

**QUE REVOLUÇÃO PODE FAZER UMA  
PROFISSÃO CARETA NUMA  
INSTITUIÇÃO AINDA MAIS? O  
PROFESSOR ESTAGIÁRIO VAI A  
“CAMPO” SEM SER UM  
ANTROPÓLOGO**

*WHAT REVOLUTION CAN DO A  
CONSERVATIVE PROFESSION IN NA OLD-  
FASHIONED INSTITUTION? THE PRE-  
SERVICE TEACHER GOES TO THE “FIELD”  
WITHOUT BEING NA ANTHROPOLOGIST*

*¿QUÉ REVOLUCIÓN PUEDE HACER UN  
OFICIO CONSERVADOR EN UNA  
INSTITUCIÓN AÚN MÁS? EL PROFESOR  
PRACTICANTE VA A “TERRENO” SIN SER  
ANTROPÓLOGO*

**NESTOR ANDRÉ KAERCHER**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
(UFRGS) – Porto Alegre/RS  
E-mail: nestorandrek@gmail.com

**IGOR ARMINDO ROCKENBACH**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
(UFRGS) – Porto Alegre/RS  
E-mail: irockenbach@outlook.com

**Resumo:** O texto faz o diálogo entre os professores-autores e os alunos (professores-estagiários) do curso de Licenciatura em Geografia (turno noturno) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS). O estágio de docência ocorreu no 1º semestre de 2019 em várias escolas públicas de Ensino Fundamental. O material básico produtor das reflexões foram os relatórios finais dos alunos. O que dizem os professores iniciantes a partir de suas experiências docentes? Como se dá a construção da incipiente identidade de docente? Como fazer das muitas novidades oriundas dos estágios – e alguns sustos, angústias e frustrações – mola propulsora para uma prática docente reflexiva que estimule a interação e a curiosidade dos envolvidos no processo educativo? No professor como um produtor de espantos que estimule o desejo de saber e fazer da sala de aula uma ágora que pense e ensine a condição humana

**Palavras-chave:** estágio docente, ensinar Geografia, identidade do licenciado.

**Abstract:** This paper is a dialogue between the teachers-authors and the students (pre-service teachers) of the Geography Degree course (night shift) of the Federal University of Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS). The teacher's internship took place in the first semester of 2019 in different public schools. The basic material that produced the reflections was the students' final reports about the internships. What do these students say from their early experiences as geography teachers? How does the teacher identity construction begin? How to make the many novelties experienced in the internships – and some scares, anguishes and frustrations – a stimulus for a reflective teaching practice that stimulates the interaction and curiosity of those involved in the educational process? In the teacher as a producer of astonishment that stimulates the desire to know and make the classroom an agora that thinks and teaches the human condition.

**Keywords:** teacher internship, Geography teaching, student identity.

**Resumen:** El texto establece el diálogo entre los profesores-autores y los estudiantes (profesores-pasantes) del curso de Geografía (turno nocturno) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS). La pasantía docente tuvo lugar en el primer semestre de 2019 en distintas escuelas primarias públicas. El material básico que produjo las reflexiones fueron los trabajos finales de los estudiantes. ¿Qué dicen los maestros novatos de sus experiencias docentes? ¿Cómo se construye la identidad incipiente docente? ¿Cómo aprovechar las numerosas novedades de las pasantías – y algunos sustos, angustias y frustraciones – que impulsan una práctica docente reflexiva que estimula la interacción y la curiosidad de los involucrados en el proceso educativo? En el profesor como productor de asombro que estimula el deseo de conocer y hacer del aula un ágora que piense y enseñe la condición humana.

**Palabras clave:** pasantía docente, enseñanza de Geografía, identidad del graduado.

### **Introdução: a beleza e o espanto de nossa ignorância**

“A ciência é uma filosofia da descoberta (...) tornando possível cruzar a fronteira seguinte da ignorância” (TYSON, 2016, p. 411).

O objetivo deste texto é dialogar com os relatórios finais de semestre da disciplina ‘Estágio Supervisionado III’ – destinada aos anos finais do Ensino Fundamental - dos alunos do curso de Licenciatura Noturna do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (Porto Alegre). O relatório é exigência final do semestre da disciplina. Tem um modelo o relatório, mas ao fim e ao cabo, cada aluno tem liberdade para fazer de sua maneira, conquanto, claro, que converse com os planos de aula entregues ao professor orientador – eu, no caso – e inclua as aprendizagens com as aulas dadas nas escolas de Ensino Fundamental que estagiaram. Também solicito que analisem os livros didáticos usados e que reflitam as trocas que tiveram como o grupo de colegas nos ‘confessionários’, encontros semanais que os alunos tem comigo e com os seus colegas de turma, ocasião em que apresentam para mim seus planos de aula.

