



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FICS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ADÃO FERNANDES DE ALBUQUERQUE

**DO PALCO PARA A SALA DE AULA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS
ARTES CÊNICAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**

Asunción – Paraguay

2016

ADÃO FERNANDES DE ALBUQUERQUE

**DO PALCO PARA A SALA DE AULA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS
ARTES CÊNICAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação da
Universidad como requisito para
obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação.

Orientadora: Dra. Andrecksá Viana
Oliveira Sampaio

Asunción - Paraguay

2016

A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**DO PALCO PARA A SALA DE AULA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS
ARTES CÊNICAS COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA**

APROVADA:

Prof. Avaluador: Prof. Dr. Carlino R. Morinigo

Firma:.....

Prof. Avaluador: Prof. Dr. Ricardo Morel

Firma:.....

Prof. Avaluador: Prof. Dr. Matusalem Alves

Firma:.....

Prof. Avaluador: Prof. Dr. Ismael Fenner

Firma:.....

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Dona Maviael e a meu pai, Seu Zé Yara, por terem me permitido a vida, pelo exemplo e por me oportunizarem um futuro através da educação.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Andrecksa Viana Oliveira Sampaio, pela perseverança em continuar me ajudando mesmo diante das muitas dificuldades em levar à frente este projeto.

À professora Ma. Ivana Pereira Ivo, por acreditar na minha capacidade e pela forma amorosa com que me ajudou em cada uma das etapas desse trabalho.

À professora Gaetana de Brito Palladino, por ter acreditado na minha capacidade de ser professor, mesmo antes de eu descobrir ou aceitar essa honra.

À professora Gilma Benjorno Oliveira, pelo incentivo e pelo rico apoio bibliográfico.

A Alan Kardeck Brito da Silva, companheiro de todas as horas, por me salvar do desânimo cada vez que ele surgia em meio às dificuldades.

À minha irmã Yara Ribeiro Albuquerque, por organizar minha vida para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

A todos os amigos que souberam me incentivar com palavras de apoio e com seu carinho.

“Tornou-se chocantemente óbvio que a nossa tecnologia excedeu a nossa humanidade.”

Albert Einstein

RESUMO

O advento da Globalização trouxe novas ferramentas de comunicação e interação, que em grande parte deixaram ainda menos atraentes os métodos que a escola utiliza como meio de atingir a compreensão e produção de conhecimentos, como se discute em CORTELLA (2016), DEMO (2003), GAUTHIER (1998) e IANNI (1999). Diante dessa nova realidade, a formação do professor exige um ambiente de experimentação didática e metodológica que vai além do domínio de conteúdos de sua disciplina e exige dele novas habilidades como descreve FREIRE (2003), POZO (2002), HARVEY (2008) e LIBÂNEO (2007). O objetivo desse trabalho é contextualizar a escola e o trabalho do professor de Geografia dentro dessa nova realidade criada pela atual sociedade do conhecimento como se vê em MARTINS (1995), OLIVEIRA (2008), PUNTEL (2007), ROSSATO (2011), SOUZA (2008) e REGO (2007). O trabalho com as ferramentas das artes cênicas, enquanto metodologia de ensino, é uma possibilidade que vai permitir a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem desenvolver novas formas de pensar e intervir na realidade, sentindo-se parte desse todo, através de novas experiências sensoriais e estéticas que privilegiam a interação, a ludicidade, a alegria e o prazer do trabalho docente, como descreve IAVELBERG (2003), LINHARES (2003) E PADILHA (2007). Assim, essa metodologia pode mostrar o quanto a Geografia pode ser interessante, atrativa, distante daquela disciplina descritiva e dependente da capacidade da memorização de informações que hoje estão ao alcance de um “clique”, mas que necessitam de uma real interatividade para que se tornem conhecimento como está descrito nos trabalhos de ANDRADE (2011), CASTROGIOVANNI (2013), CHAIGAR (2014), MARTINS (2014) e WYPYCCZYNSKI (2014). Para esse fim foi realizada uma pesquisa de campo com questionários semiestruturados e entrevistas com professores licenciados em Geografia a partir de cuja análise se produziu um perfil dos professores formados nesta área desde os anos 1990 até a atualidade, suas rotinas de trabalho e percepções diante da complexidade da atual mundialização e toda a sua inovação tecnológica, além de identificar suas práticas metodológicas que se aproximam da linguagem cênica e sua disponibilidade de aprofundar essa relação das artes com a docência, como afirmam SPOLIN (2015), PEIXOTO (1994) e JAPIASSU (2007).

Palavras-chave: Escola e Globalização; Artes Cênicas e Educação; Ensino de Geografia; Metodologia de Ensino

RESUMEN

El advenimiento de la globalización ha traído nuevas herramientas de comunicación e interacción que en gran medida fue, incluso menos atractivos los métodos de la escuela utiliza como un medio para llegar a la comprensión y la producción de conocimiento como se discute en Cortella (2016), DEMO (2003), GAUTHIER (1998) y IANNI (1999). Ante esta nueva realidad, la formación del profesorado requiere un entorno de experimentación didáctica y metodológica que va más allá del dominio de contenido de su disciplina y exige sus nuevas habilidades como se describe FREIRE (2003), Pozo (2002), Harvey (2008) y Libâneo (2007). El objetivo de este estudio es poner en contexto la escuela y el trabajo del profesor de geografía dentro de esta nueva realidad creada por la actual sociedad del conocimiento como se ve en MARTINS (1995), Oliveira (2008), PUNTEL (2007), ROSSATO (2011), SOUZA (2008) y REGO (2007). El trabajo con las herramientas de artes escénicas como metodología de enseñanza es una posibilidad que permitirá a todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje para desarrollar nuevas formas de pensar e intervenir en la realidad sentido es parte de ese todo, a través de nuevas experiencias sensorial y estética que hacen hincapié en la interacción, la alegría, la alegría y el placer de enseñar describe como IAVELBERG (2003), LINHARES (2003) y PADILHA (2007). Por lo tanto, este método puede mostrar cómo la geografía puede ser interesante, atractivo, aparte de que la capacidad de la disciplina descriptiva y dependiente de la memorización de información que están ahora al alcance de un "clic", pero necesita una interactividad real para convertirse conocimiento tal como se describe en la obra de Andrade (2011), Castrogiovanni (2013), CHAIGAR (2014), Martins (2014) y WYPYCCZYNKI (2014). A tal fin, se llevó a cabo un estudio de campo con cuestionarios semi-estructurados y entrevistas con los profesores de Geografía licenciados a partir del análisis de las cuales produce un perfil de maestros capacitados en esta área desde la década de 1990 hasta la actualidad, sus rutinas de trabajo y la percepción de la complejidad de la globalización actual y toda su innovación tecnológica e identificar prácticas metodológicas que se acercan del lenguaje escénico y su voluntad de profundizar en la relación de las artes de la enseñanza como Spolin declarado (2015), Peixoto (1994) y JAPIASSU (2007).

Palabras clave: Escuela y la globalización; Artes escénicas y Educación; enseñanza de la geografía; Metodología de la enseñanza

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Convite aos professores de Geografia.....	32
Figura 2: Ano de Graduação.....	34
Figura 3– Nível de formação acadêmica	34
Figura 4– Nível de Atuação	36
Figura 5– Natureza econômica do local de trabalho.....	38
Figura 6– Anos de trabalho com Geografia	39
Figura 7: Tempo de Magistério	40
Figura 8: Motivos que conduziram à escolha da Geografia	43
Figura 9: Intenção pela escolha da Geografia	44
Figura 10: Tempo para preparação de aulas.....	46
Figura 11: Domínio da Geografia.....	47
Figura 12: Período de atualização das aulas	49
Figura 13: Fontes de atualização.....	49
Figura 14: Quantidade de aulas expositivas	52
Figura 15: Recursos visuais utilizados.....	65
Figura 16: Utilização da música como ferramenta de ensino	67
Figura 17: Utilização da música ao vivo.....	69
Figura 18: Quem executa a música ao vivo	69
Figura 19: Mudança na disposição do mobiliário	70
Figura 20: Turma disposta em círculo.....	71
Figura 21: Aula em outros ambientes	72
Figura 22: Estimular alunos a contar suas histórias.....	76
Figura 23: Costuma modular a voz durante a aula	78
Figura 24: Uso de gestos na aula expositiva	79
Figura 25: Uso de personagens durante a aula	80
Figura 26: Propor a montagem de peças teatrais pelos alunos	81
Figura 27: Teatro de bonecos como didática.....	82
Figura 28: Criar/ improvisar metodologias	83
Figura 29: Registro de metodologias criadas.....	83
Figura 30: Grau de timidez	85
Figura 31: Conhecimento sobre arte - educação	87

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GPS – Global Position System

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNDL – Plano Nacional do Livro Didático

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	A ESCOLA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	5
1.1	As revoluções tecnológicas	7
1.2	A Sociedade do Conhecimento	9
2.1	A Escola na Sociedade do Conhecimento.....	11
2.2	O Papel do Professor na Sociedade do Conhecimento.....	17
2.3	O Ensino da Geografia na Sociedade do Conhecimento	19
3	COLHIDOS OS FRUTOS, É HORA DE PROVAR SEUS SABORES: O PERFIL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	28
3.1	Aspectos metodológicos	29
3.2	Análise e discussão dos dados.....	33
3.2.1	Formação profissional	33
3.2.2	Ano de Graduação	34
3.2.3	Formação	34
3.2.4	Nível escolar de atuação	36
3.2.5	Local de Trabalho.....	38
3.2.6	Tempo de atuação no ensino de Geografia	39
3.2.7	Tempo de atuação no magistério	40
3.2.8	Motivos que levaram a escolha pela Geografia.....	41
3.2.9	Ser professor ou ter nível superior?	43
3.2.10	Sobre a rotina de trabalho.....	45
3.2.11	Carga de trabalho, preparação de aula.....	45
3.2.12	Domínio/atualização do conteúdo e referências bibliográficas....	47
3.2.13	Frequência de aula do tipo expositiva.	50
3.2.14	Formas de estimular a participação dos alunos durante as aulas.	52

3.2.15	Uso do cotidiano.....	53
3.2.16	Lançando perguntas e promovendo debates	54
3.2.17	Utilização de recursos multimídias	55
3.2.18	Uso da arte como metodologia: teatro, música, poesia, descontração e bom humor	56
4	QUANDO A GEOGRAFIA E A ARTE SE ENCONTRAM, APRENDER E ENSINAR SE TORNA UM PRAZER	58
4.1.1	Elementos da arte como metodologia de ensino de Geografia...	64
4.1.2	Recursos Visuais.....	64
4.1.3	Música	66
4.1.4	Disposição Da Sala De Aula/Espaço De Aula.....	70
4.1.5	Contando histórias	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6	REFERÊNCIAS.....	96
7	ANEXOS – Questionário (enviado por email)	101

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de vinte e cinco anos trabalhando com o magistério, por diversas vezes me perguntei se essa foi realmente uma escolha minha ou se fui escolhido por esta profissão. Ao final do Ensino Médio, na década de 1980, eu, rapaz de uma família com poucas letras e dinheiro, aos dezessete anos, morando numa cidade do interior da região mais pobre do Brasil tinha muito pouco para escolher como futuro. Dentre as coisas das quais eu gostava, e que eram gratuitas, só me atraíam o fascínio pela leitura e o amor à arte de interpretar: eu sempre acreditei que seria um ator quando crescesse. Quando criança, eu tinha certeza disso e minha família também.

Quando meus pais vieram do Estado do Ceará para a Bahia, no final dos anos 1970, meu irmão mais velho era nascido, e eu fui “estrear” logo depois no sul do Estado, numa cidade chamada Ipiaú, que fica numa região que foi muito rica na produção de cacau. Meus pais não eram da lida na roça, apesar de terem sido criados nesse mundo do campo. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe nunca teve outra profissão na vida, que não fosse ser minha mãe e de meus outros quatro irmãos, todos homens.

Bem, quem tem pai na estrada acaba também viajando muito com ele, e nós acabamos morando num distrito chamado Bom Jesus da Serra, hoje cidade, da região sudoeste da Bahia. Ali passei minha infância, junto aos meus avós paternos, grandes contadores de história, em meio a uma paisagem cambiante, ora exuberante, ora desolada - a depender do ritmo da chuva - afinal, estávamos em pleno sertão catingueiro. Nossas noites não tinham energia elétrica e minha mãe conta que uma das coisas mais divertidas das reuniões da família, além dos causos que meus avós traziam do “norte” e meu pai trazia do mundo, era me colocarem para dançar, ao som do rádio de pilha, na contraluz do lampião de querosene, que projetava minha sombra na parede e onde eu, de menino franzino, que sempre fui, me transformava em tudo de gigante que eu quisesse, e eu quis ser muitas coisas, menos professor.

Quando viemos morar na cidade de Vitória da Conquista, nos anos 1980, eu tive oportunidade de avançar nos estudos, meu pai era analfabeto, mas minha mãe, mesmo com pouco estudo, sabia que essa era a chave para abrir mais portas para seus filhos, e sempre se sacrificou para que todos nós

tivéssemos as mesmas oportunidades, mas eu fui o que mais aproveitou delas. Consegui estudar em boas escolas, inclusive particulares (como bolsista) e chegar até o vestibular. Acontece que naquela época, estamos falando de 1985, Conquista tinha uma Universidade que há pouco tinha deixado de ser uma faculdade de formação de professores, e até por isso, ela não possuía uma variedade de cursos para oferecer - era uma Universidade nova e limitada - e eu, que continuava querendo ser artista, tive que me contentar em “escolher” a Geografia como formação, influenciado que fui por uma excelente professora que tivera no Ensino Médio – outra grande contadora de histórias –, mas sem a menor noção de que aquilo fosse me levar também para a sala de aula.

Os anos dentro da UESB foram os mais ricos até ali na minha vida. O mundo ficou muito maior por fora, e por dentro de mim, e a Geografia me seduziu de tal maneira, com suas múltiplas possibilidades de ler o mundo que, ao final do curso, eu acreditava que aquela tinha sido sim, diante da falta de escolhas, a melhor delas. Mas, não era justo, eu acreditava, me fazer descobrir o mundo para depois me “prender” dentro de uma sala de aula, e eu tive muita dificuldade em aceitar o estágio obrigatório no final do curso. Fui a contragosto e contrariado, louco para me ver livre daquilo e ter nas mãos um diploma de nível superior para daí pensar o que realmente iria fazer da vida. Mas aí, pelas tramas que o destino tece, nessa escola onde estagiei, eu acabei por trabalhar nos últimos vinte e cinco anos: é que eu descobri que os sonhos de criança, às vezes, se realizam de formas inusitadas: a educação me deu palco e plateia, e é por isso que sigo encantado e encantando os milhares de alunos que passaram pelo meu caminho. Hoje eu sou um artista!

Ao longo de minha trajetória no ensino, fui me aventurando, cada vez mais, a usar as artes cênicas como recurso metodológico, e foi justamente isso que me permitiu sentir cada vez mais prazer no meu trabalho e assim compreender, na minha história, o sentido da máxima atribuída ao sábio chinês Confúcio, quando ele aconselhava: “escolha um trabalho que você ame e você nunca terá que trabalhar um único dia em sua vida.” Somente o amor é que nos permite que perseverar numa profissão como a nossa, tão maltratada pelas estruturas que ela mesma cria e ajuda a perpetuar.

Diante de um mundo globalizado, e suas novas necessidades, a escola está em crise, a educação e seus processos estão em crise, e isto é cada vez mais grave, mas como diz Cortella (2016, p.10) “esses momentos graves significam a possibilidade de momentos grávidos”. Se o mundo está em rápida evolução diante de um processo irreversível de avanços tecnológicos é desejável que a escola, essa senhora centenária, também seja passível de se “engravidar” do novo, de se (re)discutir e se testar e se experimentar, mesmo que para isso ela, que muitas vezes se enche de parafernalias tecnológicas, para aparentar estar “atenada com seu tempo”, tenha que usar a arte, esta que é mais antiga das linguagens humanas, para se reencontrar dentro de seu sentido maior, que é transformar a vida das pessoas, não apenas formando-os enquanto profissionais, mas contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos com consciência plena de seu papel no mundo. Afinal, “quanto mais digital e tecnológico o mundo se torna, maior é a necessidade de ainda sentir o toque humano” (SCHWAB, 2016, p. 103). A arte nos (re)aproxima enquanto humanos.

Quando resolvi avançar nos estudos através do Mestrado, de certa forma eu quis fazer uma revisão de minha própria trajetória até aqui na educação, como uma maneira de poder olhar para trás para seguir em frente, visto que não me imagino “aposentado” desse ofício que transforma vidas. É certo que em paralelo ao meu trabalho de sala de aula, durante todos estes anos, eu fui aprimorando tecnicamente minhas outras funções de ator, apresentador e palestrante, mas tudo isso, percebo hoje, começa a partir da sala de aula e sempre retorna para ela. A escola é meu palco permanente.

Diante dessa necessidade de revisar meu trabalho, e de me aproximar das experiências de outros companheiros de profissão, é que eu achei por bem utilizar como um “mote” para esta pesquisa esse casamento possível entre a arte e a educação. O objetivo geral desta pesquisa é justamente investigar o papel que os professores, em particular os de Geografia, têm desempenhado na escola deste século XXI, diante de um mundo em revolução tecnológica permanente, procurando saber das metodologias que eles utilizam para realizar seu trabalho. De forma mais específica, esse trabalho também procura entender como a formação acadêmica desses professores tem contribuído para vencer esses desafios, como é a sua rotina de trabalho em sala de aula, e

saber se ele utiliza das ferramentas cênicas para tornar suas ações educativas mais atraentes e prazerosas para si e para seus alunos, ouvindo suas experiências.

Além disso, esse presente trabalho questiona a disponibilidade dos professores em tentar novas possibilidades metodológicas, que tenham a arte como referência. Por outro lado, faz parte também dos objetivos dessa pesquisa descobrir quais as motivações que conduziram estes profissionais até a sala de aula e porque chegaram a ela através da Geografia. Finalmente, busca-se entender como esta mesma Geografia, enquanto ciência do espaço, tem sido um elemento útil para se apontar possibilidades de futuro, localizando nele seu trabalho, e a própria educação, enquanto instituição, visto que “todos estamos experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se [...] de ensinar e de aprender e o campo da educação está muito pressionado por mudanças” (MORAN, 2000, p. 11), e se os nossos tempos são de transformação, temos certeza que “a educação é o caminho fundamental para transformar a sociedade” (FREIRE, 1996, p. 12).

Assim, este trabalho está dividido em três partes: na primeira caracterizamos as etapas da evolução tecnológica da sociedade humana, desde a primeira revolução industrial até chegarmos hoje à chamada sociedade do conhecimento, e situamos, dentro dela, o papel da escola e do professor, discutindo os desafios que a Geografia, dentro desse processo, tem enfrentado para compreender e traduzir esta dinâmica.

Na segunda parte, através da análise da pesquisa de campo e das entrevistas realizadas como proposta metodológica, traçamos um perfil do professor em relação à sua formação profissional, seu local de atuação, bem como os motivos que o levaram a escolher a Geografia como área do conhecimento, além de detalhar sua rotina de trabalho, numa tentativa de entender como ele tem se comportado diante das mudanças tecnológicas e metodológicas pelas quais o ensino dessa disciplina tem passado.

Na terceira e última parte, analisamos, também mediante pesquisa, o comportamento do professor diante da proposta de usar a arte em suas diversas linguagens, como a música e o teatro, como metodologia para o ensino da Geografia, ao mesmo tempo em que produzimos um relato de

experiências pessoais, e dos professores entrevistados, sobre esta poderosa ferramenta de ensino.

2 A ESCOLA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

“Uma das numerosas coisas do céu e da terra com que não sonharam aqueles filósofos é isto - nós, o mundo moderno”.

Aldous Huxley

Estar conectado ao mundo. Esta é uma expressão que, para muitos, soa como nova, mas que sempre fez parte da minha história. Logicamente que quando eu me refiro a “estar conectado”, no passado, não estou me revestindo do sentido que a expressão tem hoje, e que se traduz na nossa plena inserção no chamado mundo virtual, gestado e alimentado pela rede mundial de computadores, a Internet. Desde criança busquei entender o significado das coisas que me cercavam, a lógica que regia os relacionamentos humanos, o futuro de nossa existência, enquanto sociedade, e sua busca incessante pelas

respostas sobre o sentido de sua existência. Fui uma criança e um adolescente de muitos “por quês”.

A leitura sempre foi um alento para minha sede de respostas, e poucos livros me encantaram tanto quanto o “Admirável Mundo Novo”, do escritor inglês Aldous Huxley. De fato, o que mais me encantava nesta obra era o seu título: um admirável mundo novo! O que seria esse mundo novo? Que novidades ele efetivamente traria e quais respostas ele finalmente nos daria sobre nossa essência e sentido? Ao longo da vida devo ter relido pelo menos umas quatro vezes esta obra e, infelizmente, cada vez ela me pareceu menos reveladora sobre minhas angústias de “investigador” desse mundo.

Os anos escolares se passaram, e no ensino médio eu conheci o amor: apaixonei-me platonicamente pela minha professora de Geografia. Ela era a pessoa mais inteligente e articulada que tivera conhecido até ali. Naquela época, ela tinha viajado pela metade do mundo e fazia dessa experiência um maravilhoso cenário para a exposição dos conteúdos geográficos! Suas aulas eram vivas. Sua oratória perfeita e sua visão crítica da sociedade, sempre nos propondo um posicionamento diante dele, o que fazia do nosso encontro o momento mais feliz e esperado a semana. Mais tarde, no momento de escolher pelo curso superior, na UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - seu trabalho excepcional foi determinante para minha escolha pela Licenciatura em Geografia. Claro, não tínhamos muitos cursos à disposição à época - lá pelos idos de 1985 - mas, a Geografia me parecia um caminho possível para quem continuava buscando o sentido das coisas, o tão esperado encontro com o meu “admirável mundo novo”.

Pela própria natureza da minha geração, sou de um grupo que fez a transição de um mundo analógico para um mundo digital. No percurso de minha vida escolar, e mesmo no dia a dia, continuamente tive que aprender novas linguagens e a manipular novas ferramentas, principalmente de comunicação. Confesso que, muitas vezes, sinto-me cansado por ter que estar sempre correndo atrás de “estar em dia” com essas mudanças tecnológicas, que tanto tem alterado nossas vidas, nossas relações e nossas noções de tempo e de espaço. Não obstante, toda essa “modernidade”, ainda não conseguiu responder àquela que certamente é a maior de todas questões: quando estaremos num mundo realmente novo e inteiramente compreendido?

Talvez esse mundo novo, de fato, não exista, ou, num pensamento mais positivo, talvez ele seja apenas cada um dos novos dias, que se nos apresentam a cada amanhecer. O que eu sei é que, nesse mundo tão mutante e tão veloz, não é tarefa fácil ser antigo, sem parecer velho, como distingue com maestria o filósofo Mário Sergio Cortella (2016, p. 53) “Idoso é aquele que tem bastante idade, velho é aquele ou que já está pronto, que acha que não precisa mais aprender [...]”

1.1 As revoluções tecnológicas

Com o propósito de entender o que as mudanças tecnológicas desse “novo mundo” – que se renova todos os dias - tem provocado na escola e, em particular no ensino de Geografia, numa tentativa de discutir as metodologias de ensino apontadas para esse campo do saber, visualizando novos caminhos para isto, é que surgiu a proposição do presente trabalho. De início, vamos contextualizar e, rapidamente caracterizar, a atual sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação, ou sociedade da aprendizagem ou sociedade em rede (múltiplas formas as quais diferentes estudiosos recorrem para tentar nomear a atualidade e, por essa variedade de possibilidades, uma prova de que tudo ainda está por ser entendido e identificado).

Inicialmente vamos definir o significado da palavra “tecnologia”, que pode ser traduzida como “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana” (HOUAISS, 2001, p. 2030.) Nessa definição, dois elementos chamam a nossa atenção: a ideia de que a tecnologia envolve o uso de processos e métodos, e a de que ela prescinde, também, de meios e de instrumentos. Nessa concepção, fica claro que a tecnologia não pode ser entendida como usualmente é, apenas aquilo que é novo ou que se classifica como “moderno”.

Em todas as revoluções humanas - e entendemos aqui o termo revolução como uma ruptura ou superação de um modo de existir por outro – a tecnologia foi empregada como uma forma de se alcançar uma evolução nas ações produtivas e no pensamento humano sobre si mesmo e sobre seu futuro. O homem “sempre usou de qualquer peça para auxílio, diminuição de esforço” (IGLESIAS, 1990, p. 8) Todas as revoluções, portanto, estiveram baseadas em mudanças tecnológicas. Diferentes historiados tentam “fatiar” o tempo a partir

das mudanças tecnológicas, numa tentativa de segmentar a história em períodos que possam ser compreendidos ou diferenciados uns dos outros a partir da identificação de suas características. Alvin Toffler, escritor e futurista norte-americano, conhecido pelos seus escritos sobre a revolução digital, a revolução das comunicações e a singularidade tecnológica, defendia a existência de três grandes períodos ou revoluções: a agrícola, a industrial e a digital (TOFFLER, 1980).

Outros autores, como Magalhães (2005), preferem atrelar as grandes revoluções humanas aos diferentes avanços técnicos na forma de se produzir. Nesse sentido, a primeira delas foi a revolução industrial do Século XVIII, também chamada de Revolução Tecnológica, que teve origem na Inglaterra, a partir da criação da máquina a vapor, tendo gerado a urbanização, com todas as suas implicações socioculturais e políticas. Mais tarde, seguir, no Século XIX, a segunda revolução industrial - que teve, no motor, a explosão; na eletricidade e na inauguração da era do petróleo, seu grande diferencial técnico. Também conhecida como a Revolução Monopolista, teve como países sede a Alemanha e os Estados Unidos da América, em especial, o que criaria condições para a expansão de um modelo produtivo e de consumo para todo o mundo, através da organização das grandes corporações multinacionais, mais apropriadamente chamadas hoje de transnacionais.

Após a Segunda Guerra Mundial, o cenário mundial permitirá o estabelecimento de um terceiro período revolucionário, que é chamado de “Revolução Técnico Científica” onde a produção de conhecimento passa a ser o elemento determinante da hegemonia das sociedades, especialmente daquelas espacialmente definidas como centros mundiais do capitalismo, a saber, Estados Unidos da América, Europa e Japão.

Hoje já se fala em uma quarta revolução industrial , que tem em Klaus Schwab, fundador do Fórum Econômico Mundial, um de seus principais arautos. Segundo este autor, já

estamos a bordo de uma revolução tecnológica que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Em sua escala, alcance e complexidade, a transformação será diferente de qualquer coisa que o ser humano tenha experimentado antes. (SCHWAB, 2016, p. 9)

Se a primeira revolução se baseou no motor a vapor, que permitiu aos trabalhadores abandonarem a tração animal para produzir força, a segunda inaugurou a era da eletricidade e da produção em massa, que promoveram um bem estar e conforto. Já a terceira revolução nos trouxe os microprocessadores e a computação permitindo salto na nossa eficiência e produtividade. Agora, nesta quarta revolução chegamos à era da Internet das Coisas, da impressão 3D, da engenharia genética, da inteligência artificial, dos veículos autônomos, da robótica e das máquinas que aprendem. Este atual período em gestação não seria apenas um aprofundamento da terceira revolução, apesar de estar calcado em suas bases:

a quarta revolução industrial não é definida por um conjunto de tecnologias emergentes em si mesmas, mas a transição em direção a novos sistemas que foram construídos sobre a infraestrutura da revolução digital” (SCHWAB, 2016, p. 15)

Independentemente da denominação que usaremos para identificar o atual estágio de nossa evolução enquanto sociedade, o certo é que o grande diferencial das duas primeiras revoluções em relação a estas duas últimas é o peso que se dá ao conhecimento científico como o grande agente modificador da realidade.

Nas palavras de Iglesias (1990, p.14) “a roda, o vapor e a máquina simples são descobrimentos; a lâmpada, o transmissor, o computador são inventos”. Antes, os avanços humanos estavam baseados na observação do espaço, primordialmente; hoje os avanços se referem a um aprofundamento do estudo e da pesquisa científica, daí identificarmos esse atual período como a Era do Conhecimento.

1.2 A Sociedade do Conhecimento

Entendendo a tecnologia como uma condição para a nossa existência em todos os tempos vividos, até chegarmos ao momento atual, que Morin (2000) define como a “Sociedade do Conhecimento”, admitimos que a busca pelo saber, pelo aprender e ensinar é um atributo da espécie humana em toda a sua história. Contudo, não se pode negar a velocidade com que a tecnologia hoje tem modificado a existência humana nos seus padrões culturais, sociais e políticos. Como afirma Cortella (2016, p. 10),

[...] o conceito de geração que, anos atrás, era de um espaço de 25 anos a cada nova geração, foi acelerado imensamente e nós já identificamos novas gerações num intervalo de dois ou três anos de uma para outra.

