KEYWORDS: 1. Geography 2. Education 3. Theater

SUMÁRIO

1. PROFISSÃO PROFESSOR: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE	6
1.1 Sintomas do mal-estar docente: da impotência à descrença	9
2. O PAPEL DO PROFESSOR DE Geografia NA SOCIEDADE	13
3. LIMITES E POSSIBILIDADES: A DISPUTA PELA AUTONOMIA	18
4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PROFESSORA EM CENA	25
4.1 A doença como reflexão	30
4.2 A busca pelo papel: do teatro à Beija-flor	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45

INTRODUÇÃO

Atuar como professora de Geografia ao longo - e além - de minha formação acadêmica na Faculdade de Geografia, me colocou diante de desafios profissionais singulares, ligados à profissão docente. A visão de uma aluna de Geografia frente a esses conflitos do campo da Educação, e atuando em sala de aula, foi fundamental para moldar uma identidade como educadora que está sempre em construção. Assim fui delimitando um papel de professora com posicionamento crítico e, muitas vezes, provocativa diante do ambiente escolar, mas que teve que viver experiências e ter paciência para desenvolver possibilidades criativas frente aos limites impostos. A Geografia, enquanto ciência/disciplina ingressa no meio docente, apresenta singularidades que merecem ser sublinhadas neste trabalho a fim de preparar terreno para o relato de algumas vivências enquanto professora e aluna de Geografia, além de atriz. Os saberes da Geografia, quando trabalhados na Escola, transformam o professor num provocador, inclusive do próprio sistema escolar. Esse fato, por si, já revela a “ameaçadora” presença da Geografia nas escolas.

E é percebendo os desafios de uma geógrafa no ambiente escolar que são revelados limites e possibilidades de atuação profissional. Nesse caso, abordar a ideia de autonomia, na pedagogia, auxilia a delimitar melhor o campo de atuação profissional do professor: dentro e fora da escola.

Refletindo sobre as questões docentes da Geografia que pretendo evocar memórias profissionais e estudantis a fim de emparelhar essas vivências aos conceitos dos autores e autoras que debatem e refletem a educação e a docência. Nesse contexto, também apresento as experiências criativas que me acompanharam durante esse percurso, e que foram fundamentais para reconfigurar meu papel como professora. Uma delas, o teatro, acabou tornando-se uma prática paralela à minha vida acadêmica e profissional que mostrou-se fundamental para provocar distanciamentos “estratégicos” que me permitiram exercitar uma visão mais ampla sobre o “ser professora”.

Instigada por essas questões que pretendo conduzir este trabalho, iniciando seu percurso ao investigar a evolução e transformação da profissão do professor ao longo do tempo. Para tanto me apoio nos pensamentos de António Nóvoa que apresenta de forma crítica o panorama histórico social que foi transformando e

recontextualizando o professorado. No campo de intercessão entre a docência e a Geografia, me apoio em Eduardo Girotto e Lana Cavalcanti, que trabalham questões relacionadas à atuação e papel da Geografia na formação e atuação profissional do professor. Sobre o campo da educação, este trabalho se apoia em autores como Antonio Nóvoa; Henry Giroux, que traz reflexões sobre os desafios (limites e possibilidades) do professor no meio escolar e a defesa da formação de um “professor intelectual”; Lapo e Bueno que denuncia as insalubridades do sistema escolar no físico e psicológico dos professores, causando o “mal estar docente”; e Daniel Pennac que vislumbra o teatro como forma de mobilizar e promover trabalhos e ações coletivas no ambiente escolar. Ainda nesse campo, para auxiliar a delimitar a ideia de autonomia, apoio-me da obra de Paulo Freire.

Ao relatar minhas experiências como professora e aluna, me apoio no “saber da experiência” do filósofo da educação Jorge Larrosa. E, finalmente, para contextualizar questões ligadas à presença da prática teatral no exercício docente, apoio-me na autora Viola Spolin, que aborda os jogos teatrais em ambientes de educação.

O presente trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o panorama histórico de consolidação do professor enquanto uma profissão. No segundo capítulo, aborda-se a intersecção entre Educação e Geografia, focando o papel do geógrafo na sociedade. No terceiro capítulo apresento o conceito de autonomia a fim de investigar os limites e possibilidades do professor de Geografia no contexto de sala de aula. E por fim, no último capítulo, trago à tona muitas experiências em sala de aula, vividas durante meu percurso de formação docente e acadêmica. Essas memórias visam ilustrar e relacionar questões ligadas aos conceitos trazidos pelos autores e autoras neste trabalho. E estabelecer uma relação com a vivência prática teatral como ferramenta e um exercício de possibilidade para fortalecer a identidade de uma professora de Geografia em construção.

1. PROFISSÃO PROFESSOR: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE

Compreender o processo histórico e político que levou a profissionalização do professor é fundamental para entender as singularidades desse ofício nos dias de hoje. Para tanto, se faz necessário contextualizar o panorama histórico que construiu e transformou a figura do professor ao longo das décadas e ressaltar os problemas decorrentes desse processo.

O pensador e educador português António Nóvoa (1998) nos deixou grandes contribuições acerca do processo de profissionalização dos professores. Em sua obra “Profissão professor - Reflexões históricas e sociológicas” (NÓVOA, 1998, p. 435), o autor nos leva a conhecer uma parte do processo histórico do papel do professor na sociedade, ilustrando as etapas do processo de consolidação da profissão “professor”.

O autor descreve a construção dessa figura que parte de agente da Igreja, a funcionário do Estado - processo permeado de conflitos em torno de sua real função social e competências pedagógicas. Nóvoa (1998) atenta ao fato de que a educação até o século XVIII foi uma “empresa religiosa”, onde o ensino era assegurado pelas congregações e ordens religiosas, como por exemplo, a dos Jesuítas¹ (NÓVOA, 1998, p. 436). Muitas dessas ordens ao longo do tempo acabaram transformando-se em verdadeiras corporações docentes (JULIA, 1981, apud NÓVOA, 1998, p. 436). Apesar das diferentes congregações e ordens presentes, o ensinar terminava orquestrado de forma centralizada pela Igreja.

A diversidade de situações e de práticas educativas, bem como a heterogeneidade dos estatutos dos professores e dos mestres, encontram um único denominador comum na subordinação e na obediência à igreja: até o século XVIII a educação é sobretudo uma empresa religiosa (NÓVOA, 1998, p. 436).

Na transição para o século XIX, a figura do professor torna-se subordinada ao Estado. Nesse período de transição da ordem social, a ação e papel dos professores também é deslocada e ressignificada, com o surgimento das Repúblicas e queda das Monarquias.

¹ Paralelamente à ação de professores laicos, que eram responsáveis pelo ensino das primeiras letras (NÓVOA, 1989, p. 436).

Em 1759 na Europa, foram propostas reformas de estatização do ensino por Marquês de Pombal. Estas foram organizadas de tal modo a apropriarem-se das realidades escolares existentes até meados do século XVIII e com o objetivo de tornar o professorado um corpo laico de agentes do Estado em diversas localidades e povoações do Reino (NÓVOA, 1998, p. 437). Nóvoa (1998) ressalta que "para Pombal a 'questão do ensino' resume-se a um problema de poder: trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado" (NÓVOA, 1998, p. 437). Como ainda descreve o autor, nesse momento histórico, a escola passa a funcionar "como uma espécie de garantia ideológica de uma ordem econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado" (NÓVOA, 1998, p. 437).

Seguindo adiante, a escola do Século XIX ocupa um papel fundamental no processo de homogeneização cultural e de criação de uma cidadania nacional, servindo assim aos Estado-nações como um mecanismo de controle social (NÓVOA, 1994). A partir disso se fixa o que Nóvoa denomina "gramática do ensino" - características do ambiente escolar e sua dinâmica, que desenharam a nossa forma de ver a escola:

alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efectivos pouco agradável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos que põe em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico (NÓVOA, 1994, p. 03).

Esse modelo - familiar até hoje na realidade escolar - buscava garantir o progresso da civilização, promover cultura e educar. Contudo se revelou "maléfico" ao satisfazer as necessidades de afirmação dos novos modos de governo que culminaram nas grandes guerras do Século XX.

Nesse caso, a missão religiosa por detrás das ações docentes do novo professorado republicano ainda se fazia presente, porém passa a expressar-se de outra forma, desta vez servindo outro deus: o progresso. Segundo Nóvoa (1998), as motivações e valores subjetivos dos professores continuam ligados à Igreja: "o recurso aos conceitos de vocação e de sacerdócio para definir a profissão docente é

bem sintomático das referências religiosas de que continua impregnada em pleno século XX” (NÓVOA, 1998, p. 436)².

Essa devoção inflacionou o sujeito-profissional que foi alçado a um personagem heroico em uma jornada épica. Nóvoa (1994) nos deixa a provocação de que “a escola cresceu nesta crença. E os professores acreditaram que lhes estava cometida a missão de arautos do progresso. Contra tudo e contra todos, se preciso fosse” (NÓVOA, 1994, p. 01). Daí explica-se a crença sobre a responsabilidade do professor como figura primordial para alcançar o êxito do progresso, reforçado muitas vezes pela cobrança dos gestores das instituições - até os tempos atuais -, pelos pais, e até mesmo algumas formações em literatura sobre a função que ocupa no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

A crítica a esse modelo de educação consolida os ideais daquela que se denominou “Escola Nova” - fundamentalmente libertadora e coberta de fé em seu próprio potencial regenerativo. Nóvoa (1994) ressalta a demasiada responsabilidade atribuída à escola e aos educadores na remissão dos erros do passado:

Nunca se acreditou tanto nos benefícios da escola como nesses tempos loucos da pedagogia. E essa crença ajudou a consolidar uma imagem dos professores como sacerdotes da religião educativa e como missionários do ABC, ao mesmo tempo que criou as condições para uma melhoria da sua formação e do seu estatuto socioprofissional e para o desenvolvimento de uma reflexão científica na área da pedagogia (NÓVOA, 1994, p. 04).

E foram as reflexões críticas trazidas pela Escola Nova que possibilitaram uma evolução na formação e atuação do professor na sociedade. Contudo não reformularam o vínculo do professorado à missão heróica. Essa nova fase da profissão fortaleceu ainda mais a ideia de “vocação”. Escolher a profissão de professor, mais do que um ofício prático e corriqueiro, deveria ser também uma escolha movida por um impulso vocacional, ou seja, um “vocatio”, um chamado. A vocação dessa vez, não seria totalmente ligado às missões de fé religiosa, mas a missões profissionais, ideológicas e de gosto pessoal, ligados à profissão Professor. Nesse caso, e novamente, é a figura do professor que carrega o fardo de consertar os problemas do mundo³.

² Essas Ordens, mesmo em parte interrompidas pela funcionarização da profissão por parte do Estado no século XVIII, ainda permeiam muitos discursos atuais: “O recurso aos conceitos de vocação e de sacerdócio para definir a profissão docente é bem sintomático das referências religiosas de que continua impregnada em pleno século XX” (NÓVOA, 1998, p. 436).