O que se segue é uma escuta atenta de minha parte com algumas passagens do que eles me relatam. Do mar de coisas escritas procuro valorizar a palavra de meus alunos. Escutar com atenção é condição de qualquer educador. Ao fazer a ‘tréplica’ com os trechos selecionados não busco dar ou tirar a razão de meus interlocutores. Busco pensar e escrever sobre o que me diz o que eles me disseram, pois, como já escrevi em tantos outros artigos, não há como docenciar sem existir, isto é, ninguém ao dar aula de Geografia ensina (ou aprende) somente Geografia. Expõe-se, desnuda-se, raspa a tinta com o qual lhe pintaram na busca de uma maior clareza no seu ato professoral, na busca de conciliar sua razão e sua emoção. Razão e emoção que nunca são no singular. O que penso é já fruto de minha existência com o outro. Não nos arvoramos em ser considerados antropólogos (palavra que está no título deste artigo), mas nosso

ofício requer muito da sensibilidade em olhar para o outro: o aluno. Muitos problemas da nossa profissão advêm dessa dificuldade em entender a vivência do outro. E são tantos os outros com os quais convivo. São tantos os outros que carrego dentro de mim. Desde meus antigos mestres lá da infância, passando por tantos livros, colegas e alunos. O que sinto, também, é reflexo das muitas águas onde me banhei para ser o que sou. E o que eu sou? Penso ser tantos. Sou tantos. O professor reflexivo não é o que, uma vez tendo estudado e racionalizado sabe o que é a ‘boa docência’ ou o que é ser um ‘bom professor’, quimeras que mesmo sendo inalcançáveis, são parte de nossa busca constante. Então, neste texto valho-me (utilitarista?) das escritas de meus alunos para continuar o processo de formação continuada que vive em mim: eu me refazendo permanentemente no processo dialógico com os meus alunos, posto que eles me reeducam.

O esquema que embala este texto é um mantra que tenta operacionalizar a pergunta que faço para meus alunos: o que é um professor reflexivo? Esquematizo da seguinte maneira: (a) o professor faz, diz e pede coisas para seus alunos; (b) os alunos fazem e dizem coisas para nós, professores; e, (c) o mais importante: o que você, professor, faz com o que os alunos lhe ‘fizeram’? Ou seja, os alunos podem fazer e dizer o que quiserem – você não controla a boca e a mente deles, ainda bem – o que vai me interessar é o que fazemos com o que a vida, os alunos, a escola fez em nós. Dizendo de forma explícita: o que me interessa é como meus alunos me reeducam com sua ação – e até com sua inação e silêncio, posto que esses também são muito desestabilizadores e desafiadores. Preciso deste diálogo para manter viva a chama de querer educar. E esta chama se reaviva quando converso com as sistematizações que meus alunos fizeram por ocasião de seus estágios docentes.

Os trechos selecionados não tem ordem de maior ou menor importância. Disparam em mim algumas ideias que tem o intuito de, uma vez lidas, manterem viva a nossa formação continuada. Sequer vou utilizar todos os relatórios entregues (foram 21). Às vezes farei pequenas adaptações nos textos para que se tornem mais facilmente inteligíveis, mas nunca haverá troca de sentido no que os autores querem dizer. Tampouco vou identificá-los, posto que o autor aqui não importa. No final de cada relato coloco apenas as iniciais dos autores, no caso, estudantes de Licenciatura em final de curso.

A epígrafe deste texto (frase adaptada, mas fiel ao sentido) quer trazer uma ideia simples e incomum. A ciência traz novos conhecimentos, sempre parciais, que carregam um paradoxo: cada vez que expandimos nossos conhecimentos, expandimos também as fronteiras de nossa ignorância. Ótimo, pois é ela que vai gerar a sede por novas descobertas. A beleza disso: o conhecimento não é dogmático, não valoriza o argumento pela autoridade de quem diz o que diz, independente de ser Presidente da República, líder espiritual, rei, doutor ou seja lá quem for. O que vale é o argumento. E qual o atrativo disso: a exposição pública dos argumentos para que possam ser entendidos, refletidos e, novamente, diatribizados e desestabilizados. Temos a **chance para nosso trabalho docente propor aos alunos a expansão da ciência (sic) de nossa ignorância**. O fascínio não vem de nossa autoridade (eu sei, você não) e sim da busca conjunta de respostas. O encanto está na caminhada conjunta entre você e eu, leitor, entre professores e alunos.

**O que me diz o que me dizem? A fala de um raramente é a fala de só um**

Começemos, pois:

‘A escola (federal) possui uma ótima infraestrutura e tudo o mais que a torna quase perfeita. Fiz minhas observações (precedentes à entrada na sala). Que bela maravilha, comecei as práticas, tudo como manda o figurino. Sem muitas esperanças decidi me candidatar a uma vaga de professora temporária do Estado para lecionar no município de (região metropolitana de Porto Alegre). Então, o inesperado ocorreu: fui chamada. Mas, não para apenas uma escola. Para duas, com uma carga horária grande e uma responsabilidade enorme.

Tive que desistir da escola federal. Mudei de mundo, com certeza. Ao chegar na nova escola, em X., percebi a discrepância ente uma escola Federal e uma Estadual. Eu estava acostumada com quase tudo perfeito, as salas, a disposição de recursos audiovisuais, acesso à internet, mapas, quadro branco, salas limpas, organização, e tudo o mais, e, então fui para uma escola onde é muito, mas muito, carente de quase tudo. Salas superlotadas, não há infraestrutura suficiente, não há mapas, os recursos audiovisuais são muito antigos – a escola é assaltada constantemente – enfim, quase tudo mudou. Minha realidade mudou (de cidade, de escola). A turma que peguei para o estágio (dentre várias outras que assumi) é composta por alunos muito carentes, pois a escola é num lugar de muita vulnerabilidade social.