Essa Sociedade do Conhecimento, conforme Santos (1990), é caracterizada por vivermos no período pós-industrial, com um maciço investimento nas chamadas tecnologias de ponta, na especialização das atividades produtivas, na produção modular, no aumento da importância do setor de serviços, especialmente na produção e transmissão de informações em tempo real, o que se torna o grande capital da sociedade humana na atualidade. Essa nova realidade tem exigido uma revisão nas formas como se apreende e se traduz o mundo cientificamente, como fica claro em Cavalcanti (2006, p. 87):

As últimas décadas têm sido marcadas por intensos debates no pensamento filosófico e científico em decorrência de transformações, também intensas, no mundo e na organização das sociedades. As diversas áreas científicas especialmente as ciências humanas, tem efetuado reflexões e análises para compreender os processos de mudanças e seus desdobramentos. Anuncia-se, nesta virada do século, uma nova era. Termos como sociedade pós-industrial, sociedade pós-capitalista, sociedade pós-moderna, revolução informacional, terceira revolução industrial, revolução tecnocientífica, sociedade informática tem sido utilizada para denominar os fenômenos socioeconômicos, culturais e políticos que tem caracterizado a sociedade contemporânea.

Esta sociedade do conhecimento está baseada numa nova cultura da aprendizagem em que “não é só que o que ontem devia ser aprendido, hoje não o seja, que o que ontem era culturalmente relevante, hoje o seja menos. Não só muda culturalmente o que se aprende como também a forma como se aprende” (POZO, 2002, p.26). Assim, a própria noção de tempo e as dimensões espaciais tem que ser revistas

[...] por haver indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo de vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós (...) À medida que o espaço parece encolher numa

‘aldeia global’ de telecomunicações e numa ‘espaçonave Terra’ de interdependências ecológicas e econômicas – para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras - , e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente, temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de compreensão dos nossos mundos espacial e temporal (HARVEY, 1989, p. 219)

Enquanto o mundo avança pela segunda década do terceiro milênio, a compreensão sobre essa “aldeia global” exige cada vez mais da escola e de todos os seus agentes. A escola que temos parece ter ficado estacionada em meados do século passado. Na era da tecnologia e da informação, há tempos não somos mais os mesmos, mas ainda aprendemos como aprendiam os nossos pais.

A Educação parece não conseguir acompanhar esse ritmo acelerado de um mundo tecnológico e globalizado onde muitos educadores se sentem incapazes de organizar seu trabalho diante de tantas mudanças. Em Pierre Lévy lemos:

O saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. (LÉVY, 2010:160).

Precisamos de uma nova escola para este novo mundo.

2.1 A Escola na Sociedade do Conhecimento

Neste contexto de mudanças rápidas, a escola pouco avançou no sentido de compreender e absorver essas transformações em toda sua amplitude e sobre como utilizar, de forma positiva, suas inovações tecnológicas nos setores da informação e comunicação, por exemplo, como ferramentas metodológicas na sua responsabilidade de formação do indivíduo, tendo em vista a transmissão cultural do conhecimento acumulado historicamente:

Em toda a história da escolarização, nunca se exigiu tanto da escola e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas

transformações do processo de trabalho e de produção da cultura. A educação e o trabalho docente passaram então a ser considerados peças-chave na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado. (FREITAS, 2005, p. 24).

A escola, enquanto instituição, tem se mostrado, ao longo do tempo, como uma entidade que tem seu próprio ritmo de evolução que, não raro, é sempre mais lento que as demais organizações. Nas palavras de Cortella (2016, p.18):

A Escola, de maneira geral, é resistente a mudanças aceleradas, pois ela atua com a noção de gerações; qualquer alteração nas razões e nos afazeres demora mais do que em outras instâncias sociais, pois as pessoas nela permanecem por muito tempo sem que a estrutura seja avaliada continuamente.

A cada hora aumenta a velocidade das comunicações, das relações – o famoso mundo em rede – das formas de se produzir e adquirir conhecimento, e é necessário que a escola esteja sintonizada com esta contemporaneidade, que respeite as diferenças culturais e que, ao mesmo tempo, busque o desenvolvimento do senso crítico de seus educandos. Aliás, questiona-se até o que se devemos

[...] preservar do legado da humanidade que faz sentido no mundo atual e em que direção devemos inovar? Como dar conta de questões da sociedade contemporânea, que são cada vez mais complexas em um cenário em que prevalece uma visão superficial, pasteurizada e uniformizadora das idéias?” (SETUBAL, 2014, p.36)

Muitos entusiastas das novas tecnologias apostam no seu uso como a chave que equacionará a dificuldade de sermos profissionais formados no Século XX, trabalhando com alunos do Século XXI numa estrutura escolar idealizada no Século XIX. No meu trabalho, ao longo desses anos, muitas vezes ouvi alguns colegas dizerem que “os alunos de hoje não são mais os mesmos”. Eu mesmo me peguei pensando nisso algumas vezes. Mas, isso me parece bastante lógico. Nossos alunos são uma realidade de seu tempo, o tempo de hoje, e nós professores, que também somos de hoje, do agora, não podemos continuar trabalhando da mesma forma que trabalhávamos há dez ou

vinte anos, apostando naquilo que poderia dar certo naquele período. Os tempos mudam, e, como vimos, cada vez com mais velocidade. O filósofo Mário Sergio Cortella faz uma analogia interessante sobre essa questão, comparando essa relação tempo e educação:

[...] automóvel, em que o retrovisor é sempre menos que o para-brisa. Claro. Porque passado é referência, não é direção. Nosso horizonte, que é o que o para-brisa mostra, é o futuro. E ele é maior, mais amplo do que o que temos no retrovisor. Algumas pessoas, na condução do 'veículo educação', vez ou outra, têm um para-brisa menor do que o retrovisor, e o tempo todo miram o passado, imaginam que a resposta está em outro tempo. Às vezes, ela pode estar mesmo lá, desde que de lá se traga aquilo que é tradicional, o que precisa ser preservado, protegido, levado adiante (CORTELLA, 2016, p.10).

Vivemos, portanto, novos tempos, novas tecnologias, novas formas de se adaptar o ensino a estas novas necessidades e ferramentas. Hoje se fala muito, por exemplo, do denominado "ensino à distância", mas se analisarmos bem, a primeira plataforma de ensino à distância foi criada, há pelo menos 2.500 anos, por meio do livro, que permitiu que o conhecimento produzido por um pudesse chegar a milhares de pessoas de todos os cantos da Terra. A tecnologia sempre se fez presente no nosso trabalho, só não podemos acreditar que a emergência dessa sociedade do conhecimento e da informação, dessa sociedade em rede e todas as suas inovações, seja a resposta definitiva para a necessária revitalização da escola.

Nestes 25 anos trabalhando como professor de Geografia e Atualidades (o tempo de uma geração) vi uma série de mudanças ocorrerem na forma como podemos dispor da tecnologia em nosso trabalho. Minha própria formação foi um processo de transição: quando comecei meu curso de licenciatura na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 1986, um dos recursos que sonhava ter era uma máquina de escrever da linha profissional, uma máquina grande de escritório da marca Olivetti, que meus pais me deram pagando em parcelas (e que hoje virou peça de museu, que pode ser adquirida, por poucos reais, nos sites de usados). Mas, na época, foi um avanço enorme para mim e para meus trabalhos na faculdade.

Quando da conclusão do meu curso, lá pelos idos de 1990, eu datilografei meu relatório de estágio numa moderna máquina de escrever elétrica da marca IBM, tomada por empréstimo de uma colega mais afortunada e generosa. Quando eu comecei a efetivamente dar aulas no Colégio Paulo VI, eu tive que me deparar com a realidade dos computadores e toda sua gama de possibilidades; e a compra orgulhosa do meu primeiro computador de mesa se deu a partir de meu próprio salário de professor, que em suaves parcelas me permitiu avançar na era digital. Se antes eu tinha que levar uma série de mapas para a sala de aula, com o tempo passei a levar uma pasta de transparências, e o retroprojetor passou a ser um aliado de inestimável valor. Com a popularização dos projetores multimídia em cada sala de aula, hoje eu me resumo a levar centenas de aulas num único *pendrive*. Mas, não perco de vista a necessidade de atualizar essas aulas, não somente pela natureza da disciplina que ministro, a Geografia, que evolui, antenada com os avanços da ciência, mas por uma necessidade pessoal de me sentir renovado, de me sentir um profissional de meu tempo, afinal, como assevera Cortella (2016, p.53), “Não é a tecnologia que torna uma mente moderna. Mas uma mente moderna não recusa tecnologia quando ela é necessária”.

Cobra-se hoje da educação, que ela seja cada vez mais eficiente na apreensão, por parte do indivíduo, das ferramentas que lhe permita adaptar-se a um mundo cada vez mais complexo e competitivo. Aquele senso comum de que educação e ensino são sinônimos, afinal ambos se reduzem à passagem de conhecimento, mesmo quando se trate de valores ou atitudes, visto que não contempla mais essa nova realidade. O conteúdo não é hoje o elemento mais importante e nem o educador é visto como o provedor de conhecimentos e informações e o aluno, o mero receptor de tais conteúdos:

Educar é um processo no qual a criança ou o adulto convive com o outro e ao conviver se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente, mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo, de maneira recíproca como uma transformação estrutural contingente a uma história no conviver que resulta que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura segundo o conviver da comunidade aonde vivem (MATURANA, 1994, p. 26)

Não só os conteúdos são inovadores, diante das novas necessidades dos alunos por uma compreensão melhor daquilo que os cerca, como ele mesmo é, muitas vezes, o proponente dessa “pauta”, desses conteúdos. Além disso, a facilidade do acesso a informação nos dias de hoje faz com que, algumas vezes, o aluno seja mais informado do que o professor diante de sua rotina de trabalho, e, não raro, é este aluno que traz o conteúdo para o debate, “ensinando” ao professor e “atualizando” o professor sobre tudo o que importa naquele momento. Parece que chegamos realmente ao tempo em que o visionário Paulo Freire pregava como modelo ideal de educação, quando ensinar exigiria respeitar os saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.(FREIRE, 1997, p. 30)

Nessa sociedade do conhecimento, e da aprendizagem mediada pelas novas tecnologias, o próprio conteúdo tem agora uma nova configuração, o que acaba por exigir outras metodologias de ensino. Quando se desejava apenas passar para o aluno determinado conteúdo de uma matéria como matemática ou geografia, era necessário apenas uma boa exposição de um professor, minimamente dotado deste conteúdo para se realizar o que se acreditava ser “ensinar e aprender”.

Hoje, a participação ativa dos alunos envolve uma nova relação de entendimento entre quem é que ensina e quem é que aprende afinal:

“a coisa é outra quando o que se deseja é que o educando assimile algo para além de conhecimentos e informações constantes das tradicionais disciplinas escolares; quando se quer, por exemplo, que ele desenvolva condutas relacionadas à lealdade, ao companheirismo ou ao gosto pelo saber” (PARO, 2013, p.29),

Esta situação pede mais do que apenas o domínio de conteúdo, exige que o próprio professor tenha esses valores e esteja disposto a colocá-los à disposição de sua prática cotidiana com seus alunos.

Não é à toa que o Brasil, por exemplo, está discutindo, neste momento, uma reforma que começará pelo Ensino Médio (no qual os alunos são atualmente obrigados a cursar treze disciplinas ao longo de três anos, o que é visto por muitos como um desacordo com os ditames da sociedade do conhecimento, que exige mais flexibilidade diante dos interesses dos jovens) e que propõe para todos os alunos uma grade comum de conteúdos, apenas no primeiro ano. Nos anos seguintes, ele ficaria livre para escolher se aprofundar naquilo que mais lhe interessasse nas cinco áreas do conhecimento – linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ensino técnico.¹

A despeito das discussões sociais e políticas que essa proposta está desencadeando, não se pode negar a urgência e a necessidade desse debate. Afinal, na lógica da educação enquanto elemento facilitador do entendimento da posição do indivíduo na engrenagem social, “a aprendizagem ao longo da vida é como a chave que permitirá o acesso de cada um a esse mundo novo [...] evitando que o indivíduo fique para trás [...] sem horizontes e sem vantagens competitivas para progredir.” (LIMA, 2012, p.29). Portanto, a escola, ainda tem um papel social fundamental enquanto espaço de produção cultural, e os termos escola e cultura estão interligados, visto que os dois são mediados pelo ser humano (MORAN, 2000).

Nenhum avanço tecnológico subtraiu da escola seu papel fundamental, que segundo Demo (2006, p.12), consiste em ser “um dos lugares destinados à formação do indivíduo e à sua integração em uma comunidade de iguais”. É na escola que o indivíduo transcende seus laços familiares, étnicos ou sociais e cria um sentimento de pertencimento a uma entidade maior chamada nação. Assim como a escola, a educação, segundo Semprini (1999, p.46), “tem

¹ A Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016 institui a política à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

igualmente a missão de conduzir a pessoa ao pleno amadurecimento de suas capacidades”. Além disso, a escola é uma instância libertadora do indivíduo, pois “após tê-lo liberado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável” (SEMPRINI 1999, p.46). E afinal, como escreveu Paulo Freire, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1997, p.19).

Enquanto atividade intrínseca à sociedade humana, o ato de educar, nos dias de hoje, precisa ser ressignificado, para que sua eficácia não se perca, pelo contrário, que sejam aprimorados seus métodos e sua importância seja realçada enquanto elemento que produz mudanças na sociedade, ao mesmo tempo em que é influenciado por elas. É necessário ligar as pontas entre o passado e o presente para que se possa projetar o futuro da educação. Como afirma Straforini:

A Educação para ter sentido à sociedade, necessariamente deve possibilitar o seu entendimento no presente. É o entendimento, o desvelamento da sociedade no presente que lhe dá sentido. [...] O presente não descarta a história e não ignora o futuro. [...]. Assim, se a Educação pretende ser transformadora, tem que dar conta do presente (STRAFORINI, 2004, p.29).

Segundo Oliveira (1997, p.), “a escola é uma instituição social onde o conhecimento é objeto principal” e a atividade de construção do conhecimento realiza-se pela mediação. O autor ainda afirma que mediação “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” Na escola essa mediação pode ser feita pelo professor, pelo material didático que se está utilizando ou por qualquer outra metodologia envolvida no processo.

2.2 O Papel do Professor na Sociedade do Conhecimento

O professor enquanto elemento mediador essencial desse processo de ensino e aprendizagem deve alimentar um desejo permanente de rever, reavaliar e inovar seus métodos de trabalho diante dos desafios impostos por

essa “sociedade do conhecimento”. As mudanças provocadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, na sociedade atual, colocam os professores diante de mais um desafio: entender como estas mudanças afetam a escola e modificam seu papel na sala de aula. É papel decisivo para o sucesso do seu trabalho não se acomodar com as práticas que ele acredita que foram testadas e aprovadas pelo tempo, no seu ofício de mediador. O professor precisa ser tocado pela curiosidade, de forma permanente, por tudo aquilo que o cerca. Nas palavras de Freire (2003, p.85)

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distancia’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2003, p.85)

Contudo, é necessário refletir sobre o nosso papel enquanto mediadores da aprendizagem nessa nova concepção de mundo, onde essa centralização atribuída à educação na atual “sociedade da informação”, especialmente diante das novas possibilidades tecnológicas de sua prática em sala de aula, tende a reduzir seu poder de modificação das estruturas sociais. O perigo é transformar as práticas educativas, na atualidade, numa espécie de manual de adaptação às novas realidades tecnológicas. Como explica Lima (2012)

Contraditoriamente, ao fazê-lo, corre o risco de lhes diminuir drasticamente a amplitude, subordinando educação e conhecimento a funções restritas e de caráter predominantemente utilitarista, de que resulta a sua desvalorização em termos substantivos e o esbatimento das suas potencialidades críticas e transformativas, de compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa. (LIMA, 2012, p.25)

Diante das inovações materiais, e das novas necessidades sociais, o papel do professor se reveste de uma dualidade marcada ao mesmo tempo por

uma necessidade de preservação de determinados valores que lhe parecem imprescindíveis, pela manutenção da ordem em sala de aula e a conclusão, em determinado tempo, dos conteúdos programados para cada nível escolar, e por outro lado, a necessidade de se mostrar “atenado” com tudo que o cerca e que os alunos “descobrem” e dominam com uma velocidade impressionante. Cortella, (2016) descreve essa dualidade como a necessidade de cautela e de ímpeto:

[...] o fato da Educação Escolar, na intenção de fazer um futuro coletivo melhor, constituir-se em espaço de práticas múltiplas, com múltiplas determinações e sob múltiplas formas de controle, pode nos colocar em um estado de cautela tal que nos provoque a imobilização. Por outro, a urgência das mudanças, a precariedade atual do trabalho educativo e a inconformidade resultante dessa situação podem nos induzir a um ímpeto tal que inviabilize a realização das possibilidades (CORTELLA, 2016, p.13)

Portanto, a harmonização dessas duas atitudes, cautela e ímpeto, tornariam produtivo o trabalho do professor diante da atual historicidade, até porque, ainda segundo Cortella (2016, p.14), “Na área de Educação, nós mudamos com processos – processos de vida, processos humanos, processos de conhecimento.”

2.3 O Ensino da Geografia na Sociedade do Conhecimento

No meu processo de busca pelo sentido das coisas, a Geografia apareceu como um caminho possível, e me fascinava, mesmo nos primeiros anos escolares. A possibilidade de leitura do mundo que ela me dava fez com que eu me apaixonasse por sua essência, afinal, uma ciência que tem o espaço por objeto, me parecia ser um passo certo a caminho da compreensão do todo. Mas, e a Geografia diante dessa sociedade do conhecimento? Qual a sua leitura sobre este “novo mundo”? Para responder a essa pergunta, é importante, inicialmente, entender que papel tem a Geografia, enquanto ciência, na compreensão dessa nova realidade. Como afirma Andrade (1992, p.21) “admitindo-se que a geografia, em linhas gerais, seja a ciência ou ramo do saber que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, é natural que se admita que a mesma e o geógrafo tenham compromissos maiores com a sociedade.”

A Geografia tem, pois, como matéria de trabalho, justamente essas transformações que se processam no mundo e por isso, “é preciso, então, buscarmos as bases que explicam o mundo presente e articulá-las no processo de ensino-aprendizagem” (STRAFORINI, 2004, p.29). Acreditando que a atual sociedade do conhecimento é fruto do processo de Globalização, e que esta, nada mais é que “o estágio mais avançado da espacialização capitalista” (CORRÊA, 2000, p.123), devemos entender que pouco se modificou dos interesses humanos, sobre a sua necessidade de se compreender o espaço, na sua busca incessante por produzir e consumir a natureza, transformando-a em lucro. Como assevera Santos:

Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representada pela mais valia globalizada (SANTOS, 2000, p.24)

Assim, as avançadas tecnologias, em última instância, continuam a serviço da acumulação de riquezas, entendendo a informação e o conhecimento como a parte mais preciosa dessas riquezas. O barateamento e a facilitação do acesso aos meios de comunicação criaram a falsa ideia de uma aldeia global que possibilitaria a democratização das possibilidades. As tecnologias continuam tendo uso político e econômico na organização do espaço; e a Geografia deve estar atenta a esta condição, sendo desse processo investigadora e elucidadora enquanto prática educativa.

Santos, (2000, p.26) ainda elucida que “as técnicas apenas se realizam, tornando-se história, com a intermediação da política, isto é, da política das empresas e da política dos Estados, conjunta ou separadamente.” A sociedade do conhecimento, baseada no desenvolvimento técnico e científico, continua reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais, já que, inserida do modo de produção capitalista, beneficia particularmente os grupos que podem investir na produção de conhecimento científico, ampliando seus lucros e valendo-se de um padrão de consumo agora mundializado pela eficiência dos meios de comunicação em escala global, tendo na Internet seu grande agente unificador, como confirma Ianni (1999, p.109):

Toda tecnologia, na medida em que é inserida na vida da sociedade ou no jogo das forças sociais, logo transforma-se em técnica social, podendo servir a distintas finalidades. Mas, como técnica monopolizada ou administrada pelos que detêm o poder, em sociedades atravessadas por desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, é evidente que ela tende a ser manipulada de modo a reiterar e desenvolver as estruturas prevaletentes em suas diversidades e desigualdade.

Sendo assim, num mundo que de novo parece ter apenas avanços técnicos, visto que as bases capitalistas continuam as mesmas, cabe perguntar: para que se ensina Geografia? Por que aprender Geografia? Afinal, se ela está inserida num processo educativo, espera-se que ela esteja alinhada com uma “educação comprometida com o entendimento do mundo e com a construção da cidadania. Supõe a busca do contexto, do movimento, da coisa viva, isto é, o mundo, suas técnicas, suas ações.” (SILVEIRA, 2002, p. 63). É certo que a Geografia tem ganhado destaque diante dessas mudanças que a sociedade tem produzido a partir de meados do Século XX, afinal, por ser definida como a ciência do espaço, é esperado que ela seja capaz de dar contribuições ao entendimento da lógica desse “novo mundo”, do entendimento de seus processos e possibilidades de futuro. Poeticamente, Oliveira (2008) nos diz:

Estudar Geografia significa abrir janelas para a percepção e compreensão das condições de vida da humanidade, é pré-requisito para a cognição do espaço – em todas as latitudes, longitudes e altitudes - no que se refere a sua formação cultural e social (OLIVEIRA, 2008, p.17)

Abrir janelas, descortinar o mundo. Uma grande responsabilidade para uma ciência que não está sozinha nesta busca, afinal, enquanto disciplina, a Geografia faz parte de um conjunto maior de saberes. É uma área do saber integrada a todos os currículos escolares dos sistemas educacionais e a todos os países, não importando o regime político-econômico ou as ideologias adotadas pelas sociedades que os compõem. Em determinados países, a Geografia tem sido ensinada sob as denominações de Estudos Sociais ou de Geociências, enquanto que em outros se constitui como matéria isolada

(OLIVEIRA, 2002, p.42). No Brasil, a Geografia tem tradição nos currículos escolares e:

[...]entre nós vem sendo ensinada desde os tempos imperiais como disciplina isolada e, mesmo no período colonial ela integrava o conhecimento da terra e da gente, transmitido na catequese jesuíta. Essa tradição se deve primordialmente à necessidade e aos interesses intrínsecos na natureza humana de conhecer e controlar o meio ambiente próximo, assim como as regiões mais distantes (OLIVEIRA, 2002, p.43).

Muitos autores defendem que a Geografia seja primordial para que as atuais e futuras gerações possam acompanhar e compreender as transformações cada vez mais aceleradas de um mundo globalizado. Como conclui Straforini (2004, p.51), “a Geografia passa a ter papel de destaque na escola, pois é a única disciplina a possibilitar o acompanhamento das transformações recentes de forma integrada.” Micheleto (1997) acrescenta que num mundo marcado cada vez mais pela tecnologia, pela ciência e informação, é imprescindível aprender Geografia para compreender o todo. Straforini (2004) afirma que é papel da Geografia municiar o aluno para que ele, compreendendo o seu presente possa pensar o futuro com responsabilidade, ou, em outras palavras, ocupar-se do futuro diante do inconformismo com o presente. Cavalcanti (2006) reforça essa opinião:

Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino da geografia de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço (CAVALCANTI, 2006, p. 31)

E continua:

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender

seu espaço de modo mais articulado e mais crítico.
(CAVALCANTI, 2006, p.33)

O conhecimento da totalidade: a Geografia deve responder a esta necessidade ao promover uma tomada de consciência por parte do aluno de sua realidade, o que implica entender as reais condições materiais de sua existência. Segundo Gebran (1990), a Geografia pode ser um instrumento de transformação, desde que se livre dos parâmetros tradicionais de pontos geográficos, rios, picos. Ela “precisa deixar de ser apolítica, pois ela é justamente um modelo politicamente conservador, produtor de uma cidadania contemplativa, inerte” (GEBRAN, 1996, p. 11). Em Almeida (1999) lemos que a Geografia tem por finalidade:

[...] munir os alunos de conhecimentos que lhes permitam agir de modo mais lúcido ao tratar das questões que têm a ver com a ocupação e gestão do espaço em diferentes níveis. O ensino de Geografia tem, portanto, papel decisivo na formação para a cidadania (ALMEIDA, 1999, p.83)

Nessa busca, como afirmamos anteriormente, a Geografia não pode ser descolada do sentido maior da Educação. Talvez por essa questão da espacialidade, tão presente em sua essência, haja uma cobrança maior dos alunos e da sociedade em geral para que ela seja uma facilitadora da compreensão de tantas mudanças. Mas, ainda segundo Straforini (2004, p. 53):

Os argumentos sobre a importância do ensino da Geografia nas escolas não podem ficar descolados do objetivo maior da Educação. De fato, não compete exclusivamente a essa disciplina o papel transformador da sociedade. Não será ela a grande mártir da transformação ou da revolução. Pensar a Educação nesse sentido evoca a ideia de totalidade, pois, ao contrário, estaríamos reproduzindo a fragmentação do conhecimento, tão perfeitamente utilizada pelos sistemas dominantes para a manutenção do status quo (STRAFORINI, 2004, p. 53)

O ensino da Geografia deve aliar domínio de conteúdo com a prática pedagógica, e, a despeito do desconhecimento por parte de muitos professores, esse trabalho está “ancorado em pressupostos epistemológicos convergentes” (CASTROGIOVANNI, 2011, p.16). Desse modo, é necessário entender quais as conexões entre Educação e Geografia para se definir os

caminhos que ela deve seguir. Admitindo-se que a Educação tem como principal objetivo construir o conhecimento e que essa construção resulta de um processo de elaboração subjetiva a partir das trocas diárias diante da realidade da vida, entendemos que o conhecimento produzido deve ser uma síntese dessa própria realidade.

Segundo Castrogiovanni (2011, p.16) “o pensamento e suas operações/tensões/mediações representam a realidade, nem sempre objetiva, a partir da apropriação e da interação com ela.” A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço, tem esse objeto concreto à sua disposição, mas a subjetividade de quem o constrói e o analisa não pode ser desprezada, com pena de empobrecer a tradução dessa realidade produzida a partir dessa análise. O aluno de Geografia deve se sentir parte da construção desse conhecimento:

[...] observar no horizonte o Sol se pondo, identificando o lugar do crepúsculo. No outro dia voltar ao mesmo lugar antes que o Sol se levanta e observar a magia do nascer do Sol, iluminando tudo o que existe. De nada adianta o mestre comunicar ao aluno o entusiasmo que sente na observação do fenômeno. Deve deixar a criança que experimente as observações, que perceba os objetos, embora não consiga ainda perceber as relações que os unem. É preciso que compreenda, sem discursos (que ela não consegue entender), sem descrições, sem figuras nem poesia. Com o tempo, com a educação que vem lhe sendo dada, acostumada a tirar todos os seus instrumentos de si mesma sem recorrer a ninguém, a curiosidade vai aumentando. Ela se acostumará a ser atenta (CALLAI, 2006, p. 30)

O ensino da Geografia deve valorizar essa consciência de “lugar” como uma espacialidade presente e próxima do aluno. Um espaço múltiplo de construção de relações sociais e da sociedade com a natureza que a envolve, não importando se essas relações são objetivas e materiais ou culturais e simbólicas. Segundo Callai (2002), essa consciência espacial é bem explicitada, quando ela diz:

O conteúdo da Geografia, neste contexto, é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do

conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores) o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa ‘uma consciência espacial’ das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo (CALLAI, 2002, p.93)

Quando se analisa geograficamente o mundo, busca-se o entendimento dos processos que explicam a produção do espaço, e isto é dinâmico, é vivo e faz parte da realidade concreta dos alunos. Aceitar essa condição de ciência viva nos afasta daquela Geografia tradicional, que apelava para a memorização de nomes e localização dos “acidentes geográficos” ou para a descrição daquilo que se vê na paisagem, sem tentar entender a sua gênese. Ela deve ir além, como resume Castrogiovanni (2011):

Ensinar a Geografia é, portanto, analisar historicamente o Espaço Geográfico, esse que é o espaço da existência de homens e mulheres, e isto, em última instância, é compreender sua gênese e não apenas conteúdo. (CASTROGIOVANNI, 2011, p.19).

