
GEOGRAFIAS E HISTÓRIAS NUMA FÁBULA SOBRE ANDAR EM CÍRCULOS E AINDA ASSIM RESISTIR¹

GEOGRAPHIES AND STORIES IN A FABLE ABOUT WALKING IN CIRCLES AND EVEN SO STILL RESISTING

Nelson Rego²

RESUMO: Na forma de narrativa, o texto alude às situações de vida de quatro personagens femininas representativas de condições que podem ser reconhecidas como cotidianas por estudantes e professores de ensino básico e superior. As situações representadas estão relacionadas à geografia, seja a geografia do contexto de vida ou o conhecimento geográfico ligado ao ensino. Essas representações ensejam a discussão sobre alcances e limites da ação do professor que se proponha pesquisador de seu próprio contexto frente ao quadro de desigualdades sociais, assim como sobre aportes teóricos e metodológicos relacionados ao trabalho em educação. O texto é permeado pela abordagem da relação entre antropogênese, educação, dimensão social e política das consequências implicadas na precarização do trabalho docente e da educação pública.

Palavras-chave: Antropogênese. Professor Pesquisador. Educação. Geografia. Desigualdade.

ABSTRACT: In the form of a narrative, the text alludes to the life situations of four female characters representing conditions that can be recognized as everyday life of students and teachers of primary and higher education. The situations represented are related to geography, be it contextual geography of life or the geographic knowledge linked to teaching. These representations give rise to a discussion about the scope and limits of the actions of the teacher who proposes to be the researcher of his/her own context facing social inequalities, as well as theoretical and methodological contributions related to work in education. The text is permeated by the approach of the relationship between anthropogenesis, education, social and political dimension of the consequences implied in the precariousness of teaching work and public education.

Keywords: Anthropogenesis. Researcher Teacher. Education. Geography. Inequality.

¹ Uma versão inicial deste texto, em vários aspectos diferente da atual, foi apresentada como palestra no Encontro Nacional de Ensino de Geografia – VI Fala Professor, promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, em Uberlândia, 2007. A versão de agora, em comparação à anterior, apresenta diversas atualizações e reformulações. A intenção de publicar esta segunda versão é devida ao fato de que, em 2019, o cerne do texto mostra-se infelizmente ainda mais atual.

² Geógrafo, doutor em Educação, professor titular no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: nelson.rego@ufrgs.br.

À MEMÓRIA DE ÁLVARO JOSÉ DE SOUZA

Lembro-me de apenas um encontro e diálogo com Álvaro José de Souza, foi o suficiente para me marcar. Isso porque, em nosso trabalho de continuamente nos construirmos professores, o diálogo ultrapassa as fugidias oportunidades presenciais: dialogamos lendo e escrevendo, produzindo ideias e práticas, recebendo ideias e práticas, confrontando ideias e práticas umas às outras, produzindo práxis. Lembro-me de apenas um encontro com Álvaro, foi o suficiente para me marcar porque suas ideias e práticas já me acompanhavam por meio da leitura de seu livro *Geografia Linguística - dominação e liberdade*, por saber de sua práxis que impulsionava e continua a impulsionar a mim e a tantos outros também à práxis.

INTRODUÇÃO

A educação é sempre antropogênese, gênese do modo de ser humano. Há quem associe antropogênese unicamente a perspectivas místicas e imutáveis. As antropogêneses aqui referidas são contextualizadas, históricas, heterogêneas, em movimento, descontínuas, condicionadas por classe social, gênero, etnia e demais circunstâncias que, interconectadas, situam as existências, geram e reproduzem modos cambiantes de ser humano. Se, por exemplo, a educação internaliza em milhões de pessoas das classes populares a ideia de que foi cada uma delas que fracassou na escola – e não a escola que as excluiu –, isso contribui de maneira decisiva para a gênese de determinado modo de ser humano. Pensar sobre os modos possíveis da antropogênese é desafio colocado no centro da educação.

A distribuição de recursos por políticas públicas demonstra como prioridades são estabelecidas. Se a meta de dedicar um pouco mais dos orçamentos federais, estaduais e municipais para a educação é sempre postergada em nome de outras prioridades – como transferir recursos públicos para a iniciativa privada, incluindo bancos que obtêm, em terras brasileiras, as maiores taxas de lucro do mundo –, isso é revelador do caráter da antropogênese subjacente vinculada a essas prioridades.