Já na primeira aula me assustei bastante ao notar que os alunos não tinham compreensão de saber nem em que cidade residiam. Eles respondiam “X” como se fosse o bairro deles. Não tinham compreensão do que é o Rio Grande do Sul, que é o nosso estado. Tive a impressão de que a Geografia até então quase nada lhes dizia. Que eu ser de X era como ser de São Paulo. Eles acharam incrível alguém vir de tão longe dar aula para eles. Eu estava perdida, sem saber por onde começar. Mas, inegavelmente, eu estava feliz de estagiar numa turma que parecia tão ‘carente’ de conhecimentos geográficos, pois isso me dava o ‘poder’ de tornar a Geografia algo menos maçante do que para a maioria das pessoas é.” (CMF, p. 2 e 3)

Nossa! Quanta coisa este trecho nos convida a refletir. Não, a CMF não estava perdida. Estava muito lúcida, ‘louca a frio’, como

diria F. Pessoa. Estava, como é muito normal, estramontada com o caminhão que a atropelava. Socorro! Quem não estaria ‘perdida’ diante deste mundo de novidades? A docência extrapola totalmente o simples ‘lecionar Geografia’ ou qualquer que seja a disciplina. A necessidade do educador se reformular diante de tantas novidades é constante. Impossível não ressaltar a pobreza de recursos com as quais o docente, novato ou não, tem que trabalhar. A pobreza da escola que atende as comunidades pobres mais do que pobreza se revela um projeto de Estado que, abandonando a escola pública às condições vis, maltrata educadores e educandos num processo político de construção de uma cidadania precária, como de resto, a autora já alerta: escola pobre para uma comunidade pobre. A médio prazo levando tantos educadores a diminuírem seu envolvimento com a própria profissão. Muitos, inclusive, num processo de *burnout*, um quadro de sofrimento psíquico quase permanente que prejudica demais a relação professor-aluno. Como cobrar dos professores ‘criatividade’ e ‘aulas atrativas’ quando quase tudo no entorno escolar conspira contra? Que efeito perverso isso provoca no meu entender: professores maltratados por condições precárias, quando não degradantes, de trabalho conduzem uma docência precarizada, levando os alunos a se sentirem pouco atraídos pela escola, pelas aulas. Fácil apontar o professor como ‘responsável’ quando toda uma estrutura material e política lhe é negada. Efeito perverso disso: professores e alunos com baixa autoestima, pouco interesse em estar no ambiente escolar, relações entre professor e alunos acinzentadas e desgastadas. Colhemos os frutos disso: um processo de alfabetização precário, uma dificuldade grande na expressão por escrito, um aluno com dificuldade de criar, posto que dele muito se exige a cópia e a reprodução. Efeito perverso na cidadania já que

fugir do conformismo e do senso comum exige uma vida, uma escola, menos cinza e enfadonha.

Outra coisa que chama a atenção é como nossa profissão convive com a angústia, o (sentimento do) fracasso e com a frustração. Claro que, num primeiro momento, o estagiário vê isso como um problema dele (“eu não estou preparado”) ou da instituição formadora (a universidade, a Faculdade de Educação não me prepararam...). Sim, a universidade falha muito, incluo-me aqui, afinal, quantos assuntos deixei de trabalhar com vocês, meus alunos?! Ao mesmo tempo, como preparar alguém para este choque de realidade? A solução aqui não é ‘técnica’, ler mais um ou outro texto – algo sempre necessário e fortalecedor – ajuda-nos a ... ver mais claramente os limites de nossa razão técnica. Aliás, parece-me que não há ‘solução’, há o processo cotidiano de se apropriar da realidade onde atuamos profissionalmente e fazer dela também um momento de diálogo com nossos alunos, sejam eles quais forem. Qual a realidade que atuo? Como aproximar a Geografia da vida dos alunos? Como eu professor posso, valendo-me dos conteúdos de Geografia, refletir sobre a escola, a cidade/estado/país que vivo? Que sociedade temos? Quem é o jovem que está diante de mim? O que ele tem a dizer? Duas coisas me parecem inegáveis: os alunos tem muito a dizer. E querem dizer. Outra: ouvi-los e ‘falar’ da realidade não é propor uma aula meramente queixosa confundindo o ‘chororô’ com criticidade. Falar mal de a, b ou c não é ser crítico e pode ter o efeito desmobilizador posto que as coisas parecem imutáveis aos que nos ouvem. Lamúria não produz ação.

Devolvo a palavra a CMF:

‘Gostaria de encerrar este capítulo falando, sem dúvida, dos principais atores desse tempo de



Estágio, os meus alunos. Durante esses dois meses eu senti um orgulho progressivo de cada uma dessas crianças. Tudo que eles me diziam e faziam era reflexo do que eu estava sendo lá na frente (deles). Minha ação gerava uma reação deles e foi assim que aos poucos consegui ver meu progresso. As perguntas deles eram meu “gol”. O momento que eu estava despertando a dúvida, a crítica neles foram de extrema importância para minha auto reflexão, para a construção de minha personagem e o meu desempenho como atriz. Foram os alunos os diretores da minha atuação, eles inventaram a “professora C”, eles aperfeiçoaram o meu aprendizado” (CMF, p. 7 e 8).

Fica claro aqui o princípio de que o professor constrói sua identidade na interação com seus alunos. A universidade dá o pontapé inicial, cheio de lacunas, mas pode mostrar que um bom professor está atento ao que seus alunos lhe dizem. Um dos segredos do docente é ele permanecer ciente de sua incompletude. O fracasso e a angústia nos acompanharão sempre (COSTA, 2019). Ambos sentimentos, no entanto, podem ser **mola propulsora** para uma docência que permanece sensível à formulação de perguntas abertas que propiciem a interação professor-aluno. E essa abertura ao outro não é simplesmente ‘bondade’ do professor. É condição *sine qua non* para que possamos também nos nutrir da vitalidade dos educandos. É CMF que vai dizer duas outras coisas importantes: o ‘choque’ que ela sentiu ao ver que a Geografia pouco faz parte da vida escolar dos alunos e, ao mesmo tempo, como é surpreendente e rica a fala dos alunos quando lhes é oportunizada a chance de falarem abertamente sobre os temas sem que lhes seja exigida apenas a reprodução do livro didático e/ou das falas dos professores. A dica que fica é justamente propiciar desafios e perguntas que lhes convidam a participar como sujeitos da aula e não mero receptáculos do que a ‘ciência’ geográfica tem para lhes dizer.