O estudo e o ensino da Geografia devem ir para além da aparência, deve ser dinâmico e ilimitado. Diante dessas considerações sobre o que é a Geografia e como ela deve ser “ensinada”, levando em conta a sua possibilidade concreta de estar próxima dos alunos (visto que trabalha com a realidade deles), sendo portanto mais “fácil” para o professor atrair a atenção e o desejo dos seus alunos pelo seu conteúdo, por que tantos ainda acreditam que a Geografia é uma disciplina chata, repetitiva, maçante, desinteressante e desinteressada? Como isso pode acontecer se o pensamento geográfico modificou-se tanto ao longo dos anos e continua a mudar no século XXI? Um pensamento que:

[...] coloca os seres humanos no centro das preocupações, por isso pode ser considerada também como uma reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões. Ela preocupa-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorre a ordem e a desordem do planeta. Na realidade ela é um instrumento de poder para aqueles que detêm os seus conhecimentos. (CASTROGIOVANNI, 2007, p.42)

Estaria a Geografia sofrendo do mesmo mal de que padece a educação como um todo, vivendo uma crise de seus processos e eficácias? Ou esse desencontro e desencanto ocorrem pelo fato de a Geografia continuar sendo trabalhada por seus mediadores da mesma forma? Como a Geografia continua sendo vista pelos alunos, não obstante as suas grandes possibilidades diante das inovações tecnológicas?

Lembro-me que, quando iniciei meu curso de licenciatura, em 1986, íamos às pesquisas de campo munidos de Bússola e máquinas de filme fotográfico, para depois produzirmos nossos mapas como atividade proposta pelos professores. Hoje contamos com os modernos sistemas de localização, como o *Global Positioning System* (GPS) e os modernos satélites que produzem imagens em tempo real do espaço onde estamos; e tudo isso está ao alcance de um click! Na nossa época de estudantes tínhamos que recorrer às bibliotecas públicas para acessar informações para nossas pesquisas ou mesmo tentar nos atualizar lendo os jornais mais recentes. Hoje, tudo isso pode ser feito da forma mais simples possível, utilizando nossos aparelhos celulares. E os atuais tradutores instantâneos de texto que nos permitem ler qualquer produção científica de qualquer lugar do mundo? Tudo isso antes era inimaginável, e mesmo naquela época de minha formação, enquanto geógrafo, clamávamos por uma Geografia mais viva e próxima de cada um de nós. O que dizer então da Geografia que se ensina hoje diante de tudo isso? Onde está esse desencontro que gera esse desencanto?

Existe um movimento de professores e pensadores da educação que está se debruçando sobre isso, e cada um de nós, dentro de cada realidade, pode e deve dar a sua contribuição. Particularmente, assim que me apaixonei pela Geografia e assumi minha missão de educar a partir dela, busquei fazer diferente sua prática, tornando-a prazerosa tanto para meus alunos quanto para mim mesmo, afinal, acredito que a motivação que chega aos alunos deve ser inicialmente aquela que me anima a continuar. Acredito, como diz Padilha (2007, p.131), que, enquanto educadores, devemos “reaprender a cuidar tanto de nós mesmos quanto das atuais e futuras gerações, de ensiná-las e de aprender com elas”, que a construção do conhecimento deve ser algo coletivo, não perdendo de vista a humildade do “diálogo entre os sujeitos mediatizados pelo mundo que o conhecimento constrói.” (ANTUNES, 2007, p.39).

A busca por esse melhor de nossa prática, enquanto educadores que têm na Geografia sua ferramenta de trabalho, deve servir, antes de mais nada, para “a criação de novos espaços, tempos e condições de reflexão sobre nossas práticas, como forma de fundamentá-las e de, processualmente, melhorar o nosso trabalho e a nossa ação pedagógica” (PADILHA, 2007, p.132). Devemos estar atentos a necessidade da motivação e da criatividade e:

[...] incentivar, nas nossas práticas educacionais, sociais, culturais, ambientais, políticas e históricas a livre manifestação das pessoas, a criatividade e o reencantamento com a própria existência, mediante o fortalecimento das identidades individuais e coletivas que são, ao mesmo tempo, múltiplas e híbridas (PADILHA, 2007, p. 132)

De fato, o que importa e nos anima a perseverar nesse maravilhoso ofício de ensinar é não nos permitir jamais abandonar o hábito de sermos eternos questionadores de nós mesmos e de nosso trabalho: “Será que as práticas escolares que estamos propondo facilitam o processo de aprendizado? Gostaríamos de ser alunos dessa escola?”(CASTROGIOVANNI, 2013, p. 36), eu quero ir além e perguntar “gostaríamos nós, enquanto professores de Geografia, de sermos nossos próprios alunos”? Com o objetivo de investigar essa realidade, a partir das inquietações descritas nesse primeiro capítulo, é que organizamos uma pesquisa, apresentada a seguir, com professores licenciados em Geografia e com diferentes tempos de experiência.

3 COLHIDOS OS FRUTOS, É HORA DE PROVAR SEUS SABORES: O PERFIL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

“Mudaram as estações. Nada mudou!”

Legião Urbana

Sendo uma ciência que investiga o espaço, é natural que a Geografia absorva e reflita as mudanças que ele apresenta. Desde que sua presença como disciplina escolar foi estabelecida no Brasil, no século XIX e sua consolidação como ciência ocorreu a partir da década de 1930, com fortes influências da escola francesa, muitos cursos superiores foram criados por todo o Brasil, formando professores e pesquisadores que a princípio produziam conhecimento com forte influência da chamada Geografia Clássica, que tinha no conceito de “Região” seu ponto de partida.

Com o final da Segunda Guerra Mundial e as transformações que ela provocou, especialmente a partir do “avanço científico e tecnológico que contribuiu para o surgimento de novas técnicas e recursos para explicar o espaço geográfico” (MARTINS, 2014, p. 63) a Geografia Clássica passa a ser criticada na sua capacidade de sintetizar essa nova realidade e mesmo a corrente da Geografia Teórico-quantitativa não era mais suficiente para se traduzir a dinâmica desse mundo pós-guerra. Essa crise abriu caminho para uma renovação no pensamento geográfico, “o que acarretou o surgimento de propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico” (MARTINS, 2004, p. 15). Essa nova realidade exigia mudanças nos referenciais teóricos e metodológicos: surge a Geografia Crítica que pretendia produzir uma visão menos fragmentada do espaço, preocupando-se com seu contexto nacional e mundial.

Na década de 1980, a abertura política no Brasil e sua democratização do Estado, reorganizaram a sociedade e provocaram mudanças no ensino que ao longo dos anos 1990 se vê completamente reformulado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que gerou diversas iniciativas para melhorar o ensino no país. A partir daí foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Todas

estas iniciativas visavam responder à necessidade de um mercado capitalista cada vez mais competitivo que exigia profissionais melhor capacitados para um mundo globalizado. A Geografia tradicional não mais servia à estas exigências. Como resume Martins (2014, p. 65):

Nesse contexto de mudanças, a geografia tem um importante papel a cumprir na escola que é possibilitar aos alunos um conhecimento de forma mais sistematizada do mundo, bem como acompanhar suas transformações. Portanto ela tem a função de contribuir na formação da consciência do aluno acerca da sua realidade espacial local, regional e global e de que estar organização acontece num processo histórico e social.

A Geografia do final do Século XX precisava desenvolver a criticidade nos alunos e “ser professor numa sociedade globalizada significa muito mais que transmissão de conteúdo. É necessário construir habilidades e competências para atuar num mundo recheado de tecnologias” (MARTINS, 2014, p.65). Ainda em Marques (1995, p. 155): “O autêntico professor acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilegio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas”.

O professor do novo milênio precisa estar “antenado” com esta nova realidade espacial que registra mudanças sociais, culturais e políticas e não apenas avanços tecnológicos. Ele precisa:

[...] rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais agencia de transmissão do saber. Na verdade, ela nunca deteve sozinha esse papel, mas hoje é fundamental que os educadores percebam que a educação ocorre em muitos lugares (LIBÂNEO, 2007, p. 25)

3.1 Aspectos metodológicos

Mudaram as estações, e no ensino da Geografia, o que efetivamente mudou? Para entender como os licenciados em Geografia tem se comportado nesta era do conhecimento, tanto no nível fundamental quanto médio, é que foi proposta essa pesquisa que, a princípio, envolveria um máximo de vinte professores, escolhidos de modo a contemplar os critérios de estarem atuando parte no ensino médio, parte no ensino fundamental, parte na rede particular e

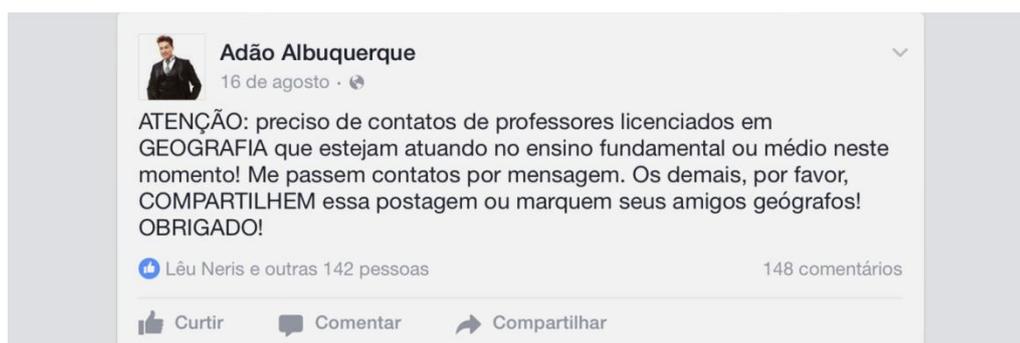
parte da rede pública de ensino visando representar os diferentes contextos e realidades.

Inicialmente estes professores seriam convidados para participar de dois encontros em que seriam discutidas as formas como cada um trabalha a geografia na sua realidade diante dos recursos tecnológicos que dispõe, diante da visão que tem da própria disciplina que ministram, sua finalidade e importância dentro da atual estrutura de ensino, dos recursos e habilidades pessoais que utiliza para realizar o trabalho, de sua capacidade criativa diante das novas demandas dos alunos cada vez mais “aparelhados” com as tecnologias de informação e comunicação, como lidam com os diferentes conteúdos programados para a Geografia que se ensina e se ainda costumam encará-la como dois grandes blocos, a saber, a Geografia Física e a Geografia Humana, se tem disposição para aderir a novas metodologias no seu trabalho, se usou elementos da arte-educação em seu trabalho, a possível utilização do teatro como instrumento metodológico, entre outros temas que poderiam surgir ao longo dessas conversas que seriam gravadas, transcritas e analisadas em seguida.

Nestes dois encontros seria aplicado também um questionário com cada um desses professores que detalharia os temas debatidos nos encontros para que se pudesse produzir uma análise concreta dos dados recolhidos, sendo eles tabulados e representados em gráficos. Uma lista de professores foi criada a partir de sugestões da orientadora deste trabalho e de colegas dos lugares onde leciono. Iniciou-se a busca por contatos telefônicos e endereços, para que se pudesse começar a negociação dos encontros. No entanto, não se juntaram mais que dez nomes para esta lista e as inúmeras tentativas de organizar essas reuniões foram frustradas em face da dificuldade de administrar as agendas desses professores que, não raro, tem os três turnos do dia ocupados com seu trabalho em sala de aula. Mesmo aos finais de semana alguns estavam ocupados com cursos de especialização ou afazeres de outra natureza que os impediam de se reunir comigo. Diante dessas impossibilidades e tendo pesquisado tanto sobre as modernas tecnologias de comunicação à nossa disposição nessa “era do conhecimento” e lembrando de Cortella (2016, p.11) quando ele afirma que “precisamos repensar e refazer nossas práticas, isto é, nos novos tempos, novas atitudes” resolvi apelar para as redes sociais

como uma tentativa de alcançar mais professores para essa empreitada, além de ampliar o universo de pesquisados para uma área maior que apenas a região Sudoeste da Bahia, seria possível envolver professores formados em outras instituições e não apenas na UESB como tinha acontecido até aqui. Assim, publiquei na rede social *Facebook* o seguinte texto: (Figura 1)

Figura 1– Convite aos professores de Geografia



Fonte – Publicação na rede social *Facebook*/Pesquisa de campo, 2016

Assim que a publicação foi postada aconteceu uma avalanche de respostas ao chamado, e cerca de 170 professores, de todo o Brasil, se prontificaram a ajudar na pesquisa. O curioso foi que ainda responderam ao chamado dois professores que residem nos Estados Unidos da América (sendo um natural e outro naturalizado daquele país), um outro da Venezuela e dois em Portugal. Diante de tantas respostas positivas foi necessário limitar o universo de pesquisados para que se pudesse produzir um material exequível em função do tempo curto para a realização do trabalho bem como do capital humano disponível para realizá-lo. Assim foram criados os seguintes critérios para se definir os participantes da pesquisa:

- 1 – Ser licenciado em Geografia
- 2 – Estar atuando no ensino de Geografia neste momento.
- 3 – Ter experiência profissional mínima de dois anos no magistério.
- 4 – Ter experiência com o ensino de Geografia nos anos de ensino fundamental e médio (em um, outro ou em ambos).
- 5 – Ter experiência com o ensino de Geografia nas redes particulares e públicas de ensino (em uma, outra ou em ambas).
- 6 – Atuar no Brasil.

Partindo desses critérios foram selecionados inicialmente 50 participantes que passaram a se corresponder comigo através do aplicativo *Messenger* do *Facebook*, onde foram recolhidos os seus respectivos e-mails. Um questionário foi elaborado e enviado para cada um desses selecionados e

de um total de 50, exatamente 30 professores o devolveram respondido em tempo hábil para finalização desse trabalho. Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre estes e os inquiridos (GODOY,1995a).

O tipo de questionário escolhido para esta pesquisa foi o questionário de tipo misto que, tal como o nome indica, é um questionário que apresenta questões de diferentes tipos, exigindo: respostas abertas e respostas fechadas. No total esse questionário continha 36 perguntas.

Como eles não precisavam se identificar eu fui os separando pela ordem de chegada dos questionários e os denominando de “Professor Um, Professor Dois” e assim sucessivamente até o trigésimo participante. Além dos contatos via *email* foi criado um grupo de discussão em outra rede social chamada *Whatsapp* que permite mensagens de texto, áudio e vídeo em tempo real. Esse aplicativo foi utilizado para que algumas questões respondidas pelos pesquisados pudesse ser aprofundadas ou esclarecidas. O encontro real não aconteceu, mas o virtual foi extremamente rico e elucidativo para os fins a que essa pesquisa se propõe. Abaixo, apresento os aspectos seleccionados para a pesquisa e os resultados da análise.

3.2 Análise e discussão dos dados

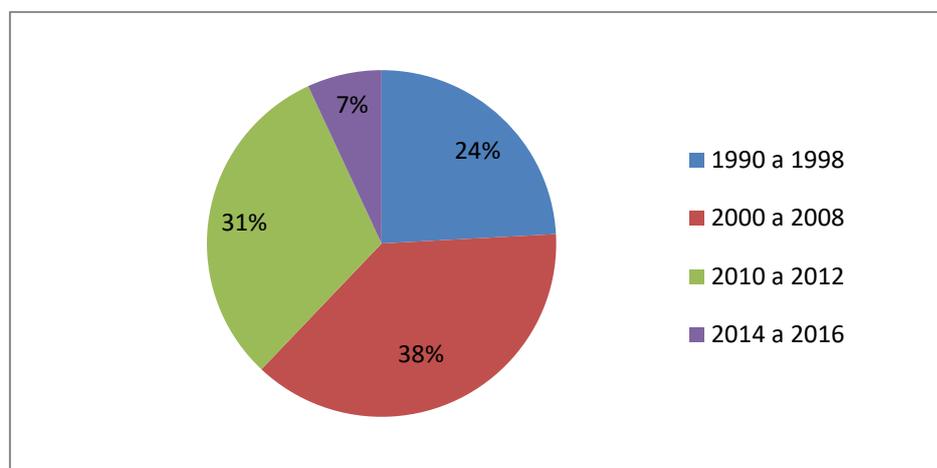
3.2.1 Formação profissional

De início foram questionados os dados de identificação profissional dos entrevistados com uma forma de situá-los dentro do contexto exigido pela pesquisa. Assim, ano de graduação, nível de especialização, atuação quanto ao nível escolar dos alunos com os quais trabalham; local de trabalho (se na rede pública ou particular de ensino), tempo de trabalho em Geografia e tempo de trabalho com educação, que nem sempre coincidem visto que muitos professores se formam inicialmente no nível médio (magistério) para depois partir para a escolha de uma licenciatura.

3.2.2 Ano de Graduação

Como o objetivo era pesquisar um universo de professores formados em diferentes anos para tentar acompanhar as mudanças ocorridas no ensino da Geografia ao longo do tempo, foram selecionados os professores com formação mais antiga (dois se graduaram nos anos 1990) e os mais novos em graduação – um graduado em 2015 e outro, que completará a graduação neste ano de 2016, mas que já trabalha com a disciplina Geografia. A maioria (69%) dos pesquisados se graduou entre os anos 2000 e 2012. (Figura 2)

Figura 2: Ano de Graduação



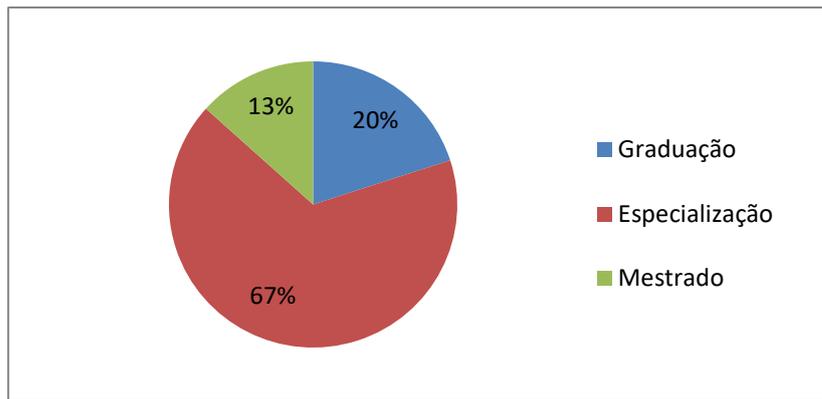
Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Apesar de não ter questionado as suas idades por achar isso irrelevante para os objetivos da pesquisa, observando seus perfis na rede social *Facebook* ficou claro que a maioria está na média de 35 anos. Os dois professores com mais tempo de formação (1990) não estavam na rede social, foram indicados por amigos que viram o chamado pela Internet. Um desses professores de graduação mais antiga também não estava na rede *Whatsapp* e nosso contato direto se deu por telefone fixo.

3.2.3 Formação

Sabendo da necessidade do licenciado buscar sua formação continuada foi questionado o nível de formação acadêmica em que se encontra cada um de nossos pesquisados (Figura 3):

Figura 3– Nível de formação acadêmica



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Dentro do universo pesquisado a maioria (67%) avançou em sua formação através das especializações, revelando uma preocupação desses professores em continuar ampliando seus conhecimentos e avaliando suas práticas de ensino, exercendo o que Freire (2003) atribui como uma das características exigidas para o pleno exercício do magistério que é a curiosidade:

Como professor devo saber que sem a curiosidade quem me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o do conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 2003, p. 85)

O ato de querer continuar estudando, mesmo quando se tem muitos anos de experiência em sala de aula, reforça a ideia de que “o educador não pode isolar-se e se achar o dono da verdade só porque tem anos de experiência, pois esta pode se tornar uma rotina” como afirma Puntel (2007 p.89). As trocas de experiência entre professores que continuam estudando são fundamentais para oxigenar o seu trabalho. Comparando e avaliando sua prática pode-se chegar a uma maior excelência no trabalho, ao passo que esse contato também fortalece a convicção de que se está trilhando o caminho certo na produção de uma educação transformadora. Isolar-se é uma forma egoísta de se acreditar acima do próprio conhecimento, que é dinâmico, e não permitir ser avaliado como forma de auto crescimento. Em Gauthier (1998, p.187) lemos “que cada professor recolhido em seu próprio universo constrói para si

mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita ao longo de anos ao sabor dos erros e acertos”.

Continuar os estudos garante aos professores dialogar e trocar ideias entre seus pares, evitando o equívoco de se acreditar na “total autonomia da sua disciplina” como conclui Puntel (2007, p.89). No caso da disciplina Geografia, em particular, observamos uma necessidade sem fim de continuar estudando, se aperfeiçoando, questionando o próprio conhecimento, afinal, diante de uma ciência que tem no espaço seu objeto de estudo e este espaço é caracterizado por ser dinâmico tem-se que:

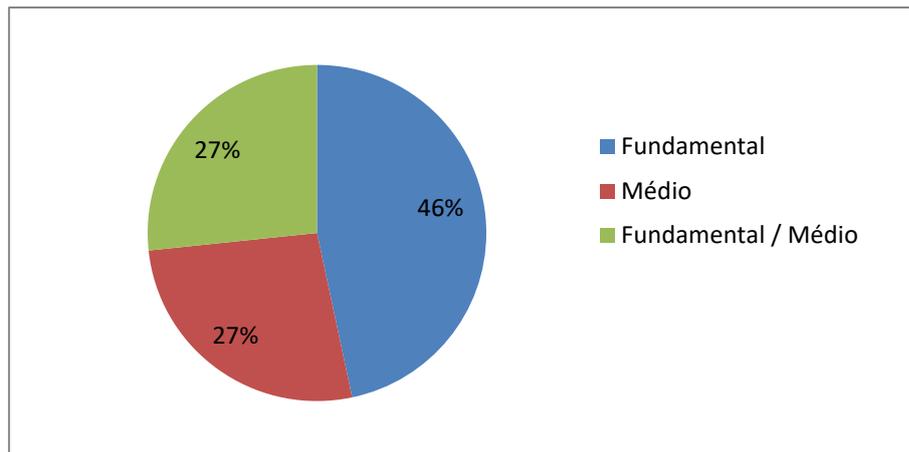
[...] destacar também a importância do estímulo ao desassossego na sala de aula, como parte desse ensino, provocando, perguntando, estimulando os estudantes a saírem do lugar comum e da cômoda sensação de ‘eu já sei isso’, não me importo com ‘isso’ ou ‘eu já vi isso’, por exemplo; como parte de um projeto de desnaturalização da vida apresentada, já que em culturas midiáticas – atravessadas por imagens – ver confunde-se, frequentemente, com conhecer. E se ver é sinônimo de conhecer, não ver pode comparar-se com inexistir (CHAIGAR, 2014, p.258)

Ainda discutindo a formação acadêmica dos pesquisados, somente quatro deles chegaram ao nível do mestrado e nenhum ao de doutorado. Essas qualificações, não raro, pressupõem que o professor tenha alguma ligação com instituições de nível superior em que as cobranças por essa certificação e as facilidades de acesso a elas são maiores.

3.2.4 Nível escolar de atuação

Perguntados sobre o nível escolar que atuam, os entrevistados poderiam citar apenas o nível fundamental ou o nível médio, ou o que é mais incomum, a atuação nos dois níveis de ensino. A maioria (46%) dos pesquisados atua no nível fundamental como se verificar na figura abaixo: (Figura 4).

Figura 4– Nível de Atuação



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

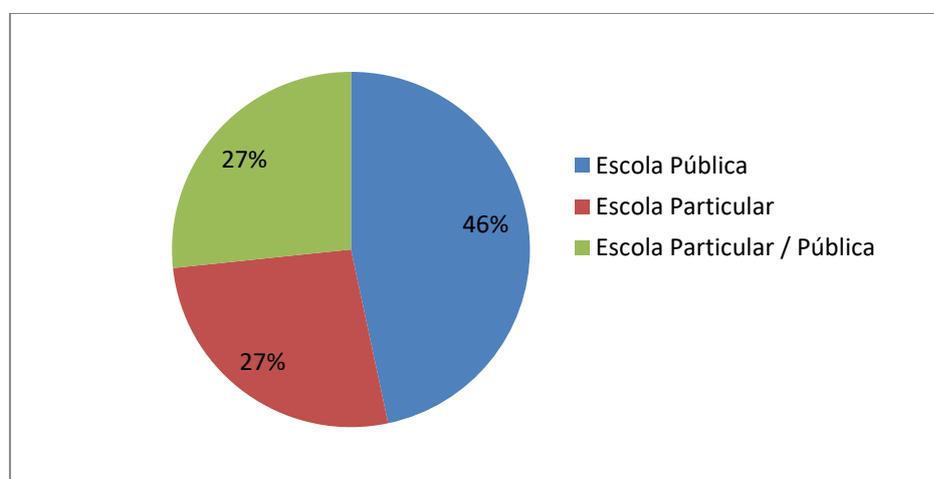
Esse item foi incluído na pesquisa como suporte à questão proposta aos entrevistados, em que se investiga o nível de interesse dos professores em experimentar novas metodologias em seu trabalho. O objetivo é determinar se o ensino de Geografia, enquanto método, tem diferenças significativas entre os níveis escolares. É sabido que existe um preconceito entre estes dois níveis de atuação, e isso não diz respeito apenas ao ensino da Geografia, por conta das diferenças salariais – há uma nítida vantagem para os que atuam no nível médio – e ainda em relação ao reconhecimento do trabalho de ambos, afinal, os professores do nível médio “entregam” seus alunos às portas dos vestibulares e Enem e o rendimento deles nestes exames, é creditado ao trabalho daqueles professores do ensino médio. Quando esse rendimento é elevado, especialmente nas escolas particulares, o “*status*” dos professores do ensino médio cresce demasiadamente, o que pode inclusive significar bonificações salariais e novos convites de trabalho. Nada mais injusto do que acreditar que o trabalho de educação não seja uma construção que começa nos primeiros anos de estudo e que os professores destes primeiros anos são justamente os responsáveis pela base onde vai ser construída a vida acadêmica do aluno, podendo até definir seus rumos.

Os professores de Geografia desses anos, em especial, têm um papel fundamental na formação dos alunos. Alguns pesquisadores como Callai (1998), Gebran (1990), Le Sann (1997) e Kaercher (1998) veem o ensino de Geografia nos anos iniciais como uma das mais assertivas possibilidades da formação dos cidadãos críticos.

3.2.5 Local de Trabalho

Assim como o item anterior, este se presta a discutir o paradigma de existir diferença entre o trabalho realizado na escola pública e particular em face dos recursos possibilitados por cada uma delas e diante das possíveis diferenças de nível econômico dos alunos que frequentam as mesmas. Na análise dos demais questionamentos dessa pesquisa vamos fazer o cruzamento destes dados. Por enquanto a figura 5 representa em termos numéricos a distribuição dos professores por seus respectivos locais de trabalho: (Figura 5)

Figura 5– Natureza econômica do local de trabalho



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

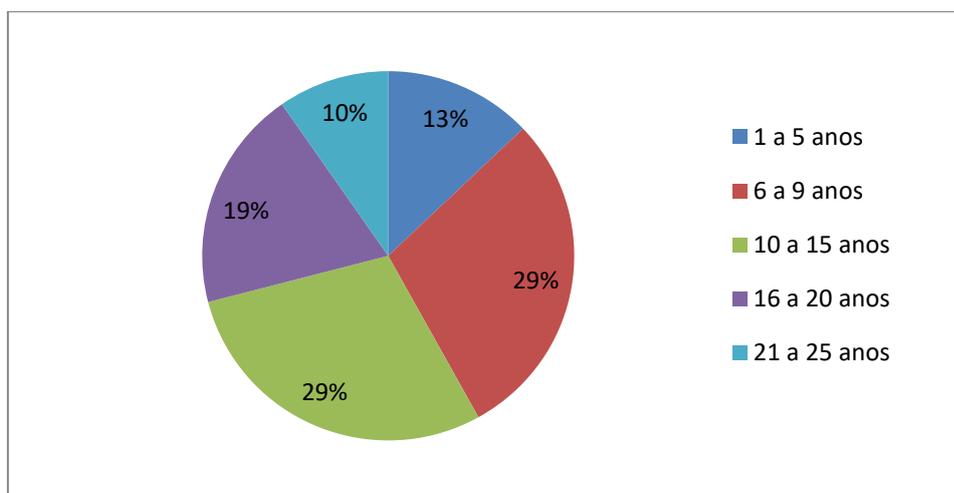
Durante a triagem dos voluntários para a participação nesta pesquisa apareceram cinco professores que atuam no nível superior de ensino, sendo que dois nem eram da área de Geografia. Como o foco desta análise é o professor que atua nas séries do ensino fundamental e médio - que pela natureza de seu trabalho acompanham os alunos durante todo o ano letivo, muitas vezes por todos os anos de sua formação escolar e não apenas por um semestre, como acontece na academia e também por trabalharem todo o conteúdo de Geografia ao longo do curso (e não uma parte dele ao longo do semestre da licenciatura), acreditei ser melhor agradecer a iniciativa de ajudar, mas não contá-los neste trabalho, apesar de acreditar que o universo do ensino superior também deve ser pesquisado, especialmente as licenciaturas, afinal é ali onde todo o processo de formação se inicia.

