



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

RAFAELA LOCALI

**AS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA E O ENSINO DE GEOGRAFIA:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E PRÁTICA DOCENTE**

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

RAFAELA LOCALI

**AS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA E O ENSINO DE
GEOGRAFIA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E
PRÁTICA DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Bernadete Aparecida Caprioglio de Castro

Rio Claro - SP.

2025

L811t Locali, Rafaela

As tecnologias na sala de aula e o ensino de Geografia: Narrativa autobiográfica e prática docente / Rafaela Locali. -- Rio Claro, 2025
156 p. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Bernadete Aparecida Caprioglio de Castro

1. Ensino de Geografia. 2. Narrativas. 3. Tecnologia. 4.
Autobiografia. 5. Atividades criativas na sala de aula. I. Título.

Impacto Potencial desta Pesquisa:

A pesquisa propõe reflexões sobre práticas pedagógicas na transição digital, contribuindo para repensar o uso de tecnologias no ensino de Geografia. A partir da experiência compartilhada, inspira o fortalecimento da identidade docente e a reavaliação da educação contemporânea.

Potential Impact of this Research:

The research offers reflections on pedagogical practices during the digital transition, contributing to a critical rethinking of technology use in Geography teaching. Based on shared experience, it inspires the strengthening of teacher identity and rethinking of contemporary Education.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

RAFAELA LOCALI

**AS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: NARRATIVA
AUTOBIOGRÁFICA E PRÁTICA DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de
Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio
Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Doutora em
Geografia.

Comissão Examinadora

Prof.a. Dra. Bernadete Aparecida Caprioglio de Castro – Orientadora

IGCE/UNESP/Rio Claro-SP

Prof.a. Dra. Andreia Osti - IB/UNESP/Rio Claro-SP

Prof. Dr. Diego Corrêa Maia – IGCE/UNESP/Rio Claro-SP

Prof. Dr. Humberto Cordeiro Araújo Maia – UESC/Ilhéus-BA

Prof.a. Dra. Vilma Terezinha de Araújo Lima – UEA/Manaus-AM

Conceito: Aprovada

Rio Claro (SP), 07 de maio de 2025.

Dedico este trabalho à Idânia, que me ajudou a
reconstruir cada pedaço de mim quando tudo
parecia ruir. Você me ensinou a acolher minhas
fragilidades e encontrar força nelas. Suas palavras
e sua fé no meu potencial me ajudaram a lembrar,
sempre, que eu sou capaz. Obrigada por me ajudar
a acreditar que eu poderia chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, porque é a Ele que eu recorro quando necessário e foi Ele quem abençoou minha vida com oportunidades que sei que não são de minha autoria ou de qualquer outra pessoa. Foi em Sua graça que encontrei coragem para enfrentar cada desafio, e é a Ele que entrego minha gratidão mais profunda, por nunca me deixar sozinha nesta caminhada.

À minha mãe Eliná e à minha irmã Raquel, minhas raízes e meu porto seguro, meu muito obrigada. Cada palavra de incentivo e cada gesto de apoio foram essenciais para que eu chegasse até aqui. A coragem e o significado que me deram e continuam me dando toda vez que me despeço de vocês são de um significado imensurável para mim. Vocês são as duas pessoas da minha vida que mais quero que se orgulhem de mim.

Gratidão também ao meu amado Sergio, que esteve ao meu lado em todas as fases dessa jornada, segurando-me firme quando tudo parecia desmoronar. Seu amor, paciência e incentivo foram o combustível que me mantiveram em pé. Obrigada por acreditar em mim, por me lembrar do meu valor e por celebrar comigo cada pequena conquista. Sem você ao meu lado, esse caminho teria sido muito mais árduo.

Às minhas amigas, Denise e Júlia, que foram minha rede de apoio, minhas confidentes e minhas parceiras de vida, agradeço imensamente. Vocês enxugaram minhas lágrimas, vibraram com minhas vitórias e nunca me deixaram esquecer o quanto sou capaz. Obrigada por cada conversa, cada almoço juntas, cada passeio ao shopping, cada mensagem de incentivo e cada risada que me lembraram que a vida é mais leve quando compartilhada com quem nos ama de verdade. Agradecimento especial à querida Denise, que, além de ser minha companheira de anos, foi fundamental para o sucesso desta tese. Sua generosidade em dedicar tempo e atenção para a correção gramatical do meu trabalho foi essencial. A cada sugestão sua, não só ganhei em qualidade acadêmica, mas também senti o carinho e a amizade que sempre nos uniu. Sou

eternamente grata pela sua presença constante em meu caminho, por sua paciência e por tudo que fizemos juntas ao longo dessa jornada. Sua amizade é um dos maiores tesouros da minha vida.

Aos meus colegas de trabalho, que compartilharam comigo não apenas o ambiente profissional, mas também o peso dos dias difíceis, corriqueiros e alegres, o meu muito obrigada.

Agradeço também, de coração, aos meus alunos, que, com sua energia, dedicação e até mesmo com os desafios diários que me impunham, ajudaram-me a tornar uma professora melhor. Nossa relação nem sempre foi fácil, mas foi nos momentos difíceis que aprendi mais e cresci junto com vocês. Cada pergunta, cada dificuldade, cada pequeno avanço foi uma oportunidade de aprendizado, tanto para vocês quanto para mim. Sou imensamente grata por tudo o que compartilhamos e por me inspirarem a ser uma profissional mais dedicada e comprometida com o ensino. Obrigada pelos aprendizados em tantos anos que me ajudaram a compor quem eu sou.