As antropogêneses relacionadas à educação compõem uma complexidade que ultrapassa a possibilidade do que um só indivíduo consiga pensar. No entanto, expor pensamentos e propostas faz parte das retroalimentações que constituem essa complexidade em movimento, plena de potencialidades e também sufocada por bloqueios das melhores possibilidades. O debate de práticas e de ideias forma como que um processo congressual descontínuo, que oscila entre o intermitente e a promessa de se consolidar atuante – congressual porque neste processo efetivam-se análises avaliativas, propostas de ações e busca de pares que se identifiquem com o proposto.

O presente trabalho assemelha-se a uma proposição apresentada ao debate congressual. Proposições costumam ser apresentadas de maneira sintética e, na sequência, embasadas por justificativas. As justificativas, por vezes, são longas. A proposição apresentada neste trabalho é a de que entre as metas para a escola pública seja buscada a instituição do professor pesquisador, com a substituição de significativa porcentagem das horas trabalhadas em sala de aula por horas remuneradas dedicadas à pesquisa relacionada à prática docente, contributiva para o contexto escolar. A justificativa, sinuosa e fracionada, difusa em relação à especificidade da proposição, é a que segue.

QUANDO COMPORTAMENTOS PARECIDOS SÃO COMPLETAMENTE OUTROS

Desigualdade refere-se à tremenda distância entre as condições oferecidas pelas ambiências que, desde fora, marcam por dentro as mentes e as vidas de Alfa e Beta. Talvez seja nos Jardins, em São Paulo, na Bela Vista, em Porto Alegre, ou em bairro elegante similar em alguma das principais cidades brasileiras, que se localiza o apartamento de quatro suítes e quinhentos metros quadrados, andar elevado, onde Alfa reside. Ela faz ida e vinda diárias no micro-ônibus escolar, com TV de duzentos canais a bordo e poltronas reclináveis e acolchoadas. Poltronas sobre as quais nem sempre Alfa permanece sentada, pois a animação de discutir e decidir com os colegas questões vibrantes, tais como se o passeio de final de ano será nos Estados Unidos, na Europa ou no Extremo Oriente, incita ela e os outros a darem pulos pelo corredor e mesmo sobre as poltronas, sem se importar que os fortes solados de seus tênis, que custam três vezes mais do que o valor de um salário-mínimo, rasguem o acolchoado dos assentos. Auxilia a que eles tenham pouca consideração pelo estrago que causam o fato de possuírem alguma noção de que esse custo já está incluído no valor das mensalidades que suas famílias pagam à escola.

A decisão da turma de levar o passeio de final de ano para os Estados Unidos motiva Alfa a prestar mais atenção nas aulas de inglês, tanto nas da escola quanto naquelas fora da escola, frequentadas duas vezes por semana num curso específico para o ensino de idiomas. Alfa se sente aborrecida com tanta aula – escola, curso de inglês, balé –, considera que tudo isso é só para satisfazer caprichos de seus pais. Mas a viagem marcada com a turma deixa as lições atrativas, ao menos as de inglês, de uma hora para outra.

Na escola, nas aulas de cada disciplina, Alfa não se preocupa em prestar atenção nas exposições temáticas feitas pelos professores com equipamentos multimídia, nem em permanecer em silêncio. Nem seus colegas se preocupam com isso, pois continuam conversando mesmo que o professor peça silêncio. Reprovada, Alfa com certeza não será, em consideração às elevadas mensalidades que seus pais pagam à direção da escola, que determina aos mestres que não desagradem os clientes.

Em outro lugar, bem diverso, Beta também conversa sem parar na sala de aula. Os assuntos a falar e a escutar junto aos colegas são muitíssimos mais interessantes do que as exposições feitas pelos professores ou do que as tarefas que eles mandam fazer, e que não serão feitas. Inúteis lições não podem competir com o interesse de saber sobre quem anda ficando com quem, ou onde é possível comprar, por preço acessível, uma calça de cintura baixa que imita bem uma de marca famosa.

As lições são inúteis porque quem conclui o ensino fundamental não parece saber mais do que o colega que largou a escola pela metade. E não apenas por isso. São inúteis as lições porque, depois do fundamental, vem o ensino médio, que só parece servir como passagem para tentar entrar para um curso universitário. Mas o tal curso universitário, se for feito em instituição privada, é caro demais, impossível de pagar. E se não for tão caro, ninguém acredita que seja bom. Os formandos desses cursos baratos não arrumam emprego, ou arrumam só emprego que não vale a pena.