3.2.6 Tempo de atuação no ensino de Geografia

Será que o tempo faz de nós professores melhore? Certamente. O tempo consegue apurar nossas capacidades e aprimorar nossas habilidades, mas o ímpeto dos primeiros anos de nossa carreira não deve ser desprezado no potencial que eles trazem de renovação e desejo de mudanças da realidade, afinal saímos dos bancos universitários cheios de ideais e ideais que muitas vezes ao se chocar com a realidade poderão nos esfriar os ânimos, ou pelo contrário, nos desafiar a lutar contra o sistema estabelecido de coisas.

A educação pode absorver todos estes traços de personalidade, o novo e o tradicional (entendido aqui como experiência e não como estagnação) no que diz respeito ao tempo de trabalho do professor. Em função disso foram escolhidos elementos de pouca, média ou grande experiência no ensino de Geografia (Figura 6):

Figura 6– Anos de trabalho com Geografia



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

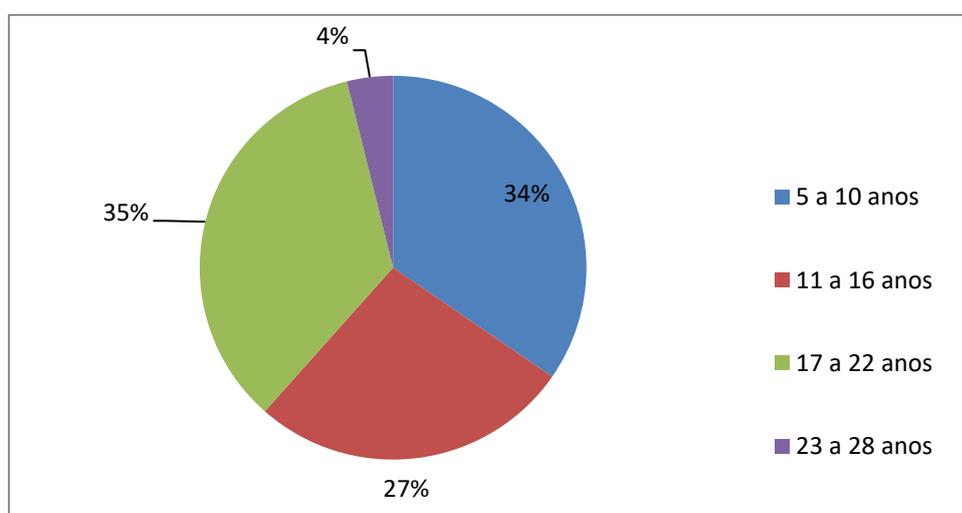
Durante a escolha dos participantes da pesquisa, em face do grande número de professores que se voluntariaram, apareceram três professoras que estavam aposentadas (todas há mais de cinco anos) e a despeito de respeitar demais a experiência de quem tem uma rica memória de contribuição ao ensino, agradei e “dispensei” sua participação visto que o foco da pesquisa está centrado no professor que está em sala de aula e pode avaliar as mudanças pelos quais o ensino vem passando. Quem sabe este grupo – o dos

professores aposentados - não mereçam uma atenção dos pesquisadores em educação e memória? Como diriam os jovens, “fica a dica”.

3.2.7 Tempo de atuação no magistério

O objetivo desse item foi definir se o pesquisado trabalhava com ensino antes de se licenciar em Geografia ou se sua experiência de ensino se inicia com essa disciplina. Dos trinta professores participantes da pesquisa apenas cinco deles iniciaram sua vida profissional no ensino de Geografia (Figura 7)

Figura 7: Tempo de Magistério



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Para os que tinham experiência com a sala de aula a transposição para o trabalho específico com a Geografia não foi tão impactante quanto para aqueles que tiveram que desenvolver ao mesmo tempo o domínio da disciplina e a didática de trabalho. Questionados sobre esse “choque” via *Whatsapp* um desses professores comentou:

Quando comecei a ensinar Geografia eu não tinha experiência nenhuma com sala de aula e demorei a pegar o ritmo. Muitas vezes eu perdia o controle da turma, que era muito indisciplinada, e acabava me perdendo no conteúdo. Foi um exercício duplo o de dominar o conteúdo e a turma. Creio que só o tempo é que dá segurança pra gente (PROFESSOR 15, 2016)

O problema da “indisciplina” dos alunos é apontada como uma das maiores dificuldades que os professores enfrentam, especialmente no início da

carreira. Um conjunto de fatores pode explicar esse fato “universal” das salas de aula: conteúdos desinteressantes e descolados da realidade, poucos recursos didáticos a disposição do processo de ensino-aprendizagem e até fatores externos como desarmonia familiar dos alunos e seu contexto sociocultural. O professor precisa identificar a origem dessa indisciplina numa conversa franca com os alunos, onde eles fiquem à vontade, sem censura, para relatar sua realidade e inclusive criticar a própria metodologia ou postura do professor. Não é a toa que “educar exige humildade” (FREIRE, 2004, p. 66)

3.2.8 Motivos que levaram a escolha pela Geografia

Esta questão é bastante esclarecedora da motivação do profissional que está em sala de aula e que trabalha com Geografia. Esta “escolha” é definida por diferentes interesses, e muitos deles, infelizmente, estão distantes daquele ideal de ser o professor de Geografia um agente modificador da sociedade. Nas palavras de Freire (2003):

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (FREIRE, 2003, p.78)

Os resultados mostraram que a maioria (34%) dos professores de Geografia chegaram até ela influenciados pelos seus professores dessa disciplina no ensino médio. Como minha escolha pela Geografia também partiu desse princípio, não é difícil entender como o nosso trabalho pode definir o futuro de nossos alunos. Quando o professor se “casa” com sua disciplina ele produz um trabalho que rende muitos e lindos frutos. Faz algum tempo que ouço depoimentos de novos geógrafos que abraçaram essa seara motivados pelo fascínio que meu trabalho, enquanto seu professor no passado, provocou

em suas vidas. Isso é sempre motivo de orgulho e reconhecimento de que temos percorrido de maneira singular o nosso caminho na educação.

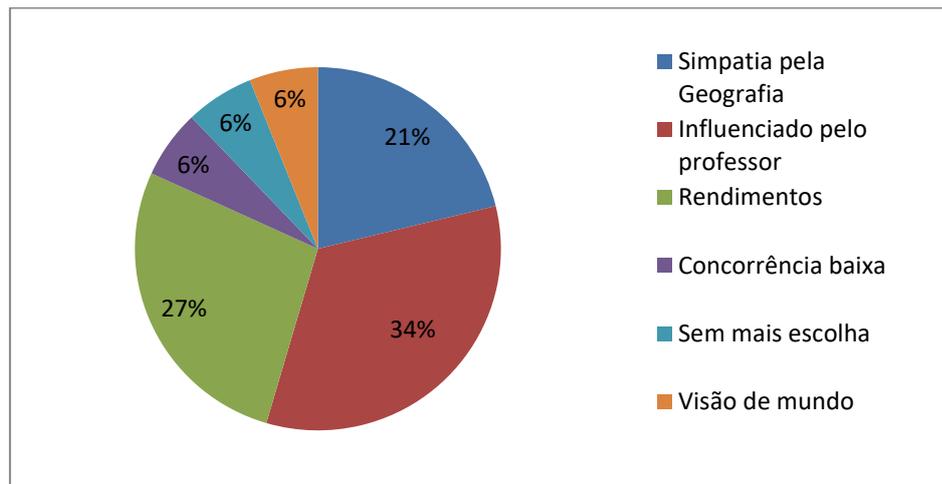
Os 27% apontaram a possibilidade de ampliar seus ganhos como o motivo que os levou a escolher a Geografia. Nada mais natural em um país que valoriza tão pouco o magistério, muitos queiram melhorar sua formação na expectativa de possibilitar uma remuneração melhor. Muitos foram atraídos por essa necessidade primordialmente, mas a continuidade da vivência com a disciplina e com o trabalho em sala de aula fez com que muitos entendessem que uma boa remuneração será sempre fruto de um trabalho bem feito e não necessariamente das titulações que se possui.

Os demais 21% afirmaram ter “simpatia” pela Geografia durante seus anos de ensino fundamental e/ou médio. Certamente a escolha por essa resposta aproxima ou mesmo sobrepõe esse grupo com o grupo que escolheu a Geografia influenciados pelo trabalho de seus professores ao longo de sua vida escolar. De fato, muitas vezes a simpatia que nos aproxima do professor faz com que nos aproximemos também da matéria que ele leciona. O contrário também pode ser verdade.

A pouca variedade de cursos à disposição na época do vestibular foi apontada como outro motivo que levou alguns entrevistados (6%) a escolher a Geografia como formação superior. Nesse sentido, não é incomum que os futuros professores de Geografia só vão descobrir seu fascínio (ou não) ao longo do curso. Nas palavras da Professora 22 (2016) “devo ressaltar que embora não tivesse vocação para a Geografia na época do vestibular, hoje sou apaixonada por essa ciência e quero ser cada vez melhor no trabalho com ela”. Esse fato se deu comigo. Na época do meu vestibular (1986), o campus da UESB tinha poucos cursos à disposição e a Geografia apareceu como uma alternativa baseada na minha afinidade com a disciplina e no fascínio que minha antiga professora exerceu em mim no ensino médio.

Outros dois motivos que determinaram pela escolha da Geografia por parte de nossos entrevistados foram a baixa concorrência no vestibular (6%) e a possibilidade da Geografia lhes proporcionar uma melhor visão de mundo (6%) (Figura 8)

Figura 8: Motivos que conduziram à escolha da Geografia



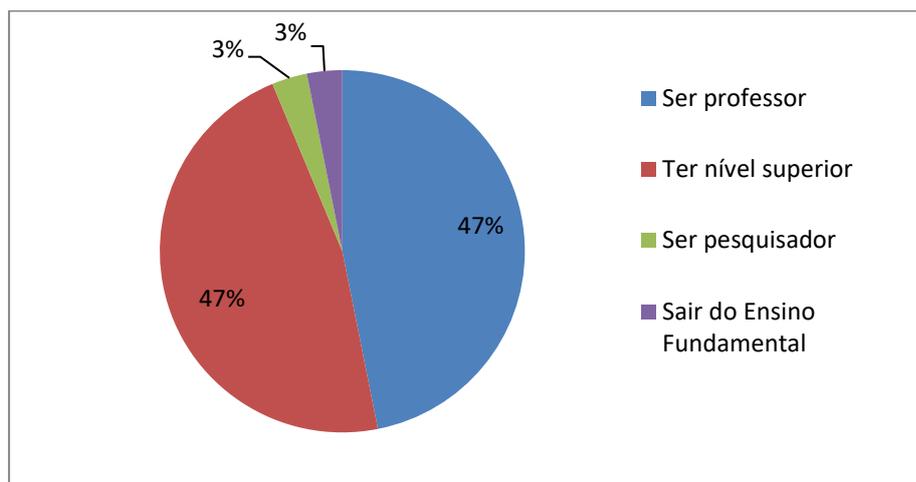
Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Ainda sobre este item, um fato interessante sobre nossa influência na vida dos alunos é o fato comum de que, às portas do vestibular, eles costumam nos procurar para que sejamos a bússola (ou GPS, para ser mais atual) de seu futuro, apontando quais as profissões mais seguras do ponto de vista financeiro, ou mesmo aquelas que vão, ao mesmo tempo, agradar a eles e a seus pais. É sempre uma responsabilidade muito grande opinar nesses momentos e eu, como estratégia, costumava envolvê-los muito mais com perguntas do que com respostas. Com o passar do tempo, muitas vezes reencontramos estes ex-alunos para quem parecíamos ser oráculos e podemos então avaliar até onde nossa orientação foi acertada ou o tamanho do erro de nossos palpites. De todo modo, maravilhoso mesmo é encontrá-los felizes, e quando isso acontece, fortalece-se em nós a certeza de que, no nosso tempo de estudantes, também fizemos a escolha certa: nos formamos/transformamos, mesmo sem querer, em bússolas!

3.2.9 Ser professor ou ter nível superior?

Esta etapa do questionário buscou sintetizar a real motivação que levou cada um dos entrevistados a buscar a licenciatura em Geografia ao colocar duas respostas diretas como possibilidade: ser professor ou ter nível superior. Alguns entrevistados apontaram os dois motivos como concomitantes no processo de decisão pela Geografia (Figura 9)

Figura 9: Intenção pela escolha da Geografia



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Um fato que chamou a atenção na forma como os pesquisados foram arregimentados (rede social) para esta pesquisa é que, pela natureza do texto, que não explicitava o objetivo do chamado (Figura 1) muitos interpretaram como se fosse uma oferta de trabalho na área de ensino em Geografia, tanto que muitos responderam ao “convite” anexando na sua resposta um currículo! Em conversa com alguns deles, via Internet, ficou claro que muitos não chegaram a trabalhar efetivamente no magistério depois da graduação em Geografia, que estavam tentando concursos públicos e que fizeram o curso para obtenção de diploma de nível superior, mas que, diante das dificuldades financeiras, “topavam” dar aulas. Nada mais entristecedor para quem está no magistério da Geografia e que fez dessa escolha a sua forma de ganhar a vida com dignidade e ética, jamais tratando como um “bico” seu trabalho na educação e sendo extremamente responsável no trato com seus alunos, afinal, como resume Severino (2011):

[...] a educação é uma modalidade de ação intrinsecamente relacionada à existência do outro. É uma prática que por, sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição do outro. Sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo um risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro. Por isso mesmo ela é o lugar onde ser faz ainda mais necessária a postura ética, tal o potencial que tem de agredir a dignidade do outro, dos educandos (SILVEIRA, 2011, p. 131-2)

Graduar-se em Geografia com o único objetivo de obter um diploma de nível superior jamais poderá incluir esses cidadãos na honrada categoria de professores. Apenas o exercício do magistério é que pode fazer de alguém um professor, não apenas um atestado material de sua graduação. A expressão “ser professor” deve ser trocada por “tornar-se professor” visto que nossa formação se dá realmente é no dia a dia, no contato com os alunos, na preparação de nossas aulas e na avaliação dos resultados de nossos esforços. Nesse sentido pode se afirmar que é o aluno que forma o professor. Nas palavras de Freire (2003)

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. (FREIRE, 2003, P.96)

Somente um professor apontou a pesquisa como elemento motivador da escolha da Geografia como formação superior.

3.2.10 Sobre a rotina de trabalho...

Nesta etapa, a pesquisa busca investigar os detalhes sobre o dia a dia de trabalho do professor, carga horária, preparação/atualização de aulas, domínio de conteúdo, referências bibliográficas e recursos técnicos que utiliza.

3.2.11 Carga de trabalho, preparação de aula.

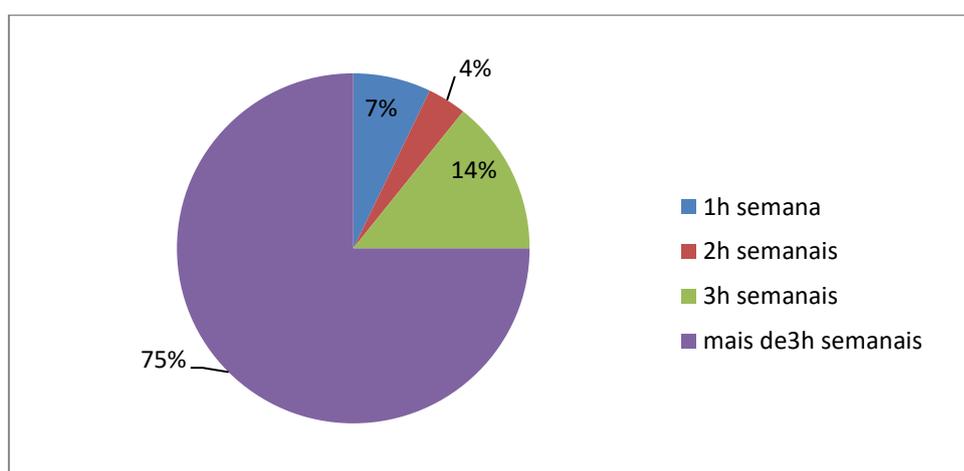
Continuando a desenhar o perfil dos professores participantes da pesquisa foi perguntado sobre a carga semanal de trabalho, o resultado identificou que 50% dos professores trabalha 40 horas semanais os demais se ocupam por 20 horas. Ninguém tem carga horária acima de 40 horas, o que lhes permite ter tempo para realizar outras atividades e mesmo se preparar para seu trabalho em sala de aula. Certamente nesse universo pesquisado não está representada uma imensa parcela de profissionais que precisam trabalhar exaustivamente para manter um nível de sobrevivência condizente com suas necessidades e ambições. Não raro o profissional de educação é:

[...] mal pago numa escola, tem que correr o tempo todo atrás de outros empregos em várias escolas, para que tenha uma remuneração mínima mensal que lhe faça se

reproduzir como um simples trabalhador: alimentar-se, vestir-se, morar, e como tal ele não se pensa como professor, não pensa sobre educação, sobre o que está ensinando, como está formando seus alunos etc, e é isto que o governo – representação formal do Estado latifundista brasileiro – quer. O professor é recorrente na alienação e sem saber, não se dá conta disso. (SILVA, 2004, p. 137)

Para a preparação/correção das aulas, 75% dos professores dedica mais de três horas semanais (Figura 9) e os que dedicam de uma a duas horas nessa atividade, não por acaso, tem mais de quinze anos de trabalho, o que revela uma facilidade por parte destes em organizar suas “lições de casa”. (Figura 10):

Figura 10: Tempo para preparação de aulas



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Esta parte da vida dos professores costuma ser uma das mais angustiantes visto que temos a nítida impressão de que nosso trabalho nos acompanha quando saímos do ambiente escolar. Nos sentimos “diferentes” da maioria dos trabalhadores que “deixa” seu trabalho quando saem dele. Nós sempre temos algo a corrigir ou preparar e quando isso não acontece chegamos a imaginar que tem algo errado acontecendo, que não estamos cumprindo nossa missão onipresente de ensinar. Estes momentos, sendo inevitáveis, deveriam ser mais prazerosos, no sentido de nos instigar a inovar sempre como forma de nos sentirmos também novos a cada vez que reencontramos nossos alunos. O novo sempre desperta o interesse e os

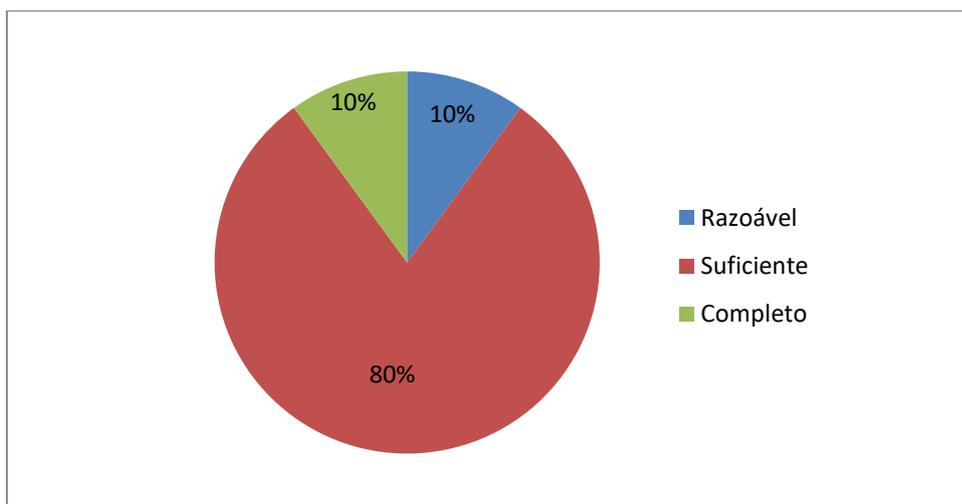
professores devem ser os primeiros a estar interessados a “voltar” ao trabalho a cada dia.

3.2.12 Domínio/atualização do conteúdo e referências bibliográficas

Em Freire (2003, p. 92) lemos que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura e sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” Avaliar o domínio do próprio conteúdo não é uma tarefa fácil para o professor que pode resvalar para o orgulho de se obrigar a dizer que possui um domínio absoluto da matéria que ensina (o que é impossível diante do progresso da ciência que renova e as vezes refaz conceitos fundamentais de cada área do conhecimento) ou, no caminho inverso, se pronunciar como um eterno aprendiz do que ensina, numa falsa modéstia que não condiz com a atuação de alguém que trabalha com um mesmo tema ao longo de anos, o que forçosamente vai lhe dar uma segurança sobre este conteúdo.

É preciso continuar a estudar mesmo depois de anos de trabalho, até para que a rotina não se torne desmotivante para o próprio professor, o que vai se refletir no seu contato com o aluno. Por este motivo, evitando os extremos, (80%) dos pesquisados responderam que tem conteúdo no nível do suficiente para realizar seu trabalho. (Figura 11):

Figura 11: Domínio da Geografia



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Logicamente que os que tem menos tempo de trabalho se mostram mais inseguros quanto a este tema e preferem dizer que tem conhecimento razoável, afinal, quando saímos da academia, ainda não conseguimos adequar de forma eficiente os conhecimentos recebidos na Universidade no trabalho de sala de aula, levando em conta as diferentes idades, expectativas e contexto dos alunos. De fato:

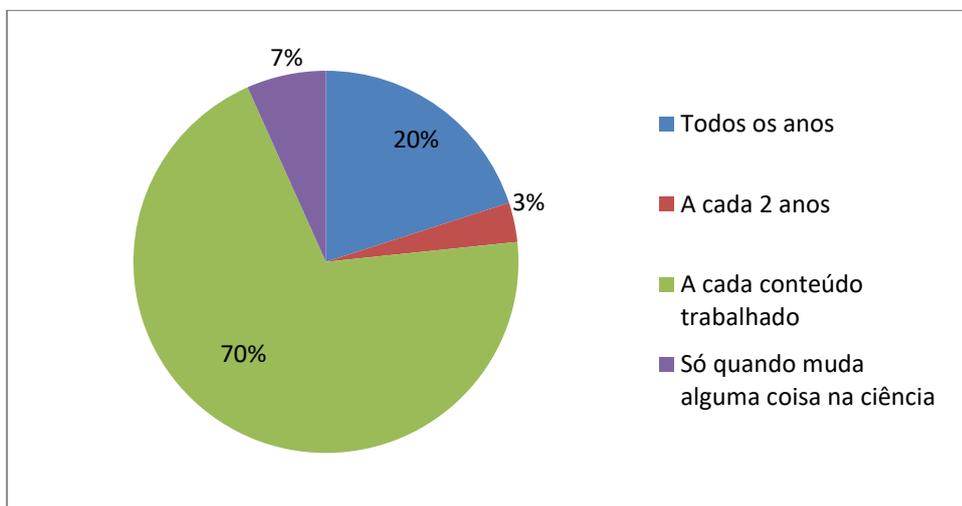
[...] aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico nem uma simplificação desse saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina saber escolar, o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado adaptado e recontextualizado para depois ser ensinado (VEIGANETO, 1994, p. 40)

Um exercício para aumentar o domínio do conteúdo é manter as aulas sempre atualizadas. Muitas vezes o professor cai na armadilha de manter, a partir de um conteúdo, uma mesma estrutura de aula para toda sua vida profissional, como se acreditasse que “em time que está ganhando, não se mexe” ele reluta em mudar a sua dinâmica ou acrescentar dados novos às aulas preparadas há muito tempo. Como o conhecimento é vivo e nesse atual estágio da comunicação e informação ele se multiplica e dissemina com uma velocidade impressionante, corre-se o risco dos próprios alunos atualizarem o conteúdo do professor no momento da aula. De certo que nenhum professor está livre hoje de estar “desatualizado” diante dos alunos - que as vezes tem mais tempo de “navegar” na rede mundial de computadores - mas mesmo nessas situações o professor pode ganhar a confiança do aluno, permitindo e até estimulado que ele interfira com seus conhecimentos no conteúdo que está sendo ministrado, para que ele se sinta parte integrante e dinâmica do trabalho realizado, até porque “o compromisso da Geografia com e para a educação é muito forte em todo o contexto da sociedade, uma importância que se renova a cada transformação” (TRINDADE, 2008, p. 226).

A Figura 12 representa o comportamento dos professores em relação à atualização dos conteúdos, onde fica claro que a maior parte deles (70%) se preocupa em rever suas aulas cada vez que elas serão trabalhadas. Isso

renova o interesse da turma e alimenta o próprio professor, afinal, aprender coisas novas é motivador também para quem ensina. (Figura 12):

Figura 12: Período de atualização das aulas

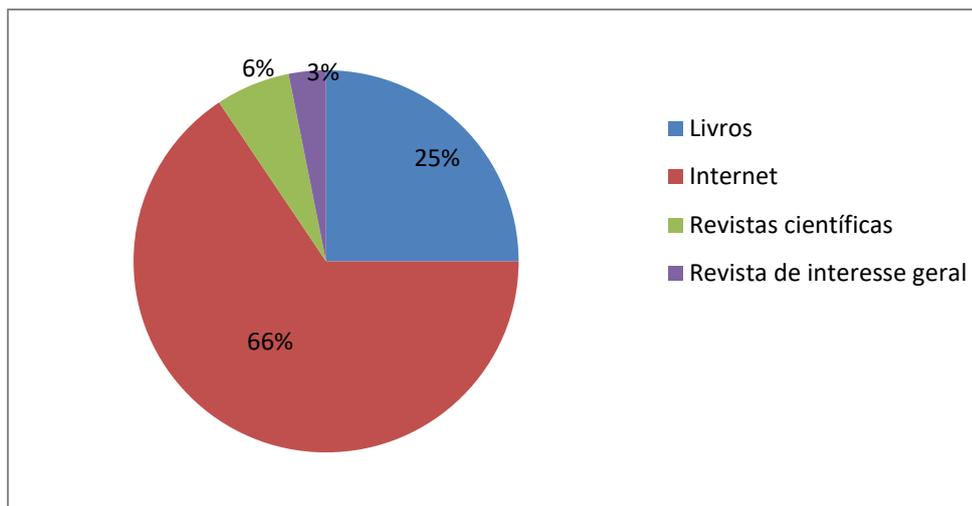


Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Inseridos plenamente na sociedade do conhecimento e utilizando suas ferramentas com habilidade, os professores utilizam a internet como sua maior fonte de atualização, perfazendo mais de 66% dos entrevistados. Os livros físicos vêm logo em seguida.

Questionados via grupo do *Whatsapp* sobre os *sites* que os professores costumam usar para se atualizar e qual o grau de confiança desses dados, seis deles responderam que preferem acessar sites oficiais de governos e instituições internacionais, dois citaram que acessam sites a partir de notícias que são publicadas nas redes sociais e que verificam a veracidade da notícia antes de levá-las para a sala de aula. Cinco disseram não ter plena confiança do que é divulgado na Internet, apesar de acessarem seu conteúdo, e que verificam nos livros e nas revistas científicas veracidade das notícias. Dois responderam que não usam a Internet como referência e que preferem o apoio bibliográfico, inclusive indicando aos alunos esse comportamento. Os outros cinco não responderam a essa questão (Figura 13)

Figura 13: Fontes de atualização



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Nessa seção da pesquisa foram investigadas as formas como os professores costumam trabalhar seus conteúdos em sala de aula e sua disponibilidade em testar novas formas e instrumentos no trabalho didático.

3.2.13 Frequência de aula do tipo expositiva.

Com a possibilidade de uso das novas tecnologias audiovisuais no trabalho docente, muitos professores começaram a “abusar” do uso desses recursos, numa tentativa de parecerem modernos e atualizados ou mesmo de tentar seriamente enriquecer seu trabalho. Acontece que o uso exagerado desses recursos acaba por promover o efeito contrário que é dispersar a atenção do aluno e não conseguir atingir o objetivo programado para cada aula. Cortella (2016) dá um exemplo:

Há alguns anos, a partir de uma experiência na Inglaterra, se começou a colocar em grande escala computadores na sala de aula. As aulas passaram a ser trabalhadas de forma digitalizada com uso das tecnologias de informação e da comunicação (TIC). Hoje, nota-se um recuo em relação a essa medida. Não para tirar de sala de aula, mas para dar a justa medida, isto é, fazer um balanceamento melhor desse uso. (CORTELLA, 2016, p.54)

Dessa forma, muitos professores, em todo o mundo, estão voltando a dar aula expositiva e permitindo ao mundo digital ser acessado apenas como fonte de pesquisa e comunicação rápida entre alunos e professores no

extraclasse, “mas a aula dentro da sala, que exija a compreensão de conceitos, voltou a ser expositiva”. (CORTELLA, 2016, p. 55).