A vida nos ensina por diferentes mestres — alguns nos guiam com carinho, outros nos forçam a aprender pela dor, mas todos deixam lições. Agradeço a quem, mesmo sem intenção, desafiou-me a crescer, a encontrar força onde eu pensava não ter e a seguir em frente com mais coragem. O aprendizado, embora árduo, foi valioso. Suas presenças em minha trajetória trouxeram obstáculos que, embora dolorosos, me ensinaram sobre resiliência, autoconfiança e o poder da superação. Foi nos momentos mais difíceis que descobri minha verdadeira força. Por isso, guardo não rancor, mas gratidão pelo conhecimento compartilhado.

Ao meu diretor Rafael, meu mais profundo agradecimento por me lembrar, em suas palavras e gestos, que a força já habitava em mim – eu só precisava enxergá-la. Seu incentivo foi como um espelho que refletiu não apenas minhas capacidades, mas também minha coragem e determinação. Obrigada por me inspirar a ser minha própria Mulher-Maravilha.

Por último, agradeço, profundamente, à minha querida orientadora, Bernadete, por sua imensa simpatia, paciência e cuidado ao longo dessa jornada. Sua orientação foi muito mais do que profissional; foi uma verdadeira amizade, um apoio constante e uma fonte inesgotável de sabedoria. Em cada conselho, cada gesto de compreensão com as mudanças de rota, cada palavra de incentivo e cada momento de reflexão, senti sua dedicação e carinho. Nossa conexão, que vai além da academia e se estende ao amor pelos gatos, tornou nossa caminhada ainda mais especial. Sou profundamente grata por tudo que aprendi com você, não apenas como orientadora, mas também como pessoa por quem tenho muita admiração. Seu cuidado fez de mim não apenas uma doutoranda melhor, mas um ser humano mais forte e confiante.

A cada um de vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa propõe reflexões sobre como a adoção de tecnologias em sala de aula pode se configurar como *fábula*, *perversidade*, *resistência* e *outras possibilidades* no ensino de Geografia. Ao mesmo tempo, é traçado um paralelo com a história de vida pessoal, educacional e profissional da pesquisadora, dentro de uma perspectiva autobiográfica. Com base em memórias enquanto aluna no período escolar, professora de Geografia em formação na universidade, docente atuante no ensino público e privado e, finalmente, como pesquisadora de pós-graduação, discutem-se os desafios enfrentados nessa trajetória, que envolve a interconexão inevitável entre vida pessoal e prática docente. O recorte temporal adotado foram as décadas de 1980 a 2020, marcando a transição do meio analógico ao digital em algumas escolas alvo dessa pesquisa. Tal enquadramento trouxe a necessidade de discutir sobre os riscos e benefícios dessas inovações observadas no período e, assim, um dos objetivos da investigação é abordar os impactos que essas tecnologias – como computadores, Internet, aplicativos, IAs e plataformas digitais – tiveram na sala de aula e como muitos aspectos tradicionais nas práticas e posturas pedagógicas ainda permanecem. O objetivo geral da pesquisa é relacionar como a Geografia Escolar foi se transformando a partir da introdução das *novas tecnologias* nas aulas e quais os limites destas transformações na dinâmica das práticas escolares dos docentes e do processo ensino-aprendizagem. Exemplos de atividades de ensino lúdicas desenvolvidas pela pesquisadora – as *Geopráticas* - ilustram essa dicotomia e traduzem a importância de passear pelas ruas do tradicional e do novo. Através de uma abordagem qualitativa e da narrativa autobiográfica como fonte de dados e caminho metodológico, a escrita transita pelos liames da vida pessoal, da memória e da prática da professora-pesquisadora. Por fim, esse percurso sugere o desafio contínuo de se determinar “*até onde ir*” na incorporação de novas tecnologias. Também trata da resignificação de experiências e a necessidade de *escuta* como ferramenta fortalecedora da identidade docente, tornando essencial para o respeito e valorização que esses profissionais carecem.

Palavras-chave: ensino de Geografia; tecnologias em sala de aula; práticas e saberes docentes; narrativa autobiográfica.

ABSTRACT

This research proposes reflections on how the adoption of technologies in the classroom can be configured as fable, perversity, resistance, and other possibilities in Geography teaching. At the same time, a parallel is drawn with the researcher's personal, educational, and professional life story from an autobiographical perspective. Based on memories as a student during school years, a Geography teacher in training at university, a practicing teacher in public and private education, and finally, as a postgraduate researcher, the challenges faced along this trajectory are discussed, highlighting the inevitable interconnection between personal life and teaching practice. The time frame adopted spans from the 1980s to the 2020s, marking the transition from analog to digital environments in some of the schools targeted in this research. This framework brought the need to discuss the risks and benefits of these innovations observed during the period. Thus, one of the objectives of this investigation is to address the impacts that these technologies – such as computers, the Internet, apps, AIs, and digital platforms – have had in the classroom and how many traditional aspects of pedagogical practices and approaches still persist. The general objective of the research is to relate how School Geography has been transformed from the introduction of new technologies in classes and what are the limits of these transformations in the dynamics of teachers' school practices and the teaching-learning process. Examples of playful teaching activities developed by the researcher – the Geopráticas – illustrate this dichotomy and convey the importance of navigating between the streets of tradition and innovation. Through a qualitative approach and autobiographical narrative as a data source and methodological pathway, the writing moves through the threads of personal life, memory, and the teacher-researcher's practice. Finally, this journey suggests the ongoing challenge of determining how far to go when incorporating new technologies. It also addresses the re-signification of experiences and the need for attentive listening as a tool to strengthen teacher identity, which is essential for the respect and recognition that these professionals require.