Em termos diretos: como fazer valer um princípio que cremos e que é de difícil execução: como aproximar a Geografia do cotidiano dos alunos? Como existenciar-se com a Geografia? Existenciar-se não como um exercício abstrato e egóico, mas como uma busca de fazer das aulas de Geografia algo significativo e atrativo ao aluno. E vai aqui um alerta: só com Geografia (conteúdos de) o professor não segura o rojão que é educar.

Manter a janela da dúvida em responder esta pergunta ajuda-nos, inclusive, a repensar um compromisso que julgamos ‘obrigatório’ em nossas aulas: ensinar uma Geografia ‘Crítica’, mostrar ‘a realidade’, ‘ensinar os alunos a pensarem’. Ora, os alunos já pensam desde sempre, não há uma realidade a ser desvelada. São várias as visões de uma mesma situação. Ser crítico não é apenas falar ‘mal’ (do capitalismo, da globalização, dos políticos, da escola, da universidade etc.). Talvez a atitude ‘crítica’ seja a suspensão do julgamento sem que se suspenda a avaliação, a constatação de que para cada fenômeno há distintas leituras e que nem sempre temos que fazer um cabo de guerra para ver quem tem, afinal, ‘a’ razão.

Passo a palavra para outro aluno:

‘Para evitar a “cola” nessa atividade, manejei a aula de forma que todos nós resolvêssemos em conjunto a experiência. Isso porque, havia notado que eles, quando questionados com perguntas que não são apenas baseadas na extração de conteúdo de um livro ou texto, tendiam a recorrer aos colegas para achar uma resposta. Propus que fizéssemos a atividade juntos, “regulamentando” a cola para que não fosse apenas uma cópia, mas sim que todos pudessem participar com o que sabiam. Alguns alunos mais “bagunceiros” me surpreenderam ao mostrar deter bastante conhecimento de cartografia, ajudando os colegas no exercício. (...) Muitos utilizaram o celular para conferir a localização dos países, o que me deixou

chateado no início. Porém, agora vejo que isso não impede a descoberta deles acerca do assunto tratado, por mais que tenham “colado” (LNFD, p. 10 e 11).

Mais uma vez, o professor iniciante vai reformulando suas práticas baseando-se em suas reflexões no calor dos acontecimentos. A ‘cola’, no geral temida por nós pois vista como fraude, pode ser vista como uma forma não só de estudo, como de cooperação e interação, tanto entre os colegas como entre professores e alunos. Se na escola a tentativa de burla é constante (colar pra enganar o professor) podemos fazer combinados que mobilizem esta prática como um momento de estudo conquanto as regras sejam claras. Exemplo: para a prova vocês poderão trazer uma página com o ‘resumo’ da matéria. Isso mobiliza-os a fazerem sínteses que os levará a lerem e organizarem seu material. Também o relato mostra que os estereótipos, no geral, negativos, acerca dos alunos, muitas vezes se esfumam quando damos a eles outras tarefas, que não as de sempre. Tarefas que, muitas vezes, os levam a se desinteressarem. O desafio do professor passa não ser tanto o de controlar ‘a cola’ ou a ‘bagunça’, mas de propor atividades que os levem a mostrarem suas distintas capacidades. Sempre há alunos com habilidades a serem valorizadas e/ou descobertas. Um sabe desenhar bem, outro faz paródias com músicas, outro é experto em tal habilidade e por aí vai. Mobilizar eles a fazerem algo é canalizar suas capacidades que estão, não raro, adormecidas ou por nós desconhecidas. Dizendo em outras palavras: o bom professor dá trabalho aos alunos de forma tal que, eles ... trabalhem sem perceber que estão ... trabalhando reflexivamente.

Aqui convêm uma pausa para anotações que se fazem nos relatórios. Nada incomum que escrevam sobre momentos marcantes do estágio, tanto aulas que ‘deram certo’ quanto aquelas em que o

sentimento de ‘fracasso’ preponderou. Por que vocês meus alunos não compartilham essas vivências em sala mesmo quando eu lhes peço encarecidamente que socializem suas experiências? Sei que ao relatar o que ocorreu nas aulas do estágio é um momento rico, seja porque ao relatar algo é preciso clareza na exposição das ideias, seja porque ao compartilhar o que se vive, permitimos que os demais colegas se identifiquem constatando que as experiências não são únicas, se repetem aqui e acolá. Inclusive tenho o papel necessário de dividir a angústia – palavra repetida por muitos – da sensação de ‘fracasso’. Ora, ao publicizarmos o que se vive no estágio com facilidade se percebe que estas ocasiões servem para vermos que não estamos sozinhos, que os problemas se repetem, mas que juntos podemos visualizar alternativas para evitar o marasmo ou a impotência. Assim, como a cola pode impulsionar o aluno a estudar e se organizar, a exposição de uma aula, seja ela considerada ‘boa’ ou ‘ruim’ fortalece a formação reflexiva em serviço tão desejada.