Sobre essa questão dos grupos em redes pela internet, outro dado curioso que obtive em conversas com os professores entrevistados através do aplicativo *Whatsapp*, que permite a formação de grupos de até 256 pessoas, é que, dos 30 envolvidos nesta pesquisa, 22 participam de grupos com seus respectivos alunos, separados por turmas, onde trocam informações sobre a dinâmica de sua disciplina, relembram e cobram atividades propostas e fazem até revisões relâmpago antes das avaliações. No meu caso cheguei a utilizar desse expediente das redes sociais para fazer revisões para o vestibular através do *Facebook*, que permite transmissões de vídeo ao vivo, chegando a atingir mais de seis mil “expectadores” de uma única vez. Também participo de grupos de alunos no *Whatsapp* e chego ao extremo de ter grupos de ex-alunos, o que atesta aquela máxima de Henry Adams ²quando ele afirma que “um professor sempre atinge a eternidade: ele nunca sabe até onde vai sua influência”.

Sendo uma prática extremamente antiga, a aula expositiva/dialogada não perde sua eficácia, pelo contrário, ela retira um pouco o aluno da impessoalidade da relação com as máquinas - especialmente o celular - e o coloca de frente com o humano: valorizando a boa e velha comunicação face a face! E quando o professor utiliza da escrita enquanto fala, aumenta ainda mais sua eficiência:

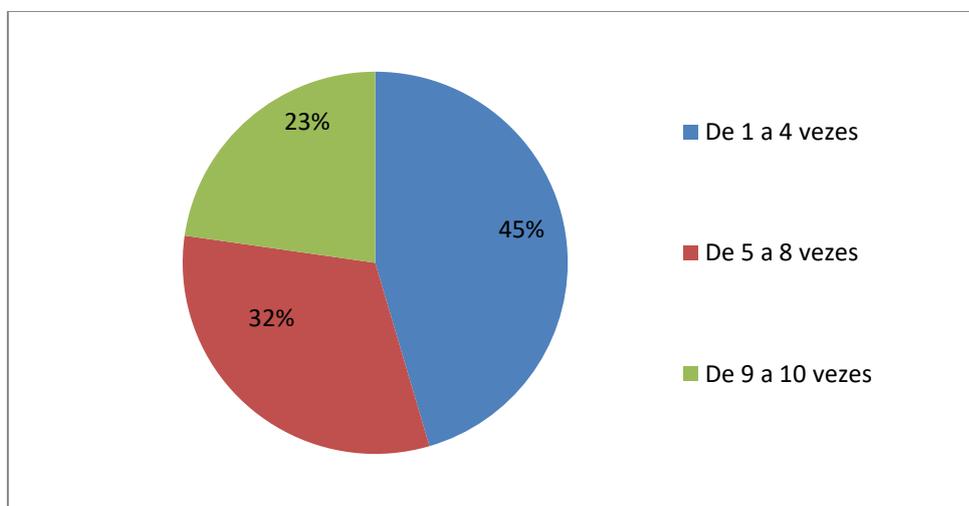
Há várias escolas que estão retomando essa lógica até por uma razão de natureza do aprendizado: nós, na condição de aprendentes, focamos mais quando alguém escreve alguma coisa, vamos acompanhando a escrita e nos detemos mais sobre aquilo. (CORTELLA, 2016, p. 55)

Perguntados sobre a frequência com que usam a exposição durante as aulas, os pesquisados responderam que num conjunto de dez aulas 45% deles

² Henry Brooks Adams (1838 -1918) foi um historiador, jornalista e romancista estadunidense. Foi professor de História em Harvard, onde introduziu o sistema de seminários.

a utilizam de 1 a 4 vezes, 32% usam de 5 a 8 vezes e 23% usam de nove a dez vezes (Figura 14):

Figura 14: Quantidade de aulas expositivas



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Uma aula expositiva eficiente requer do professor um conjunto de habilidades e competências que se traduzem resumidamente em ele assumir sua condição de comunicador. O domínio da palavra, a facilidade na articulação delas, o domínio cênico do espaço de aula a partir de uma movimentação precisa por este espaço, o uso correto da voz, ajustando o tom e a modulação à quantidade de alunos, ao tamanho do espaço e os diferentes momentos da explanação que devem ser realçadas com volumes diferentes, enfim, técnicas que o tempo permite ao professor desenvolver ou reforçar. São ferramentas que aproximam muito o papel do professor do papel de ator e essa questão será objeto de aprofundamento na próxima parte desse trabalho.

3.2.14 Formas de estimular a participação dos alunos durante as aulas.

Envolver os alunos no nosso trabalho envolve o reconhecimento de que, enquanto educadores,

[...] podemos estimular, motivar, convencer os nossos educandos de que aprender é tão necessário quanto nutrir-se. No momento em que isso se tornar um hábito, a cada dia existirá a expectativa de descobrir e de se sentir renovado com o novo, tarefa difícil que deve ser

revigorada frequentemente por todos os educadores (PUNTEL, 2007, p.89)

Foi questionado aos professores como eles costumam estimular a participação dos alunos em suas aulas. Do universo pesquisado pode-se distinguir quatro grandes tendências nesse quesito:

3.2.15 Uso do cotidiano

Onze entrevistados explicaram que utilizam fatos da atualidade para ilustrar suas aulas numa tentativa de aproximar os conteúdos estudados na realidade dos alunos, estimulando sua participação mais direta destes diante do conhecimento que acaso possuam. Três respostas resumem essa “tendência”:

Procuro relacionar os conteúdos trabalhados com o cotidiano dos alunos, ou seja, procurando tornar o mais concreto possível o que trabalhamos e debatemos em sala de aula, dando exemplos da realidade deles mesmos ou próximas deles. (PROFESSOR OITO, 2016)

As aulas partem sempre de abordagens investigativas, os conteúdos são trabalhados em diferentes escalas, sempre partindo do local, ou seja, do espaço de vivência do aluno. (PROFESSOR CINCO, 2016)

Contextualizo o conteúdo, aproveitando temas e situações atuais, usando a realidade dos próprios alunos. Além disso, proponho desafios, os alunos gostam de competições, de serem desafiados, assim, invento vários ‘jogos’ interativos que exige a participação dos alunos. (PROFESSOR UM, 2016)

Esta última citação trás o elemento lúdico dos jogos, como proposta de envolver os alunos no trabalho em sala de aula. Questionado via *Whatsapp* o Professor Um explicou que essa proposta funciona mais no nível fundamental em que os alunos estão mais próximos de um tempo em que aprender tinha um forte apelo ao lúdico, aprender era divertido. Com o tempo, os alunos vão ficando mais “sérios” e acreditam que brincar é coisa de criança e não combina com estudos que é uma coisa “séria”, como costumam afirmar seus pais. Uma pena, segundo o Professor Um, para quem aprender deveria ser algo mais prazeroso do que o que propõe os coordenadores e mesmo os conteúdos programáticos.

3.2.16 Lançando perguntas e promovendo debates

Seis professores citaram que sua forma de envolver os alunos é fazer perguntas durante sua exposição numa tentativa de trazer os alunos para o conteúdo. Além disso, costumam suscitar debates entre os alunos a partir desses questionamentos. O Professor Vinte e Nove explica:

Fazendo questionamentos. Minhas turmas não são muito participativas hoje em dia. Eles querem mais ouvir do que falar durante a aula e quando falam é entre eles mesmos. E também o silêncio me ajuda a desenrolar o conteúdo. (PROFESSOR VINTE E NOVE, 2016)

Interessante o professor citar o silêncio como uma condição para sua explanação e ao mesmo tempo fazer questionamentos aos alunos querendo sua participação. Na cabeça do aluno fica difícil distinguir em que momentos eles deve ficar em silêncio, para não “atrapalhar” o professor e em que momento ele deve participar. Muitas vezes as conversas entre alunos, as chamadas “conversas paralelas” acontecem justamente quando o professor não é capaz de prender a atenção deles ou não consegue propor atividades que os envolva de forma eficaz na aula. As mudanças de comportamento dos alunos nessa sociedade tecnológica também desafiam o professor a manter este “silêncio indispensável” para o bom desempenho de seu trabalho. Cortella (2016, p.30) ressalta:

O docente se encontra mais perdido hoje, num cenário que tem uma modificação absolutamente acelerada. Há 20 anos, eu diria para um aluno em sala de aula prestar atenção em vês de falar com o colega. Agora ele não precisa falar com o colega para ficar distraído, basta um celular. [...] De uma sociedade que se ocupava em afirmar que nem mascar chiclete em sala de aula era admissível – não estou falando dos anos 1950, estou falando dos anos 1980 -, em que não se podia assistir à aula de boné, vir com um tênis diferente do uniforme, para, agora, uma discussão do que é permitido no pátio ou em sala de aula foi uma mudança veloz. Não deu tempo de nos organizarmos mentalmente, nem como habilidade e competência, para uma situação com essa pressa. Há certa estupefação em relação a isso.

3.2.17 Utilização de recursos multimídias

Quatro professores apelaram para os recursos audiovisuais como forma de atrair a atenção dos alunos e fazer com que se sintam estimulados a participar visto que uma boa parte deles está “ligada” todo o tempo às essas tecnologias na forma de celulares, *tablets* e *notebooks*. Adeptos do uso de projetores multimídia em praticamente todas as aulas, um dos entrevistados chegou a afirmar que tem dificuldade em ministrar seus conteúdos se acaso não puder utilizar esse equipamento tamanha a dependência gerada por essa tecnologia. Nesses casos é pertinente voltar a Cortella (2016) quando ele assevera:

[...] é preciso ponderar também que a tecnologia afeta o aprendizado tanto positiva quanto negativamente. As novas gerações, aqueles que tem menos de 18 anos, voltaram a escrever, como já refletimos. É uma coisa inédita nos últimos 30 anos e bastante positiva. Por outro lado, as novas tecnologias têm um aspecto perigoso: por permitir um acesso veloz, elas dispersam a atenção. [...] Portanto, não é que se deva retirar a tecnologia da Escola – isso seria uma tolice -, mas depositar na tecnologia a esperança prioritária de que isso vá elevar a condição do aprendizado é outra tolice de igual tamanho (CORTELLA, 2016, p 52)

E completa:

Muitas pessoas têm obsessão tecnológica e toda obsessão é doentia. Contudo, sem descartar a relevância das plataformas digitais, é urgente que eduquemos as crianças a fazer uso sem dependência. Alguns diriam ser impossível, por elas já “nascerem plugadas”. Não é sempre assim; ofereça a uma criança, na areia da beira do mar, um baldinho e uma pazinha, e veja se ela não ficará horas brincando sem que precise transformar átomos em bits. (CORTELLA, 2016, p. 53)

Ainda sobre tecnologia na sala de aula é importante lembrar que nem todos tem acesso a elas. Uma pesquisa arregimentada pelas redes sociais, como esta que agora se analisa, certamente atrairia um determinado segmento de professores que trabalham com alunos, que, no geral, tem poder aquisitivo suficiente para ter acesso á estas “modernidades”. Mas, é bom sempre ter em conta que:

[...] por mais tecnologias que uma escola disponha, e por mais que isso traga a sensação de modernidade, o importante é enxergar o aluno e suas capacidades conforme a temporalidade em que vive. [...] Viver num mundo dito contemporâneo não significa ser contemporâneo (COSTELLA, 2014, p.189).

O bom professor deve ser capaz de trabalhar bem com a tecnologia e trabalhar ainda melhor sem ela, exercitando sua criatividade e domínio de conteúdo.

3.2.18 Uso da arte como metodologia: teatro, música, poesia, descontração e bom humor

Quatro professores responderam que se utilizam da arte como forma de atrair a participação dos alunos para suas aulas. Vejamos:

Procuro estimular meus alunos propondo apresentações teatrais onde adapto o conteúdo programado, valorizando nessas pequenas peças a música e a poesia. (PROFESSOR DOIS, 2016)

Modifico os espaços de aula, saio constantemente da sala para outras áreas, busco dramatizar as situações e utilizo sempre a realidade do cotidiano para ilustrar, já que a geografia me proporciona todos estes recursos. (PROFESSOR VINTE E SETE, 2016)

Como revisão de conteúdos eu sempre procuro levar alguns jogos e brincadeiras. Outro fator que acho relevante é manter sempre o bom humor com os alunos. (PROFESSOR QUATRO, 2016)

Procuro tornar as minhas aulas o mais agradável possível, onde o aluno possa aprender e se divertir com o conteúdo que tenho que trabalhar. Sempre que posso levo música para a aula ou proponho encenações onde eu também participo, afinal quando essa distância entre professor e aluno se reduz, fica mais fácil se aprender. Eu aprendo e eles aprendem. (PROFESSOR TRÊS, 2016)

Estas últimas considerações permitem “construir uma ponte” entre o final deste capítulo e o início do próximo onde pretendo “amarrar” todas as discussões propostas até aqui, quais sejam, o papel da escola e do ensino da Geografia nesta sociedade do conhecimento apelando para a arte como instrumento e metodologia, tornando o trabalho do professor ainda mais atraente para seus alunos e mais prazeroso para ele mesmo. A análise da

segunda parte da pesquisa permitirá introduzir e aprofundar esse debate, apontando possibilidades para se “entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino da geografia na pós-modernidade” (CASTROGIOVANNI, 2007, p.35)

Concluindo, mas não finalizando:

Apesar de todas as adversidades, o nosso sonho coletivo e comum de melhorar a educação, e a nossa vida na educação, persiste. Como nos ensinou Paulo Freire, é preciso ao mesmo tempo denunciar e anunciar. Ler o mundo para, nele, intervir de forma criativa, ousada, democrática, crítica, coletiva, participativa e mudancista. Nada de banalizar a situação e considerar que as coisas são assim mesmo e nunca melhorarão. [...] Não deixaremos que a injustiça, que a exclusão, que a violência, que a arrogância, que o preconceito [...] e que a competição sejam maiores que a nossa utopia (PADILHA, 2007, p.122)

Tornar-se professor é uma tarefa que demanda tempo, sensibilidade, perseverança e fé no futuro. O professor de Geografia, aquele que tem nas mãos o espaço como tema - com toda sua dinâmica - deve estar ainda mais atento para o seu trabalho e os frutos que ele pode produzir.

Em educação muito se tem pesquisado, discutido, escrito, exercitado na tentativa de tornar mais agradável para o aluno o ato de aprender. Que tal pensarmos formas de tornar mais agradável para o professor o ato de ensinar? Um professor feliz, motivado, animado com seu ofício, certamente produzirá um trabalho que encantará seu aluno e o encantará a si mesmo.

Se for certo que sonhamos com uma escola em que o aluno tenha prazer em voltar a cada dia, é certo também que devemos desejar ter professores que se comportem da mesma forma a cada amanhecer!

4 QUANDO A GEOGRAFIA E A ARTE SE ENCONTRAM, APRENDER E ENSINAR SE TORNA UM PRAZER

“A gente não quer só comida. A gente quer comida, diversão e arte”

Titãs

Sociedade da aprendizagem, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade em rede. Muitas tentativas de nominar um único período de tempo. Tempo veloz, no qual a novidade de hoje pertencerá a um passado “distante”, em poucos meses. Mal nos habituamos a uma nova realidade tecnológica e ela se tornou obsoleta, nos dando sempre a impressão de que estamos atrasados no tempo, defasados, não “alfabetizados” na linguagem que se fala hoje. Para quem trabalha com educação, o desafio é ainda maior. Assim, é necessário “buscarmos as bases que explicam o mundo presente e articulá-las no processo de ensino-aprendizagem” (STRAFORINI, 2004, p. 29).

A escola, enquanto instituição, se encontra desorientada; ela precisa de uma bússola e necessita se localizar neste novo espaço-mundo, onde se acha desacreditada nos seus métodos. Este descrédito, porém, não é capaz de lhe negar a utilidade ou de apontar alternativas para sua renovação, até porque:

[...] a educação não está imune às transformações que acontecem no mundo, ela padece com os desafiantes problemas (sociais, econômicos e políticos) gerados pelas novas tecnologias, pela mundialização, pela exarcebação e banalização da violência. Também sofre com os seus próprios problemas e desafios, como a obsolescência de seus métodos e técnicas [...]. (CHIAPETTI, 2008, p. 223)

Cabe aqui construir uma “nova escola” dentro dessa sociedade mutante. Precisamos de uma forma nova de lidar com essa velha entidade. Nos escritos de Cortella (2016), encontramos uma reveladora diferenciação entre o que é ser idoso é o que ser é velho:

Idoso é aquele que tem bastante idade, velho é aquele [...] que acha que não precisa mais aprender, que acha que não conseguirá mais aprender. [...] Velho é aquele que acha que nunca precisa mudar, que, independentemente da idade, acha que está pronto. O idoso tem valor (CORTELLA, 2016, p.35).

A “velha” escola é aquela que se esqueceu de aprender. É aquela que não conseguiu acompanhar seu tempo. A escola “idosa” é aquela instituição de muitos anos, mas que não perdeu seu valor, nem o desejo de se reinventar e falar do novo, o que não significa, necessariamente, falar do inédito, até porque “inédito é o que nunca existiu de nenhum modo” (CORTELLA, 2016, p. 35).

Pensando assim, buscar um novo sentido para a escola que deve acompanhar as mudanças dessa sociedade do conhecimento pode significar se valer daquilo que é antigo, daquilo que tem muita idade, mas que não perdeu o seu valor, algo que a sociedade humana conhece e utiliza muito antes mesmo da invenção da escrita ou da sistematização de um conjunto de procedimentos aos quais pode-se chamar de escola. Estamos falando da arte! E essa referência à arte não está restrita à sua participação no processo educativo, pelas disciplinas obrigatórias que oferta, conforme determinação da LDB 9394/96³, mas a arte enquanto metodologia do trabalho pedagógico, enquanto instrumento do processo ensino e aprendizagem. Em Iavelberg (2003) temos que:

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. [...] Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito. (IAVELBERG, 2003, p. 9)

A expressão arte-educação tem sido comumente utilizada como uma “novidade” na Escola. Nada mais valioso para se educar, afinal, a arte tem, em sua essência, o sentido de educar. Japiassu (2003) esclarece:

A atividade criadora ou criatividade foi conceituada por Vygotsky (1982, p,7). Ele explica que existem duas modalidades básicas de impulsos na conduta tipicamente

³ A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

humana: o impulso reprodutor ou reprodutivo e o impulso criador ou combinador. O primeiro está vinculado à memória e o segundo relacionado à criatividade. É só pela atividade criadora que as mulheres e os homens podem projetar-se no futuro e transformar o presente. (JAPIASSU, 2003, p. 19)

Enquanto atividade criadora, a arte materializa as visões de mundo que a sociedade humana produz – e reproduz - e por isso mesmo ela, a arte, pode traduzir esse espaço-realidade, com fins educativos. E se a arte pode ajudar na compreensão dessa realidade em constante modificação, ela pode ser uma grande aliada para a Geografia, cujo compromisso “com e para a educação é muito forte em todo o contexto da sociedade, uma importância que se renova a cada transformação” (CHIAPETTI, 2008, p. 226).

A cultura humana, que se manifesta através da arte no espaço, pode ter na Geografia um importante canal de representação, análise e interpretação, visto que:

O ser humano tem também a necessidade de acumular energias e a necessidade de ver, de ouvir, de tocar, de degustar e a necessidade de reunir essas percepções num “mundo”. [...] Trata-se da necessidade de uma atividade criadora, de obra, e não apenas de produtos e bens materiais consumíveis, necessidades de informação, de simbolismo, de imaginário, de atividades lúdicas (LEFEBVRE, 1976, p. 3).

Quando associamos a educação à arte, nos aproximamos de um ensino que usa a alegria como método, o prazer como motivação. Em Cortella (2016):

Muitos imaginam que devemos ter uma Educação que seja séria, o que em grande parte é verdade. Agora é necessário não confundir seriedade com tristeza. Uma aula séria não é uma aula triste, mas uma aula que traz as pessoas para o mundo do encantamento, do prazer, do conhecimento, do convívio frutífero, da amorosidade coletiva [...] Ela precisa ter alegria, porque se não tiver esse elemento, distancia-se do prazer, de existir com o outro, o que é algo essencial (CORTELLA, 2016, p.123)

Usar a arte como metodologia para educação é lidar com o essencial do processo que une educadores e educandos: a promoção da esperança.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2003, p 72).

Se admitirmos que a educação neste Século XXI ainda se debate com velhas questões, como saber o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, qual a relação que se deve estabelecer entre quem educa e quem é educado. Muitas vezes, até saber, neste processo, quem educa quem, concluímos que os tempos são graves, mas “momentos graves significam, como sempre na história humana, a possibilidade de momentos grávidos.” (CORTELLA, 2014, p.10). São momentos de se repensar, de se refazer, de se trabalhar em cima do que temos, guiados por aquilo que desejamos, que é uma educação melhor para um mundo melhor. A educação, pois, deve servir para isso:

Não se trata de desistir ou de se conformar com as condições hoje oferecidas, pois, acima de tudo, temos na educação pessoas esperançosas, sem espera, que perseguem o sonho de uma sociedade mais feliz e mais justa. [...] Apesar de todas as adversidades, o nosso sonho coletivo e comum de melhorar a educação, e a nossa vida na educação, persiste. (PADILHA, 2007, p. 122)

Enquanto professores, não importa quanto tempo temos em sala de aula. O “novo” será sempre aquilo que nos motivará a fazer um trabalho melhor, mesmo que esse novo seja tão antigo quanto a história humana. Essa linguagem antiga e poderosa, a arte, pode ser uma força renovadora de nosso trabalho enquanto mediadores do processo educativo, não apenas sendo um elemento que desperta no aluno o interesse em se envolver com este processo, mas acima de tudo, sendo um elemento que alimenta nosso desejo de continuar no magistério, motivando-nos, dando-nos prazer em começar, a cada dia, um novo dia feliz nesse ofício de possibilidades rumo ao melhor do humano que existe em cada um de nós. Em Padilha:

Na escola, esse sentimento cria uma ambiência de possibilidades coletivas, a nossa energia se renova no encontro com outras pessoas que, como nós, num projeto coletivo, sonham com as mudanças possíveis e acreditam nelas. (PADILHA, 2007, p. 123)

Combater o desânimo, diante de toda gama de dificuldades na educação, exige que cada um de nós, professores, se imagine, a cada dia, como se fosse o seu primeiro dia de aula, não desprezando toda a rica experiência acumulada, mas estando abertos e livres para testar novas formas de ensinar e de aprender com os filhos dessa Geração Z ⁴ que, nascida em plena era digital, tem toda uma especificidade na forma de se relacionar com o mundo lá fora e com um mundo da escola, em particular. Mas, se eles são “novos” e se renovam a cada ano – sendo que em todos os anos temos outros alunos – e nós somos sempre “os mesmos”, que sejamos novos em nosso “velho” ofício, incorporando nele o tempo presente. Uma proposta antiga e renovada é usar para esse mister a arte:

Havia na essência da arte, uma parte dela que se projetava para a frente, na crítica ao que se mostra como real hoje. Esse potencial da arte como crítica da cultura não havia de ser uma via fundamental de acesso ao conhecimento? (LINHARES, 2003, p. 21)

A arte como acesso ao conhecimento e como instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem pode ser uma fonte de encantamento tanto para o aluno quanto para o professor. Linhares (2002) chega a afirmar:

Jogada fora da escola, a arte ia ser objeto de consumo ao modo das outras mercadorias. Educar não era também escutar, olhar, atuar dramaticamente e ler o mundo ao modo da cultura e distanciando-se do modo da cultura para melhor pensá-la? (LINHARES, 2003, p. 22)

Diante de tantos recursos tecnológicos à sua disposição, a escola pode dar um salto de qualidade, renovando sua atração sobre os alunos, indo além do “lugar de aprender, conhecer, mas também sendo o lugar do afetivo, do palco da reprodução da vida” (SILVA, 2011, p. 91). Ensinar Geografia tendo a arte como instrumento pode transformar a escola em um:

⁴ A chamada Geração Z (Z de Zapping) é caracterizada por pessoas que nasceram a partir de meados da década de 1990. É uma geração surgida conjuntamente com o avanço das novas tecnologias, acompanhando o novo mundo pós Guerra Fria, ou seja, o chamado mundo tecnológico ou mundo virtual. Essa convivência cotidiana com aparelhos tecnológicos acabou propiciando para que essa nova geração aprendesse a usar várias tecnologias ao mesmo tempo, como por exemplo: acessar a Internet, escutar música e assistir TV.

[...] lugar de festa, de 'baile', de alegria. Mas, não falamos do baile ou da festa apenas nos seus sentidos comemorativos ou lúdicos que, por si só, já são muito importantes. Falamos dos rituais e dos eventos que trazem para o espaço educativo, um clima sempre positivo, que nos ajudam a superar o mal-humor, o pessimismo e até mesmo aquele sentimento de fragilidade que às vezes nos alcança pelo cansaço e pelo desânimo quando nos deparamos com situações que aparentemente nunca mudam. (PADILHA, 2007, p. 137)

Ser professor na atualidade é poder “aprender com os outros e despir-se do que se aprendeu para se reinventar na profissão, raspar a tinta com que nos pintaram para pensar na nossa existência e refazer outras pinturas” (Kaercher, 2007, p.15-6). A Geografia, enquanto ciência que analisa o espaço e suas mudanças, ao mesmo tempo facilita e exige essa postura do professor. Facilita no sentido de que ela trabalha sempre com novos cenários e exige, porque sem essa disposição o professor estará ultrapassado, a necessária adequação de sua linguagem àquela usada por seus alunos. A Geografia permite uma leitura do mundo e

Quando falamos de 'leitura de mundo', estamos utilizando uma categoria fundamental do pensamento de Paulo Freire, que, em seu trabalho político-pedagógico nos ensinou a refletir sobre a nossa ação, a ler o mundo, a pensar e a aprender com o contexto em que vivemos e a valorizar tanto a denúncia como o anúncio. (PADILHA, 2007, p. 139)

A ciência geográfica nos possibilita conhecer, registrar e analisar aquilo que pode ser observado da nossa realidade dentro da perspectiva do mundo globalizado, mas a leitura desse mundo forçosamente nos confrontará com “situações da vida cotidiana que envolvem subjetividades, sensibilidades e sentimentos de pessoas, que nos exige um outro olhar, mais ampliado que a observação fenomenal da ciência analítica” (PADILHA, 2007, p. 140). Nesse sentido, a arte é uma poderosa ferramenta de leitura de mundo e, portanto, de parceria na produção do conhecimento geográfico, pois

[...] o espaço, aquele trabalhado pela Geografia [...] merece a atenção dos docentes. Eles devem ser transformados, a partir de desafios em lugares identitários que correspondam a uma relação direta entre a

subjetividade do discente e a cautela do professor em transforma tudo isso em conhecimento. (CORTELLA, 2007, p. 49)

Na segunda parte da análise da pesquisa realizada com professores licenciados em Geografia, focaremos a interação metodológica da arte em suas diferentes manifestações: teatro, música, literatura, artes plásticas, dentre outras, com o ensino dessa disciplina.

4.1.1 Elementos da arte como metodologia de ensino de Geografia

Nessa etapa da pesquisa, os professores foram questionados sobre a forma como utilizam recursos e técnicas de ensino que são também elementos comuns às artes plásticas e cênicas. À análise dessas questões foram acrescentados o resultado das conversas via *WhatsApp* estabelecidas com os entrevistados.

4.1.2 Recursos Visuais

Comumente, acredita-se que a cartografia é um ramo da Geografia, tamanha a intimidade de uma com a outra, quando de fato esta primeira era utilizada como ferramenta de representação do espaço, mesmo antes da sistematização da segunda enquanto ciência. A função dos mapas é prover a visualização de dados espaciais, e a sua confecção é praticada desde tempos pré-históricos, antes mesmo da invenção da escrita. No poema *Odisseia e Ilíada*, de Homero, o autor fazia uma descrição gráfica do mundo conhecido na época.