Keywords: Geography teaching; classroom technologies; teaching practices and knowledge; autobiographical narrative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Sala de aula em 2019	p. 33
Foto 2: Sala de aula em 1889	p. 33
Foto 3: Meu primeiro dia de aula	p. 43
Foto 4, 5 e 6: Caixa de relevo virtual	p. 46
Foto 7 e 8: Maquetes de cidades baseadas no jogo SimCity	p. 47
Foto 9: Meu primeiro ano como professora, em 2004	p. 64
Fotos 10 e 11: O ensino remoto na pandemia	p. 89
Figura 1: Domicílios com utilização de internet	p. 106
Gráfico 1: Domicílios por presença de computador e internet.	p. 109
Fotos 12 e 13: Maquetes de zonas térmicas da Terra	p. 113
Fotos 14 e 15: Maquetes de fusos horários da Terra	p. 113
Fotos 16, 17, 18 e 19: Maquetes de relevo de massinha	p. 114
Fotos 20, 21, 22, 23, 24 e 25: Quebra-cabeça e jogo da memória	p. 115
Fotos: 26, 27, 28, 29 e 30: Maquetes e representação de curvas de nível	p. 116
Fotos 31 e 32: Distribuição demográfica brasileira	p. 117
Fotos 33, 34, 35 e 36: Maquetes sobre Geografia Agrária e Urbana	p. 118
Foto 37: Deliciograma: um climograma com balinhas	p. 120
Fotos 38, 39, 40 e 41: Representações de pirâmides etárias	p. 120
Fotos 42 e 43: Coordebaldas geográficas	p. 121
Fotos 44 e 45: Estruturas internas da Terra	p. 122
Fotos 46 e 47: Movimentos das placas tectônicas	p. 122
Fotos 48, 49, 50, 51 e 52: Animações em stop-motion	p. 123
Fotos 53, 54, 55 e 56: Orientação no espaço	p. 124
Foto 57: Vulcão em realidade aumentada	p. 125
Foto 58: Maquete urbana baseada no jogo SimCity	p. 126
Foto 59, 60, 61, 62 e 63: Geopráticas variadas	p. 127
Foto 64: Palestra ministrada por mim para vestibulandos	p. 140
Foto 65: Outdoor com minha foto pelas ruas de Campinas – SP	p. 141
Figura 2: Sankofa	p. 148

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Entre aulas e pesquisa: Os caminhos da minha tese	15
1.2 Por que narrativas?	18
2 CAPÍTULO 1: Do analógico ao digital	21
2.1 A fábula	22
2.2 A perversidade	26
2.3 A resistência	28
2.4 Tal como os Jesuítas	31
2.5 Inteligência Artificial na educação: adeus aos professores?	34
3 CAPÍTULO 2: Do pessoal ao profissional	38
3.1 A (minha) escola de ontem e de hoje	38
3.2 Receitas prontas ou meras ilusões do acaso?	40
3.3 Meus Saberes do Ensino Fundamental Anos Iniciais	42
3.4 Meus Saberes do Ensino Fundamental Anos Finais	49
3.5 Meus saberes do Ensino Médio	50
3.6 Meus Saberes do Ensino Superior	54
3.7 O Início da minha carreira docente	60
3.8 O papel da direção na (des)estabilidade emocional dos professores	71
3.9 Diploma ou indicação? A regra do jogo moderno	73
4 CAPÍTULO 3: Um cenário em transformação	83
4.1 A tímida presença das tecnologias nas escolas dos anos 1990	83
4.2 A Geografia escolar de ontem e hoje	84
4.3 A pandemia do COVID-19 e meu contexto de atuação	85
4.4 Meu Cisne Negro	92
4.5 Obrigada, erros	101
5 CAPÍTULO 4: Até onde ir?	104
5.1 De volta ao velho normal	107
5.2 O que passou é coisa do passado?	108
5.3 High-Tech e Low-Tech: As Geopráticas de sucesso	110
5.4 O computador mandou lembranças	131

5.5 Quem te espera na chegada?	134
5.6 Por uma escola como outra possibilidade e novas narrativas	138
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150
DADOS CURRICULARES	156

1 INTRODUÇÃO

“Quem sabe cozinhar lê uma receita diferente.
Quem ensina recebe uma lição de outra forma.
Quem tem uma experiência pessoal da arte dramática,
da música ou do esporte segue de forma diferente
um espetáculo, um concerto, um jogo.
Simplesmente, porque ‘sob’ o produto acabado,
o prático assinala as artimanhas da profissão,
as falhas, as incertezas, as ambiguidades.”
(Philippe Perrenoud)

Neste presente trabalho, procuro trazer reflexões sobre como ocorreram as mudanças na cultura de algumas escolas com a introdução de novas tecnologias na sala de aula a partir das minhas experiências vividas. Falo de um lugar que não é mais aquela escola que vivenciei nos anos 1980 – década em que nasci. O futuro chegou, a tecnologia invadiu a educação, a pandemia do COVID-19 nos forçou a repensar alternativas ao modo de lecionar e a cultura das escolas já não é mais a mesma.