³ Fardo esse que torna-se aumentado no caso de professores de Geografia, como será abordado no Capítulo 2.

1.1 Sintomas do mal-estar docente: da impotência à descrença

Para os profissionais que já tiveram experiência em trabalhar em escolas - públicas ou privadas - é notório o fato de que a sala dos professores muitas vezes torna-se um “muro de lamentações e fracassos”. Em minha experiência como professora, por vezes foi possível reconhecer uma certa sensação de frustração - tanto em mim, quanto em meus colegas - que nos sentíamos impotentes diante do desafio missionário de “salvar” nossos alunos da alienação, ainda mais pelo fato de carregarmos sobre o nosso dorso o peso do progresso.

As questões que promovem essa situação começam inclusive nos processos de formação dos professores. São diversos os apontamentos dos professores no que diz respeito a vossos processos de formação, referenciando a perda de tempo com metodologias e o despreparo com a realidade social, distanciamento de discurso em relação a comunidade e até mesmo com os próprios alunos, repletos de falas que demonstram tal insatisfação com relação a qualidade de sua formação. As análises variam entre muitas falhas no conteúdo, ao tratar de hábitos culturais, novas perspectivas para educação, diferentes realidades sociais e culturais das escolas, militância política, entre outras, como se apenas o tempo de experiência e a própria frustração fosse o combustível necessário para se adequar a realidade escolar.

Isso nos faz pensar o quão marcada é a relação entre professor e Estado, que exerce sua profissão sob condição dos vínculos institucionais e das leis que determinam como esse precisa se comportar, ou agir com os alunos, ou até mesmo impondo os conteúdos que devem ser trabalhados. Assim como dialoga Nóvoa (1994) esse controle dos docentes através das práticas administrativas de avaliação e da racionalização do ensino passa a ser motivador do descontentamento dos professores com o cargo, geradores de insatisfações que só aumentam com o passar do tempo.

Sobre essa crise dos trabalhadores docentes e suas consequências, Lapo e Bueno (2003) enumeram as causas de forma cirúrgica. São elas:

a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional (LAPO e BUENO, 2003, p. 77).

Essa questão é claramente exemplificada até mesmo quando o professor relata suas tragédias pessoais, assumindo então o seu ser professor-pessoa, ou que uma parte importante de sua pessoa é o professor, como explica Nóvoa (1994)⁴.

A crise de identidade dos professores é decisiva para repensar os reais objetivos da função docente. Os dados de exoneração de cargos estaduais de professores são assustadores e muitas são as causas de frustração e desmotivação com a carreira. Lapo e Bueno (2003) apontaram perspectivas que podem ter contribuído para o surgimento dessas insatisfações por parte dos professores, alertando para o fato de uma conjuntura de crise que leva o professor ao esgotamento, e assim, fazendo-se necessário repensar todo o contexto conhecido por “mal-estar docente”⁵ (ESTEVE, 1992 apud LAPO e BUENO, 2003, p. 66).

Compilando alguns pontos em comum em entrevistas realizadas por Lapo e Bueno (2003) com professores sobre sua insatisfação com o trabalho docente e decisão de exoneração, constatou-se aspectos consideráveis relacionados ao “Mal estar docente”:

“Primeiramente, por gerarem uma sobrecarga de trabalho; depois, a falta de apoio dos pais dos alunos, um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários.” (Lapo; Bueno, 2003, p.77).

Ainda para Lapo e Bueno (2003), o abandono da profissão é o resultado de uma série de condições insalubres ao psicológico do profissional docente:

O abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações,

⁴ Posturas assim são possíveis de observar todos os dias na escola: provocações, insultos e desinteresse (por parte dos professores, dos alunos e dos gestores da escola), gerando insatisfações por todos os lados e produzindo uma situação de Crise. Em minha experiência como professora, por muitas vezes ao chegar nas escolas em que fiz os estágios e trabalhei, escutava falas desmotivadoras dos antigos professores. As falas eram: “É isso mesmo que você quer fazer!? Está ciente de que não será rico e vai trabalhar aos finais de semana e feriados, além de viver uma realidade insalubre, onde seu trabalho não é reconhecido? Melhor repensar!”. E do conselho, seguia o desabafo: “Acho lindo quando dizem que ser professora é gratificante, nessas escolas onde os alunos pagam uma fortuna talvez seja, mas aqui na escola pública, um depósito de gente sem perspectiva, ninguém quer ser professor”.

⁵ “Esta expressão tem sido usada largamente na literatura dos últimos anos que versa sobre os professores e o magistério, especialmente após a publicação, em 1986, da obra de José Manuel Esteve, O mal-estar docente, e de sua tradução para o português, em 1992” (LAPO e BUENO, 2003, p. 77).

fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar (LAPO; BUENO, 2003, 75).

Esse abandono não se dá de uma hora para outra, mas sim a longo prazo, com pedidos de afastamento por saúde, faltas injustificadas, descompromisso com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, causados é claro por essa decepção com a dinâmica a qual o docente está inserido.

Há de se considerar que a proletarização do professorado, com todas as dinâmicas de intensificação do trabalho e introdução de práticas administrativas de avaliação que ela trás, rouba dos sujeitos professores a liberdade em seu exercício. Como salientado por Nóvoa (1994), essa intensificação

leva os professores a seguirem por atalhos, a economizarem esforços, a realizarem apenas o essencial para cumprirem a tarefa que tem entre mãos; obriga-se os professores a apoiarem cada vez mais nos especialistas, a esperarem que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. Finalmente é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (NÓVOA, 1994, p. 07)

Sobre essa crise de identidade dos professores, Nóvoa (1994) nos apresenta duas grandes tendências na forma de encará-la. A primeira tendência seriam as práticas que alimentam um modelo racionalista de ensino, geradores de uma multiplicidade de formas de controle no trabalho dos professores, ligadas a práticas administrativas de avaliação e dimensões técnicas do trabalho docente, de ordem externa. Sobre essa tendência, Nóvoa (1994) salienta que

procura-se separar a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos profissionais. A expansão dos especialistas pedagógicos (ou ciências da educação) não é alheia a este projeto de racionalização do ensino, que põe obviamente em causa a autonomia profissional dos professores (NÓVOA, 1994, p. 06).

A sectarização apontada pelo autor, causado pela constante especialização das funções docentes, é parte da estrutura que retira dos professores a autonomia de refletir, elaborar e discutir o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda tendência perpassa a reflexão sobre o próprio exercício da docência, vivida pelos próprios sujeitos, que buscam reconstruir identidades e sentidos na profissão.

Uma pergunta que surge é: como exercer a profissão com autonomia, se é retirado do professor o direito de pensar e escolher o modo de desenvolver o seu próprio trabalho? E a outra que segue é: como o professor pode ser um criador ao invés de um mero aplicador?

A experiência de viver esse conflito como professora me levou a repensar o significado de lecionar Geografia e ressignificar experiências vividas ao longo de minha trajetória a fim de construir, através das experiências vividas, um caminho de autonomia possível para minha atuação profissional.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor .
A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1994, p. 08).

A partir da síntese acima esclarecida pelo professor Nóvoa, encontro uma oportunidade, um caminho de coragem para que eu possa dividir um pouco das experiências que me levaram a escrever o presente trabalho. No próximo capítulo pretendo refletir sobre minha atuação profissional como educadora de Geografia e o impacto no encontro com o teatro.

2. O PAPEL DO PROFESSOR DE Geografia NA SOCIEDADE

Ensinar Geografia em meio a crise do professorado explicitada no Capítulo anterior, torna a situação docente ainda mais delicada. sabemos que os professores de humanas são profissionais que atuam no ambiente escolar munidos de discursos infundados sobre política, cidadania, relações humanas, e muitas críticas ao sistema vigente. Nós, professores de Geografia, somos como aqueles convidados indesejados quando a situação esperada é o silêncio. E como poderia ser diferente, afinal, se tratando de professores de nossa área do conhecimento, seria estranho não se rebelar à qualquer ordem que se confunda ao autoritarismo. Somos, por tantas vezes, tomados pela inquietude crítica que exprime com afinco nossas opiniões nas acirradas discussões políticas da sala dos professores, ou passamos a fazer o papel de provocadores de debates com os alunos nas salas de aula. O fato é que na própria formação dos geógrafos está a semente que irá caracterizar a atuação do professor dessa disciplina em tantas salas de aula que ocupamos ao longo da vida.

A Geografia é uma ciência que dificilmente nos permite alienar-se. Por mais esforços que tenham sido feitos ao longo da história na intenção de a deslegitimar (esconder seus dados, cartografias, relatos, escritas) nossos antecessores - pesquisadores e professores dessa ciência - não permitiram que suas contribuições fossem desviadas de seu intento: servir à construção de uma ideia de sociedade mais justa e igualitária.

A Geografia é uma ciência viva - revela-se nos simples fatos cotidianos, nos trajetos pela cidade permeados de suas contradições, nos elevados preços dos produtos no comércio e até mesmo quando nossos programas são atravessados por intervenções climáticas. Passar por esses fatos muitas vezes provocam a curiosidade ou até revolta dos sujeitos, que acabam instigados a pesquisar suas causas. Quando esse processo é mediado por um educador de Geografia pode despertar sujeitos críticos e minimamente conscientes das dinâmicas que atravessam a atualidade.

As pesquisas em Geografia nos exigem a observação, o engajamento, a reflexão sobre a Totalidade e suas relações, nos dotando de um olhar abrangente sobre os fenômenos diante das diferentes escalas. Cavalcanti (2002) salienta que a

própria formação em Geografia, seja bacharelado ou licenciatura também precisa ser considerada dentro das dinâmicas da atualidade, considerando que a mesma é atravessada pelas transformações sociais, culturais e econômicas presentes no mundo, o que afeta constantemente a dinâmica de trabalho da nossa profissão.

Diante disso é fundamental construir uma formação dos profissionais da Geografia que desenvolva um olhar amplo, crítico e humanista, articulando o conhecimento com ações práticas que possuam relevância na sociedade. Sobre o papel do geógrafo, salienta a autora que

o geógrafo, nesse contexto, é um profissional que tem um papel importante na sociedade, quando domina o conjunto de proposições teóricas e metodológicas de sua disciplina, quando detém as informações e os conhecimentos por ela produzidos e suas finalidades políticas e sociais, quando desenvolve capacidades técnicas de operar com esses conhecimentos (CAVALCANTI, 2002, p. 63).

Avançando o seu debate para além da dicotomia “professor-geógrafo”, Cavalcanti (2002) defende o fazer geográfico como uma prática educativa, com ampla dimensão pedagógica, que possui em si finalidades políticas, que buscam intervir diretamente na sociedade - em seus valores e atitudes diante dos espaços vividos.

É assim que se podem entender os saberes ligados aos modos de agir, fazer, pensar, sobre a realidade do ponto de vista da Geografia, como saberes que requerem a reflexão sobre as finalidades desse campo disciplinar, sobre as possibilidades históricas de contribuição social desses saberes, o que passa pela compreensão do modo de pensar peculiar a esse campo (CAVALCANTI, 2002, p. 71).