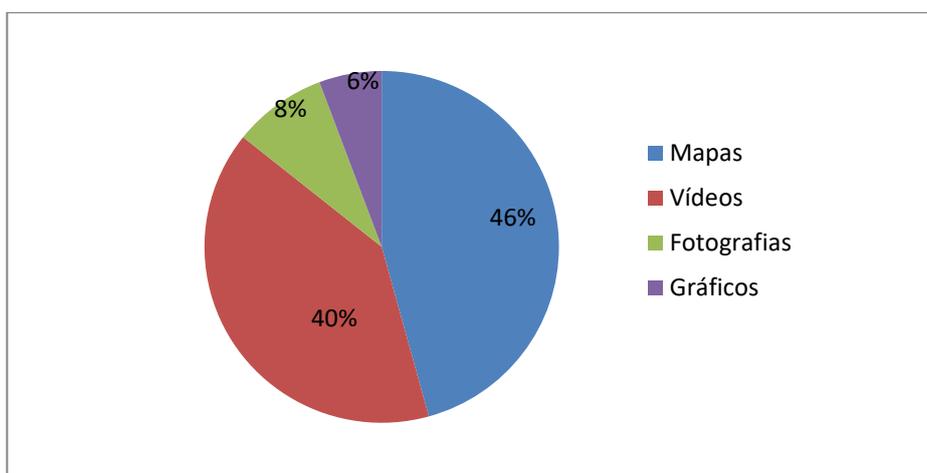
Ao analisar o espaço, a Geografia utiliza a Cartografia como ferramenta, fazendo uso dos avanços técnicos que ela vem apresentando com os modernos sistemas de localização e representação, o que tem permitido à Geografia trabalhar com mapas cada vez mais precisos e atualizados. A maioria (46%) dos entrevistados ainda utiliza essa ferramenta como fonte de ilustração de seu trabalho em sala de aula, mesmo que o meio hoje seja o digital, e não mais o mapa físico, impresso, como antes.

Nenhum dos entrevistados, quando questionados no grupo de debate do *WhatsApp*, citou produzir mapas juntos com os alunos, apesar de hoje termos recursos suficientes para isso nos programas e aplicativos, como o *Google*

Maps. Os mapas servem apenas como ilustração dos conteúdos trabalhados, que não são produzidos a partir deles.

O uso de vídeos vem logo depois (40%), como ferramenta mais usual de ilustração das aulas e, nesse caso, cinco dos entrevistados afirmaram indicar a produção de vídeos pelos próprios alunos, como um instrumento importante de estudos, sendo que em uma das escolas onde um deles trabalha acontece um festival de curta-metragem, com temas livres, quando os alunos podem concorrer com suas produções cinematográficas (Figura 15)

Figura 15: Recursos visuais utilizados



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

O cinema é uma rica ferramenta de trabalho para a Geografia, já que ele consegue retratar, de uma só vez, tempo e espaço, além das ricas análises que podem ser feitas a partir daí. Para o trabalho do dia a dia, somente vídeos curtos são utilizados pelos professores e dois deles citaram que mantêm uma lista de indicação de filmes que os alunos podem assistir em casa, mas sem nenhuma forma de avaliação ou análise desse material que seja ligada diretamente ao conteúdo programado, apenas como ilustração.

O trabalho com fotografia foi citado por 8% dos entrevistados e um, em especial, chamou a atenção pelo inusitado da proposta: os alunos são instados a fotografar, e hoje é fácil fazer isso já que todo celular é uma câmera fotográfica. O caminho que fazem de casa para a escola, uma vez por semana, e ao final de dois meses – uma unidade – descrendo e analisando todas as mudanças que eles perceberam nesta paisagem ao fim desse período. Nesse sentido, o Professor Onze comenta:

Durante dois meses os alunos fotografaram seu percurso de casa para a escola e depois fizemos comparações sobre o que mudou na paisagem, apesar do tempo ser curto, eles conseguiram observar as mudanças que ocorreram como a delimitação de faixas de pedestres e a colocação de um semáforo onde antes não existia e outros a mudanças de direção de uma via que de mão-dupla passou a ser mão-única. Analisamos os impactos que isso causaria, por exemplo, no comércio ao longo dessa rua. Foi um trabalho rico e os alunos ficavam comparando seus resultados uns com os outros ao longo das aulas. (PROFESSOR ONZE, 2016)

Apenas 6% dos professores usam gráficos como principal ferramenta de ilustração das aulas, revelando que esse tipo de instrumento costuma ser “desinteressante” no estudo da Geografia. Mesmo nos anos da faculdade, não somos bem “treinados” para ler e muito menos produzir esse material.

4.1.3 Música

Elemento rico das expressões artísticas, a música praticamente não é utilizada pelos professores em seu trabalho, sendo que as alternativas nunca e raramente perfizeram um total de 86% das respostas dos entrevistados (Figura 17). Enquanto ferramenta para o ensino da Geografia a música é preciosa visto que ela

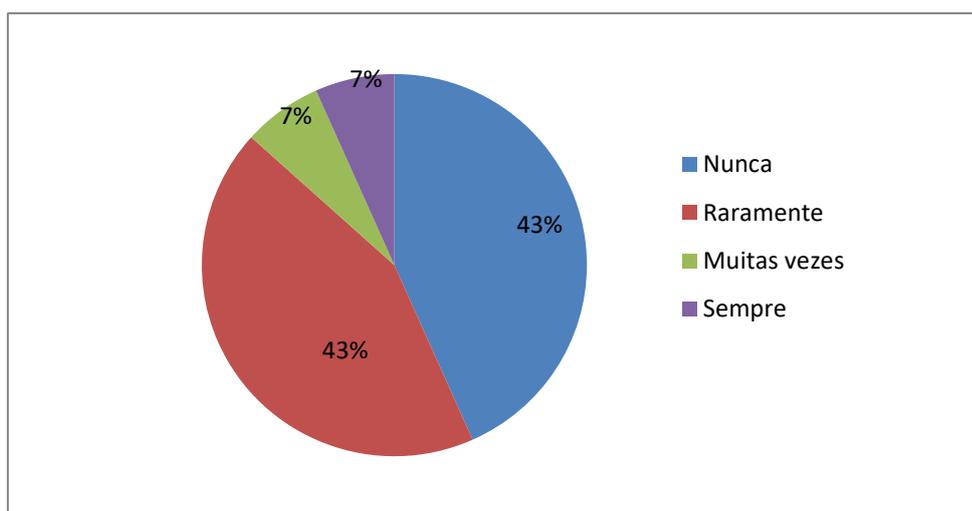
[...] está presente na história e na vida das pessoas como forma de cantigas de ninar, cantigas de roda, na expressão da religiosidade do povo (nos hinos, por exemplo), nas antigas cantorias de trabalho que marcavam o ritmo das atividades dos trabalhadores. Está também nas atividades com finalidades de diversão, de dança e, também por isso, não faz sentido que a escola deixe de se aproveitar de todas essas experiências culturais para favorecer as aprendizagens das crianças, adolescentes, jovens e adultos. (PADILHA, 2007, p. 51)

O trabalho com a música na Geografia permite não só ilustrar de forma prazerosa os conteúdos, mas também produzir música a partir deles, na forma de paródias, por exemplo, como foi citada por dois professores.

Questionados pelo não uso dessa ferramenta, oito professores alegaram ter muito pouco tempo de aula para ocupar com a música e “ainda” dar conteúdos - como se uma coisa não pudesse ser feita junto com a outra - e que normalmente precisam de equipamentos que não estão sempre à

disposição em sala de aula. Quatro professores que raramente a utilizam justificaram que nem todo conteúdo pode ser trabalhando com música, o que de fato não é problema, sendo que a música, deve ser um elemento à disposição, mas não sempre presente nas aulas, como justifica Padilha (2007, p.53) “tem valido a pena insistir em inserir a música nas referidas atividades profissionais, e nunca deixar de ser também um educador, sem, com isso, necessariamente pedagogizar a música” (Figura 16):

Figura 16: Utilização da música como ferramenta de ensino

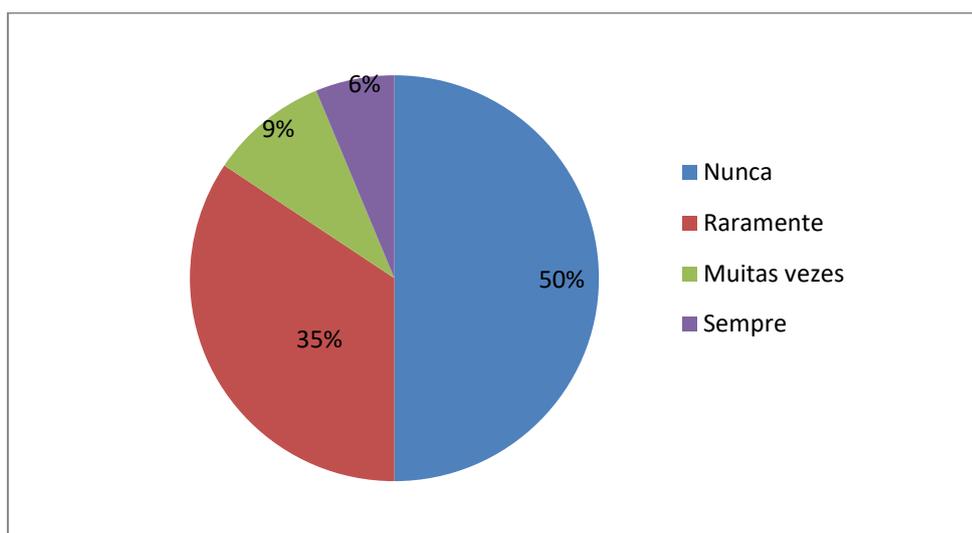


Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Os dois únicos professores que sempre utilizam a música, não por acaso, são aqueles que trabalham com o ensino fundamental, o que reforça o preconceito de que só nessa faixa etária é que os alunos estariam dispostos a aceitar a música como metodologia de ensino. Um professor do ensino médio, que se enquadra no grupo daqueles que nunca utilizam essa ferramenta chegou a explicar que os alunos “querem conteúdo e não diversão” (PROFESSOR SETE, 2016).

Dos entrevistados que raramente, muitas vezes ou sempre usam a música no seu trabalho, 100% a utilizam com letras em português e com temas ligados aos conteúdos trabalhados. Para aqueles que utilizam a música durante as aulas, questionados sobre o uso da música ao vivo (e não por meio eletrônico), a maioria (35%) o fazem raramente, 9% costumam usar muitas vezes e 6%, usam sempre, sendo que deste universo dos que usam muitas vezes e usam sempre, dois citaram que são músicos profissionais (Figura 17):

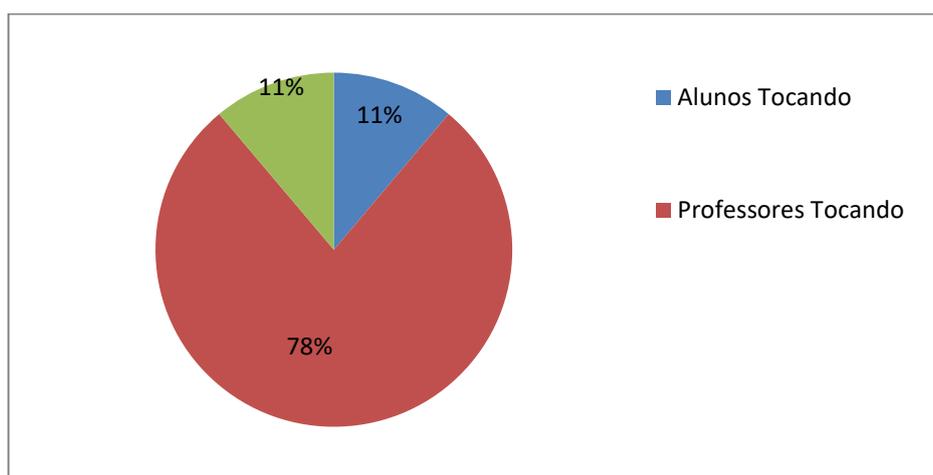
Figura 17: Utilização da música ao vivo



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

O fato de dois dos professores pesquisados serem também músicos explica porque, ao serem questionados sobre quem executa a música ao vivo, apontarem a si próprios como protagonistas do processo (78%). As situações em que alunos e professor tocam juntos somaram 11%. O mesmo se deu no caso dos alunos tocando sozinhos (11%). Somente um entrevistado afirmou que costuma convidar artistas para executar músicas ao vivo quando programa aulas com essa ferramenta (Figura 18):

Figura 18: Quem executa a música ao vivo



Fonte:

Pesquisa de campo, 2016

Utilizar em educação uma didática que costume sair do usual exige sempre muita disponibilidade do professor. Muitas vezes, diante do “incômodo”

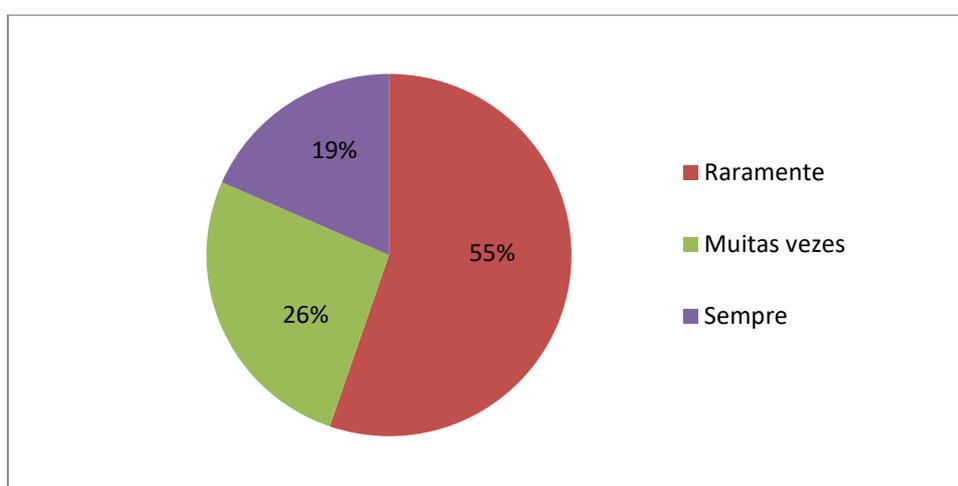
de se carregar equipamentos, ou mesmo de contar com a parceria de outros profissionais para a execução do trabalho programado, o professor recua.

No caso da música, ele pode, inclusive, estar desperdiçando o talento e a participação de muitos de seus alunos que, sendo detentores dessa habilidade, não hesitariam em se disponibilizar para esse fim, o que inclusive agregaria toda turma, sendo que eles têm esse sentimento comum de que são o outro lado da moeda no espaço da escola. É como se um “representante” deles estivesse agora à frente do processo, o que sempre chama e prende a atenção de todos. Padilha (2007) conclui que “em todos os casos, podemos considerar a música como instrumento mobilizador capaz de ativar uma relação humana e crítica”.

4.1.4 Disposição Da Sala De Aula/Espaço De Aula

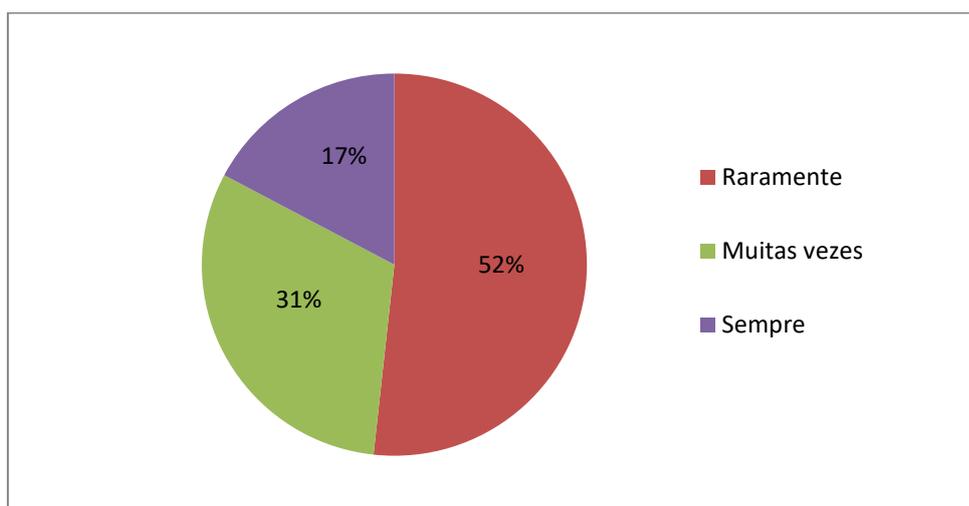
Pode parecer um detalhe, mas a disposição dos móveis em uma sala de aula influencia no aprendizado. A distribuição das carteiras e de outros objetos pedagógicos, assim como sua conservação, afeta a forma como os alunos se relacionam e interagem com o professor. Os professores entrevistados raramente alteram a disposição das carteiras (55%) e raramente se sentam em círculos junto aos alunos (52%) (Figuras 19 e 20)

Figura 19: Mudança na disposição do mobiliário



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Figura 20: Turma disposta em círculo



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A organização tradicional das cadeiras – enfileiradas e voltadas para frente – ainda é a mais usada, mas há outros arranjos que deixam de colocar o professor como o “ator principal” do processo pedagógico. Ordenar as cadeiras em círculo possibilita que os estudantes troquem informações entre si e se sintam mais à vontade para expor suas ideias, determinando uma forma mais eficiente de aprendizado.

Se a intenção é de que os alunos reflitam sobre uma mesma tarefa, busquem a cooperação cognitiva para encontrar a melhor resolução, a disposição, em duplas ou trios, é o ideal. O cenário deve sofrer modificações para que alunos e professores possam experimentar diferentes pontos de vista do trabalho. Em algumas escolas, entretanto, são feitos os chamados “mapas de sala”, que orientam os alunos a se sentarem sempre nos mesmos lugares, segundo os professores, para se garantir a ordem necessária para que a aula aconteça, como se isso definisse quem manda e quem obedece naquele espaço. Um entrevistado comenta:

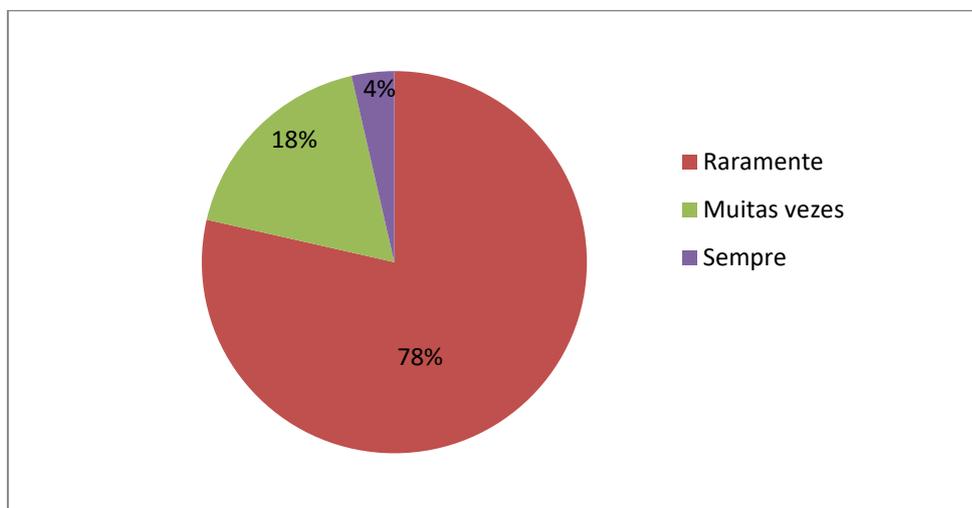
Na minha escola tivemos que fazer os mapas de sala, para que a gente pudesse realizar nosso trabalho, tamanha a indisciplina dos alunos. Se a gente deixar eles bagunçam a sala toda e a gente não consegue nem estabelecer o silêncio para que eles nos ouçam (PROFESSOR VINTE E TRES, 2016)

É triste admitir que o professor precise dessa organização militar e engessada para realizar seu trabalho. A autoridade do professor, enquanto mediador do trabalho, não pode ser externa a ele e sim, ser construída a partir da confiança e respeito que os alunos depositam nele a ponto de independente de como estiver organizado o espaço, o trabalho proposto aconteça. Os professores que propõem uma nova organização do espaço acabam, sendo, também, aqueles que conseguem uma participação maior dos alunos nas suas aulas, como resume esse outro entrevistado:

De tanto dar aulas com as carteiras em círculo, os meus alunos até estranham quando peço que fiquem enfileirados. Eles são muito mais participativos quando podem se olhar no conjunto e eu também posso circular pela sala, não fico preso na frente do quadro (PROFESSOR ONZE, 2016).

Se muitos dos entrevistados não costumam mudar a disposição dos móveis da sala, sair dela então, parece ser impensável (Figura 21)

Figura 21: Aula em outros ambientes



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A utilização de ambientes fora da sala de aula, mesmo que não sejam extraescolares, como, por exemplo, o pátio, ou a quadra esportiva ou mesmo um jardim da escola, é uma prática pouco explorada como estratégia pelos entrevistados, sendo que ela é tão rica de possibilidades. Como constata Linhares (2003), “as professoras dizem que as crianças estão ‘liberadas para o

pátio', nunca dizem 'liberadas para as aulas'. O pátio e as áreas livres, como o próprio nome já traduz, são espaços da liberdade, da alegria:

O pátio é o “lugar do riso”. A associação que se pode fazer do riso com a distensão corporal, com o olhar de corpo inteiro, sem o travo das carteiras retendo o movimento, parece significar que o pátio é uma espécie de espaço permitido para o corpo da infância pulsar, com limites. [...] Nessas horas em que estão “soltos do pátio”, as crianças e as maiores ensaiam tomar contato com suas emoções sobre o que sendo colocado pela “cultura de antes e depois do recreio” (LINHARES, 2003, p. 62-3)

Usar esses espaços como possibilidade do trabalho docente pode ser um respiro para os alunos e para o próprio professor. Quando acaba o intervalo, os alunos são “presos” novamente nas salas de aula, e o encanto da liberdade se perde. Quantas vezes nossos alunos não nos pedem “professor, dá aula lá fora?” No fundo eles não querem mais um intervalo, eles querem um outro cenário para aprender. Um cenário que faz parte de seus domínios, onde eles determinam o uso do tempo e do espaço.

Saber introduzir a aprendizagem de conteúdos nesses “domínios alheios” requer do professor respeitar novas regras de mobilidade: cada aluno vai se sentar onde quiser, com quem quiser e, ele, o professor, enquanto mediador, usará sua autoridade de ter permitido essa mudança para conduzir o processo de forma a que se efetue a aprendizagem.

A justificativa de muitos professores para não sair do “casulo” da sala de aula é justamente a falta de disciplina dos alunos, quando estes estão em outros espaços que não a sua “cela” de aula, e isso acontece, mesmo com os alunos do ensino médio, que teoricamente deveriam ter uma atitude mais colaborativa. Aqui se questiona a “autoridade” do professor e o conceito de “disciplina”. É natural que o aluno que não está acostumado a ser “liberto” de seu espaço habitual de ensino-aprendizagem não consiga, de início, se adequar às necessidades de atenção, porém, quando o professor tem bem claros os seus objetivos, ao definir a necessidade de sair da sala de aula, ele estabelece com os alunos previamente um acordo, por meio do qual os comportamentos desejados para o trabalho são firmados, e sendo assim, dificilmente esta iniciativa poderá dar errado.

Para o trabalho com a Geografia, é uma riqueza essa possibilidade de “mudar de cenário”, de perceber a paisagem de uma forma mais direta, mais viva e deve ser uma prática realizada sempre que possível. Com certeza, na condição de alunos, estas serão as aulas das quais nos lembraremos sempre, com muito carinho, quando vasculharmos as nossas memórias, mesmo na época da faculdade.

4.1.5 Contando histórias

Na literatura árabe, conta-se a lenda de que uma mulher conseguiu salvar a própria vida por conta da sua habilidade em contar histórias. Seu nome era Xerazade, e ao ser escolhida como esposa do Rei da Pérsia, sabendo que ele mandava matar todas as suas esposas na manhã seguinte à noite de núpcias, pelo temor de ser traído, começou a lhe contar histórias que, encadeadas umas nas outras, mantinha a curiosidade do Rei, e a ela mesma, viva. E ela contou histórias ao longo de mil e uma noites. A atração que uma história bem contada exerce nos ouvintes é milenar. E qual seria o segredo do sucesso de Xerazade enquanto contadora de histórias? Quais seus atributos?

Todo bom professor é sempre um bom comunicador. Todo bom comunicador é sempre um bom contador de histórias. Perguntados sobre essa capacidade, 64% dos entrevistados afirmaram que dominam essa técnica e que a utilizam no seu trabalho. Solicitados a detalhar essa habilidade, alguns responderam: “Tenho uma boa dicção e um vocabulário muito rico, além de fazer analogias do conteúdo com a realidade dos alunos” (PROFESSOR 12, 2016). “Tenho o hábito de ouvir histórias, desde criança, com meu pai, que era um *expert* nisso. Cresci ouvindo histórias”(PROFESSOR 8). “Uso muitas expressões faciais e corporais e uma linguagem adequada ao meu público.” (PROFESSOR 1). “Sempre tive admiração pelo canto de Luiz Gonzaga como contador de histórias, e acabo meio que imitando ele de vez em quando” (PROFESSOR 2). “Consigno envolver os alunos nas minhas histórias” (PROFESSOR 18). “Já fiz teatro e isso ajuda muito” (PROFESSOR 26). “Eu uso muitos gestos e sou bom no drama, isso prende a atenção” (PROFESSOR 5). “Às vezes eu conto uns ‘causos’ e os alunos prestam atenção, porque são engraçados e eles riem” (PROFESSOR 16).

Do outro lado estão aqueles que não se julgam bons contadores de histórias e argumentam: “Eu tento fazer o melhor possível, mas não sou daquelas pessoas que contariam uma piada e as pessoas ririam” (PROFESSOR 19). “Acho que não consigo demonstrar sentimentos com facilidade, e sei que isso é essencial *pra* se contar histórias” (PROFESSOR 23). “Sou uma pessoa muito objetiva. Prefiro aplicar o conteúdo ao invés de contar histórias” (PROFESSOR 21). “Nunca contei histórias para os meus alunos, na verdade nunca pensei na ideia. Pode ser uma boa, pois trabalho com o fundamental.” (PROFESSOR 4).

Todos estes comentários são ricos de significado, para se entender a importância dessa ferramenta que o professor pode usar no seu trabalho. Quando questionado sobre “contar histórias”, de fato, questionava-se a capacidade do professor se comunicar com seus alunos. O “contar histórias” revela a capacidade de oratória do professor e o aproxima de todas as demais profissões nas quais essa habilidade é exigida, como a do ator, por exemplo.

Não é original dizer que todo bom professor é também um bom ator e que a sala de aula é seu palco, seus alunos, a sua plateia, seu conteúdo o seu texto e que cenários, iluminação, figurino e música podem ser instrumentos utilizados para potencializar essa sua capacidade de se comunicar. Mas, no teatro existe um acordo entre o ator e o expectador, de que tudo que está sendo dito é uma “farsa”, uma representação da realidade e não a realidade. Isso não se dá na sala de aula, ainda mais quando se trabalha com a Geografia:

Nessa perspectiva, a Geografia, como qualquer outra disciplina, só terá validade se for capaz de estabelecer um diálogo com o mundo real e comprometer-se com a leitura e as transformações das realidades indesejadas (OLIVEIRA, 2008 p. 18).

Não somos atores enquanto professores, mas podemos usar essa rica ferramenta para tornar nosso trabalho mais atraente num mundo de tecnologias, em que o contato humano deixou de ser feito olho a olho, face a face e foi substituído pela frieza das ondas de rádio, dos *bites* e telas de cristal líquido. Desenvolver e utilizar nossas habilidades pessoais de comunicação

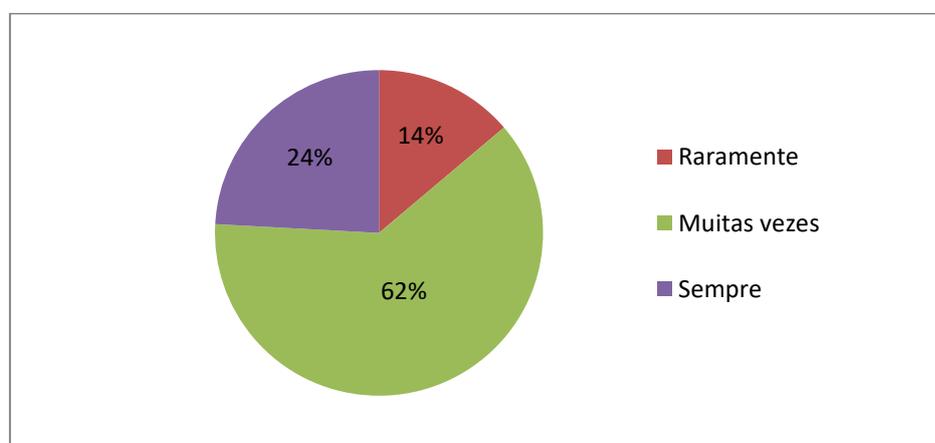
pode fazer toda a diferença, afinal nada pode ser mais antigo e valioso que isso.

Mas, voltando à questão do mito de Xerazade e associando-o às respostas de nossos entrevistados, pode-se elencar as habilidades requeridas por um bom “contador de histórias” /comunicador/ator/professor:

1- Domínio: Conhecer com absoluta confiança o enredo/conteúdo que vai ser trabalhado. Ter este domínio vai permitir ao professor mostrar familiaridade com sua matéria, como se esta fosse um conhecimento que sempre fez parte de sua história. Demonstrar insegurança quanto a determinados pormenores do assunto deixará os alunos desconfiados de que ele não lhe pertence, e, portanto, você não o pode “doá-los”.