Universidade boa e que nada custa é a pública. É um mistério o fato de os seus cursos – é o que Beta ouve falar – conseguirem ser os melhores. Os prédios estão caindo aos pedaços e falta giz na sala de aula e papel higiênico nos banheiros. Até parecem escolas do bairro periférico, porém, os cursos são os melhores, é o que dizem. Mas Beta não está interessada em pensar sobre esse mistério. Beta não é dada a perder tempo com mistérios e sonhos. São

os ricos e os da classe média que conseguem entrar para a universidade que nada custa, pois existem processos seletivos e quem tem melhores notas é quem paga por colégio que, no último ano do ensino médio, o tempo todo repassa os macetes para acertar as questões das provas, sejam as do velho vestibular, sejam as do novo exame no final do ensino médio. Beta escuta seguidas vezes os professores conversando sobre política de cotas – vagas reservadas para os estudantes pobres com melhor desempenho nas provas. No entanto, também escutou desses mesmos professores que, se algum dia a política de cotas estiver de vez estabelecida e ampliada, logo, logo, as verbas para a universidade pública irão minguar ainda mais, os cursos irão decair e em seguida se tornarão iguais aos prédios, umas sucatas.

Beta conhece poucas pessoas no bairro que conseguiram entrar em curso valorizado na universidade pública. Mas não conhece ninguém que tenha entrado e ficado. Ela ouviu outros dizerem que permanecer é mais difícil que entrar.

Ela também conhece vários vizinhos que conseguiram ingresso nos cursos menos disputados. Nesse caso, não adianta para muita coisa. Entre os cursos pouco disputados, encontram-se as licenciaturas, servem para formar professores. Ser professor não resolve o problema da vida: professor trabalha muito e ganha pouco. Viver assim é coisa para otário, é o que pensa a garotada da escola. As meninas que trabalham em boates, por exemplo, ganham mais do que as professoras da escola, trabalham menos e nem se aborrecem todos os dias com salas de aula cheias de alunos que acham que a escola para nada presta, ou somente serve como lugar para encontrar os colegas. Não que Beta pense em ir, daqui a dois ou três anos, trabalhar em boate. O caminho que ela vê pela frente é outro. Se for para ganhar pouco, que seja sem se esforçar muito. Pode ser como sua mãe e sua irmã mais velha, que vão levando a vida empregando-se aqui e ali em trabalhos passageiros e de baixa remuneração. Pode ser que tenha sorte e arranje relação fixa com algum rapaz e engravide em seguida, deixando o problema de arranjar sustento para ele resolver.

Ela talvez levasse a sério, se fosse menino, a possibilidade de entrar para alguma das gangues e fazer carreira no tráfico, que é – todos sabem – onde o dinheiro circula de verdade e recompensa os mais espertos, ainda que elimine a muitos.

O certo é que Beta não enxerga recompensas em seguir até o fim o caminho da escola. Talvez o percorra por falta de alternativas, e porque a vida é assim mesmo, é para ir levando. Conhece, no bairro, muita gente que estudou e trabalha duro e jamais conseguiu lugar e casa melhores para morar. Essas pessoas, se adoecerem, terão que esperar o tempo que não podem esperar por uma vaga em leito de hospital público.

Beta poucas vezes colabora com os professores em sala de aula. Na verdade, com frequência ela os agride com palavras e gestos. Nas anotações dos conselhos de classe, está escrito que seu comportamento revela uma agressividade em crescendo. A mãe de Beta diz que não sabe o que fazer – que a escola o faça.

Apenas um ou dois quilômetros distante dali, mas ao mesmo tempo tão distante, as anotações de outro conselho escolar igualmente apontam para uma agressividade crescente em Alfa. A desigualdade se manifesta na interpretação e no prognóstico que a psicóloga da escola emite, ela concorda com os pais de Alfa, que consideram a agressividade da filha um sinal positivo, revelação de um ímpeto que se redirecionará e se confirmará, em seu devido tempo, como alicerce para que a adolescente se torne uma líder empresarial competitiva. Talvez suceda ao pai na direção dos negócios.