Portanto a Geografia é uma área de conhecimento de amplo espectro teórico, mas que possui uma essência de ação direta na realidade, visando transformar o mundo segundo valores de equidade.

Os processos vividos e construídos com os alunos em sala de aula ao longo do meu trabalho como professora me ensinaram na prática a potência e a importância da Geografia, não apenas como uma ciência fundamental como é apresentada, mas como um olhar sobre a vida, como uma “amiga íntima” que nos permite questionar refletir sobre o sentido da vida e de nossa presença no planeta, nossa relação com o espaço vivido, nos mostra caminhos e denuncia outros, como para Cavalcanti (1998) orientando o aluno a compreender sua realidade a partir de

sua espacialidade, o espaço geográfico ao qual está presente. Ou como descreve profundamente a professora e pesquisadora Helena Copetti Callai (2005):

Aprender a ler, aprendendo a ler o mundo da vida, e usando para tanto as possibilidades metodológicas da Geografia, é pretender que nesse movimento se consiga construir uma metodologia para estudar esse componente curricular, e também que o aluno consiga usar esse aprendizado metodológico para estudar, além do seu espaço vivido – o lugar em que está – outros lugares, que podem ser distantes de sua vida diária, mas que estão interferindo na dinâmica geral das sociedades e, ao mesmo tempo, na sua vida ou de seu grupo em particular (CALLAI, 2005, p. 246).

Ensinar e aprender Geografia é uma oportunidade, uma porta que se abre, um outro jeito de se observar e entender a realidade dos acontecimentos, do nosso cotidiano, do lugar onde crescemos, de onde viemos e para onde vamos. Conhecer outras possibilidades do espaço que ocupamos, aproveitá-lo. Aprender Geografia é ampliar o nosso olhar sobre possibilidades, como salientado por Andrade e Macedo (2011).

A ciência geográfica é uma disciplina que tem a possibilidade de formar sujeitos críticos capazes de converter uma sociedade conformada em uma sociedade consciente e participativa. Ou seja, o ensino de Geografia deve ser praticado para que não permita uma “naturalização” do conhecimento mediante a ideologia capitalista que não visa a formação dos cidadãos críticos e sim apáticos ao que acontece ao seu redor (ANDRADE e MACEDO, 2011, p. 03).

Novamente a Geografia aparece como uma possibilidade de ensinar a ler o mundo de forma crítica e engajada. Girotto (2010) nos aponta o papel fundamental que exerceram os primeiros autores da Geografia Brasileira e toda obra que realizaram em torno de explicitar o papel do ensino de Geografia. Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho apresentaram em seus escritos um ponto em comum: ideias que foram capazes de fomentar no povo brasileiro um ideal de nacionalidade que acabaram por render a primeira estruturação das diretrizes curriculares nesse ensino, assim como a preparação dos cursos de formação de professores de Geografia.

Independente de todas as críticas realizadas posteriormente aos trabalhos desses autores no que tange a posicionamentos ufanistas, Girotto (2010) alerta que não podemos esquecer da potência desses autores em se pensar uma Geografia que tenha como centro de sua preocupação um projeto de sociedade:

O que nos toca, em particular, é o fato de que a crítica realizada contra estes primeiros autores perdeu de vista o fato de que os mesmos possuíam uma clareza acerca do papel da Geografia na construção de um projeto de sociedade (GIROTTTO, 2010, p. 155).

Se antes, para esses autores, a cidadania se fazia na ideia de nação, agora ela precisa ser pensada como uma maneira de viver e refletir sobre o lugar. A partir desse pensar é possível construir então um projeto de sociedade, dessa vez inspirado no conceito de “direito a cidade” do filósofo e sociólogo Henri Lefebvre⁶, que considera que todos temos o direito de alcançar os bens e serviços públicos que estão disponíveis e que podem existir em potencial no lugar em que vivemos (GIROTTTO, 2010, p. 156).

A partir disso podemos então repensar o sentido que estamos dando e queremos dar a Geografia. Principalmente como educadores, precisamos entender que a Geografia nos foi deixada para que possamos pensar e construir através dela um projeto de sociedade que seja compartilhado, que possa acolher a diversidade e enxergar as desigualdades. Como educadores de Geografia precisamos repensar o nosso processo de formação e como este pretende construir esse projeto de sociedade. E como pessoas devemos nos apropriar de nossas multiplicidades de Geografias e problematizá-las, criar e disputar ideias de futuro que possam contemplar os desejos do coletivo, na intenção de construir uma Geografia unitária. (GIROTTTO, 2010, p. 158), sem esquecer que temos na escola o espaço e um ambiente frutífero para plantar essas ideias.

Por isso é urgente que nós professores, principalmente geógrafos, possamos reforçar o debate sobre a Escola e sua dimensão democrática. Reforçar esse debate é fundamental, visto que a Escola ocupa hoje uma função de servir ao sistema capitalista no sentido de satisfazer as necessidades da indústria e dos sistemas de produção, uma vez que se propõe a formar cada vez mais indivíduos que sejam capazes de servir ao mercado de trabalho - dominando de maneira eficaz as ferramentas de leitura (GIROUX, 1997, P.33 e 34). Uma escola que busca “bons executores”, e não se destina a instigar nesses sujeitos a capacidade crítica de ler o mundo, de refletir sobre suas desigualdades, e quem sabe servir de alicerce para

⁶ LEFEBVRE, H. **O Direito à cidade**. 3º edição. São Paulo: Centauro, 2004, 146 p.

uma nova construção social, assim como salientado por Henry Giroux em seu livro “Os Professores como Intelectuais”⁷.

Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

Pensar uma Escola que conflui com esses objetivos significa considerá-la partir do estudo, reflexão e debate dos próprios educadores, dos profissionais que são responsáveis pelo funcionamento desse organismo. Os professores são a peça central no que tange ao entendimento do universo escolar, e os mesmos possuem a força capaz de movimentar as transformações necessárias que pretendem um dia construir um espaço de ensino-aprendizagem mais justo e que sirva a esses objetivos maiores ligados a pensar o futuro de uma sociedade.

⁷ GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997

3. LIMITES E POSSIBILIDADES: A DISPUTA PELA AUTONOMIA

No Capítulo anterior discutimos brevemente sobre o importante papel da Geografia na sociedade, e do professor de Geografia como peça chave na construção, cultivo e dispersão desse conhecimento para criação de um projeto de sociedade. As considerações para tal foram feitas pensando na criação de alternativas criativas e engajadas que pudessem abrir espaço de diálogo e prática desses saberes na sociedade. Neste Capítulo será levantada a questão de como pensar possibilidades para enfrentar essas dificuldades na atualidade a partir dos limites que nós professores enfrentamos em nossa prática docente.

Começo essa contenda a partir de um tema muito disputado em nossa profissão, objeto de luta pela classe do professorado: a autonomia. Não há como refletir sobre limites e possibilidades sem pensar no papel fundamental que a autonomia ocupa no desenvolvimento de nossas ações como professores. Alguns autores presentes neste trabalho⁸ apresentaram discussões sobre esse tema. Me atenho neste Capítulo, contudo, a apresentar algumas reflexões que me foram esclarecedoras sobre a autonomia a partir do recorte bibliográfico e da própria experiência como professora e aluna.

No primeiro Capítulo foram ilustrados alguns fatores que permeiam a crise do professorado, principalmente relacionado a um tema conhecido como “mal estar docente”, provocado pela racionalização do ensino, práticas administrativas de avaliação, baixos salários, precarização nos investimentos na educação, imposição dos currículos, entre outras problemáticas (NÓVOA 1994; LAPO, BUENO 2003). É fato que diante dessa chuva de demandas sobra pouco espaço para o professor criar e encontrar seus próprios caminhos de ação no cotidiano das salas de aula.

Henry Giroux (1997) apresenta uma extensa pesquisa voltada aos desafios que se apresentam à educação das sociedades ocidentais do Século XXI, decorrentes das atuais transformações políticas, econômicas e sociais. Entre elas discute a importância dos professores como intelectuais, como profissionais reflexivos, e não meramente técnicos como se percebe na atualidade. Giroux (1997) defende a visão dos professores como sujeitos responsáveis por sua função social - capazes de refletir e saber “acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais

⁸ António Nóvoa, Henri Giroux, Eduardo Giroto e Paulo Freire.

são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161), além de possuírem clareza e ciência de que fazem parte de um projeto político.

Para Giroux (1997) a importância de enxergar os professores como intelectuais está no fato de que a atividade por eles desenvolvida se sustenta pelo exercício do pensamento, legitimando a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática. O autor defende essa visão para que possamos encarar os professores como sujeitos que possuem “dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p. 161 apud SCHEFFLER, 1968, p. 11). A defesa tem seus motivos: para Giroux os professores da atualidade acabam ocupando papéis operacionais na execução de suas tarefas. Assim, os professores atuam como “bons funcionários” que “cumprem metas” reforçando uma ideologia tecnocrática.

Para entender esse papel de meros aplicadores que ocupam os professores é relevante destacar alguns pontos no estudo de Giroux. Um deles mostra que a escola tem se apoiado na psicologia comportamentalista, que possui valores/bases mecanicistas num sistema “que se concentra na melhor maneira de se aprender um dado corpo de conhecimentos, e da lógica da administração científica” (GIROUX, 1997, p. 34) - portanto controversa para o ambiente da educação, uma vez que

o resultado tem sido uma linguagem que impede os educadores de examinarem de maneira crítica as suposições ideológicas embutidas em sua própria linguagem e as experiências escolares que eles ajudam a estruturar (GIROUX, 1997, p. 34).

Ou seja, o risco está no fato dos professores tornarem-se cada vez mais partes de uma engrenagem que não reflete sobre seu próprio funcionamento.

Para a proposta de geração de um novo discurso e modo de análise acerca da natureza da escolarização, Giroux (1997, p. 35) preocupa-se em focalizar quatro conceitos: racionalidade, problemática, ideologia e capital cultural. O autor apresenta a influência da “racionalidade” na questão da elaboração de currículos, mídias de vídeo e materiais didáticos. Esses últimos, quando elaborados, desconsideram a participação dos professores em sua criação. Intencionalmente, essa postura força ainda mais os professores ao papel de meros aplicadores.

Frente a essa limitação, é preciso enxergar possibilidades, sobretudo enquanto professores de Geografia. Embora esses materiais sejam projetados com um cunho político muito bem definido - selecionando determinados assuntos, e

excluindo outros (além do tipo de linguagem utilizada e do próprio plano de aula) - cabe a nós, geógrafos-professores, questionar, apontar e provocar o pensamento crítico sobre o tipo de edição dessa Geografia que nos é apresentada. Quais as mensagens ocultas das imagens que apresenta? O que revela a sua leitura? Quais temas não foram trazidos à luz? Nessa disputa de interesses, desaguamos em outro conceito apontado por Giroux, a “problemática”, que pode levar os professores a utilizar o material didático a serviço do pensamento crítico - elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Quem sabe assim podemos nos exercitar a “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 157).