O tema é amplo e complexo e não pretendo esgotá-lo nesta pesquisa, mas, sim, compartilhar minhas experiências, percepções e análises, em uma perspectiva elucidativa e, por que não, provocativa. Escreverei sobre meu papel como estudante, professora de Geografia em formação e professora-pesquisadora no contexto da educação brasileira da qual faço parte, dentro do recorte das últimas décadas até o presente (1980 – 2020).

Este é, portanto, meu lugar de fala: hoje sou professora atuante de Geografia, dando aulas para turmas de Ensino Médio, Fundamental e Curso Pré-vestibular. Vivencio a experiência do ensinar cotidianamente há 21 anos em escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. Nessa jornada, os saberes que me constituíram como professora não foram adquiridos somente na universidade, mas no dia a dia da sala de aula com as minhas práticas e também nas minhas experiências juvenis, enquanto aluna, perante o que guardei de mais significativo delas.

A partir desse pressuposto, durante toda a escrita, farei um paralelo com a minha vida pessoal, no que se refere à constituição desses saberes. Resgatarei minhas memórias escolares, acadêmicas e profissionais não deixando de lado alguns episódios marcantes da minha vida íntima, pois acredito que foram todos eles, em conjunto, que delinearão minha identidade. Para tal, o estilo de escrita adotado foi o narrativo, em primeira pessoa, de modo a adequar ao caráter próprio da narrativa autobiográfica, como define Marques e Satriano (2017):

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado,

um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida.

As contribuições das narrativas autobiográficas são muitas, principalmente se levarmos em conta a importância de compreender como o trabalho com histórias de vida na educação, em especial na formação inicial, contribui para a preparação de profissionais crítico-reflexivos. De acordo com Silva (2021), a formação do professor de Geografia na atualidade precisa estar aliada com uma série de demandas sociais, da escola e da profissão docente e pesquisas autobiográficas servem como instrumento valioso de contribuição para uma formação inicial que considere e valorize as histórias de vida dos sujeitos, abrindo caminhos para que o aluno de licenciatura possa compreender sua própria formação com base nas diferentes relações que ele constrói ao longo de sua vida e principalmente no campo profissional, ajudando-o a tomar consciência de si mesmos enquanto futuros professores. Reside aí a ideia da formação docente enquanto processo contínuo, uma vez que tem início antes mesmo do ingresso no curso de licenciatura e não termina na formatura, mas ultrapassa o ambiente acadêmico, sendo construído diariamente através das vivências que dão justamente sentido à vida do sujeito e constroem sua identidade (SILVA, 2021).

Além disso, sou professora-pesquisadora. Em 2020 ingressei no Doutorado, dentro do Programa de Pós-Graduação da Unesp – *campus* Rio Claro/SP. É, na verdade, a segunda tentativa de conseguir realizá-lo. A primeira foi em 2009, logo na sequência da defesa do Mestrado, quando desisti no terceiro ano. Os detalhes dessa desistência irei detalhar no segundo capítulo, mas ela se deu, em síntese, por justamente ter falhado na tentativa de aliar a carreira docente e assumir, ao mesmo tempo, o compromisso arduamente intelectual que é fazer uma pós-graduação. Entretanto, por ser um desejo muito forte de obter tal título, dessa vez me esforcei bastante para conciliar tudo.

Abri mão dos últimos quatro períodos de férias de janeiro e julho para me dedicar com mais profundidade às leituras e escritas, bem como nos feriados prolongados. Durante a semana de trabalho nas escolas, infelizmente, o cansaço das aulas e as demandas burocráticas que os colégios exigem não me permitiram produzir. Fora isso, as atividades cotidianas como ir ao supermercado, limpar a casa, fazer atividade física e cultivar momentos com a família, amigos e namorado também não podiam ser negligenciadas.

Não foi fácil, mas, na medida do possível, fui conseguindo lidar com os imprevistos, com os momentos em que estava produtiva e disciplinada, com os que não estava, com o *abrir mão* e com o constante reaquecer do processo de escrita a cada férias que se iniciava. Sabia que cada esforço valeria a pena, já que, desistir de novo, definitivamente, não era uma opção.

Importante ressaltar que, em todas as imagens inseridas ao longo do texto, foram retiradas os rostos de terceiros e apagados os logotipos das instituições. Os

nomes das pessoas e dos colégios que fizeram parte da minha caminhada também não foram citados, a título de preservá-los.

Ao final desta pesquisa, tentarei responder às questões colocadas nos títulos: “*Do analógico ao digital, do pessoal ao profissional: até onde ir?*”, pois a partir das (nem tão fáceis) reflexões sobre as minhas experiências, pude desenhar quais seriam os limites entre a vida pessoal e profissional de um professor e se é que eles conseguem (ou devem) ser limitados.

Por outro lado, como nasci no início da década de 1980, pude vivenciar a exata transição do mundo analógico ao digital dos dias de hoje e, como não poderia deixar de ser, ela fez parte não só da minha história, como das minhas práticas. Assim, não pude ficar indiferente a esse tema tão transformador e revolucionário enquanto ponto de inflexão na História da humanidade e considerei pertinente refletir sobre a presença das tecnologias nas escolas. Meu objetivo é trazer à tona inquietações que as envolvem, tais como suas vantagens, desvantagens e em que medidas devem ser adotadas. E, até mesmo, se devem ser adotadas.