2- Naturalidade: Apesar de ter repetido aquele mesmo conteúdo inúmeras vezes, o professor/ator deve narrá-lo com toda naturalidade, sem afetação, como se fosse a primeira vez que fizesse aquilo. Essa aparência de “ineditismo” valoriza os ouvintes. Isso também serve para as perguntas que forem feitas pela classe/plateia e que podem não ter nada de original, mas devem ser ouvidas com a curiosidade de uma primeira vez, e respondidas da mesma forma. Um bom comunicador é sempre um bom ouvinte, e estimular os alunos a contarem suas próprias histórias é uma forma de envolvê-los, definitivamente, no “espetáculo/aula”. Sobre isso, os professores pesquisados revelaram ser um hábito comum no seu trabalho (62%) (Figura 22)

Figura 22: Estimular alunos a contar suas histórias



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A estimulação da participação dos alunos nesses momentos sempre enriquece o trabalho pedagógico, ilustrando-o com a vida real, colorindo-o com a diversidade do universo de cada aluno, o que naturalmente também acaba por educar o próprio educador. Freire (2003) resume isso de forma brilhante:

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2003, p. 30)

O professor que se investe desta postura se torna mais leve na realização de seu trabalho, pois, mesmo que ele seja o mediador do processo, ele entende que não é o “proprietário” dele, e essa “sociedade/parceria” que é estabelecida com o aluno acaba por gerar uma cumplicidade que facilitará todo o trabalho pedagógico.

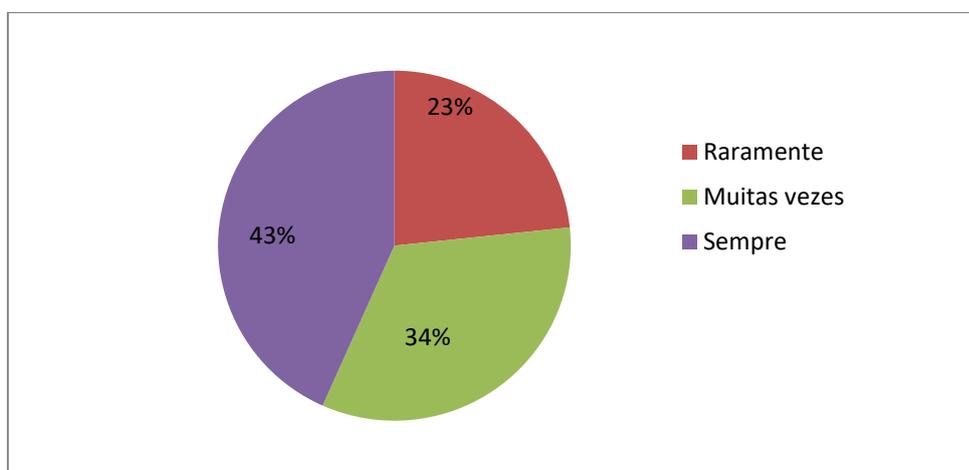
3 – Adequação: O vocabulário utilizado pelo professor/contador de histórias/comunicador deve estar sempre adequado ao público ouvinte. Na oralidade é preciso ser claro e objetivo, sendo necessário, às vezes, explicar o sentido das palavras que os alunos desconhecem, incentivando-os a incorporá-las ao seu próprio vocabulário. Sobre este aspecto dois comentários dos entrevistados são pertinentes:

No início do meu trabalho eu acreditava que deveria impressionar os alunos com um vocabulário rebuscado, tentando mostrar que eu tinha bastante cultura. Logo percebi o equívoco desse comportamento, pois os alunos começaram achar minhas aulas enfadonhas já que não conseguiam acompanhar minhas explicações. Com o tempo fui me adequando ao universo deles e sendo mais simples ao falar. Claro que de vez em quando explico um termo novo e sempre o escrevo no quadro para que eles fixem o seu sentido. (PROFESSOR 15)

Eu já trabalhei na zona rural e acabei aprendendo muitas palavras novas com meus alunos. Nunca quis impor meu modo de falar como se fosse o certo, mas sempre como outra possibilidade de se expressar. Isso gerou muita confiança entre nós. (PROFESSOR 4)

4 – Vocalização: A voz é uma ferramenta espetacular para o bom comunicador. Seu volume deve ser adequado ao ambiente. A voz deve ser clara e agradável, e qualquer dificuldade deve ser trabalhada para que ela soe do modo mais agradável possível. Um bom orador exercita nuances no tom, ora mais baixo, ora mais alto, ora representando os personagens que acaso surjam na história/conteúdo. Um bom contador de histórias cuida de sua voz como verdadeiro instrumento de trabalho, ela tem que estar sempre afinada com os seus propósitos. A maioria dos entrevistados costuma usar a voz de forma criativa durante suas aulas, ou seja, procuram brincar com a voz, suas possibilidades de volume, tons e modulações. Afirmaram que sempre fazem isso 34% e 43% que usam desse expediente muitas vezes. (Figura 23):

Figura 23: Costuma modular a voz durante a aula



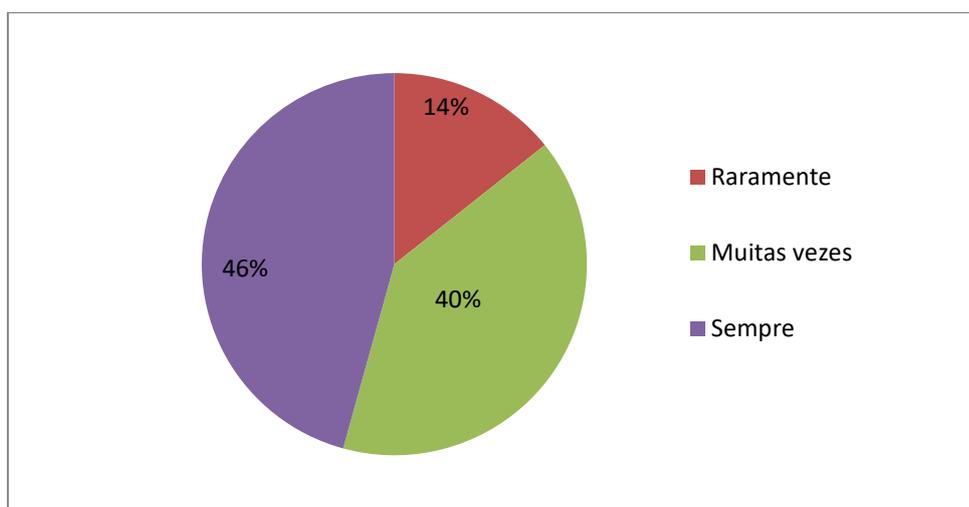
Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Uma aula conduzida sempre no mesmo tom, sem nuances, acaba produzindo um cansaço no ouvinte que, por vezes, gera mesmo uma sonolência e, às vezes, é nessas horas que o professor aumenta o seu volume vocal para pedir que o aluno acorde ou preste mais atenção à sua fala sem brilho, monocórdica e sem nenhum atrativo. Mudar essa situação exige tempo

e treinamento e, pelo volume de aulas que normalmente o professor ministra, tempo é o que não lhe falta para desenvolver essas técnicas.

5 – Gestual: Usar os gestos com precisão. Falar com o corpo surte, muitas vezes, mais efeitos do que usar as palavras. Os gestos podem reforçar o que se diz, mas também podem ilustrar, no silêncio, um milhão de coisas não ditas. Tudo isso, sem exagero, e sempre dentro de um conteúdo, produz excelentes resultados (Figura 24):

Figura 24: Uso de gestos na aula expositiva



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Especialmente no trabalho com os anos iniciais, o gestual acrescenta muito ao trabalho de exposição do conteúdo. O uso de todo o corpo no trabalho pedagógico pode significar um aumento significativo na compreensão do conteúdo. Relacionando o trabalho do professor ao do ator, nessa perspectiva, podemos citar Spolin (2000):

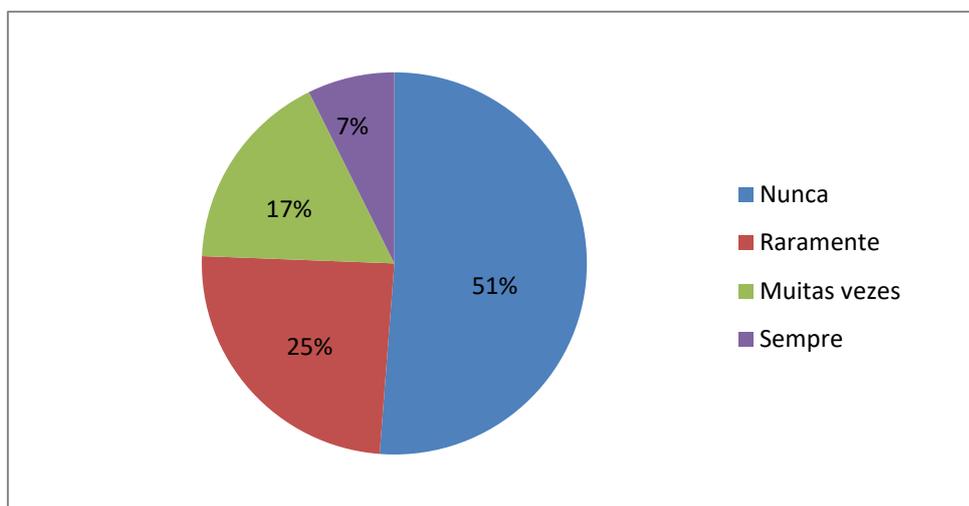
O ator deve saber que ele constitui um organismo unificado, que seu corpo, da cabeça aos dedos do pé, funciona como uma unidade, para uma resposta de vida. O corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar (SPOLIN, 2000, p.131).

O conteúdo da Geografia é rico de possibilidades para o uso do corpo. Ele está baseado nos conceitos de lugar, paisagem e espaço, que por sua vez

são repletos de elementos que podem ser representados gestualmente, nas suas dimensões e perspectivas.

6 – Personificação: Perder o medo de se passar por outras pessoas, ou seja, assumir personagens que podem ser humanos ou mesmo elementos da natureza como a chuva, um rio, uma montanha, um animal. Personificar significa dar vida ao seu conteúdo. Nada encanta mais a plateia que uma variedade de personagens que podem nascer do trabalho de um professor/ator/comunicador. Sobre esse tema, mais da metade dos entrevistados nunca se aventuram nessa possibilidade (52%), alguns tentaram em algumas ocasiões (25%) e apenas 5% deles costuma usar sempre dessa ferramenta (Figura 25)

Figura 25: Uso de personagens durante a aula



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Esta questão certamente é a que mais aproxima o trabalho do professor da linguagem do teatro. Dramatizar o conteúdo exige uma apropriação direta dos recursos que o teatro desenvolveu. É “transformar-se” em outra pessoa ou elemento, e isto exige todo um trabalho de corpo, voz e intenção, que demanda um exercício, um treinamento. Os dois professores que sempre a utilizam, quando questionados, responderam ter uma experiência como atores amadores, e por isso, não é difícil usar essas técnicas no seu trabalho docente.

Trabalhar com a Geografia usando o teatro como ferramenta pode ser um grande atrativo para os alunos, especialmente quando se trata da parte dita “física” desta disciplina, que geralmente é tida como maçante e

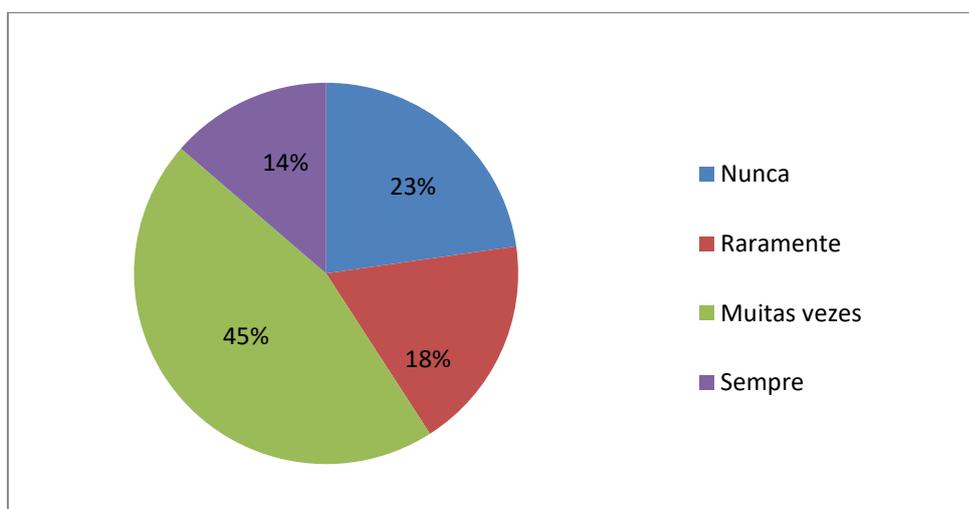
desinteressante. Propor jogos teatrais durante as aulas, que envolvam alunos e professor como “representantes” dos elementos que estão sendo trabalhados dão à aula uma ludicidade que facilita na compreensão e retenção dos conceitos que se quer fixar.

No meu trabalho, “encenei” os diferentes tipos de chuvas, convectivas, frontais e orográficas - representando eu uma das massas de ar e um aluno, voluntário, a outra, enquanto um terceiro representava a barreira do relevo, que impele as massas de ar nas chuvas de montanha. Outras vezes, para explicar a formação do nevoeiro ou da geada, solicito aos alunos que criem o ambiente desse período da noite, com seus sons peculiares, e toda a turma se envolve, fazendo o barulho do vento, o cantar dos galos e o uivo dos cães. É uma festa!

Se o tema são as placas tectônicas se seus movimentos, solicito aos alunos que as representem enquanto eu faço o magma que as impele em diferentes direções, formando as cadeias montanhosas ou os fundos oceânicos. A princípio, os alunos se sentem envergonhados de participar, mais adiante, fica difícil escolher diante de tantos voluntários. Lembrando que essas aulas são ministradas no ensino médio, com adolescentes que geralmente têm resistência a uma maior participação, mas se o professor está motivado, não é difícil motivar os alunos.

Ainda nessa questão, é muito comum o professor, quando resolve usar o teatro em sala, solicitar que os alunos criem “espetáculos”, tornando-se ele um expectador. Na pesquisa 45% dos professores fazem isso (Figura 26)

Figura 26: Propor a montagem de peças teatrais pelos alunos

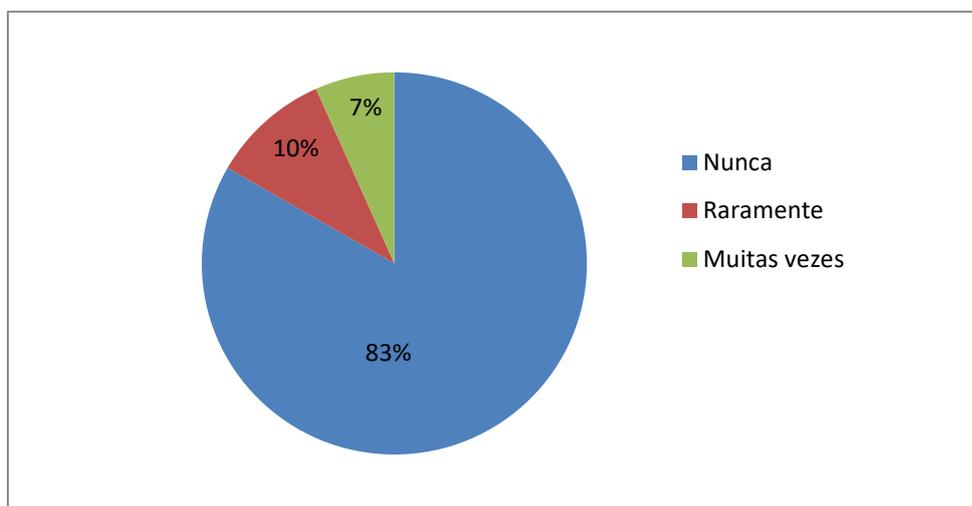


Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Sem invalidar a importância dessa iniciativa, é sempre mais rico que, para o trabalho com a arte, o professor se disponha também a participar como personagem no trabalho dos alunos, deixando, inclusive, que os alunos o dirijam na cena, além de produzir todos os demais elementos cênicos.

Uma outra modalidade de teatro que pode ser usada, com sucesso, é o teatro de bonecos, uma linguagem que além de todas as etapas do processo criativo para o exercício cênico. Ele envolve a confecção dos fantoches por parte dos alunos, e essa ação pode ser feita junto com os professores de artes da escola. Nesta pesquisa, apenas 7% dos entrevistados afirmaram usar dessa modalidade muitas vezes, e 10%, raramente a utilizam (Figura 27)

Figura 27: Teatro de bonecos como didática



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

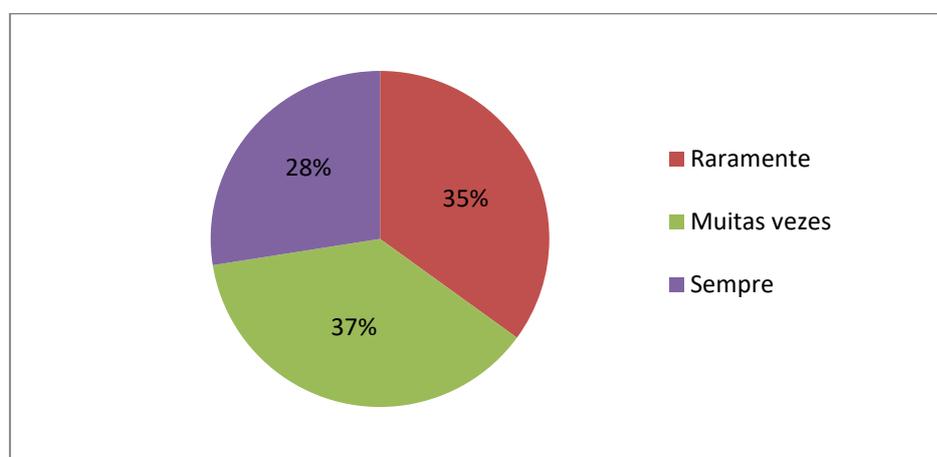
No uso da arte como metodologia, é certo que a música é a linguagem mais usual, mas

Devemos trabalhar outras formas expressivas: as artes dramáticas – sobretudo um trabalho que parte de narrativas e se expande para os brinquedos, a brincadeira, os bonecos -, a literatura e as artes plásticas, nesse processo que, na verdade, é de desenvolvimento da sensibilidade (LINHARES, 2003, p.34).

Desenvolver a sensibilidade acaba sendo o objetivo maior de todo trabalho didático que tem na arte o principal suporte.

7 – Originalidade: Ter espírito inventivo e original. O professor deve criar seus próprios textos/histórias dentro de seu conteúdo. Ensaiar em casa, testar com diferentes turmas em diferentes ocasiões e guardar aquilo que funciona, não se esquecendo de que a plateia é viva e participativa, e de que ela pode, muitas vezes, acrescentar e até mudar o rumo do espetáculo/aula. O professor acaba desenvolvendo uma metodologia própria ao longo de sua trajetória. Questionados sobre sua capacidade de improvisação de metodologias, a maioria costuma fazer isso muitas vezes (37%) e sempre (28%) (Figura 28)

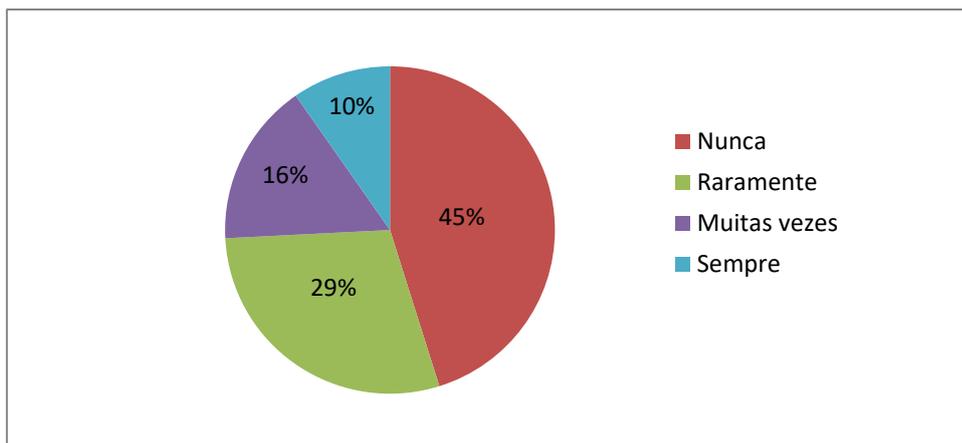
Figura 28: Criar/ improvisar metodologias



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Mas, perguntados se costumavam registrar essas metodologias e seus resultados, boa parte nunca (45%) ou raramente (29%) o faz. E somente 10% deles costuma sistematizar as experiências desenvolvidas no seu trabalho (Figura 29):

Figura 29: Registro de metodologias criadas



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Questionados sobre esse hábito de não anotar os resultados, os professores alegaram: “não dá tempo na correria do dia a dia. A gente mal consegue realizar as tarefas normais de preparação e correção de aulas” (PROFESSOR 3). “De vez em quando a gente cria coisas interessantes nas aulas, mas quase tudo fica na memória, a gente não tem o cuidado de anotar o que é uma pena, admito” (PROFESSOR 30). Um dos entrevistados, dentro daqueles que sempre faz anotações sobre a evolução do seu trabalho, afirmou: “pretendo um dia escrever um livro de memórias, até *pra* sentir que, de alguma forma, dei minha contribuição para o processo” (PROFESSOR 18). A experiência leva à acumulação e superação de conhecimentos como diz Freire (2003):

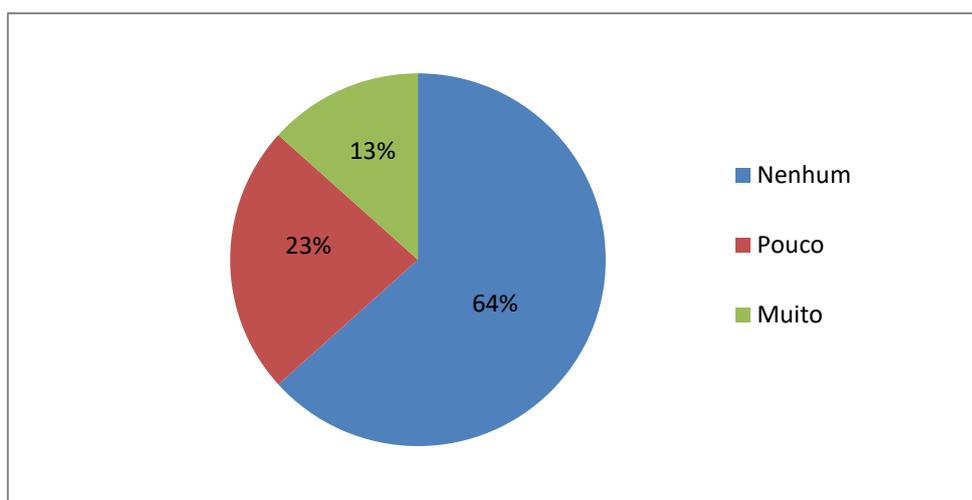
Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2003, p. 28)

Para além de sermos “operadores” do conhecimento, nós professores, juntos com nossos alunos, somos produtores dele, e devemos contribuir com sua evolução. Sistematizar nossas experimentações é parte importante e urgente desse processo.

8 – Coragem: Não ter medo do ridículo, não ter medo de provocar o riso, quando ele for necessário, para segurar os ouvintes. Lançar-se no abismo

criativo, e se o chão for o seu destino, saber se levantar e preparar, de forma diferente, um novo salto. Ser professor é se expor ao público. Não existe espetáculo sem plateia. O professor deve saber disso, e não ser tímido, ou saber trabalhar sua timidez é uma condição para seu sucesso. Da pesquisa, temos o resultado de que maioria (64%) não se acha tímida e apenas 13% revelaram ter um elevado grau de timidez (Figura 30)

Figura 30: Grau de timidez



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

As artes cênicas são tão importantes para a expressão dos indivíduos que todas as pessoas deveriam ter acesso a elas, nem que fosse por um período curto de suas vidas. Ser ator talvez envolva essa abstração chamada “dom”, mas usar o teatro para se relacionar melhor com o mundo está ao alcance de todos. O teatro, a dança, a música, uma aula, tudo que necessita de palco e plateia tem o poder de nos aproximar enquanto humanos, visto que todas estas “artes” trabalham com a emoção. Para isto o professor/ator/comunicador deve entender que:

Por causa da natureza dos problemas da atuação, é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele. Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e contato puro e direto com o mundo exterior. [...] Assim, a

experimentação é a única tarefa de casa e, uma vez começada, como as ondas circulares na água é infinita e penetrante em suas variações (SPOLIN, 2000, p. 13).

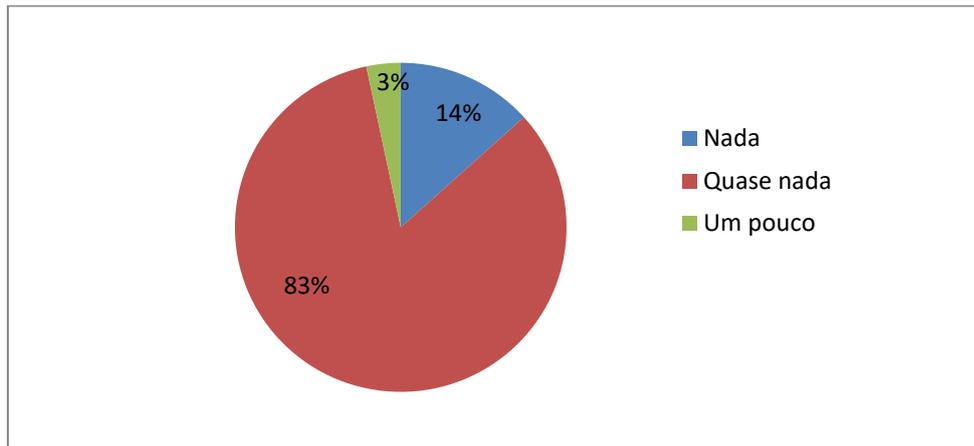
Aprender é experimentar. Desafiar-se é uma forma de se manter motivado para continuar, e o professor que aprende será sempre a melhor referência para o aluno que o tem como modelo.

E finalmente,

9 – Desafio: Descobrir o prazer em tentar fazer diferente tudo que fez em seu ofício de professor/ator/comunicador. Sentir prazer no novo, alegria no desafio, divertir-se com seu ofício. Quando questionados sobre a sua disposição de experimentar novas metodologias de trabalho, 97% dos entrevistados respondeu ter total disponibilidade, afinal gostam de experimentações.