A arquitetura da escola e todo funcionamento do ambiente escolar carrega em si um conjunto de valores técnicos e estéticos, apoiados em uma “ideologia” (o terceiro conceito apontado por Giroux). Nessa dinâmica, o horário de entrada e saída dos alunos, o barulho do sinal, intervalos, refeitório, disposição das salas de aula e das carteiras dentro das salas de aula, são detalhes importantes de uma composição que opera “educando” os indivíduos de forma oculta, mas contínua. Nós professores necessitamos nos tornar profissionais conscientes tanto das ideologias que nos cercam (que permeiam o sistema escolar), quanto das nossas próprias, presentes em nossos discursos, em nossas falas, em nosso posicionamento diante dos alunos, em nossos comportamentos enquanto professores. Refletir sobre as ideologias que nos permeiam é extremamente necessário quando atuamos como profissionais que trabalham por um mesmo propósito: uma sociedade democrática. Estar a serviço de uma ideologia que não conseguimos enxergar pode nos transformar em “salvadores”, acreditando estar agindo exclusivamente por nossos próprios desejos e crenças, e de como pensamos que deve ser composta uma sociedade.

Dentro dessa dinâmica ideológica, as escolas se tornaram espaços que reproduzem um tipo de “capital cultural”- último conceito analisado por Giroux (1997, p. 37). Esse capital cultural faz referência explícita a um projeto político da sociedade dominante, uma vez que define aquilo que ela escolhe apresentar como “cultura”. Essa narrativa seleciona, hierarquiza e impõe os temas que considera serem mais importantes, passando a ser utilizados como objetos de poder da classe dominante, reforçando e resguardando assim seus valores e visões de futuro.

Giroux (1997) nos alerta sobre como esses conceitos são utilizados para distanciar os professores do exercício intelectual, retirando deles sua identidade

enquanto pesquisadores e criadores, ou seja sua autonomia. Esse Tema dialoga com os apontamentos de Nóvoa quando esse discute sobre racionalização, proletarianização e privatização do ensino, a serviço de um projeto político de lógica economicista que necessita transformar os professores em técnicos.

Segundo essa tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controle mais apertado da profissão docente. (NÓVOA, 1994, p. 07).

“Controle” esse que se releva na segmentação do ensino, no afastamento dos professores do processo de criação, onde segundo Girotto “cabe a alguns pensarem os conteúdos, sentidos e objetivos e a outros a sua execução” (GIROTTTO, 2017, p. 93). O autor ainda destaca o exemplo da separação entre o planejamento e execução presente na proposta curricular do Estado de São Paulo⁹, fruto da racionalidade técnica ligada ao modo de produção capitalista. Girotto ainda discute os saberes e limites na prática docente ressaltando o processo de desvalorização da profissão professor:

Com o avanço das políticas neoliberais tal processo de desvalorização se acentuou, tendo como um dos sustentáculos a perspectiva de que “qualquer um pode ser professor”, uma vez que não existem saberes específicos que definem tal atividade como profissão. (GIROTTTO, 2017, p. 94-95).

Denunciado também no trabalho de Antônio Nóvoa ao criticar a posição que ocupa o professorado diante a pressão ideológica:

a ideia de que o ensino é a mera transposição do conhecimento do plano científico para o domínio escolar [...] A tentativa de banalizar esse processo não é inocente, bem pelo contrário, ela é parte integrante de uma ideologia que tende relacionar a entrada do professorado com o insucesso nas áreas disciplinares de base. Para o ensino iriam apenas os medíocres, os incompetentes, os falhados (NÓVOA, 1994, p. 03).

Um projeto educacional não é inocente. Assim como refletimos sobre a importância de se entender como profissionais intelectuais transformadores, outros, que ocupam nossa mesma profissão, muitas vezes realizam o desserviço de se manifestarem “intelectuais adaptados”, como denomina Giroux (1997). Esses, por se identificarem com os interesses das classes dominantes, gastam seu exercício

⁹ Estudo relacionado ao ano de 2008.

em prol da sustentação e manutenção desses interesses, agindo como propagadores de seus valores e ideologias¹⁰ (GIROUX, 1997, p. 29).

A potência de construirmos a nossa identidade como professores intelectuais transformadores, se dá pelo fato de perceber que o nosso trabalho engajado em sala de aula, representa uma disputa de significado, que diz respeito às relações de poder estabelecidas. Quem detém o conhecimento detém o poder, uma vez que esse conhecimento é trabalhado na intenção de se construir um projeto social que visa rebater as injustiças através do fomento do pensamento crítico, reflexivo. Dessa forma, ser professor é motivar a ideia de que podemos através de nossas escolhas e atitudes nos tornar sujeitos emancipados, com a fé de, quem sabe um dia, reinventar a sociedade (GIROUX, 1987).

Ainda nas palavras de Giroux (1987, p. 32), nós professores podemos tornar “o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico”, sem esquecer que, para isso, precisamos considerar, como geógrafos e professores, a realidade dos indivíduos presentes numa sala de aula: suas singularidades, diversidades, etnias e gêneros. Devemos considerar os diferentes saberes trazidos pelos alunos, suas memórias, histórias, experiências, relações que estabelecem com seus espaços vividos, ou como dizia Paulo Freire “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2020, p. 31). Não há como se esquecer do legado que nos deixa a obra de Freire sobre esse olhar político pedagógico em “Pedagogia da Autonomia”:

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2020, p. 31).

O professor de Geografia traz consigo, graças a sua própria ciência, essa essência/potência política defendida por Freire. Assim, esse professor não permite aos educandos perderem de vista a possibilidade de ler o mundo, deslocarem-se de sua realidade para olhar de fora e além das experiências vividas, e quem sabe assim ressignificar o vivido, com a consciência política de que: “ler o mundo

¹⁰ Um exemplo recente é o movimento “Escola Sem Partido”, que incitava uma certa fiscalização do trabalho docente para evitar possíveis “doutrinações” políticas em sala de aula.

significa, portanto, ler as condições que os limitam ou possibilitam se tornarem sujeitos" (GIROTTTO, 2015, p. 236).

A potência dos saberes geográficos presentes na educação pode transformar o olhar dos estudantes diante da sociedade, no sentido de ampliar a observação para as contradições econômicas e sociais, e quem sabe abrir possibilidades de novos caminhos de escolha profissional.

É nesse ponto que a linguagem crítica se une à linguagem da possibilidade. Isto é, os intelectuais transformadores devem considerar seriamente a necessidade de enfrentar aqueles aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder (GIROUX, 1987, p. 33)

É essencial que para a ocorrência dessas transformações, dessa disputa pela autonomia, que os professores se percebam como uma voz coletiva, um grupo que pensa e constrói em conjunto, num movimento social, que entende - através do coletivo - as necessidades de reforma em ideologias insuficientes ao que espera a coletividade, e as dinâmicas de funcionamento e estruturação escolares (GIROUX, 1987).

Como sinaliza Giroux, a autonomia depende de uma consciência coletiva pela classe do professorado. Percebe-se que a autonomia dos professores não se constrói de maneira isolada: ela precisa ser pensada e construída com atenção, em comunhão, com o cuidado de se atender ao coletivo e a diversidade dos diferentes territórios e indivíduos - utilizando uma leitura geográfica, que entende e considera suas particularidades. António Nóvoa se alinha a esse posicionamento quando lembra que "A autonomia constrói-se pela acção coletiva de um corpo profissional e obriga à ocupação de novos espaços de poder e de intervenção." (NÓVOA, 1989, p. 454). Portanto é imprescindível a concepção de mudança, e:

da valorização das dimensões teóricas e intelectuais do trabalho docente; da vontade de construir o saber de referência da profissão docente e a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre as suas práticas; da certeza de que o professorado não pode continuar submetido a controlos técnicos e burocráticos, e tem que gozar de uma efectiva autonomia profissional (NÓVOA, 1994, p. 13).

Na comunhão de idéias relatadas por esses diferentes autores, sublinha-se a importância e necessidade da Autonomia no trabalho dos professores. Autonomia

essa que, além de enriquecer o ensino com práticas e reflexões, ainda ocupa um papel fundamental na construção da identidade profissional do professor.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PROFESSORA EM CENA

Nos Capítulos anteriores procurei ilustrar de forma breve um panorama sobre a consolidação e evolução da profissão professor, além de focalizar as especificidades desse profissional na área da Geografia, delimitando certos limites e vislumbrando possibilidades nessa área de atuação na atualidade. Neste último Capítulo, procuro encontrar através de minhas experiências como aluna e professora de Geografia caminhos que me levaram a refletir sobre o papel do professor. Os relatos selecionados procuram refletir, a partir da experiência vivida, sobre alguns conceitos e pensamentos dos autores citados neste trabalho. Assim, pretendo reconhecer as ideias dos autores reconhecidas nas memórias pontuais e recorrentes de minha vivência como educadora na área de Geografia.

Escolho aqui relatar um pouco das experiências que vivi durante a trajetória escolar, a universidade e as atividades externas, que me levaram a decisão profissional de se tornar Professora de Geografia e a construção de minha identidade como professora.

Nasci e cresci na cidade de São Paulo, na periferia da zona norte, no de pé da Serra da Cantareira. Filha de pais migrantes, mãe paranaense e pai refugiado angolano e avós portugueses, alemães e, ocultamente, guaranis, cresci rodeada de narrativas de deslocamentos, de sonhos de melhores oportunidades, reencontros, fugas de guerra e histórias de travessias. Foram essas diferentes narrativas familiares que construíram minhas primeiras noções espaciais e de deslocamentos, suas particularidades, e suas contradições principalmente diante das comparações entre as trajetórias dos meus pais, durante a primeira infância começou a se desenvolver minha primeira percepção da Geografia.

Cumpri todo o curso escolar em instituições públicas da cidade de São Paulo. Estudei o ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Derville Allegretti - um colégio central localizado próximo à estação Tietê do metrô e às principais vias da zona norte da cidade. E possivelmente por essas características de centralidade, vivi muitas oportunidades de acesso à cultura através da Escola durante esse período: visita a museus, acesso a biblioteca do arquivo do Estado, cinemas e teatros da região. Na condição de aluna, recordo-me da dimensão da estrutura física da nossa escola, que ocupava um longo quarteirão, da fama de “Escola Tradicional”, lida pela comunidade como uma boa escola, uma vez que se mostrava

aberta à participação do público através de eventos e projetos regulares que realizava durante o ano.

Aos 11 anos, concomitante ao Fundamental II, iniciou um fato que modificou minha percepção geográfica daquele espaço. Iniciei aulas de teatro na mesma escola, curso semanal oferecido por um ex-aluno daquela instituição. Os espaços da escola, como o auditório, almoxarifado, o jardim, sala de vídeo eram quase sempre restritos. E fazer parte do grupo de teatro da escola me possibilitou a oportunidade de acessar outros espaços, ampliando a minha percepção sobre as possibilidades que havia naquele prédio, reconfigurando noções espaciais e de pertencimento.