1.1 Entre aulas e pesquisa: os caminhos da minha tese

No **primeiro capítulo**, trarei dados estatísticos sobre as desigualdades regionais quanto à presença de tecnologias nas escolas ilustradas através de pesquisas oficiais divulgadas (INEP, 2021; CGI.br, 2023) e de casos reais por mim experienciados nas escolas que lecionei durante meus vinte anos de docência. Cada escola escolhida como exemplo se encaixará na analogia de Globalização enquanto *fábula, perversidade, resistência e outra possibilidade* de Santos (2003).

Outra análise será em relação ao que significou para o imaginário coletivo essa chegada das tecnologias, bem como o que ainda permaneceu das práticas tradicionais. Para tanto, buscarei contextualizar o histórico da educação escolar no Brasil com base nos estudos de Gonçalves (2013).

O capítulo será finalizado com minhas reflexões sobre os impactos da Inteligência Artificial no ensino, arrematando, assim, as principais esferas que envolvem a transição/avanços/resistências/exclusões do meio analógico ao digital, enquanto processo ainda em andamento.

No **segundo capítulo**, tratarei das imbricações da vida pessoal na profissional - e vice-versa - através do resgate de minhas memórias desde a fase escolar enquanto aluna, passando pela minha experiência universitária como professora em formação, até os meandros da minha trajetória profissional.

A coragem de expor a minha caminhada veio ao encontro dos pensamentos de Tardif (2000, 2001, 2002, 2014), ao passo que ele defende a ideia da influência da experiência escolar de uma pessoa na formação de seus *Saberes* profissionais, bem como de suas experiências acadêmicas e práticas.

Durante esses vinte anos em sala de aula, nenhum dia foi igual, mas sim, cada um deles foi repleto de aprendizados, de erros e acertos e de adaptações não somente à conjectura da educação brasileira perante às novas tecnologias e seus desafios, como também de um constante “equilibrar de pratos” das minhas esferas pessoal e emocional. Para tal empreitada, o processo de escrita desse capítulo transcorrerá sob um mergulho em minhas próprias memórias e concepções sobre tudo que enfrentei desde o primeiro dia de sala de aula, passando pela busca de me aperfeiçoar profissionalmente, até chegar onde estou.

A pesquisa se deu no desenrolar do meu caminhar nesse processo, perante cada memória escolhida ou descartada, cada acontecimento bom e ruim, cada percalço e cada superação, no íterim de minha vida pessoal coexistente à profissional. Ela levou quatro anos para ser escrita e cada linha foi elaborada em uma fase diferente que estava passando, tanto na escola, como nos desafios cotidianos. Fui e voltei no texto inúmeras vezes, modifiquei, aprimorei, excluí, li mais um pouco, mudei de ideia, encaixei o processo quando dava e, quando não dava, ele estava presente nas minhas angústias.

Quatro anos.

Vem daí o embasamento científico e metodológico para tal, que foi a escolha da *escrita Narrativa*, proposta por Connelly e Clandinin (1995), uma vez que possibilita a liberdade de uma escrita que estabelece, a quem lê, verossimilhança e transferibilidade daquilo que lhe faz sentido – e através da qual lançarei mão de uma linguagem mais humana e menos rebuscada dos clássicos trabalhos acadêmicos.

No **terceiro capítulo**, o objetivo será elucidar as rupturas, mudanças e permanências da escola de *ontem* e *hoje*, dentro do meu recorte espaço-temporal e a construção dos meus saberes docentes nessa totalidade. Trago, ainda, a reflexão particular dos impactos da Pandemia do COVID-19 na Educação, principalmente no que se refere à importância dos recursos tecnológicos utilizados no ensino remoto (ALCÂNTARA, 2022), as dificuldades do vivenciar coletivo do “novo normal” e as defasagens observadas na volta às aulas presenciais (ABRINQ, 2021). E encerro este Capítulo fazendo um paralelo entre minha experiência pessoal docente com a ideia Taleb (2020): a *Antifragilidade*, ou seja, coisas (ou *pessoas* - no caso, *eu*), que se beneficiam com o caos.

No **quarto capítulo**: “*Até onde ir?*”, abordo os limites estabelecidos pelas normas, os arraigados pela sociedade, os impostos pelos mais poderosos, os quebrados pelos rebeldes. Minha proposta será trazer aqueles refletidos pelos sensatos, enquanto outras possibilidades.

Possibilidades essas que envolvem a necessidade de desenvolver habilidades e competências de trabalhar com as diferentes linguagens e mídias digitais e promover a inclusão digital àqueles que não têm acesso às mesmas. Políticas públicas, elaboração curricular, cursos, treinamentos e iniciativas por parte da gestão, sem dúvida, devem servir como pressupostos. Mas não somente. É igualmente crucial

inserir reflexões sobre os perigos que a Internet traz, como as *fake news*, a comparação, os golpes, os crimes, os vícios que a descarga dopaminérgica do rolar de páginas em busca do próximo post ou do próximo *like* causam, bem como as horas perdidas em frente às telas e toda a ansiedade que envolve esse processo. É a ideia de *disrupção* - ruptura com inovação – ou seja, encarar que o modelo tradicional de ensino precisa ser renovado (SANTOS, M.P.; ROSA, E.P., 2023), mas... em que medida?

A título de exemplos, descreverei algumas das principais atividades de ensino práticas que desenvolvi nos últimos anos, tanto as tradicionais, quanto as que lancei mão do uso de tecnologias. As *Geopráticas* foram os exemplos de que é possível criar atividades lúdicas e divertidas para o ensino de Geografia, nas mais variadas séries.