Um exemplo disso se dá na sequência quando LNFD (p. 17) escreve ao falar de leituras que lhe foram úteis:

‘A segunda leitura é uma obra da qual não me separo. A minha edição de bolso da Pedagogia da Autonomia cumpre seu papel literal na minha mochila todos os dias. Este livro de Paulo Freire é um pequeno, porém denso, guia para o educando. A liberdade não é algo que se dá ou se ganha, mas se constrói em conflito. E esta leitura revela em mim um pouco dos meus conflitos e preocupações: como lidar com a autoridade de ser professor’

Este aluno expressa uma dúvida comum entre os iniciantes. O medo de ser autoritário. A busca - legítima e salutar – de ser querido pelos alunos, ser ‘amigo’ deles.

Digo-lhes de forma direta: conflito 'bobo' entre autoridade (necessária, imprescindível ao docente) e autoritarismo (dispensável). A autoridade do professor é inerente à função. Sequer posso abrir mão dela. Estaria fraudando o que se demanda de mim, adulto de referência. Os alunos sempre têm o professor como autoridade, modelo. O professor que, em nome da 'democracia', abdica da autoridade em nome da 'igualdade' entre professores e alunos, está confundindo os alunos e, no limite, deseducando-os. Professor não é igual ao aluno. Nem pode ser. O professor tem a responsabilidade de conduzir o processo pedagógico. É ele que seleciona conteúdos e abordagens, propõe tarefas e avaliações, estimula comportamentos e inibe outros, dá dicas de assuntos que não exclusivamente geográficos, é solicitado a opinar sobre os mais variados temas e, sem dúvida, é observado em suas atitudes e palavras. É ele que dispõe de um conjunto de saberes complexos que lhe permite tomar determinadas ações em sala de aula (ROCKENBACH, 2018). Isso não equivale a dizer que tudo o que fazemos é 'correto' ou 'bom', equivale apenas a dizer que, independente de nossas crenças, o aluno nos tem como referência, aliás, somos modelo. Abdicar da autoridade não faz da sala de aula um ambiente 'democrático' ou igualitário. Apenas deixa os alunos mais confusos. O educador ao ensinar Geografia ensina um conjunto muito mais amplo de valores e atitudes. O que se pode intentar construir é a dissociação entre 'ter autoridade' e usá-la de forma injusta e/ou de forma que o educando não entenda as regras do jogo. A escola terá um sem número de professores, distintos em suas ações e pensamentos, muitos deles contraditórios e opostos. E são estas diferenças e divergências que também educam os alunos. Não mais duvido de que os adolescentes – e creio que os adultos não sejamos

muito diferentes – querem um adulto que exerça sua autoridade de forma intencional e clara, abdicando do autoritarismo e/ou da parcialidade do comum ‘dois pesos, duas medidas’.

Com isso colocamos no texto um contrabando acerca do excessivo patrulhamento ideológico do movimento “Escola Sem Partido” que, sem explicitar, almeja na verdade a escola do mutismo ou a escola de um (só) ‘partido’, o deles próprios. Com o argumento do senso comum de que a escola deve se ater apenas aos conteúdos, pois tudo o mais seria ‘doutrinação’ dos infantes – leia-se, inculcação de valores ‘marxistas’, ‘comunistas’, ‘ideologia de gênero’ e outras simplificações – o que estão tentando é impor o cerceamento da livre circulação de ideias divergentes as suas próprias. De que tem medo estes pais? De que seus filhos pensem diferente deles próprios? A vida nos mostra que o que pensamos e somos advêm de uma gama muito variada de fontes e ‘mestres’, quais sejam, não nos educamos só pelo verbo de nossos pais e mestres. Colegas, mídia, amigos, livros, filmes e um sem número de espaços e tempos educativos estão a nos formar cotidianamente.

A nossa dificuldade como educadores é deixarmos aos educandos claras as regras de funcionamento das aulas e das avaliações a fim de diminuir a arbitrariedade e a confusão dos combinados de funcionamento da nossa relação com eles em sala.

Vamos a outros relatos:

‘O jogo – do V (Verdadeiro) ou F (Falso) – era para ter durado um período, conforme planejado. Chegando na escola, disseram-me que seriam dois períodos. Prolonguei o jogo, mas não sabia como parar o mesmo e fazer com que me ouvissem, então prolonguei o jogo até o final, o que ficou extremamente cansativo’. (MDBZ, p. 8).

Comentemos rapidamente: o professor tem seu plano, mas não precisa ‘morrer abraçado’ a ele. Pelo exemplo dado vemos que o plano é refeito durante sua própria execução. Algo como ‘a vida é o que acontece enquanto fazemos planos para ela’. Como e quando aprendemos este ‘*timing*’? Pensamos que cada um tem esse aprendizado e disso se trata justamente a construção de nossa identidade docente.

Na sequência:

‘Muitas coisas saíram melhor do que o esperado. A recepção deles foi incrível. Foram super abertos às temáticas em geral. O professor titular me deu liberdade para trabalhar o que eu quisesse. **Não sabia o que fazer com tamanha liberdade.** Fui esperto e passei a bola para os alunos. Perguntei o que gostariam de estudar em Geografia. Fizeram uma votação e os temas mais votados foram: a temática LGBTQ+, etnia e feminismo. O fato de a questão LGBTQ+ ser a primeira a aparecer e ser a “vencedora” me surpreendeu e muito. Os alunos tinham total convicção de que estudar isso é Geografia. Eu mesmo só fui me dar conta disso já na graduação’ (MDBZ, p. 10, negrito nosso).