Lembro-me da potência que foi poder conhecer e ocupar esses espaços. Com muito gosto lembro-me de como o Ederson, nosso professor de teatro, nos ensinava a usar aquela experiência para refletir sobre a importância e responsabilidade de estar naqueles espaços, além da importância em reconhecer e situar a nós mesmos e aos outros colegas nesses mesmos espaços. Outras provocações “geográficas” o professor ainda fazia: fazendo-nos perguntar “de onde viemos” e “para onde queremos ir” - refletindo assim sobre as questões de classe, desigualdade social, acesso ao conhecimento e informação que possuímos na época. Com muito carinho me recordo das saídas escolares com esse grupo, apresentando espetáculos em creches e espaços da educação infantil em outras instituições, até a oportunidade de acessar pela primeira vez oficialmente um teatro público, o Teatro Alfredo Mesquita, localizado na praça Santos no Dummont no bairro do Tietê fazendo vizinhança com a escola. Nesse espaço, aos doze anos de idade, participei de um Programa conhecido por “Vocacional de Teatro”, um projeto de cidadania cultural, sob responsabilidade da Secretaria de Cultura do município de São Paulo¹¹.

O Programa Vocacional me trouxe ainda mais inquietações. Tive a oportunidade de dialogar com um grupo diverso de pessoas, de diferentes faixas etárias e refletir sobre as múltiplas situações que atravessam seus territórios de origem da cidade de São Paulo. Naquele contexto, o Teatro, em seu tom de denúncia, foi quem me introduziu questões caras à Geografia, desigualdades sociais, econômicas, espaciais e de acesso à educação, cultura e informação,

¹¹ Mais informações sobre o Programa Vocacional de Teatro:
<http://supervisaodeformacao.prefeitura.sp.gov.br/index.php/vocacional-home/>

conforme a Geografia de cada participante era revelada e debatida em cada ensaio. E foi com essas vivências¹² paralelas à Escola que cheguei até os dezessete anos.

A minha passagem pelo Ensino Médio foi um período de grande mudança, cursei a ETEC Getúlio Vargas até o Ensino Técnico através do impulso do sistema de cotas. Fui uma das únicas alunas do antigo colégio público a acessar uma vaga na ETEC: estava entre os cinco alunos que vieram do colégio público, numa classe com trinta e cinco alunos. No início vivi um período de dificuldades de adaptação à nova realidade, mas tive apoio dos colegas e de toda rede de meus professores do novo colégio, especialmente o professor Celso, de História, que fazia questão de nos atender no Colégio fora dos seus horários de trabalho, sempre oferecendo ajuda e nos dando dicas de leitura. Esse professor, na época, fazia questão de nos conscientizar - alunos provenientes da escola pública - que nossa presença na ETEC representava uma vitória na batalha dos acessos à educação.

De fato, acessar uma escola como ETEC - com toda a infraestrutura disponível e principalmente por sua localização privilegiada à cidade - me trouxe grandes vantagens, além de abrir os horizontes me levando a desbravar ainda mais possibilidades. A travessia de casa até a escola, sempre percorrida com transporte público, me oferecia a oportunidade de observar e analisar a Geografia da cidade. Da periferia ao centro era possível perceber diferenças, semelhanças, e as contradições entre os extremos do trajeto, de modo a compreender o porquê minha mãe costumava chamar aquele lugar de "cidade". Estar na "cidade", portanto, era usufruir da facilidade de acesso a espaços culturais e educativos dos mais variados. Como alunos da Getúlio Vargas, frequentávamos universidades de portas abertas como a Unesp-Artes, São Camilo, e o Departamento de Zoologia da USP, estabelecida nas vizinhanças do colégio na época. E a participação no Grêmio Estudantil e o constante diálogo com a União dos Estudantes Secundaristas (UMES) proporcionaram uma introdução a experiências de ação política.

¹² Ainda sobre as vivências de minha formação pré-geográfica: durante esse período, também dividia minhas tarefas e meu tempo com o Grupo Folclórico da Casa Ilha da Madeira de São Paulo - espaço onde vivi e aprendi na prática a importância da cultura popular, através da manutenção e reconhecimento de saberes e fazeres. A vivência nesse grupo folclórico estimulou práticas de música, dança, culinária e artesanato, ampliando minha noção geográfica para além-mar, num verdadeiro grupo de convivência. Com esse grupo, participamos de edições contínuas do Festival Revelando São Paulo - maior encontro de cultura popular do estado de São Paulo. Essa experiência trouxe a oportunidade de conhecer e experienciar de perto as trocas de saberes com outros povos da cultura paulista.

Na ETEC tive contato com professores muito engajados, comprometidos a despertar nossa curiosidade, estimular nossa criatividade e nos conscientizar sobre nossos desafios. Tanto o corpo docente, quanto a própria escola promovia o acesso a discussões ligadas a política através do Grêmio estudantil e suas ações. Foi com eles que aprendi a diferença entre uma universidade pública e particular, além do caminho para acessá-las. Recordo-me que muitas vezes ouvi de professores do ensino fundamental que “pessoas como vocês” jamais iriam cursar uma universidade pública. Ao contrário desse posicionamento, o discurso dos professores do ensino médio trazia noções de consciência de classe - fundamentais para despertar em nós a capacidade de pensar e agir. Isso auxiliou o desenvolvimento de uma autoconfiança que nos permitiu escolher o caminho, inclusive com a provocação de pensar: que tipo de sujeitos sociais escolheríamos ser? Ou ainda: quais caminhos iriam trilhar diante das contradições presentes no mundo? Assim me aproximei ainda mais - e dessa vez com mais entendimento - da Geografia.

Munida desses apoios, estudar na ETEC possibilitou o acesso a universidade pública. E nela encontrei novas possibilidades e também dificuldades. Logo no primeiro ano da faculdade, precisei trabalhar por questões financeiras, e assim iniciei minha trajetória como professora. Assim no início da faculdade conquistei minha primeira vaga como professora de Geografia. Dessa forma, aos vinte anos de idade iniciei o meu processo de vivência com a docência e seus desafios. Como disse uma professora do departamento de Geografia na época: “nova demais para ser professora”. E foi assim que, às salas do Ensino Fundamental II, me lancei ao “abismo”, carregada de crenças, expectativas, e pouco discernimento sobre o que me aguardava nessa aventura que é a experiência docente. O que carregava comigo eram as experiências pessoais vividas em casa, na escola, no teatro e outros projetos que fiz parte. E foi com eles que entrei pela primeira vez em sala de aula.

De lá até a escrita deste trabalho vivi a dualidade de ser professora e aluna de Geografia. Frequentar esses dois ambientes durante o mesmo período me trouxe a vantagem de estar sempre refletindo e repensando a Geografia dentro da sala de aula como aluna e professora. Podia então relacionar os conteúdos discutidos na universidade às experiências vividas na escola, e também podendo vivenciar como professora as problemáticas discutidas pelos teóricos da educação. Exercitava

novos modos de exercer a profissão docente, modelando, arquitetando, desmanchando, reconstruindo e ressignificando as experiências do cotidiano. Como professora, essa dualidade também estabeleceu intensos desafios em minha prática. Alguns valem a pena serem ressaltados no presente trabalho.

Começo recordando a dificuldade na organização do tempo para realizar com integridade as tarefas necessárias às duas funções. A dificuldade de ajustar o tempo afetava os sentidos do corpo, tanto físicos como emocionais: sono, aceleração, exaustão física, auto cobrança, entre outras sensações muito próximas ao “mal-estar docente”, termo já mencionado neste trabalho¹³ e também, os conflitos filosóficos ligados ao papel do professor, mencionadas por Nóvoa:

A causa do mal estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. (NÓVOA, 1994, p. 06).

Confesso que essa “imagem idílica” da profissão “professor” era muito forte para mim, neste início de carreira profissional. Vibrando na intensidade da juventude e mergulhada na aceleração e no desejo de realizar, de transformar, acreditava ser possível solucionar os problemas da humanidade através desse papel da Professora de Geografia. O forte desejo de “salvar” o mundo, espelhava justamente esse espírito missionário e vocacional comentado por Nóvoa (1994). Ao longo dos anos, porém, essas crenças foram enfraquecendo pela reflexão teórica e crítica sobre a escola e o papel do professor e, é claro, pela própria experiência no atravessamento de tantas adversidades durante a vida.

Por isso vale ressaltar o poder que exerce a experiência na trajetória de um indivíduo, seja na infância, juventude, ou no processo de formação. A experiência sugere caminhos, resoluções, sentidos. A experiência que me motivou a ilustrar as questões teóricas aqui discutidas através de minha memórias é descrita pelo filósofo da educação Jorge Larrosa (2019):

A experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos [...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, [...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção (LARROSA, 2019, p. 26).

¹³ ESTEVE, 1992 apud LAPO e BUENO, 2003.

Essa experiência sugerida pelo autor nos exige um estado de qualidade de presença ou minimamente um grau de maturidade, o que vai na contra-mão dessa força da juventude de agir, muito bem descrita por Larrosa quando explica que “o sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação” (LARROSA, 2019, p. 24). Já o sujeito da experiência, “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2019, p. 26-27). O estado de experiência descrito aqui se revela justamente na observação, no atravessamento desses acontecimentos, num entendimento mais profundo no que diz respeito ao tempo das coisas. Para Larrosa,

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma, e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2019, p. 28).

Daí a importância de se relatar no presente trabalho as experiências vividas durante o processo escolar, a universidade e a docência, uma vez que me permitiram esse estado de reflexão, e que me tiraram do papel de “sujeito moderno” abrindo a possibilidade de experienciar. A primeira delas o teatro, que durante o período escolar integrou o meu processo de formação até a juventude e que retornou durante a graduação e nas práticas de sala de aula. A segunda a doença, que me permitiu ver através, ressignificar os aprendizados, o sentido da vida e a minha profissão escolhida. Parto então para reflexão sobre a doença.

4.1 A doença como reflexão

No terceiro ano da faculdade, seguia paralelamente com a carreira de professora de Geografia, dessa vez em uma nova escola, onde encontraria novos desafios no decorrer do ano letivo. Contudo, nesse período eu me encontrava em crise, como se fosse possível sentir a própria crise do capitalismo, a crise da Geografia e a crise do professorado nesse misto de crise quase existencial¹⁴. Digamos que trabalhar como professora ao longo de três anos já apresentava seus

¹⁴ Crises mencionadas por Nóvoa (1994)

efeitos colaterais: insatisfação com a má remuneração salarial, pressão sobre a quantidade exacerbada de trabalho, infundáveis planejamentos exigidos pela coordenação, a solidão, etc. Nesse cenário surgiu a frustração de descobrir a fragilidade do “espírito missionário” dos primeiros anos: ele por si só não sustentaria as mazelas do mundo e da educação. A Geografia do mundo estava em crise e eu também, arrasada, quando me via frágil, impotente: apenas uma “formiguinha” diante do gigante “escolarização”. Esse misto de sensações foi se transformando em tristeza, e foi a partir dela que eu resolvi reencontrar um antigo “amigo” que andava esquecido desde os tempos da escola, parceiro da experiência e do tempo e que já relatei por aqui, o teatro.