Finalizo o capítulo com uma reflexão sobre a escola enquanto *outra possibilidade*, não somente em relação à adoção ou não de tecnologias, mas quanto à importância do *apoio* na vida de um professor. Empresto de Santos (2003), mais uma vez, a analogia de encarar a Globalização enquanto *fábula*, *perversidade*, *resistência* e *outras possibilidades*, também na profissão Docente.

Sob a ótica da minha experiência e, baseada na minha percepção do que observei ao longo dos anos com meus companheiros de trabalho, reconheço a urgente necessidade desta *disrupção*: da visão pejorativamente embutida em nossa profissão enquanto *fábula* (o imaginário coletivo de que o professor é aquele que tem a profissão mais importante e bela de todas, tão necessária para a sociedade e cujo profissional é quase sinônimo de moralidade e ética) e enquanto *perversidade* (a visão de que professores são pobres, sofridos, excluídos, desvalorizados e humilhados pelo sistema) superando, outrossim, a visão romântica e depreciativa da nossa profissão.

Já concebê-la como *resistência* escancara as condições reais de ensinar atualmente no Brasil - que não são nem um pouco fáceis e, mesmo assim, resistimos. São os casos de professores que se reinventam, que questionam, que enfrentam, que aguentam, que não se calam, que não se acomodam. Entretanto, estão doentes. Até, finalmente, chegarmos à perspectiva de contemplar a educação enquanto *outra possibilidade*, na qual a capacitação, a escuta, as melhores condições, o respeito e o apoio encontram morada, colocando-a em um patamar de onde nunca deveria ter saído: o de dignidade e valorização genuína.

Começo com o pensamento de Latour (2013, p.11) na tentativa de fazer uma analogia com a minha intencionalidade nessa pesquisa: mesclar a introdução das tecnologias na sala de aula, a mudança nas culturas das escolas e minha experiência pessoal e docente:

[...] O buraco de ozônio sobre as nossas cabeças, a lei moral em nosso coração e o texto autônomo podem, em separado, interessar a nossos críticos. Mas se uma naveta fina houver interligado o céu, a indústria, os textos, as almas e a lei moral, isto permanecerá inaudito, indevido, inusitado.

De forma inusitada buscarei, portanto, mesclar os assuntos que escolhi, muito embora os mesmos, em sua complexidade, levariam a uma tese separada e dedicada, exclusivamente, para cada qual. Aquele que desejar encontrar aqui apenas descrições de aulas cujo uso de novas tecnologias foi presente irão descobrir que as encontrarão *também*, entretanto, permeadas de idas e vindas de outros assuntos relativos à Educação e sua complexa relação com as experiências pessoais e emocionais dos atores envolvidos - pois irei mesclá-los seguindo minha intuição e traduzindo minha vivência como pessoa e professora.

O próprio *fazer* docente, bem como o *saber* docente, não se reduz somente à teoria aprendida na universidade nem à prática do dia a dia nem à experiência vivida do professor enquanto aluno na infância, mas a uma amálgama de tudo isso. Como discernir e descrever o uso de tecnologias em cada atividade que preparei, ou seja, a ferramenta pela ferramenta, sem levar em conta quem eu sou, meus *insights* para tal inventividade, as condições físicas e instrumentais concedidas pelo colégio, o meu público específico, os meus anos de prática, os meus conhecimentos, os meus sentimentos, minha vida pessoal e tudo isso envolto num contexto histórico específico e numa atmosfera cultural que é concretizada na escola?

Uma outra analogia de que gosto muito é quando vamos a um restaurante caro. Não pagamos fortunas apenas pelos ingredientes consumidos, mas sim, por toda experiência que o ambiente proporciona. É a decoração, a música ao fundo, o atendimento, a louça, o público que frequenta, a apresentação do prato, o *status* da estrela Michelin, as técnicas utilizadas no preparo, os anos de estudos, prática, criatividade e, até mesmo, o dom do chef. Isso sem falar da sua companhia à mesa!

Nesse sentido, meu estilo de escrita será mais leve, deixando transparecer minha personalidade e me distanciando, em alguns momentos, da escrita tradicional rebuscada dos trabalhos acadêmicos. Acredito que esse também possa ser o caráter de uma pesquisa de Doutorado: proporcionar mais autonomia e liberdade para o autor sem deixar de lado os critérios científicos - e assim o farei.

1.2 Por que narrativas?

Por ser a *narrativa* considerada uma forma de as pessoas *experimentarem o mundo*, esse estilo de escrita foi considerado o mais adequado para a divulgação e compartilhamento da experiência que passei. Isso se explica porque a narrativa vai mais além da fidelidade, da validade e da generalização, próprias dos textos descritivos. Ela implica também clareza, verossimilhança e transferibilidade, possibilitando aos leitores conseguirem tirar dela aquilo que lhes fez sentido, e transferirem para sua experiência (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 32).

Isso só seria possível na medida em que eu conseguisse produzir uma narrativa que configurasse um “convite a participar”, e que este texto de fato fosse lido, mas

também *vivido* por essas pessoas. Para alcançar essa qualidade, tive que desenvolver um processo de compreensão acerca do que envolve esse tipo de escrita, bem como ampliar minhas concepções de que, em vez de me distanciar do texto, deveria também dizer-me na narração.

A capacidade do uso da linguagem é algo inerente ao ser humano. Sua capacidade de narrar o mundo e a si mesmo abre oportunidade ímpar para seu desenvolvimento já que permite trabalhar no campo das ideias com fatos reais ou ficções e navegar pelo espaço e tempo. A partir de narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. A narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente pelo narrador. (MARQUES & SATRIANO, 2017, p. 372).