E, ainda:

‘Das coisas que mudaria no estágio eu mudaria, principalmente, a falta de um plano B. Ter sempre uma segunda ou 3ª opção. (...) Um dos piores momentos, ou as coisas ruins que vivenciei foram as tentativas falhas de inclusão de alguns alunos. E como já havia dito, a frustração é diária. Mas, no outro dia, a gente tenta outra vez. (...) Gostaria de reafirmar que o que mais prezei neste estágio foi o desenvolvimento de um aluno criativo e crítico. Sigo crendo que a função da escola e do professor é construir o pensamento criativo e a criticidade’ (MDBZ, p.16).

Muitas coisas o referido professor-estagiário nos incita a pensar:

- A necessidade de um plano prévio de aula que organize a ação docente. Sim, é comum este plano não ser seguido à risca. Vemos que, na prática, o plano é mudado ainda no seu transcorrer. O fato de o estagiário não ter maleabilidade – insistir em levar o plano adiante quando já percebeu o esgotamento dele – já é a prova de nossa profissão ser reflexiva no seu cotidiano. O plano é abandonado e transformado mal se inicia a aula.
- Outra coisa muito legal é a capacidade dos alunos contribuírem quando se propicia um clima de liberdade. Curioso também como, ao contrário da crença arraigada, muitas vezes nós professores temos mais liberdade de ação do que imaginamos. Não que nossa sociedade – inclua-se aí a escola e nós professores – seja radicalmente democrática ou libertária. Longe disso. Mas, não raro, uma certa desorganização da escola permite que propostas e temas menos estanques ou ações mais criativas tenham espaço para serem testadas. São vícios que nós educadores temos de romper. Acreditar que os jovens são capazes, que podem e devem nos surpreender, que eles têm potencial para isso (BOHRER, 2017). Aliás, uma das formas de lidar com a frustração, tantas vezes citadas neste texto, é justamente buscar pontes de comunicação com os discentes. A trabalhadeira de ‘convencê-los’ a se engajarem em nossas aulas é árdua, concordamos, mas aqui podemos retomar a concepção de que



o professor que consegue ativar a participação dos alunos ganha um fôlego com a produção dos mesmos.

- Uma indagação: queremos alunos ‘críticos’, queremos uma ‘Geografia crítica’. Certo, mas o que é isso? Ser crítico a que(m)? Quem de nós não se julga ‘crítico’? Ser crítico é falar mal (do governo? Dos políticos? Dos ricos? Dos pobres? De quem?). Nosso alerta é que não nos contentemos com rótulos. Rotular a Geografia de ‘Crítica’ não nos faz bons professores, assim como ter espaço para uma Geografia ‘Tradicional’ não implica em ser um professor ‘ruim’. Sempre vamos aprender com esta ou aquela linha pedagógica ou teoria, mas o que podemos nos perguntar é: o que ensinamos quando ensinamos Geografia? Os rótulos facilitam nossa organização mental, mas não garantem reflexividade e interação com os alunos.

Insistimos aqui, seja lá qual for a Geografia que ensinas, não te preocupe em rotulá-la aprioristicamente de “Crítica” enquanto a dos outros seria “Tradicional”. Tentemos pensar a que(m) serve nossa educação geográfica (REGO, 2009; REGO; COSTELLA, 2019). Uma coisa é certa: o que caracteriza a Geografia não são seus conteúdos e sim os objetivos que almejas ao propor estes ou aqueles conteúdos. É comum, entre iniciantes, confundirmos ‘objetivos’ com conteúdos. Não podemos ensinar conteúdos para entendermos os ... conteúdos!

Reiteramos também aqui alguns toques tidos como ‘tradicionais’ e importantes: usar bem o quadro negro (ou branco), usar o livro didático – há neles tantas imagens, gráficos e dicas ricas –, desenvolver a observação e a descrição, incluindo aí o desenhar e

pintar (sic), são atividades que bem direcionadas, qualificam nossa ação como docentes e organizam a vida dos estudantes.

### **Docenciar: uma maneira de causar o desejo do outro e criar uma ignorância nova**

A ideia acima não é minha/nossa. Aliás, o que é ‘meu/nosso’ (dos autores)? Quem de nós é ‘original’, criou algo ‘novo’? Estamos a provocar você, raro leitor, pois a educação é uma prodigalidade de mantras de fácil enunciação e difícil execução. ‘Ensinar a pensar ‘criticamente’, ‘ensinar autonomia’! Quem de vocês é autônomo? Mais do que provocar queremos é convidar continuamente a sermos humildes, a não temer pensar pela cabeça dos outros, pois muitos gigantes nos fornecem os ombros para que possamos mirar mais longe. Em quais ombros você se apoia?

Rendemos, portanto, crédito a Pereira por este subtítulo (p. 216-217). Logo adiante nos brinda com outra reflexo-provocação:

“Precisamos auxiliar os professores a atuar em situações de incerteza e descontinuidades, a dar respostas mais ou menos rápidas, a lidar com a apatia do alunado sem se tornar também apático” (PEREIRA, p. 223).

### **Mas, seguimos com outro estagiário:**

‘Penso muitas coisas sobre o estágio. E pra isso um valor se faz absolutamente necessário: a honestidade.

É fundamental entregar os planos de aulas antes das práticas. Afinal de contas é para isso e outras coisas que temos o auxílio das aulas com o prof. Nestor. Isso ajuda tranquilizando-nos na hora de dar aula faz pensar sobre como vamos trabalhar e, principalmente, evita que façamos bobagens absurdas. (...) (Mas) a sala de aula é uma caixinha de surpresas. Nenhuma das minhas aulas saiu

como o programado. Precisei ter um bom jogo de cintura para com determinadas situações: alunos que visivelmente não estavam entendendo minhas explicações, gritaria e balbúrdias, alunos falando palavrões, agressão entre os alunos, dias em que eu não estava emocionalmente bem, mas precisava dar continuidade às aulas.... variáveis infinitas. O Estágio me concedeu uma pequena noção e explicação do porque muitos profissionais da educação sofrem com doenças provenientes do estresse. Eu lidei apenas com duas turmas, dando apenas quatro horas semanais. Imagina o que é dar 40 horas semanais?