Na busca de reencontrar o teatro, e quem sabe, resgatar esse ombro amigo para desabafar minhas lamúrias “professorais” e encontrar alguma saída, acabei participando de um projeto chamado “Ocupa Nise - Hotel e Spa da Loucura”. O projeto foi criado a partir da iniciativa de um médico imunologista e ator, Vitor Pordeus, que realizava desde 2012, um trabalho de política pública municipal dedicado à oferta de atividades culturais públicas e gratuitas para internos e externos do Hospital Psiquiátrico Nise da Silveira, no bairro do Engenho de Dentro, na cidade do Rio de Janeiro. Durante a existência do projeto, o teatro, a dança e diferentes expressões artísticas faziam parte do tratamento oferecido. O hospital passou a servir de sede para a Universidade Popular de Arte e Ciência (UPAC) - uma rede de formação de agentes de cultura e saúde que busca identificar os pontos comuns e os benefícios da relação entre arte e ciência. Todo ano a UPAC realizava com o “Hotel da Loucura” um congresso que propunha palestras, oficinas e apresentações de diferentes áreas relacionadas a essa pesquisa e ao trabalho de saúde mental. E foi lá que busquei uma saída para minhas insatisfações com a profissão¹⁵.

Foram duas semanas que passei hospedada no hospital psiquiátrico, junto com profissionais de saúde, artistas e pacientes - ou “clientes”, como gostava de chamar a doutora Nise da Silveira. Duas intensas semanas dormindo e acordando, dividindo a mesa, as ideias e as emoções entre debates, poesias e canções - viabilizadas pelas relações de cuidado. O teatro se fazia presente sempre, no chamamento para as atividades, na integração das pessoas ali presentes, nos

¹⁵ Minha primeira participação nesse encontro foi em 2013.

acolhimentos de cada discurso, desabafo, choro, diálogos e expressões sobre saúde mental.

Em cada relato dos participantes, ia se construindo a Geografia daquele lugar e muitas questões ecoavam em meu pensamento: o significado do hospital ter sido construído naquela localidade; a quem ele teria se destinado e ainda se destinava aquele lugar; quem eram seus pacientes; quem eram os seus loucos em pleno governo militar; quem ainda são os seus loucos; quais considerações se faziam e ainda fazem sobre a loucura dentro do capitalismo; qual o funcionamento do sistema de saúde nos casos de saúde mental; como encaramos hoje as questões de saúde mental em nossa sociedade; quanto fatura a Indústria farmacêutica com esses casos; etc. Enfim, poderia elencar infindas questões concernentes ao campo da Geografia. Enquanto minha mente fervilhava com essa experiência, uma médica pediatra que também lá estava participando de um dos eventos comentou comigo em tom confessional: “eu sou pediatra, minha área não tem nada a ver com isso”. Fiquei surpresa com esse comentário, e respondi: “é sério? Eu sou geógrafa, e tenho tudo a ver com isso!”. Respondi porque eu realmente tinha tudo a ver com aquilo, e nós geógrafos temos tudo a ver com tudo o que permeia a nossa Geografia, com todo debate que pense as nossas relações econômicas, políticas, sociais, ambientais, culturais dentro dos nossos territórios. A nossa presença nos diálogos é indispensável. Ali, hospedada num Hospício, vivenciei duas semanas de Geografia intensiva.

A jovem Carla foi ao congresso do Hospital do Engenho de Dentro reencontrar o que aprendeu no Teatro, mas o que encontrou ali, para além do teatro, da doença e da saúde mental, foi a Geografia que estava presente dentro dela. A experiência da faculdade, os trabalhos de campo e o trabalho como professora já haviam transformado a minha leitura de mundo. Com o olhar da Geografia e espírito freireano era possível aprender percebendo as contradições presentes naquele lugar, a ação dos agentes transformadores daquela realidade, o papel dos profissionais de saúde, dos artistas, dos pacientes, e da própria da educação popular em saúde.

A passagem pelo “Ocupa Nise” me concedeu um exercício de experiência, no sentido proposto por Jorge Larrosa. Estar num hospital psiquiátrico sugere se deixar atravessar pela experiência de conviver com a “loucura”. O hospital psiquiátrico é um lugar temeroso pela sociedade, um espaço destinado aos excluídos, aos

esquisitos, aos que não servem mais ao sistema, seja ele social ou até mesmo o familiar no caso de muitos pacientes. Um espaço de exclusão de pessoas, de histórias, de tragédias, de abandono. O hospital passa a ser assim um lugar não visto pela sociedade, para os moradores do Engenho de Dentro, o bairro do hospício, um espaço entre muros, que quase ninguém do lado de fora sabe o que acontece.

Estar num hospital psiquiátrico na condição de observadora, é um ponto de vista privilegiado para uma geógrafa. Alí mantinha-me resguardada de quaisquer comparações com os profissionais de saúde ou com os pacientes, mas numa posição imersa que permite olhar de dentro as relações de fora onde vivem as ditas pessoas “normais”. O temeroso Hospital Psiquiátrico, nesse caso, se transformou numa espécie de “toca” - protegendo seus participantes e permitindo que pacientes e “hospedes” pudessem vivenciar juntos (e intensamente) experiências sensibilizadas pelo teatro. Desse lugar de observadora privilegiada, observava a arquitetura, os muros, a dinâmica dos profissionais, as alas que ainda não haviam sido desativadas, além de perceber as condições e tratamento aos ditos “loucos”. Não há como se questionar sobre o que se chama de “loucura” em nossa sociedade. Não pude evitar de comparar aquelas loucuras às “loucuras” do lado de fora dos muros, revelando o funcionamento de um sistema social que também está doente. Não há como não se deixar afetar, atravessar - especialmente sendo geógrafa. Então a Geografia pode colaborar para essa sensibilização, uma vez que nos permite ler as relações presentes naquele espaço e suas contradições. Então a Geografia também nos permite revoltar-se alinhado ao poeta Mário de Andrade:

[...]
muitas vezes a gente se revolta,
não que falte a paciência de lutar,
muitas vezes a gente se revolta,
por incapaz de não se revoltar (ANDRADE, 1987)

A palavra “revolta” vem do latim “revolutio”, “ato de dar voltas”, significa “revolução”. Uma revolução interna foi a percepção que tive, depois da experiência no hospital Nise da Silveira. Observar o “lado de fora” daquele hospital psiquiátrico me trouxe outros questionamentos, e o retorno à sala de aula me pareceu um lugar repleto de possibilidades.

Essa revolução interior naquele ano não se encerrou nessa experiência. No final do mesmo ano fui acometida por um linfoma de Hodgkin, um câncer do sistema linfático, permanecendo no ano seguinte afastada das atividades. A revolução no olhar sobre a forma de viver, que antes era dominada pela necessidade de agir, foi transformada pela visão da paciente, como o próprio nome diz, ciente da espera, ciente do tempo. O tempo num processo de adoecimento é uma chave, não há como acelerar. Descobrir um câncer num processo de internação obrigatoriamente te faz passar por etapas, as primeiras medicações, os primeiros exames, a cirurgia, a recuperação, o resultado, a conscientização do tratamento, a primeira quimioterapia do hospital entre outras etapas que podem surgir. Não é minha intenção aqui descrever o processo de um tratamento para linfoma, mas sim exemplificar que uma vez que se está de acordo, não há como fugir das experiências que um tratamento sugere, não importa quais reações emocionais cada indivíduo manifesta nesse caso, aceitação, tristeza, motivação, revolta, todos eles passarão pela experiência.

Mais uma vez eu vivi a oportunidade de observar, rever, criticar, ler o mundo de dentro para fora, desta vez na condição de paciente em internação. No tratamento de um paciente oncológico, o primeiro passo é ser afastado das atividades rotineiras e do mundo do trabalho, o que desencadeia alterações sócio-econômicas que vêm em decorrência disso. Passa-se a conviver então com uma certa “frustração” de não pertencer mais ao sistema, e no caso do câncer os aspectos físicos ainda são excludentes. A queda de cabelo, sobrancelhas e pêlos, um excesso de magreza ou gordura, vitalidade enferma, olheiras, estresse em demasia, são características que somadas nos afastam cada vez mais dos padrões de beleza contemporâneos impostos e assim somamos também aos olhos dessa sociedade muitos insucessos.

Essa exclusão perante o sistema econômico (sem entrar nos méritos de enriquecimento da indústria farmacêutica ou do capitalismo que tudo "engole") atravessa o paciente. Este, não mais apto a atividade produtiva, passa a ser deslocado da sociedade, do seu trabalho, do exercício de sua profissão, como se lançado para fora na condição de observador. Um observador que ainda participa como consumidor e contribuinte, conhece as relações de trabalho mas se encontra inapto, insuficiente, oras indesejado, impotente. Esse afastamento é gerador de muita angústia, não só pelo fato de se ter câncer, ou a sua associação com a morte

e tratamento muito invasivo, mas também por esse afastamento provocar nos pacientes um despertencimento, afetando sua identidade profissional. Assim o paciente acaba deixando de se identificar como trabalhador e passando a se identificar apenas como paciente. Para as autoras e professoras de psicologia que pesquisam o sentido e significado do trabalho para os sujeitos, Tolfo e Piccinini (2007), o sentido dado ao trabalho possibilita “a construção da identidade pessoal e social do trabalhador por meio das tarefas que executa, do seu trabalho, permitindo que ele consiga se identificar com aquilo que realiza” (TOLFO e PICCININI, 2007, p. 44). Naquela época, a professora teve que dar lugar à paciente em tratamento.

Aquela sensação de “perda de identidade” como professora, causada pela adoecimento físico, revelou-se também como uma oportunidade para analisar as transformações ocorridas em meu entendimento sobre o papel do Professor de Geografia, e sobre a minha postura como essa professora. Poder retirar-me da “máquina” escolar possibilitou que pudesse refletir sobre ela com certo distanciamento, apurando meu olhar sobre as aulas, sobre os temas e metodologias de trabalho. Viver essa transformação interior possibilitou que aquela Carla ressignificasse seu papel como professora e pudesse disputar o seu próprio futuro como professora de Geografia.

Naquela ocasião, pensar sobre a postura dos professores, me trazia alguns questionamentos. Durante o ano do tratamento do linfoma, recordo o trabalho que realizei em um projeto do Ministério da Saúde intitulado “Educação Popular em Saúde” (EDOPSUS), que se destinava à “humanização dos profissionais de saúde”. O curso trabalhava os princípios do SUS e a pedagogia freireana para sensibilizar e afetar os agentes de saúde¹⁶. O que mais me chamou a atenção por parte do conteúdo que era ministrado neste curso, é que pautas como essa não estavam presentes no cotidiano das escolas que trabalhei. O grupo de funcionários da escola, da gestão aos professores, não exercia a postura humanizada - da qual conheci durante o trabalho de Educação Popular em Saúde. Pelo contrário, na Escola, o afeto e o cuidado não eram sequer pautas a serem consideradas - nem

¹⁶ Os agentes de saúde escolhidos nessa edição foram os Agentes Comunitários de Saúde (em muitas localidades conhecidos como agentes “mata-mosquito”) - da hierarquia de profissionais de saúde vinculados ao posto público representam a categoria mais baixa. Recordo-me de ouvir dos participantes a urgência de que médicos participassem daquele curso.

como procedimento de relação entre os profissionais, nem como procedimento de ação com as turmas de alunos de ensino Fundamental II e Médio¹⁷.