A saída que encontrei foi deixar as memórias virem e, com elas, os sentimentos, que não foram deixados de lado, mas que se consolidaram na presente escrita em formas de verdadeiras confissões, desabafos, opiniões pessoais, críticas, posicionamentos polêmicos e percepções bastante particulares sob a minha ótica, em cada contexto específico, dentro das minhas crenças e lentes. Diversas foram as passagens que me perguntei se estaria respeitando o estilo acadêmico esperado aos olhos da banca de examinadores da minha pesquisa ou de qualquer leitor que porventura viesse a se interessar pelo meu tema. Imediatamente me lembrava que, ao optar pela escrita nos moldes de *narrativas*, me resguardava de estar no caminho (cientificamente) seguro, conferindo-lhe, outrossim, sobriedade.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), ainda, a escrita de narrativas exige um processo de colaboração entre os participantes, que leva a uma mútua explicação e reexplicação de histórias. Dentro da atmosfera de sala de aula, significaria recontar, de formas novas, as mesmas histórias, de maneira a revelar como os sujeitos puderam se relacionar de forma produtiva. Em outras palavras, procurei narrar experiências contando o que aprendi com cada uma delas, ao revelar as múltiplas vozes que me constituíram nas escolhas que fiz e adequá-las para cada determinado momento.

Este é o sentido central da narrativa, a compreensão de que as pessoas são constituídas a partir de fragmentos de histórias e que também seus fragmentos constituirão outras vidas e outras histórias. Nesse sentido, a narrativa significa a construção e a reconstrução de vidas de modo cambial e ilimitado, renovando-se a cada nova reescrita e a cada nova leitura (BONDÌA, 1995).

Sob esta ótica, acrescento que os dados, uma vez que não podem falar por si mesmos, precisaram estar relacionados com o que pensei a respeito. Serão, na verdade e aqui, traduzidos graças à presença dos múltiplos “eus” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 40), possibilitada pelas interlocuções entre alunos, professores, tecnologias e conhecimento. Aproximo, mais uma vez, em alguns aspectos da escrita narrativa, já que procurei fazer uma releitura dos acontecimentos que me foram revelados, buscando enfocar algumas particularidades daquelas vidas e da minha. A intenção é datar historicamente tal processo enquanto uma possibilidade, na tentativa

de estabelecer um diálogo em que outras pessoas pudessem compreender e se reconhecer.

Outra finalidade que busco através deste trabalho é eternizá-lo, enquanto documento e/ou fonte histórica, já que compreende o registro do olhar de uma professora que viveu a exata transição da *não presença* e do *não uso* para a *presença* e o *uso* de tecnologias na sala de aula. "[...] Le Goff, quando afirma que o "documento é monumento", remete às representações que uma pessoa, instituição ou sociedade querem deixar de seu passado." (LE GOFF *apud* GONÇALVES, 2013, p.29).

Dentro do presente estudo não será possível avaliar todos os aspectos que compuseram e que compõem os meus saberes. Além disso, compreendo que não é necessário, uma vez que tornaria o texto extremamente cansativo. Concentro, então, nos principais acontecimentos que a memória me permitiu trazer à escrita, mesmo que em 'flashes' ou sob uma penumbra, mas sempre perseguindo a lucidez. Para tanto, meus devaneios serão permeados pelos estudos de alguns autores, com destaque aos apontamentos de Maurice Tardif (2002), teórico dos saberes e reflexões sobre o ofício docente e de Nádia Gaiofatto Gonçalves (2013), com sua rica contribuição acerca da história da educação no Brasil.

2 CAPÍTULO 1: Do analógico ao digital

“Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.”
(Bill Gates)

Em linhas gerais, arrisco dizer que as últimas décadas foram cruciais para elucidar a introdução das tecnologias na escola e que, coincidentemente, foi vivida por mim na transição da vida de estudante para profissional. Cabe aqui esclarecer que esse recorte temporal (décadas de 1980 - 2020) engloba, quanto ao uso de tecnologias, *as situações das escolas brasileiras em que passei*, não se tratando, portanto, da realidade brasileira como um todo. Trata-se do período que escolhi para analisar e não necessariamente a transição do analógico ao digital em escala mundial.

Dados do Censo Escolar de 2020 divulgados pelo INEP (2021) e, portanto, anteriores à Pandemia do COVID-19, revelam que a presença de Internet banda larga nas escolas do país é *regionalmente desigual*: em primeiro lugar se destaca a Região Centro-Oeste com 83,4%, seguida da Sudeste, com 81,2% e Sul, com 78,7%. Já os estados das regiões Nordeste e Norte são os que têm a menor conectividade, com 54,7% e 31,4%, respectivamente. Todavia, em apenas 10% do total delas os alunos têm acesso livre ao sinal de Wi-Fi, podendo ser considerados, efetivamente, como conectados. Esses dados me fazem questionar a respeito das formas de reprodução do capital sobre os povos, territórios e governos cujo acesso à Internet – um dos símbolos da Globalização - ainda não é para todos.

Santos (2003) nos presenteou com seus estudos sobre a Globalização trazendo um olhar crítico referente aos avanços tecnológicos, principalmente em relação às melhorias dos meios de comunicação e transporte como peças fundamentais de integração no mundo atual, ou seja, determinantes para esse fenômeno se tornar possível e próprias do meio técnico-científico-informacional. Contudo, muito embora seus benefícios apresentem-se como *fábula* – como a ideia de Aldeia Global e de tempo-espaço contraídos - concomitantemente concretizam-se como *perversidade*, quando não podem ser apropriadas para e por todos.