Sobre a ideia de associar o trabalho do professor ao trabalho do ator, 73% deles acharam que é uma ideia adequada, 27% se acharam indiferentes a essa relação e, portanto, nenhum deles acreditou ser inadequada. Perguntados sobre seus conhecimentos sobre arte-educação, no entanto, nenhum mostrou ter muita informação, e os que responderam nada saber, ou saber quase nada sobre esse tema, atingiu 97% dos entrevistados (Figura 31)

Figura 31: Conhecimento sobre arte - educação



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Aprofundando essa discussão no grupo de *WhatsApp*, três questões foram propostas aos entrevistados e algumas respostas são interessantes para se concluir essa proposta de usar as artes cênicas como instrumento metodológico para o professor de Geografia:

Questão 1 – Enquanto professor, você tem prazer em ministrar suas aulas? Chegaria mesmo a dizer que se diverte com elas? Veja-se algumas respostas:

Sim, dar aula, antes de mais nada, é gostar é se doar, então como professor, ministrar uma aula de geografia é vivenciar cada conteúdo dado em sala, e por ser prazeroso se torna divertido (PROFESSOR 28)

Sim. Muito. Claro que há momentos em o cansaço, a falta de valorização, a falta de estrutura, burocracia, PEC, reformulação do Ens. Médio, Escola Sem Partido, entre outros, promovem certo desânimo, mas nada que me faça desistir do caminho que escolhi (PROFESSOR 14)

Sim, me divirto, mas às vezes, sinto que meu tempo é pouco para um conteúdo tão extenso; para a pouca carga horária. Acabo focando nisso e não tendo tanto tempo para diversão (PROFESSOR 15)

Sim, quando realmente conseguimos ministrar as aulas. No entanto, a maioria das vezes a indisciplina dos estudantes de escola pública, localizadas em áreas periféricas afasta do professor a motivação pelo novo. Mas, é gratificante divertido até, quando as coisas dão certo, o que infelizmente não condiz com o dia a dia

escolar, de algumas escolas da sede. Quando se trata da Zona Rural a coisa muda o parâmetro, talvez pelo fato dos alunos ainda darem alguma importância à figura da escola e a figura do professor. (PROFESSOR 10)

Tenho sim. Dar aula é transmitir e receber conhecimento. Há turmas que é muito divertido, mas infelizmente no ensino público, com as condições que encontramos, aulas que nos dão prazer e divertimento são cada vez mais difíceis. (PROFESSOR 6)

Sim. Me sinto realizada profissionalmente. Creio que não saberia fazer outra coisa além de ministrar aulas, mesmo que por vezes fico angustiada pelo descaso com a educação pública no nosso país. (PROFESSOR 9)

Mesmo com queixas comuns, que se resumem à pouca valorização do professor pelas estruturas de Governo e por uma parte da sociedade, os professores amam aquilo que fazem, sentem prazer no seu trabalho, chegam a achar divertido poder reencontrar seus alunos, e esta é uma condição básica para que seu trabalho seja bem sucedido. Muito se fala sobre como melhorar as condições pedagógicas do trabalho com os alunos, mas não se pode perder de vista que estas condições também devem ser discutidas do ponto de vista do professor, para que ele se sinta confortável, motivado, interessado em se renovar e multiplicar suas experiências de sucesso com seus pares. Razões para desistir são muitas, mas as para continuar lutando também são:

Não estamos sozinhos em nossas alegrias e tristezas. Portanto, de forma sistemática, criativa e crítica, com organização democrática e coletiva, repensando nossas práticas e fundamentando-as, é possível superar o eventual desânimo que, algumas vezes, impedem nossas ações e nossas articulações enquanto categoria. Diante da vontade de desistir [...] um pensamento imediato que também pode ajudar [...] é pensarmos que a nossa causa é sempre maior que nossos problemas. (PADILHA, 2007, p. 127)

Motivados para continuar, nos reinventamos dia a dia e assim vamos vencendo o desânimo e o cansaço.

Questão 2 – Para tornar seu trabalho mais eficiente e sua comunicação com os alunos mais produtiva e prazerosa você estaria disposto a utilizar as artes cênicas como metodologia?

Sobre essa questão, todos os entrevistados responderam que estariam dispostos a trabalhar com essa ferramenta, desde que fossem capacitados para isso. Dois professores relataram ter realizado experiências extremamente satisfatórias com o uso do teatro em sala de aula e que, mesmo com pouco treinamento na área, conseguiram despertar o interesse dos alunos. Um deles comenta:

Gosto de motivar meus alunos com novas experiências de trabalho. Sempre que posso levo música para a aula ou discuto vídeos curtos que ilustram o conteúdo. Muitas vezes eu peço a eles que transformem conteúdos da parte humana da Geografia em pequenos esquetes de teatro que são avaliados como uma das notas da unidade. Eles se divertem e eu também, além de poder descansar um pouco enquanto eles trabalham! (PROFESSOR 17, 2016)

Interessante como alguns professores usam metodologias que envolvem os alunos como uma forma de se “ausentar” das atividades em sala de aula, tornando-se expectadores daquilo que acontece. É um esforço vão: mesmo quando parecemos ser os avaliadores, estamos sendo avaliados pelos alunos. Quantas vezes, quando devemos estar atentos aos trabalhos que são apresentados pelos nossos alunos, nos comportamos como eles, desatentos, conversando com outros alunos, mexendo no celular! Freire (2003, p.96) nos lembra que “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser[...].” Em sala de aula nunca estaremos ausentes.

Questão 3 - Usar as artes cênicas como metodologia em sala de aula, ao seu ver, exige do professor um talento nato ou é uma habilidade que pode ser desenvolvida? Para esta última pergunta, todos os entrevistados disseram acreditar que quem é realmente ator nasce com esse dom, mas que essas habilidades podem ser desenvolvidas por aqueles que não têm esse talento nato. Uma resposta colhida ilustra bem o pensamento de todos:

Acho que todo professor já é um artista (risos). Encaramos um personagem toda vez que assumimos uma sala de aula. Não que o trabalho que desenvolvemos ali seja irreal, fantasioso, uma farsa. Mas, às vezes, precisamos desse "disfarce" para conseguir desempenhar tal função. Contudo, creio que, apesar disso, nem todos

têm essa arte inata, sendo preciso que se abra a esta possibilidade, se aperfeiçoando, fazendo o possível para aliar à sua prática docente, as novas habilidades a serem implementadas em aula. Ressalvando que, apesar de aprendermos com uma cena, é preciso considerar que show não é aula. Utilizamos desse elemento (o show) para dinamizar nossa aula, para não incorrer no risco do espetáculo tornar-se maior que o conteúdo/mensagem que almejamos transmitir. (PROFESSOR 14)

Muitos professores se percebem como “atores” na arte de ensinar. Não atores da arte dramática que se encena num palco real, cuja ação se encerra quando a cortina fecha, mas como mediadores, promotores, orientadores de um processo que forma/transforma pessoas. Num mundo em constante mudança, todas as habilidades que o professor puder desenvolver para tornar seu trabalho mais eficiente serão bem vindas. Tantas vezes o professor utiliza, por intuição ou experimentação, das ferramentas da arte no seu trabalho, mas não as percebe como tal e, portanto, não se dedica a aprofundar essa habilidade como algo que não só tornará seu trabalho mais atraente para os alunos, mas também para si mesmo, afinal, a arte sensibiliza todos aqueles que estão envolvidos com e através dela. O desafio para os novos tempos é tentar trilhar por novos caminhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma discussão que envolva a escola e suas práticas nunca estará concluída, visto que enquanto existirmos como sociedade que evolui permanentemente, ela, a escola, estará sempre tentando se adequar às novas necessidades que são criadas nesse processo de evolução. O presente trabalho pretendeu ser apenas mais uma contribuição para este debate, tendo produzido mudanças significativas, tanto no autor da proposta quanto em todos aqueles que se envolveram na pesquisa e na orientação de suas etapas, afinal quando investigamos o outro, acabamos por conhecer cada vez mais a nós mesmos.

A escola de hoje abriga um confronto de gerações ao tentar fazer interagir alunos do século XXI com professores formados no século XX numa estrutura baseada, ainda, em modelos criados no século XIX. É um verdadeiro confronto de gerações, em que um fato é curioso e perversamente verdadeiro: nossos alunos, que se renovam todos os anos, parecem estar cada vez mais jovens, ou chegam cada vez mais novos às mesmas séries, enquanto nós, professores, estamos cada vez mais velhos. O fato de convivermos com estas novas gerações, muitas vezes, nos “rejuvenesce”, pelo menos na forma de falar e de perceber as mudanças de comportamento social, cultural e até sexual deles, mas esse “rejuvenescimento” deve ocorrer também na nossa forma de pensar e de agir em nosso trabalho.

Muito se diz hoje sobre a necessidade de motivamos os nossos alunos com metodologias inovadoras e práticas educativas mais prazerosas, mas quero inverter um pouco essa equação e afirmar que essa motivação deve ser trabalhada, primeiro, em cada um de nós, professores. Nós é que devemos estar motivados a continuar, a inovar, preservando nas nossas práticas somente aquilo que tem valor e que, portanto, o tempo não vai destruir, e que é fruto de muitos anos de experimentação. Nós, professores, devemos sentir prazer em nos preparar para uma aula, executá-la e a seguir avaliá-la, para que isso seja, primeiramente, nossa realização pessoal. Acredito que somente assim o professor pode ser uma referência para o aluno: professores felizes, alunos felizes. Professores motivados, alunos motivados. E está provado que o

investimento no professor é a forma mais eficiente de melhorar a qualidade da educação.

Em pesquisa recente, divulgada em revista de circulação nacional, o professor neozelandês, John Hattie, a partir de uma meta-análise, cruzou informações de 65 mil grandes estudos realizados nos centros mais conceituados do mundo em pesquisas voltadas para a educação desde 1996 até os dias de hoje e concluiu que o investimento feito na qualificação dos professores é mais eficaz e mais barato do que uma série de outras medidas consideradas modernas, como reduzir o tamanho das turmas para menos de vinte alunos, ou melhorar a estrutura física da escola, ou mesmo trabalhar com monitores e professores auxiliares, ou ainda trabalhar os conteúdos por áreas do conhecimento. Computadores, lousas mágicas, laboratórios bem equipados, mais horas de aula, nada disso é mais importante do que ter um bom professor, concluiu a pesquisa. Entende-se como um bom professor aquele que sabe se comunicar com os alunos, que ajuda seus alunos a refletir e a contextualizar aquilo que aprendem e que os estimulam a trabalhar em grupo, sendo realmente colaborativos e aprimorando ou desenvolvendo valores primordiais como a solidariedade, a empatia, a honestidade e o respeito ao próximo.

Quando propomos ao professor que se aproprie das ferramentas que as artes cênicas podem oferecer para o trabalho docente, pensamos, justamente, como uma forma de permitir ao professor que ele se “divirta” no seu trabalho. Que ele melhore sua capacidade de se comunicar, usando melhor seu corpo, sua voz, as diferentes possibilidades que o espaço que ele usa como sala de aula lhe apresenta. Que ele se permita criar para si outras “personas”, até como uma forma de chegar ainda mais perto do universo do aluno. Não estamos falando aqui de transformar nossas escolas em teatros, até porque, no nosso entendimento, a arte que se realiza nos palcos difere em muitos sentidos daquela prática que é feita na sala de aula. Afirimo até que aquilo que fazemos em sala de aula, com as ferramentas do teatro, não é de fato teatro, como define Peixoto:

Um espaço, um homem que ocupa esse espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade: o primeiro, [...] mostra um personagem

[...] numa determinada situação, através de palavras ou gestos [...] enquanto que o segundo [...] sabe que tem diante de si uma reprodução, falsa ou fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens da fantasia ou da realidade (PEIXOTO, 1994, p. 9):

Em sala de aula, nós professores e alunos, não estamos fazendo uma representação fantasiosa da realidade, especialmente quando estamos trabalhando com a Geografia. Temos a vida real como matéria, o espaço e tudo que nele existe nos serve de objeto de estudo. A cumplicidade que se estabelece entre aluno e professor, e entre os próprios alunos, não é mediada pelo acordo de que uns estão “enganando” outros com sua representação, seu texto, suas habilidades cênicas. Nossa concepção de usar o teatro como linguagem se aproxima mais da ideia que Bertold Brecht tinha dessa arte, ao afirmar que o prazer é a mais nobre função da atividade teatral. Tornar prazeroso o ato docente, fazendo-o lúdico, engraçado e atrativo; essa é a motivação por trás dessa proposta.

Pensando dessa forma, de que não somos atores na pele de professores, nos afastamos da ideia de que trabalhar com as artes cênicas exigiria de nós uma habilidade inata e por isso uns estariam mais aptos que outros para se expressar através desta linguagem no trabalho didático. Viola Spolin (1963), uma das grandes referências da proposição do uso do teatro como ferramenta de ensino, chegando mesmo a criar uma série de jogos teatrais para a sala de aula, afirma:

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o individuo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. Talento ou falta de talento tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa talento. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele (SPOLIN, 1963, p. 3).

Quando o professor compreende-se como um *aprendente* no seu ofício de ensinar, seu trabalho ganha uma nova dimensão, que novamente o aproxima do prazer, o prazer de aprender coisas novas. Não é isso que gostamos de despertar em nossos alunos? Pois que seja também esta uma de

nossas motivações: aprender coisas novas na nossa antiga e importante missão de ajudar a projetar o futuro daqueles que passam por nossas vidas.

Com a arte, com o teatro em nosso trabalho, poderemos experimentar aquela sensação de bem estar que Cortella (2016, p. 126) descreve ao afirmar que “uma aula tem de ser alegre para poder ser séria, uma aula que seja séria e não alegre não tem graça.” Temos que nos sentir bem em nossos papéis, e aqui não vai nenhuma referência ao teatro, papel no sentido de missão. E ainda: “quando nos preocupamos com essas questões, a juventude de qualquer idade se mantêm, por sermos capazes de recomeçar, reinventar e fazer um fim que não estava ainda pleno no começo” (CORTELLA, 2016, p. 126).

Tudo que puder ser feito para sermos mais em nosso trabalho não deve ser descartado. Antes de usar o teatro como metodologia na sala de aula, eu passei um bom tempo avaliando-me, questionando-me se isso realmente seria bom para mim e para meus alunos, se eu não cairia no ridículo ou no descrédito deles e dos lugares onde eu trabalhava, se isso poderia me fazer perder o “controle” sobre o processo, e ainda se isso me aproximaria demais deles num nível de intimidade perigosa, que comprometesse o meu trabalho. Tudo isso se resolveu com uma boa dose de coragem, especialmente a coragem de me permitir sentir alegria na minha rotina de educador, a coragem de me permitir gostar cada vez mais daquilo que eu faço, fazendo com que isso seja naturalmente sentido pelos meus ouvintes e, por consequência, os contagie, a ponto de fazer com que confiem, ainda mais, em mim, e naquilo que eu proponho fazer no trabalho com eles.

As críticas são inevitáveis, especialmente dos colegas que ainda não conseguiram encontrar seu caminho próprio de “brilhar” nos “palcos” da sala de aula e vivem seguindo receitas testadas e envelhecidas, a maioria com o prazo de validade expirado. Mas, mesmo essas críticas são úteis, no sentido de me permitir dosar a quantidade de “arte” com que eu deveria colorir minhas aulas, afinal, me repetindo, somos antes de tudo, professores, não atores, dentro da escola.

Uma imagem recorrente nas minhas horas de indecisão, quanto à minha metodologia possível, tendo o teatro como base, era estar à beira de um abismo sem saber se deveria ou não me jogar e, sabendo que seria impossível

retornar, não ter certeza do que iria encontrar no final da queda: se um chão áspero e duro, ou se a descoberta de que eu tenho asas e sou capaz de voar. Bem, estou voando há mais de vinte e cinco anos, e o céu é o meu limite!

6 REFERÊNCIAS

- 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
- CALLAI, H. C. O Emílio, de **Rosseau: contribuições para o estudo do espaço e da geografia**. In: CASTELLAR, S. (Org.) Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006
- _____. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (Org.) Ensino da Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CALLAI, H.C. **Os estudos sociais nas séries iniciais**. In: CALLAI H.C. (Org.). O ensino em Estudos Sociais. Ijuí: Unijuí, 1991.
- CALLAI, Helena Copetti& CALLAI, Jaeme Luiz. **Grupo, espaço e tempo nas Séries Iniciais**. ESPAÇOS DA ESCOLA . Ijuí, ano 3, nº 11, Jan./Mar. 1994. p.58.
- CASTROGIOVANNI, A. C. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre; 2014. Mediação.
- CASTROGIOVANNI, C. A. **Movimentos no ensinar geografia**. In TONINI, I. M. In KAERCHER, N. A. Porto Alegre; 2013. Imprensa livre: Compasso Lugar – Cultura.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, São Paulo; 1998. Papirus.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista**. Goiânia, Alternativa, 2002.
- CHAIGAR, V.A.M. **Tecendo o ensino de geografia no século XXI: velhas novas teias e o mito de aracne**. In: MARTINS, R.I.M.(Org.) Ensino de Geografia no Contemporâneo: experiências e desafios.Rio Grande do Sul: Edunisc, 2014.
- CHIAPETTI, R.J. & SOUZA, M. E. **O ensino de geografia como um caminho para o desenvolvimento de competências**. In: TRINDADE, G.A. et alli (Org.) Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus, Bahia: Editus, 2008.
- CORRÊA. R. L. **Rede Urbana e informação espacial – uma reflexão considerando o Brasil. Território**. Ano V. n 8. LAGET, UFRJ: Rio de Janeiro, 2000.
- CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência; novos tempos, novas atitudes**. São Paulo; 2014. Cortez.
- COSTELLA, R. Z. **A importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico**. In: REGO, N. et alii (Org.) Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. São Paulo: Artmed, 2007.

COSTELLA, R.Z. **Ensinar o quê...para quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade.** In: GOULART, L.B. et alii (Org.) Santa Cruz do Sul – RS: Edunisc, 2014.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

FIORENTINI, D. NARACATO, A.M. (org). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática.** Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. **Nossas faculdades não sabem formar professores: depoimento.** [31 de outubro, 2016]. São Paulo: Revista Época. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima.

GAUTHIER, C.et. AL. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GEBRAN, R. A. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo... O ensino de geografia nas séries iniciais do primeiro grau.** Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/Unicamp, 1990.

_____. **Oba, hoje tem geografia!** O espaço redimensionado da formação-ação. Campinas: Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/Unicamp, 1996.

<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-professor-frente-%C3%A0s-novas-tecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o.aspx>

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo.** Tradução de Felisberto Albuquerque. 5. ed. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Divulgação do Livro, 1969. 316p Tradução de: Brave new world.

IANNI, O. **Teorias da Globalização.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

IAVELBERG , R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre; Artmed, 2003.

_____. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** São Paulo: Artmed, 2003.

IGLÉSIAS, Francisco. **A revolução industrial.**10 ed. São Paulo: 1990, Brasiliense. 116p.

JAPIASSU, R. **A linguagem teatral na escola: pesquisa docência e prática pedagógica.** Campinas; 2007. Papyrus.

KAERCHER, N. A. **Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço.** In: SCHAFFER, N.O. et alii. Ensinar e Aprender Geografia. Porto Alegre: AGB/Seção Porto Alegre, 1998.

KAERCHER, N. A. **Práticas geográficas para ler e pensar o mundo, converte-se e entende e cobre a si mesmo.** In: REGO, N. et alii (Org.) Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. São Paulo: Artmed, 2007.

KLAUS, S. **A Quarta Revolução Industrial.** São Paulo; 2016. Edipro.

LE SANN, J.G. **Proposta metodológica para elaboração de um atlas escolar.** In: Anais: Segundo Colóquio de Cartografia para Criança. Revista Geografia e Ensino. Belo Horizonte, v.6, nº 1, UFMG, 1997.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** Cadernos DAFA 76, nº 02, abril. Porto Alegre, 1976.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã.** In: COSTA, M. V. (Org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

LIMA, L. **Aprender para Ganhar, conhecer para competir.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Aprender para ganhar, conhecer para completar: sobre a subordinação da educação na “ sociedade da aprendizagem.** São Paulo; 2012. Cortez.

LINHARES, A. M. B. **O Tortuoso e doce caminho de sensibilidade: um estudo sobre a arte e educação.** Ijuí; 2003. Unijuí.

MAGALHÃES, L. T. **Reflexos da Evolução Científica e das Novas Tecnologias na Sociedade.** Lisboa 28 de novembro de 2001. Disponível: <http://www.idn.pt/> Acessado em 22.nov.2005

MARQUES, M.O. **Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política.** In; VEIGA, I.P.A. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

MARTINS, R.E.M. **A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI.** In CASTROGIOVANNI, A.C. (Org.) et alii. O ensino da geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educacion y política.** Séptima edición. Colección Hachette/Comunicación. Santiago, Chile: CED, 1994.

MICHELETO, E.V. **A geografia e seu ensino.** Ciência Geográfica. Bauru, Ano III, n 8 – set/dez. AGB/Seção Bauru, 1997.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas;** In: MORAN, José Manuel;

MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 8ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p.11-65.

- OLIVEIRA, C. G. **A Geografia como disciplina; trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais de discussão.** In: TRINDADE, G.A. (Org.). *Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor.* Ilhéus: Editus, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** São Paulo, SP: Editora Scipione, 1997.
- OSHIMA, F. Y. **Todo o poder ao professor.** Revista Época, São Paulo, nº 959, 64-68, 31 de outubro, 2016.
- OSTROWER, F. **Universidade de arte.** Rio de Janeiro; 1996. Campus.
- PADILHA, P. R. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural.** São Paulo; Cortez, 2007.
- PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo; 2010. Cortez.
- PEIXOTO, F. **O que é teatro.** São Paulo; Brasiliense, 1994.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PUNTEL, G. A. **Os mistérios de ensinar e aprender geografia.** In: In: REGO, N. et alii (Org.) *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.* São Paulo: Artmed, 2007.
- REGO, N. **Geografia: práticas pedagógicas, para o ensino médio.** In CARTROGIOVANNI, A. C. São Paulo; 2007. Artmed.
- REVERBEL, O. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão.** São Paulo; 1989. Scipione.
- ROSSATO, M. S. **Ensino de Geografia: Caminhos e Encontros.** In CÂMARA, M. A. In SILVA, R. R. S. S. Porto Alegre; 2011. Edipucrs.
- SANTOS, Jair. F. dos. **O que é pós-moderno.** 8a. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1990.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000
- SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial.** São Paulo: Edipro, 2016
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Bauru, SP: Edusc, 1999.
- SETUBAL, M. A. **Educação e Sustentabilidade - princípios e valores para a formação de educadores.** São Paulo: Peirópolis, 2015
- SEVERINO, A. J. **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão** In FERNANDES, M. B. In GHIGGI, G. GEORGEN P. , GUZZO V. São Paulo; 2011. Cortez.
- _____ **Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos.** In: SEVERINO, F.E.S. (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.* São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, K. R. S. **Geografia, alfabetizar com fantoches, é só começar.** Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em

Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVA, L.R. **Do senso comum à geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVEIRA, M. L. **Da educação mutilada à construção da cidadania**. In: VALE, José Misael Ferreira (Org.). Escola pública e sociedade. São Paulo: Sociedade, 2002.

SOUZA. M.E.A.. **O Ensino de Geografia como um Caminho para o Desenvolvimento de Competências**. In: TRINDADE, G.A et alii (Org.) **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2008.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo; 2000. Perspectiva.

_____ **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo; 2015. Perspectiva.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: O Desafio da Totalidade- mundo nas séries iniciais**. São Paulo; 2004. Annablume.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda. Tradução de João Távora**. 4 ed. Rio de Janeiro. Record, 1980. Tradução de: The third wave.

TRINDADE, G. A. **Discutindo geografia: dose razões para se (re)pensar a formação do professor**. In Chiapetti, R. J. N. Ilhéus; 2007. Editus.

VEIGA-NETO, A. J. **Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta?** Porto Alegre: SMED, 1994.

WYPYCCZYNSKI , R. E. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. In TONINI, I. M. In GOULART, L. B. Santa Cruz do Sul; Edunisc, 2014.

7 ANEXOS – QUESTIONÁRIO (ENVIADO POR EMAIL)

Caros colegas,

Sou aluno do curso de mestrado da Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires, Argentina, Campus General Pacheco, na área de Ciências da Educação e estou realizando uma pesquisa para embasar a escrita de minha dissertação que investiga a metodologia do ensino de Geografia nos ensinos fundamental e médio no Brasil. Para tanto elaborei esse questionário que tem apenas fins acadêmicos e a apresentação de seus resultados será feita de maneira a não permitir a identificação dos participantes. Não existem repostas certas ou erradas e eu não quero com ele avaliar seu trabalho, e sim traçar um perfil metodológico do trabalho do professor de Geografia diante das novas realidades com que nos deparamos neste mundo globalizado ao tempo que discuto a possibilidade do uso de novas ferramentas didáticas para o ensino da Geografia. Sua participação é primordial para mim e agradeço desde já por sua colaboração.

Adão Fernandes de Albuquerque, licenciado em Geografia pela UESB.

1 – Formação profissional:

- a) Ano de Graduação: _____
- b) Formação:
() Graduação () Especialização () Mestrado ()
Doutorado
- c) Nível de atuação:
() Fundamental () Médio () Os dois
- d) Local de trabalho:
() Rede Pública () Rede Particular () Os dois

Há quanto tempo leciona Geografia: _____

Tempo de Magistério: _____

2 - Se tivesse que apontar motivos que o conduziram à escolha da Geografia como área de formação acadêmica você apontaria numa ordem crescente de importância: (numere de 1 a 6)

Sempre tive simpatia pela Geografia durante os anos escolares.

Fui influenciado por meu professor (a) de Geografia, a quem admirava

Fui atraído pelos rendimentos advindos do trabalho como professor de Geografia

Decidi pela concorrência mais baixa do vestibular para a Geografia

Tive poucas áreas para escolher quando da época do vestibular

Compreendi que a Geografia me daria uma melhor visão de mundo

Outro motivo? Aponte: _____

3 – Quando definiu pela Geografia como área de formação acadêmica sua intenção primordial foi

ser professor

ter nível superior

Outra intenção?

Aponte: _____

Sobre seu trabalho:

4 – Qual sua carga horária semanal? 20h 40h 60h mais de 60h

5 – Quantas horas por semana você dedica para preparação de suas aulas?

uma hora duas horas três horas mais de três

6 - Como você avalia o seu domínio sobre o conteúdo que trabalha em sala?

razoável suficiente completo

7 – Com que frequência costuma atualizar suas aulas?

todos os anos a cada dois anos cada vez que vou trabalhar o conteúdo, eu o atualizo.

8 – Quais as fontes bibliográficas que você utiliza para atualização de conteúdos? (Numere numa ordem crescente de importância)

() livros () Internet () Revistas Científicas () Revistas de Interesse Geral () Outras fontes. Especifique: _____

9 – No seu trabalho em sala, num conjunto de dez encontros com os alunos por exemplo, quantas vezes sua aula é basicamente apenas expositiva?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

10 – De que formas costuma estimular a participação dos alunos em suas aulas?

11 – Que recursos visuais você costuma usar em suas aulas? (Enumere dos mais comuns para os mais raros) () Fotografias () Videos () Mapas () Gráficos () Outros. Especifique: _____

12 - Você costuma usar a música como ferramenta didática?

() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

13 – Se utiliza música, é mais comum usar: () instrumentais () com letras em português ligadas aos conteúdos trabalhados

() Outro. Especifique: _____

14 – Você já estimulou o uso de música ao vivo durante a aula?

() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

15 – Se utilizou música ao vivo durante a aula, isso ocorreu: () contigo tocando () com um ou mais alunos tocando () tocando junto com alunos () Outra metodologia. Especifique:_____

16 - Numa escala de preferência, ao ministrar aulas de Geografia você julga:
() Gostar mais da parte Física da Geografia (cartografia, aspectos naturais, etc)
() Gostar mais da parte Humana da Geografia (demografia, economia, etc)
() Não fazer distinção de conteúdos

17 – Com que frequência você muda a disposição dos móveis da sala de aula (professor atrás da mesa, em frente aos alunos e diante do quadro)
() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

18 - Com que frequência você costuma se sentar junto aos alunos em círculo?
() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

19 - Com que frequência costuma dar aula em outro ambiente da escola que não a sala de aula? () nunca () raramente () muitas vezes () sempre

20 - Você se considera um bom contador de histórias? () sim () não
Nos dois casos, explique por que.

21 – Você costuma ouvir e mesmo estimular os alunos a contarem histórias de seu cotidiano?
() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

22 – Você costuma mudar o volume de sua voz durante a aula? (Mais alto, mais baixo, tom coloquial)
() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

23 - Você costuma utilizar muitos gestos ao explicar um conteúdo ?

nunca raramente muitas vezes sempre

24 – Você já se caracterizou para ministrar aula (se vestiu de algum personagem)?

() Não () Sim. Como foi a reação dos alunos?

25 – Costuma improvisar ou criar metodologias de trabalho em plena aula?

() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

26 – Costuma fazer anotações das metodologias que cria para ministrar conteúdos?

() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

27 – Numa escala de 0 (nada) a 10 (total) como se classificaria quanto à timidez?

28 - Alguma vez já se “personificou” como os elementos que precisa explicar (fez de conta que era uma montanha, um tipo de chuva, um trabalhador, um animal, etc)

() nunca () raramente () muitas vezes () sempre

29 - Você já propôs montar com os alunos cenas teatrais com os conteúdos programados? () nunca () raramente () muitas vezes () sempre

Em caso afirmativo, não importando a frequência, como foi o resultado?

30 – Você já trabalhou o teatro de bonecos na sala de aula? () nunca () raramente () muitas vezes () sempre

Em caso afirmativo, não importando a frequência, como foi o resultado?

31 – A ideia de associar o trabalho do professor ao trabalho de um ator lhe parece: () inadequada () adequada () indiferente

32 – Qual a sua disposição de experimentar novas metodologias de trabalho em sala?

- nenhuma, já faço um bom trabalho
- nenhuma, temo perder o controle da turma
- total, gosto de experimentações
- total, estou cansado de minha metodologia
- Outra opinião _____

33 – O que sabe sobre arte-educação?

- nada
- quase nada
- muito
- sou um artista educador

34 – Você já leu ou participou de algum treinamento/palestra de como usar técnicas de teatro adaptadas a sala de aula?

- Não
- Sim. (Em caso afirmativo registre suas impressões)