Na escola, percebia que não apenas nosso potencial humanizado era desconsiderado ou subutilizado, mas também nosso potencial intelectual era subestimado. Isso era escancarado durante os cursos ministrados por consultores educacionais, contratados pela escola particular que trabalhei. Nesses cursos, as competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com o exemplo da empatia e cooperação, eram apresentadas a partir de um olhar positivista e de forma nada dialógica: através de apresentações expositivas, com material de texto e imagem pré-selecionados e sem nenhuma discussão ou sequer conversa entre os professores. Nenhum dos cursos realizados consideraram a opinião dos professores e muito menos seus desabafos sobre a docência para pensar um trabalho em coletivo. Contudo sempre era exigido dos professores a aplicação de metodologias “da moda”, sem nenhuma base para tanto. Dessa forma, a coletividade não existia entre o trabalho dos professores¹⁸. Somos profissionais solitários, construímos cada um, nossos planos de aula, possuímos cada um, nossos relacionamentos com os gestores, e quando temos sorte construímos em alguma iniciativa de projeto ou comemoração da escola um trabalho em conjunto, mas que muitas vezes é setorizado.

A pergunta que surge frente a esse cenário é: como realizar um trabalho coletivo e afetivo se não discutimos empatia e cooperação entre o corpo docente? E entre a gestão e os professores? Como exigir dos alunos empatia e cooperação se nós não trabalhamos isso entre os profissionais na escola? Exigimos muitas vezes posicionamentos dos alunos, os quais não correspondem com os nossos posicionamentos. Infelizmente nós profissionais da educação muitas vezes nos perdemos em nossa própria hipocrisia.

Além disso, nosso potencial intelectual era sistematicamente subestimado. Vale recordar a última das consultorias comprada pela escola que trabalhei: mais um curso no modelo positivista que trabalhava com os professores a psicologia comportamental behaviorista - a mesma tendência comentada por Henry Giroux

¹⁷ A postura zelosa e cuidadora dos professores é mais aceita e “possível” ao público infantil do Ensino Básico e Fundamental I. Ainda assim, essa postura é devido mais à idade dos alunos do que à uma postura construída na formação docente.

¹⁸ Vídeo ‘Diálogos com Antonio Nóvoa’, disponível em: [Diálogos com Antonio Nóvoa - YouTube](#)
Acesso: 30/01/2023

(1997) - na intenção de tornar mais efetiva a sua condição de meros aplicadores. Dessa vez um curso com ainda menos diálogo entre os professores que eram acusados durante as apresentações no auditório de estarem “desatualizados”, afinal, o behaviorismo aplicado “era a última moda”. O meu maior incômodo durante esses anos era a desconsideração sobre o nosso potencial intelectual. Em todas as escolas que tive a oportunidade de lecionar existia um discurso que discretamente subjugava a iniciativa, o conhecimento e a experiência dos professores, e o pior, às vezes até mesmo entre os próprios professores. Eu me perguntava: como poderíamos ocupar a cena se não éramos vistos como profissionais intelectuais por parte da gestão, e muitas vezes até mesmo da comunidade?

Encontrei a resposta para essa pergunta “ocupando a cena”: me posicionando sobre as consultorias, expondo meus apontamentos, desejos e insatisfações. Terminei sendo demitida, mas feliz. Percebi que essa revolução interna talvez precisasse se manifestar em outro palco, talvez adequar a linguagem e organizar o discurso, ou como nos dizia o Dr. Vitor Pordeus do hospital Nise da Silveira, “organize seu discurso ou morra no percurso”. E percebi que poderia existir um outro espaço que acolhesse essas insatisfações, onde fosse possível fazer denúncias sem ferir e quem sabe sem ser perseguida. Recordei-me assim do palco do teatro.

4.2 A busca pelo papel: do teatro à Beija-flor

Antônio Nóvoa (1994) nos conta sobre a importância da relação entre a escola e a sociedade, que historicamente foi afastada do processo educativo pelo Estado, principalmente as famílias das camadas populares que eram consideradas “incapazes” de participar da educação das crianças. O autor retoma essa discussão insistindo no respeito à participação das famílias e comunidades no processo educativo, salientando também o respeito “pela autonomia e pelas competências profissionais dos professores” (NÓVOA, 1994, p. 10). Afirma ainda que repensar a escola hoje é “trazer para o cenário educativo esse vértice perdido” (NÓVOA, 1994, p. 01). A perda dessa conexão é geradora de uma solidão que acomete tanto os familiares, alunos e professores. Pensando em estratégias que provoquem

mudanças para esse cenário descrito por Nóvoa encontrei no discurso de Daniel Pennac um caminho:

Tudo isso tem a ver com a solidão. Solidão da criança, solidão do professor, solidão dos pais [...] Pedagogicamente como se acaba com a solidão? Criando projetos em comum, onde todo mundo está envolvido. Por exemplo, na escola um projeto em comum é o Teatro (PENNAC, 2018).

Foi na Faculdade de Educação da USP que tive o primeiro contato com a obra “Diário de Escola” de Daniel Pennac¹⁹. Durante a leitura de sua experiência como professor, era possível me identificar com os seus relatos e identificar as dinâmicas descritas por ele em sala de aula. Mesmo com diferenças temporais e geográficas entre nós, a sensação era de cumplicidade, como se ali eu encontrasse algumas pistas sobre esse tal “ser professor”.

Aquele curso, com suas leituras, debates e, especialmente, com as aulas de Didática ministradas pela professora Crislei Custódio, abriram portas para a reintegração dessa identidade que me havia sido desagregada pelo tratamento da doença. Ali eu começava minha pesquisa, mas não como a mesma caloura da “ação” do início da universidade, mas sim na condição de observadora, como paciente no seu melhor significado - “que sabe esperar”- com mais resiliência e desempenho afetivo, respeitando o tempo, dessa vez com a sabedoria de que parte importante de minha pessoa era a professora de Geografia (NÓVOA, 1994).

A leitura de “Diário de Escola” nessa disciplina me fez recordar novamente o poder da presença do Teatro. Daniel Pennac nos conta sobre a importância das atividades que geram engajamento e integração, principalmente da comunidade com a escola, geradoras de aproximação. Atividades essas, que possam unir o vértice perdido Escola-Sociedade que nos atenta Antônio Nóvoa (1997). O teatro é uma delas.

Em busca de aprofundamento nessa área, cheguei a cursar Atuação na SP Escola de Teatro, que focava na formação técnica de atores e atrizes. Contudo, percebi que a minha intenção quanto ao fazer teatral havia sofrido uma modificação substancial: não era mais apenas o olhar da atriz sobre os interesses da cena, mas também o olhar da professora, atuando em seu próprio cenário escolar. Fazer teatro

¹⁹ No mesmo curso, entramos em contato também pela primeira vez, com a obra do historiador português, o professor Antônio Nóvoa, que tanto colaborou na pesquisa sobre a crise do professorado e o papel professor na sociedade.

a partir de então se tornou uma prática educativa: um ato constituído a partir de um olhar crítico, e principalmente geográfico, muito mais parecido com as contradições que eram discutidas no Programa Vocacional de Teatro dos tempos da escola.

Depois da experiência do “Ocupa Nise”, escolhi um teatro popular, que mostra sua potência quando se propõe trabalhar questões complexas diante da política e do afeto, ou como era dito no hospital psiquiátrico, “o afeto também é uma manifestação política”. O teatro a partir de então, ainda mais fortalecido internamente, passou a ser um parceiro de trabalho no ensino da Geografia. Eu falo desse parceiro teatro, que é fruto do acolhimento e do conflito, distante do que eu experimentei na SP Escola de Teatro, mas muito próximo do que eu vivi no Hotel da Loucura.

A partir daí, o Teatro tornou-se um aliado no desejo de transformar a prática da sala de aula. Como um apoio didático, uma ferramenta de exercícios, realizei experimentações cênicas das mais variadas, como por exemplo contação de histórias sobre os processos de formação do planeta Terra e toda sua constituição, ou exercícios corporais para se entender como se comportavam as moléculas nos diferentes estados físicos da água. Também leituras interpretativas e exercícios imaginativos de livros, como o do autor Daniel Munduruku para uma breve aproximação aos povos originários. Recordo-me que, certa vez, ao estudar o conceito de xenofobia, os alunos se transformaram nos próprios sujeitos que sofreram perseguições por suas lutas. Alí, personagens como Malala, Sonia Guajajara e imigrantes refugiados de guerra, assumiram o palco para contar suas histórias - alertando às questões que permeiam a exclusão social, preconceito e racismo. Os alunos caracterizaram-se desses personagens, assumindo seus discursos e relatando suas experiências. Uma vivência potente que unia momentos divertidos e prazerosos, à momentos polêmicos e emocionantes.

A integração reflexiva sensorial que o Teatro pode proporcionar em sala de aula provoca o desenvolvimento de diferentes habilidades, tais como segurança em expor a voz, externalização de sentimentos, capacidade de improviso diante das situações, estímulo da criatividade, da pesquisa e da leitura, além do aperfeiçoamento da coordenação motora e memorização. A autora e diretora de teatro Viola Spolin (1985) lembra que a encenação teatral se dá de forma lúdica provocando a catarse em sua realização, o que além de tudo auxilia na liberação de medos, emoções e inibições, além de melhorar o engajamento e autoestima dos

sujeitos e da turma na intenção de realizar um projeto coletivo (SPOLIN, 1985). Enquadrando ainda mais essa relação entre teatro e educação trazida por Spolin, Ingrid Koudela (1992) demonstrou que

O jogo teatral na educação é importante forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora através do processo de transformação do egocentrismo em jogo socializado. A criatividade dramática auxilia o pensamento criativo e desenvolvimento social, pois efetiva a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica (KOUDELA, 1992 p. 45).

Nessa intenção, buscava nos recursos teatrais uma estratégia de apoio para pensar e elaborar as aulas de Geografia. E o teatro auxiliava a criar um estado de experiência, que nos possibilita recontar, ressignificar, refletir sobre os temas trabalhados e problematizá-los durante as aulas. Trazia também a possibilidade de refletir sobre nossa situação social, e nossa posição como sujeitos a partir de diferentes pontos de referência, ampliando nossa realidade diante da situação vivenciada. Era uma maneira de encarar os diferentes sujeitos sociais, a posição que ocupavam, e seus interesses explícitos ou implícitos. Nesse sentido era possível perceber a potência política do teatro político-pedagógico. Político à medida que nos fazia refletir sobre as narrativas apresentadas, e principalmente na maneira com que eram apresentadas, a fim de questioná-las. Pedagógico, por carregar em si uma essência de divulgação, de apresentação da experiência. O teatro possibilitava viver e recriar a Geografia refletida em sala de aula: percebê-la através do corpo, da imaginação, e do exercício criativo de contá-las.