ESTAVAM POR PERTO, À ESPERA DE QUEM SE PROPUSESSE A ACEITÁ-LOS

Diferenças são pontos de partida para percursos de Gama, professora de geografia na escola pública. Afirmar as diferenças, para ela, é criar um caminho inverso ao da desigualdade. Conforme Gama repete em conselhos de classe, afirmar uma diferença não é apenas lembrar que ela existe, mas encontrar o valor positivo onde, para um olhar menos atento, haveria apenas a desesperança.

Gama considera fundamental lembrar que o óbvio existe. Quando algum colega professor reclama com azedume que os alunos são quase todos uns ineptos, Gama lhe recorda que talvez o modo de conduzir as aulas possa estar inadequado. Desde há tempos, ela compreendeu que convive com vários colegas que se recusam a enxergar o óbvio.

Formados em currículos universitários que valorizam mais o conhecimento acerca das coisas e menos a construção do saber sobre as pessoas e entre as pessoas, os professores das diversas disciplinas consideram secundário, talvez irrelevante e até aborrecido, prestar atenção em quem são os seus alunos. Cada um desses professores gostaria de ser admirado como detentor de conhecimentos sobre os temas de sua disciplina, apreciaria uma plateia cativa e atenta, interessada em assimilar as informações e os conceitos contidos em suas exposições. Seu aluno idealizado seria assim – um receptor –, e os alunos reais apresentam-se como estorvos. Estorvos que se reaperentarão a ele um dia após outro. O conteúdo temático é o que esse professor considera como objeto de sua profissão, e não os alunos. Ele basicamente se concebe como especialista de uma disciplina – geografia, história, português, inglês, matemática, física, química, biologia –, e os alunos, os alunos reais, os alunos de carne e osso e personalidade aparecem-lhe como um acidente, um acidente para sempre. Estorvos, e não desafios a serem compreendidos na relação central de seu trabalho.

O seu modelo de ensino não privilegia a atenção em relação ao contexto da escola pública, seja em periferias urbanas, seja em localidades de cotidianos rurais – ele não privilegia tal atenção, mesmo que trabalhe nessa escola. Seu pacote temático é quase sinônimo de seu modelo de ensino. Afinal, seu pacote temático é quase sinônimo do que foi a sua formação (ou da parte de sua formação que ele valorizou quando estudante) – e seu pacote é concebido como universal. Os contextos sociais, os aborrecidos contextos, são novamente os acidentes acontecendo para sempre em sua vida. Assim, se o seu pacote mantém uma forte afinidade com a seleção para entrar na universidade e a universidade é apenas uma tênue perspectiva na vida de seus alunos, então, para esse professor, o problema não está em seu pacote. Está somente nas expectativas que seus alunos trazem internalizadas e, em relação a isso, ele alega que nada pode fazer. A esse contexto ele se recusa a dar estatuto de existência em sua mente.

A professora Gama considera fundamental lembrar a esses colegas que o óbvio existe, pois, sendo eles partes importantes desse mesmo contexto ao qual recusam, sua recusa contribui para reproduzir as desigualdades que envolvem a todos.

Porém, para Gama, não basta lembrar que diferenças existem, ela procura discernir um caminho onde muitos só enxergam a repetição do andar em círculos. Em suas aulas de geografia, diferenças são pontos de partida para percursos de Gama e seus alunos.

Por exemplo, no início do ano, quando Gama solicitou que seus alunos escrevessem redações e fizessem desenhos representando o bairro, a percepção dos alunos delineou o bairro como um lugar de muita violência, marcado pelas disputas entre gangues de narcotráfico em guerra permanente. Então, Gama explicou aos alunos que entrevistas podem ser um valioso

instrumento para pesquisas que podem tornar mais visível a realidade. Auxiliou os alunos a formularem as perguntas para um roteiro de entrevistas e a colherem depoimentos junto à comunidade do bairro. Os depoimentos criaram um painel mais amplo e documentado do cotidiano intimidado por atos de violência e ausência da segurança que o Estado deveria garantir. Com ajuda dos alunos, de outros professores e da direção da escola, Gama organizou uma exposição no galpão anexo à escola, juntando os depoimentos, as redações e os desenhos. Para fazer isso, Gama, os alunos e alguns professores realizaram antes um pequeno mutirão para restaurar minimamente o galpão, que estava deteriorado e esquecido pelo desuso.