Dar aulas é um constante processo de estudo. Tive que revisar e estudar muito para trabalhar com os alunos. A docência me motiva a estudar e o professor precisa estudar constantemente' (SdS, p. 36).

Mas, porque ter um plano de aula, (e ainda por escrito!) se a gente acaba fazendo diferente na hora?

Bom, em 1º lugar porque escrever é uma forma de organizarmos nossas ideias (KAERCHER, 2011) e nos obriga a sermos mais claros. No plano posso ver os objetivos das aulas – e quão comumente objetivos e conteúdos estão claros num lugar muito específico: a cabeça do professor. Ensinamos relevo do Brasil para eles entenderem o ... relevo do Brasil. Mas... o que queremos ensinar quando ensinamos relevo? Também é possível ver os momentos distintos de uma aula (é comum tentarmos numa aula falar e fazer muitas coisas que, simplesmente, não 'cabem' naquele tempo estipulado). E, super importante: posso ajudá-los a interagirem com os alunos, tornando as participações destes parte crucial da aula (e não uma 'perturbação' que atrapalha o nosso plano), ou seja, posso entender a aula sobretudo como a relação entre educador e educando usando como meio o conteúdo. Ao me apresentarem um plano, com minha experiência, podemos – os autores - sugerir cortes, substituições, apontar alternativas (os tais planos 'B' já falados).

Agora, se este processo de escrever e dialogar for feito no coletivo (os confessionários), daí é certo que vocês, incluído eu, aprenderemos muito mais, pois a aula pode ser um caldeirão onde cada um traz seu ingrediente e tempero. Não tem como sairmos menos preparados ao interagirem conosco (os autores) e com os colegas. E esta postura mais ativa e participativa já é um ato formativo que, mais do que uma obrigação, é um privilégio, posto que depois de formados, é mais raro os professores trabalharem em conjunto. Predomina o isolacionismo. Nos educamos em conjunto. E eu estou aqui para ajudar, não para pôr vocês no chão. Mesmo as críticas que faço não precisam ser ‘respondidas’ de imediato. Repito: pense no que digo, com calma. Suspender o julgamento sem suspender a avaliação. Não preciso ter razão. Nem você precisa ter. Com os contrapontos já os ajudo a terem um pouco mais claro o que querem com esta ou aquela temática, com este ou aquele recurso, com esta ou aquela avaliação.

GTA (p. 4-5) faz um desabafo (comum acontecer, necessaríssimo):

Demorei quase um mês para conseguir alguma conexão com a turma. Tive que ficar uns dez períodos com eles para, finalmente conseguir dizer a almejada e singela frase: ‘hoje eu dei uma aula’, ‘hoje foi bom’.

Não foram poucas as vezes que pensei em desistir, mas chegando nos confessionários, o simples fato de conversar, às vezes, desabafar, as coisas pareciam mudar, não ser tão ruins. Renovava minha crença na próxima aula, a insistência em me conectar com aquelas crianças. Buscava empatia com elas. Não raro me deparava com alunos resistentes e difíceis. Eles estavam empenhados, neste 1º mês, em sabotar minha aula e estavam tendo sucesso. Mas, uma aula no pátio (na horta) provocou uma ruptura para melhor.

Na sequência GTA reitera o quanto o ambiente diverso da universidade ajudou a sua formação, o quanto os confessionários eram momentos de trocas ricas e como todas estas vivências construíram sua identidade – sempre em reconstrução – docente

Óbvio está que os motivos para desanimar não faltam, mas uma virada epistemológica pode diminuir nossa frustração. Muitas vezes cremos no nosso voluntarismo apaixonado (planejei bem a aula, o assunto é interessante, eu vou ganhar de pronto a adesão dos alunos, a Geografia é a ‘bambambã’) bastará para colhermos frutos imediatos. Acontece que a educação (não confundir com instrução, dar um simples pacote de informações) é um processo lento, com retrocessos, sem garantia de adesão ou aplausos imediatos. Muitas vezes os frutos de nossas aulas e atividades não serão colhidos por nós. Não são imediatos. Educar não raro almeja mudar ‘consciências’ – quando não algo maior, ‘conscientizar’, ‘dar criticidade’ aos alunos – (re)construir ou substituir valores. **Tudo isso é incerto, vago e facilmente falível.** Mas, não, achamos que basta uma ou duas ‘boas’ aulas e os alunos estão ‘no papo’, isto é, pensarão e agirão parecido conosco. Não funciona assim! Ainda bem. Nossos alunos resistem a nós (COSTA, 2019). Eles têm suas crenças e não vão abandoná-las só porque um canto de sereia mavioso (você) lhe diz: ‘vai por aqui, vai por mim’. O rico da sala é justamente a convivência com a diversidade. Rico e tenso, sim. Rico e difícil, desgastante. Agora, se deixarmos de lado esta crença ingênua (deles aderirem de imediato a nossa presença) e se trocarmos a ideia de ‘aula perfeita’ ou ‘aluno perfeito’, vamos ficar mais leves.