Ao longo dos anos que se seguiram continuei trabalhando como professora, aos poucos retomei os estudos teatrais e passei a integrar uma nova companhia teatral. Percebia que depois da Geografia se tornou impossível ser a mesma atriz, pois ora percebia a geógrafa refletindo sobre os textos no ensaio, na pesquisa, ora era a professora e não só a atriz que entrava em cena. Aquela mistura de papéis, e a relação e troca entre eles, foi despertando ainda mais curiosidade para pesquisa deste trabalho.

Durante o final da graduação, e mesclando cada vez mais a vida de atriz e professora, tive a oportunidade de ser monitora das aulas da disciplina “Ensino de Geografia” do professor Eduardo Giroto. No decorrer das aulas o estímulo à reflexão do meu papel como professora de Geografia na sociedade era ainda mais instigado. As discussões levantadas em aula iam invadindo as cenas teatrais,

estimulando a pesquisa e o desejo de conectar esses universos. E foi tentando visualizar essas conexões que me questionei sobre o motivo de constantemente se usar o teatro na sala de aula como exercício apenas para os alunos. Por que o professor acaba quase sempre ficando de fora, limitando-se a assumir o papel de diretor? Quais impactos o fazer teatral poderia gerar no trabalho desse professor?²⁰

Motivada por essas questões, relembrei a experiência positiva do teatro na atuação cotidiana como professora de Geografia. Primeiramente reconheci os benefícios causados ao corpo físico, através de diversos exercícios vocais que auxiliaram minha saúde vocal especialmente durante o retorno às aulas pós tratamento, diante de uma sala de aula com mais de trinta alunos²¹. A preparação corporal, com alongamentos e tonificação despertavam o estado de prontidão, fundamental para o trabalho de uma professora de ensino regular. As diversas linguagens²² também revelavam-se recursos para reforçar a nossa atenção: na criação de uma atmosfera de novidade, no estímulo à imaginação, na contextualização de temas que seriam tratados, na afetividade relacionada aos assuntos dos conteúdos.

O teatro como muito bem esclarecido por Daniel Pennac, nos trazia a dimensão coletiva de trabalho, o que vai totalmente na contramão da solidão vivida por nós professores em nossas infindas tarefas. Essa dimensão gera cooperação, pode vir a criar uma rede de apoio ao grupo docente, exaltando as subjetividades. Há sempre quem seja melhor na escrita, outro na operação da luz, outro na pesquisa, outro na produção. Os indivíduos ganham um lugar especial dentro do mesmo projeto, e são peças chave para que ocorra o espetáculo final. Assim também deveríamos nos sentir como professores: dentro de um mesmo projeto. Dois outros saberes valiosos deixados pelo teatro são: a pesquisa e a criatividade.

²⁰ Em uma de minhas investigações teatrais experimentei estudar teatro de bonecos e formas animadas, e não tão surpreendente a turma era composta por professores, a maioria da pedagogia. O universo teatral de bonecos é infundo, mas o que vale recordar aqui era a experiência que foi deixada pelos outros professores na roda de conversa daquele grupo, a maior parte dos professores que se encontravam naquela ocasião já haviam feito experimentos em sala de aula usando os bonecos principalmente para tratar de temas que consideravam “delicados”, racismo, xenofobia, homofobia, entre outros. O ponto interessante que foi relatado é que o uso daqueles parceiros bonecos em sala de aula despertava neles e nas crianças um outro estado, o ambiente era preparado para receber o visitante, havia uma preparação coletiva para recebê-lo, que inferia diretamente na emoção, atenção, e prontidão dos participantes da atividade.

²¹ Lembrando que uma sala de aula com 35 alunos exigia muito mais projeção do que um espetáculo num auditório com lotação máxima, pode acreditar.

²² Principalmente os recursos da narratividade que apresentam imagens, sons, cheiros, sabores, texturas, reforçando a imaginação.

Não se faz teatro sem pesquisa, afinal, para que ele aconteça, é preciso se debruçar no estudo do espetáculo. Seja na criação de uma dramaturgia ou até mesmo na atuação de uma dramaturgia já pronta, é preciso encontrá-la na mente e no corpo. Sobre a criatividade, o teatro por si, estimula soluções criativas, quando trabalha com o improviso em todos os seus aspectos: cenografia, figurino, dramaturgia, produção, tudo se faz na criação.

Somei esses saberes teatrais para pensar então uma maneira de trabalhar cenicamente os conflitos e anseios professorais que borbulhavam as minhas ideias. Encontrei a partir da *persona* da professora, uma personagem, que não seria contemplada por uma forma humana, pois muitos humanos não conseguiriam entender o ponto de vista da natureza, uma vez que se afastaram dela, com exceção dos povos originários. Assim nasceu a “Doutora Beija-flor”, uma “passarinha”, de nome científico *colibri serrarostris*, “beija-flor de orelha violeta”. A escolha da passarinha se deu por voar alto e poder ver a Geografia de diferentes escalas, diferentes pontos de vista. Ser uma beija-flor compete a personagem não sobreviver em gaiolas, ressaltando a Geografia que nos possibilita ver com amplitude os acontecimentos, perceber as relações e suas dinâmicas na totalidade. O beija-flor é uma espécie rápida, assim como é o estereótipo do cientista, que está sempre em busca de novas descobertas, com o desejo de se embeber de conhecimento, - de beijar as flores - conhecimento que vem da natureza. O coração dos beija flores se comparados relativamente com o tamanho do corpo são maiores que de qualquer outra espécie, o que lhes dá agilidade e velocidade, características que para personagem se transformam em intelectualidade, ação e prontidão e além disso o coração simboliza a afetividade, qualidades desejadas aos professores em seu exercício. A doutora foi escolhida como uma referência ao trabalho revolucionário da doutora Nise da Silveira, da experiência no hospital psiquiátrico e como paciente, ironicamente “doutora beija flor” embora muito inteligente, sofre de esquecimento e comete muitas confusões, busquei nas características do palhaço um jogo de contradições que pudessem abrir espaço às denúncias do professorado, de maneira escancarar os problemas em tom de poesia. Doutora Beija-flor é aprendiz da literatura de cordel e busca se comunicar em poesia e canto, carrega consigo uma rosa, que recebeu de presente de Antoine Exupéry, para quem canta seus lamentos e desejos. Nasceu na Aldeia Guarani Mbya, no pico do Jaraguá em São Paulo e se comunica com os povos originários que são os únicos “bicho gente”

capazes de entender a sua linguagem. É educadora ambiental e está em busca de ideias que possam adiar o fim do mundo sempre atenta ao cuidado com a saúde do planeta.

Ainda não posso afirmar os caminhos que a Doutora Beija-flor irá trilhar, mas posso afirmar que a sua criação e seu desejo de existir me mantiveram firme para realizar esse trabalho. E também o meu desejo de reinventar a maneira de pensar o ensino de Geografia e o meu papel como professora, transcender a experiência da sala de aula e encontrar na cena a possibilidade de fazer Geografia, de pensar Geografia, de disputar um futuro que possa ser mais justo, igualitário, participativo.

A esperança é que a Doutora Beija-flor possa ainda voar por muitas outras pesquisas e construção de conhecimento e que possa quem sabe reunir um dia outros professores, ou até futuros passarinhos nessa luta pela educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confesso que projetava uma realização profissional quando escolhi a profissão de professora. Essa realização, obviamente, não se deu assim tão rápido, ou tão pouco venha a se dar completamente durante a minha carreira ao longo dessa vida. O que vale é salientar que a busca pela realização é o que me manteve firme no desafio de encontrar possibilidades, e lutar por elas, de ocupar as brechas disponíveis pelos materiais didáticos, pelos planejamentos semanais. O que vale é a teimosia de brigar por essa realização profissional, que se alcança a partir dos interesses coletivos de uma classe trabalhadora que precisa sim ser reconhecida pelo seu esforço, dedicação e intelecto; e por representar um trabalho que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, e que pode desenhar um futuro melhor. Para que essa realização nos toque é preciso acreditar que é possível, principalmente reconhecendo o valor do papel do geógrafo professor na sociedade.

O “saber da experiência” é justamente quem provoca o amadurecimento para que o professor se transforme, se motive, se veja como um “intelectual transformador”. Sinta-se autônomo e encorajado pela sua própria autonomia, produzindo seu saber. Assim o professor deixa de ocupar o lugar de “aplicador” para assumir a cena como um criador, pesquisador de seu próprio trabalho, indo na contramão de uma ideologia produtivista e mercadológica - que nos vê como reprodutores de tarefas.

Construir um projeto de sociedade que seja mais justo, igualitário e emancipatório exige de nós o esforço de atravessar os problemas de maneira crítica e criativa, e é por esse motivo que ao longo dos últimos anos como educadora busquei dar ouvidos e sentidos as insatisfações e incômodos que atravessavam o cotidiano de sala de aula na intenção inquieta de buscar inspiração e alternativas criativas. O teatro esteve ao meu lado como parceiro, no desejo de compartilhar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **O Café**. In: *Poesias Completas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. Disponível em: [Café, de Mário de Andrade \(ufsc.br\)](http://www.ufsc.br/~marioandrade/). Acesso em 30/01/2023.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. CADERNOS CEDES (IMPRESSO), Campinas-SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de Geografia na Escola**. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.

GIROUX, Henry. **Formando leitores do mundo**: algumas considerações sobre ensino de Geografia no mundo contemporâneo. 2015

_____. **A. Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997

GIROTO, Eduardo Donizeti. **Formando leitores de mundo**: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. Boletim Campineiro de Geografia, v. 5, n. 2, 2015.

_____. **O lugar do ensino na formação da Geografia brasileira**. In: Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais - v.1, n. 2, Dezembro/2010. p. 145-159.

_____. **Reconhecer os professores e seus saberes**: ação política na formação docente em Geografia. In: Revista de Geografia, v. 34, n. 1, Recife: UFPE, 2017. p. 91-109.

JULIA, Dominique. **La naissance du corps professoral**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 39. Setembro/1981. p. 77-86

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4a Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, Março/2003. p. 65-88.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

ANDRADE, M.C; MACEDO, V.C. **Ensino de Geografia: O Teatro como Prática Metodológica**. In: Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, 5., 2011. São Cristovão. 2011. p.1-10

NÓVOA, Antonio. **Relação Escola / Sociedade: novas respostas para um velho problema**. In: III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores UNESP. São Paulo/1994.

_____. **Profissão: Professor**. Reflexões Históricas e Sociológicas. In: Análise Psicológica 1-2-3 (VII), 1998, p. 435-456

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

_____. **Playground BR**. 2018. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/PlayGroundBR/videos/daniel-pennac/582781265450189/> Acesso: 30/01/2023.

SCHEFFLER, Israel. **University Scholarship and the Education of Teachers**. In: Teachers College Record. Vol. 70, Issue 1, p. 1-9. Columbia University, 1968.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1985.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria. **Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros**. In: Psicol. Soc. 19 (spe), 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000400007> Acesso: 30/01/2023.