A exposição foi aberta à comunidade e, no dia da inauguração, foi como se todos, olhando uns para os outros, houvessem declarado e indagado juntos: sim, nós tivemos coragem de falar e, neste momento, estamos nos sentindo melhor, será que, a partir de agora, alguma coisa vai mudar, mesmo que só um pouco?

Nas aulas seguintes, Gama notou que os alunos demonstraram orgulho por terem sido protagonistas do acontecido. Depois da denúncia, a elevação da autoestima. Gama observou isso e transformou a pesquisa de temas relacionados à identidade cultural, que se mistura à autoestima, em seu próximo passo. Voltou a examinar com os alunos as redações e os desenhos que haviam sido o ponto de partida para as entrevistas e a exposição. Era evidente nas redações e nos desenhos que o tema recorrente era a violência que fora denunciada, mas não era apenas isso que podia ser encontrado ali.

Gama ajudou a turma a formular que nas figuras desenhadas por um menino, em que apareciam meninas em dança que sacudia as trancinhas com origem na estética de etnias africanas, estavam contidas referências a raízes culturais e a novas pulsações dessas raízes. Podiam imaginar uma seta partindo das meninas e das trancinhas. Essa seta alcançaria a África, retornaria do outro continente para o bairro, rodopiaria pelos terreiros de umbanda e pelo pátio da escola de samba, partiria para os Estados Unidos e, de lá, retornaria trazendo o hip-hop e o grafite. Música, religião, grafite, viagens transcontinentais e trancinhas ao vento conduziriam a seta flutuante ao mundo e de volta ao sentimento do bairro.

Os alunos garimpavam nas redações e nos desenhos a lista de sinais e referências ao sentimento do bairro. Quando Gama lhes explicou o significado de uma palavra estranha, topofilia, não consideraram essa uma aprendizagem descabida tal como costumam dizer sobre as lições.

Os temas da cultura foram unidos aos do trabalho. Pesquisaram a formação econômica e territorial do país com base no trabalho escravo, indagaram se, hoje, o trabalho não seria ainda escravo. Pesquisaram, por exemplo, quanto os operários da construção civil ganham por seu trabalho e quanto os donos das construtoras lucram. Entenderam por que alguns moram em palácios enquanto aqueles que levantam os grandes edifícios, tijolo por tijolo, habitam casas pobres em bairros sem saneamento.

As setas continuaram partindo das redações e dos desenhos, motivando novas pesquisas. Um website foi aberto pela classe, com as reportagens produzidas por eles. Do bairro para o mundo, do mundo para o país, da capital do país para o ponto antípoda e do outro hemisfério de volta para o bairro. Temas da geografia foram pesquisados e unidos aos da história e de outros campos do conhecimento, e unidos no exercício da escrita e de outras formas de expressão.

No decorrer do ano, os alunos construíram o conhecimento de que não apenas o seu bairro é dominado pelo narcotráfico, mas o mundo inteiro. Descobriram que a existência machucada pela droga não é exclusividade de seu lugar, pois acontece também, e muito, em países ricos, entre pessoas ricas. Perguntaram, então, pelas razões desse vazio global. E construíram conhecimento de que não é apenas em seu bairro que a guerra é permanente,

e agora querem saber as razões da persistência da guerra no mundo. Construíram o conhecimento de que, entre os escombros, existem múltiplas belezas, no bairro e no mundo.

Contudo, não faltam professores que perguntam a Gama se tudo isso fará os alunos passarem na seleção para ingressar na universidade. Gama não se sente obrigada a ter respostas definitivas para tudo, sua réplica é perguntar se o outro modelo dá resposta positiva para a mesma pergunta. Sente prazer em enfatizar os indícios de que, em suas aulas, conhecimentos são construídos, sim. Gosta de demonstrar percursos nos quais o conhecimento sobre as coisas se entrelaça a um renovado “conhece-te a ti mesmo” mediatizado pelo conhecimento do mundo e do lugar que cada um pode, na relação desenvolvida com os outros, um pouquinho transformar.

Para Gama, o problemático, mesmo, advém do próprio reconhecimento que seu trabalho consegue alcançar junto à comunidade da escola. Reconhecimento, por vezes, ambíguo. Gama é a professora que consegue converter feridas causadas por estigmas raciais, sociais, econômicos em orgulho identitário e busca pelo saber? Então, solicitem-se a Gama soluções instantâneas para lidar com as crises armadas por todos aqueles alunos mais conflituados com o mundo e com os estigmas raciais e de classe sobre eles lançados.