Busquemos uma docência não tão pesada, pois motivos pra nos preocupar já existem e muitos no plano macro (salários, condições de trabalho, excesso de carga horária). Os alunos – e por

isso falo em ruptura epistemológica – não estão ali para ‘aderirem’ a nós, nos ‘amarem’. Não vamos mudar a vida deles com nossas aulas. Não temos este poder. Mas a virada que proponho é que esta impotência (nosso poder sobre eles) não é fraqueza. É aceitação da realidade. Pode nos tornar mais leves na condução do que importa: uma maior densidade na reflexão com eles, posto que uma coisa é inequívoca: os alunos, quando lhes oferecemos condições de participação, tem muito a nos dizer e a oferecer. A virada que propomos é que o poder deles (em avacalhar ou não nossa aula) não deve ser visto como um grito de guerra a nós. São chatices normais deles, assim como temos as nossas. A aposta é que impondo menos o papel de corretor de costumes (diminuindo nosso pseudo poder de disciplinadores) podemos ficar menos angustiados e tensos. E isso se refletirá em nossa relação com eles. É uma aposta que faço não em meus desejos utópicos e sim na experiência que meus próprios alunos me mostram. Sim, há turmas chatas, algumas quase ‘terríveis’, mas, inequivocamente, estes alunos percebem quando os professores os tratam com respeito, ouvindo-os. Há aí a possibilidade de um pacto, uma cooperação entre educadores e educandos. Continuamos crendo que todo educador é um crente. A questão talvez seja pensarmos quais são as nossas crenças e qual o papel e poder que damos aos nossos alunos.

### **Finalizando com o começo: o título, a revolução, a caretice**

A instituição escola, como qualquer instituição, não existe para revolucionar a sociedade. O contrário, ela está aí para mantê-la. Instituições são ‘caretas’, tradicionais, conservadoras. Tentar mudar a escola – ou a universidade – é sinal de necessária louca lucidez (um internado num manicômio é alguém. Eu estou lúcido e

louco, internado ‘a frio’, já escreveu F. Pessoa). Temos que fustigar a apatia, o comodismo, o conservadorismo, etc. da escola e de nós, professores. Sem, no entanto, esquecer que nosso poder para tal é pequeno. O professor pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível (KAERCHER, 2014). Mas, indo além dos rótulos, o que é, afinal, revolução? Um mantra? Uma utopia? Um dogma? Uma possibilidade de discussão dialogada e reflexiva com alunos já nos parece uma boa possibilidade. O professor pode fazer duas imensamente pequenas e lindas revoluções: parir boas aulas e não desprezar a capacidade dos seus alunos. Pode não mudar o mundo, mas muda a relação dos alunos contigo e com a Geografia, despertando neles o desejo da falta, de querer saber mais, produzindo um espanto que alimenta novas curiosidades e dialogicidades entre vocês.

Neste sentido não temamos nossa caretice. Nossa profissão é ontologicamente careta: somos adultos que cremos que a Geografia (nossa ciência), e nós próprios temos algo a dizer para ampliar a capacidade de leitura, entendimento e intervenção no mundo, nos espaços que frequentamos, sejam quais forem as escalas.

Ainda que não sejamos titulados como antropólogos, todo educador aventura-se na tentativa de, a partir do ato educativo, humanizar a si e aos alunos com os quais ele contata. Eis aqui uma baita pretensão morineana:

“Aprender o que significa ser humano. De modo que cada indivíduo, onde quer que esteja, tenha conhecimentos e consciência de sua identidade singular e, ao mesmo tempo, de sua identidade comum com todos os outros seres humanos. Por isso, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino” (MORIN, 2015, p.140-141).

Caretas do mundo inteiro, uni-vos.

‘Tamo’ junto nessa, sor!

Porto Alegre, 7 de agosto de 2019.

### Referências bibliográficas

BOHRER, Marcos. *O ensino médio técnico integrado visto por quem sente e vê: os jovens fronteiriços e o professor de geografia*. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

COSTA, Felipe Velho Azevedo. *Da busca de certezas à aceitação da dúvida: uma colaboração entre ensino de Geografia, Psicanálise e Educação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KAERCHER, Nestor A. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo (p. 15 – 33). In: REGO, Nelson et al (org.). *Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço (p. 77 – 90). In: *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. 9ª ed. NEVES, Iara et al (orgs.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

\_\_\_\_\_. *Se a Geografia escolar é um pastel de vento o Gato come a Geografia Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

Todos os textos de Kaercher estão disponíveis em ‘[geografiadonestor.weebly.com](http://geografiadonestor.weebly.com)’ (aba “Referências”)

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcelo R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

REGO, Nelson. Geografia, Educação, Linguagem: elementos de uma reconstrução ontológica? *Revista da ANPEGE*, v. 5, p. 3-21, 2009.



REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Z. Educação Geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *Signos Geográficos*, v. 1, p. 1-15, 2019.

ROCKENBACH, Igor Armindo. *A formação inicial de professores de Geografia: diálogos com os saberes docentes e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*. 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

TYSON, Neil Degrasse. *Morte no buraco negro: e outros dilemas cósmicos*. São Paulo: Planeta, 2016.

Submetido em: 20 de agosto de 2019.

Devolvido para revisão em: 06 de fevereiro de 2019.

Aprovado em: 11 de fevereiro de 2020.

**Como citar este artigo:**

KAERCHER, Nestor André; ROCKENBACH, Igor Armindo. Que revolução pode fazer uma profissão careta numa instituição ainda mais? O professor-estagiário vai a "campo" sem ser um antropólogo. *Terra Livre*, v. 2, n. 53, p. 260-284, jul.-dez./2019.