Gama é criativa, dotada de uma perceptividade que lhe permite adaptar-se às dificuldades de cada aluno? Então, que suas aulas recebam com frequência as visitas de alunos enviados por outros professores, aqueles alunos com dificuldades emocionais ou cognitivas, ou dificuldades de visão, de audição, ou tudo isso misturado, e que, não podendo pagar por atendimento especializado e nem o Estado isso lhes oferecendo, para Gama são remetidos, para que ela descubra, com sua boa vontade, os meios para lhes compensar parcialmente as adversidades.

Gama busca criar caminhos? Então, que para suas aulas sejam deslocados alunos que, nas conversas informais entre os professores, são chamados por alguns muito simplesmente de burros.

O que outros chamam de estorvos, Gama qualifica como afetos e desafios a serem compreendidos na centralidade de seu trabalho? Que sobre as costas largas de Gama sejam despejados os dramas da humanidade.

Gama sente-se feliz com as pequenas e múltiplas vitórias que alcança em seu trabalho, ainda que muitas vezes fracasse. Sente-se feliz, e também cansada. Às vezes, profundamente cansada. Sabe que os cochichos de alguns colegas que ouve pelos cantos dizem “Viu, quem mandou se envolver?”. Pergunta-se sobre qual é o limite entre engajamento e ingênuo voluntarismo. Sabe que a resposta, qualquer uma das respostas que poderia formular, não estabelecerá com segura nitidez essa linha demarcatória entre um e outro.

O fato é que cada pequena vitória parece atrair mais e mais os desafios que estavam por perto à espera de quem se dispusesse a aceitá-los. Gama sente-se feliz com as pequenas vitórias, porém existem dias em que a avalanche do mundo parece desabar sobre ela. Sente-se esgotada com o tamanho diário das jornadas de tantas aulas e com o número de alunos e os problemas em cada turma, e apreensiva com a ausência de tempo para pensar sobre as aulas que ela torna mais criativas, mais diferenciadas conforme as respostas, mais atenciosas para a gênese de outro jeito humano de ser, mais singulares – mais trabalhosas.

Gama sente dificuldade em arranjar espaço em sua mente e emoções para abrigar ao mesmo tempo tanto trabalho e as preocupações em sua vida advindas do baixo salário. Por que não reproduzir mecanicamente um mesmo esquema para todas as aulas, como fazem os colegas que apenas buscam sobreviver ao peso das jornadas um dia após outro? Os colegas que apenas fazem o tempo passar em direção a... Não se sabe bem para onde.

Nos piores momentos, Gama chega a acreditar que é mesmo uma otária.

DESEJARIA LIGADOS OS TRAJETOS INTERROMPIDOS

Delta sente falta da linha de frente que é o convívio com a sala de aula escolar. Em sua trajetória como professora na escola pública e, após, na universidade, a militância pelas questões da educação acabou por conduzi-la a cargos técnico-científicos nas secretarias de educação de sua cidade e de seu estado. Em anos recentes, Delta integrou-se a uma equipe ministerial para assuntos educacionais. Há vinte anos, não convive mais de modo presencial com as pulsações da sala de aula escolar.

Ela se sente parcialmente recompensada ao participar da elaboração de políticas públicas para a educação e, especialmente, por exercer influência na criação de documentos oficiais plenos de diretrizes que lhe parecem fecundas para os ensinos fundamental e médio e para a formação de professores no ensino superior.

O que a incomoda é a consciência de que entre o documento e a realidade da sala de aula escolar existe uma distância que se afigura tantas vezes intransponível.

Parece-lhe belo o exercício de produzir sínteses e aberturas teóricas por meio de documentos produzidos com seus proeminentes parceiros ministeriais. Porém, o resultado desse esforço causa-lhe a impressão de assemelhar-se à criação de uma delicada e talvez hermética obra de arte, a ser apreciada tão somente no nicho que lhe é próprio: no papel.

Ainda assim, Delta felicita-se pelas teorizações desenvolvidas e vertidas sob a forma sintética de diretrizes explanadas em documentos oficiais.

No campo que encontra sua origem na matriz crítica, histórica e dialética, Delta busca salvaguardas para que a educação não esqueça que a aquisição de competências acontece não num mundo socialmente homogêneo, imparcial, mas, ao contrário, ocorre num mundo onde as hegemonias intencionam a reprodução dos privilégios associados à desigualdade instituída. Busca o precioso auxílio dessa matriz para que a educação se familiarize a descobrir – nos objetos – a historicidade dos sujeitos que geram os objetos. Ao mesmo tempo, Delta considera que esse campo, tão fecundo em produzir a crítica da sociedade, é costumeiramente precário quanto a agenciar animicamente a reinvenção dos indivíduos.

No outro campo que se desdobra a partir das fenomenologias, Delta procura os caminhos para que prosperem na educação as surpresas trazidas pela multiplicação das vozes. Deseja que os convites feitos por sons, imagens, epiderme e pensamento habituem professores e alunos a pensar que o mundo pode ser a sua casa. E que, na sua casa-mundo, com passagem pela escola, cada um se invente como pessoa tornando-se o singular autor de sua linguagem e de suas ações. Delta, porém, teme que a ênfase posta unicamente em direção às singularidades torne pálido o valor e débil a compreensão do coletivo que permeia a realização ou não das potencialidades dos indivíduos.

Delta felicita-se por contrapor matrizes de pensamento, fazê-las divergir, fazê-las convergir, propor sínteses e novas interrogações. Tecer lógicas complexas parece-lhe uma longa estrada e, com o tempo, foi diminuindo o peso do esforço e acentuando-se a leveza da aventura, a descoberta de que o complexo pode ser a desconstrução do complicado e o reconhecimento do simples.

Porém, existe aquele incômodo. A impressão de que os resultados de seus esforços assemelham-se à criação de uma obra apreciada apenas por alguns, restrita a existir somente em seu nicho de papel.

Esse incômodo torna-se medo e revolta neste momento, 2019, quando tudo parece indicar um redobro da precarização das condições do trabalho docente e um desmonte

acelerado dos princípios e dos modestos orçamentos conquistados arduamente por meio de longo tempo e de prolongadas lutas em favor da educação.

Delta desconhece se ainda lhe restará um nicho, mesmo que só no papel, para sondar possibilidades para futuros melhores que o tempo de agora.

Ela rende-se ao fato de que os problemas que se apresentam lá na linha de frente, na multiplicidade das salas de aula, estão muito além de uma equação passível de ser resolvida por elaborações teóricas, mesmo que complexas, mesmo que belas. Não seria apenas uma arrogância, seria uma espantosa inconsciência acreditar que suas diretrizes poderiam simplesmente ser transpostas de seu gabinete para as salas de aula. Entre o projeto e a prática, interpõe-se o conjunto das circunstâncias adversas sob as quais são vividas as existências.

Essas circunstâncias incluem o enraizado crime de pagar aos professores salários que não permitem o alívio em suas mentes das preocupações sobre como prover suas necessidades básicas e, ao mesmo tempo, deles exigir a dedicação de interagir com as inquietudes de duzentas, trezentas, quatrocentas mentes infantis ou juvenis, exigir que professores entrem e saiam correndo de salas de aula, do início da manhã ao fim da tarde ou da noite, e ainda a eles solicitar que levem trabalho para completar em casa. As circunstâncias incluem a incongruência dos discursos que delegam a esses proletarizados a responsabilidade de realizarem as lindas teorias na prática.

Delta sente-se às vezes como uma figura de ficção, talvez alguma personagem do filme *Matrix*, amarrada a fios que a aprisionam na caverna platônica, onde sucumbe à quimera de que suas construções teóricas conseguirão tocar com a ponta de seus dedos estendidos a mão suplicante que possa estar estendida adiante.

Delta se surpreende ao encontrar, apesar de tudo, sinais de resistência e esperança multiplicando-se. Ela costuma verificar os anais de congressos e encontros de professores, percorre os sumários, escolhe os títulos que lhe sugerem relatos reflexivos de experiências. Apreciou, por exemplo, o texto da professora chamada Gama, assim como diversos outros trabalhos registrados em variados encontros. Supõe que provavelmente poucos desses professores se debruçam sobre os documentos oficiais que ela ajuda a redigir, mas a teia das práticas comunicadas demonstra similaridades e isso lhe indica um caminho de autonomia aos poucos sendo construído em rede.

Essa tessitura exige conexões, sinapses, como se fosse um cérebro imenso e generosamente múltiplo tentando se estruturar. Mas essas conexões exigem suportes. Dinheiro para comprar livros e assinar periódicos. Incentivo para refletir e comunicar e escutar experiências. Tempo para descansar e maturar resultados e indagações.

Apesar de tudo – Delta nem se atreveria a tentar explicar como isso acontece –, as conexões vão se estabelecendo. Se fossem recompensadas com os suportes necessários, Delta arriscaria a anunciar o desencadeamento de uma maravilhosa germinação de experiências transformadoras da escola. Talvez a transformação da escola pública ajudasse um pouco, ou muito, a transformar o país.

Se, além de influente na caverna platônica da elaboração de documentos teóricos, Delta pudesse ser igualmente influente na utilização de recursos públicos federais, estaduais, municipais, ela buscaria contribuir para que fosse conquistada a complexa simplicidade de algumas metas.

Uma das mais básicas dentre essas metas seria a de que os professores ganhassem mais e fossem contratados em maior número, possibilitando a diminuição do número de alunos por professor e a elevação da atenção do professor para com cada um dos alunos.

É uma questão interessante discutir se o tornar-se professor é exercer uma vocação quase sacerdotal – Delta, inclusive, pensa que, em parte, sim –, porém prefere deixar essa questão para ser discutida depois de garantidas a prestação da casa, a saúde, a aposentadoria.

Outra meta seria instituir, não apenas como ideal, mas como práxis escolar, o professor como pesquisador de seu próprio trabalho. Isto é, que aqueles relatos reflexivos de experiências, que despertam a admiração de Delta, ao invés de serem exceções, fossem acolhidos pelo contrato da jornada de trabalho. Ela acredita que aos professores deveria ser reservado algo diverso do que entrar e sair correndo de salas de aula, do início da manhã ao fim da tarde ou da noite.

Para Delta, um bom número de horas remuneradas para refletir, relatar e escutar, ensinar e aprender experiências, construir em rede a teoria em diálogo com a prática, não deveria ser uma meta impensável, a não ser que se admita que o perpétuo discurso eleitoral que diz ser a educação a base de uma sociedade seja apenas isso mesmo, um discurso vazio, cuja repetição sem correspondência em atos torna semelhantes palanques políticos apresentados como divergentes.

Delta sente falta de suportes concretos para a tessitura que, apesar de tudo, se desenvolve, revelando uma educação que procura atuar em relação aos contextos que, desde fora, marcam por dentro as trajetórias vividas.

Entre os suportes a serem conquistados, considera que deveria ocupar lugar fundante, na pauta de metas, a instituição de fato do professor pesquisador, com significativa porcentagem de sua jornada de trabalho sendo remunerada e destinada à meta de o professor ensinar/aprender, criar dialogicamente nada menos do que a renovada práxis de seu ofício.

Considera que tal dialogicidade deveria instituir suas conexões desde as bases até a formulação da política educacional pública, e, no caminho de volta, desde a formulação da política até a linha de frente das bases escolares, onde são vividos os contextos sobre os quais a produção do conhecimento não mais pode calar.

Para tanto, seriam necessárias as horas remuneradas para falar e escutar, meditar, criar, ajudar a criar outro jeito de ser humano.

REFERÊNCIAS

Sobre a educação no contexto global e nacional do neoliberalismo:

APPLE, M. W.; FRIGOTTO, G.; ENGUITA, M. F. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADDAD, S. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

Sobre a educação em perspectivas humanistas:

- BOMBASSARO, L. C.; PAVIANI, J. **As fontes do humanismo latino**: o sentido do humano na cultura brasileira e latino-americana. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.
- CHAIGAR, V. M. et al. (org.). **A cidade, as crianças e os animais**. Curitiba: APRIS, 2019.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- SAWAIA, B. (org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SOUZA, A. J. **Geografia Linguística - dominação e liberdade**. São Paulo: Contexto, 2001.

Sobre a educação geográfica:

- CALLAI, H. C. (org.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CASTELLAR, S. M. V. (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2016.
- COSTELLA, R. Z.; SCHÄFFER, N. **A Geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Porto Alegre: Edelbra, 2013.
- LOPES, J. J. M. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- PORTUGAL, J. F. et al. (org.). **(Geo)grafias e linguagens**: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013.
- REGO, N.; AZEVEDO, A. F. (org.). **Geografias e (in)visibilidades**: paisagens, corpos, memórias. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/1018>. Acesso em: 12 nov. 2019.