No âmbito escolar, meus apontamentos extrapolam a oferta de Internet das escolas, uma vez que os estudantes - atualmente e de acordo com o que observo em *meus* alunos – podem não ter o acesso nesses ambientes, mas ainda o têm em seus dispositivos pessoais, com destaque aos celulares. Ou seja, eles estão excluídos nos territórios formais de aprendizagem, mas não em seu cotidiano.

Então a questão é: quais intencionalidades existem por trás das instituições/governos que não oferecem sequer Internet de maneira igualitária às escolas, muito menos uma educação digital de qualidade? Seria por falta de políticas públicas engajadas nesse assunto, culpando as altas demandas de recursos

financeiros voltados para possibilitar a estrutura material, bem como a capacitação dos profissionais de modo a torná-la realidade, ou seria, justamente, pela escolha de não fazê-lo?

Essa escolha só faria sentido se levarmos em conta uma ideologia globalmente dominante que não só permite, como busca e posterga a alienação em massa da população perante às desigualdades sociais, próprias do modelo capitalista vigente. Esse que, por sua vez, tem como consequência, a exclusão. Mesmo porque não faz sentido alegar falta de recursos em um país que, em 2024, passou a ocupar a oitava posição no ranking das maiores economias mundiais - a menos que essa força maior seja a resposta difícil de aceitar que envolve a má gestão pública de nossas riquezas para benefício de alguns.

Esses métodos informacionais são adotados por certos Estados e diversas corporações, intensificando, assim, os mecanismos de geração de desigualdades – como revelaram os dados do INEP (2021) apresentados anteriormente. Dessa maneira, a periferia do sistema capitalista se torna ainda mais marginalizada, seja pela falta de acesso completo aos novos instrumentos de produção, seja pela impossibilidade de exercer controle. (SANTOS, 2003, p.39).

Como alternativa a essa perversidade, Santos (2003) sugere alguns pressupostos que poderiam representar limites a esta faceta da Globalização, como a resistência às fabulações e a mudança no denso sistema ideológico, através de uma luta contra a racionalização dominante e o uso das técnicas em conjunto com a política para a valorização da vida humana.

Com base neles, traçarei, a seguir, um paralelo com minha experiência profissional vivida, fazendo uma analogia entre as escolas por que passei em relação à presença das tecnologias nesses espaços, caracterizando-as enquanto *fabula*, *perversidade*, *resistência* e *outras possibilidades*.

2.1 A fábula

Na minha escala local, conheci diferentes realidades relacionadas à questão da chegada das tecnologias nos colégios em que atuei como professora:

Em um deles – uma escola particular tradicional e de elevado status do interior de São Paulo - o uso intenso de tecnologias começou a se fazer presente, a partir de 2014, superando, em muito, a tradicional sala de informática.

Muito embora fosse aparentemente um colégio tradicional, pois foi fundado por alemães há quase 150 anos e sua estrutura impecável tenha conservado a arquitetura do século XIX, suas salas e corredores obcecadamente bem encerados contrastavam

com a presença das inovações tecnológicas e dos recursos digitais mais modernos da atualidade.

Desde a iniciativa de tornar obrigatória a compra de iPads individuais como material didático pelos alunos - da Educação Infantil ao Ensino Médio - até todas as salas terem passado por uma reformulação em sua estrutura para permitir o acesso ao sinal de Wi-Fi rápido e forte, foram feitos grandes investimentos em datashows modernos e conectados a um aparelho de *Apple TV*, de modo que os iPads dos professores usariam essa conexão para transmitir seus slides, ou vídeos, ou o que desejassem passar para a sala. Outro ponto bastante importante foi a preocupação que pensaram em relação ao suporte para fazer tudo acontecer, como a contratação de uma equipe de TI capacitada e à disposição durante o período de aulas. Esses profissionais poderiam ser solicitados a qualquer momento para resolver quaisquer problemas técnicos – que não foram poucos – ou referentes às senhas e cadastros de estudantes e professores nos sistemas.

O colégio firmou, ainda, um acordo com a empresa Apple Inc. e adquiriram, posteriormente, o selo de *Apple Distinguished School*, bem como incentivaram veementemente/obrigaram os professores a serem *Apple teachers* e, alguns, *Apple distinguished educators*. As capacitações para estimular o uso dos aplicativos Apple e as inúmeras possibilidades dos iPads em sala de aula eram frequentes, tais como treinamentos para o uso das ferramentas/aplicativos e palestras com temas aos moldes de educação finlandesa sobre o que havia de mais moderno nas escolas internacionais. Entre eles, destacavam-se a adoção de metodologias ativas (MORAN, 2015) e aulas diferenciadas baseadas na cultura *maker*, como rotação de estações, uso de post its, sala de aula invertida, *brainstorms*, criação de mapas mentais, gamificação, aprendizagem por projetos e por aí vai. Os livros didáticos de todas as matérias foram substituídos por uma plataforma digital de layout semelhante à rolagem das redes sociais e cujos capítulos apareciam como filmes e séries de uma plataforma de streaming.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia, protagonismo e envolvimento crítico com os conteúdos. O autor defende que, ao integrar tecnologias digitais com estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e sala de aula invertida, o ensino torna-se mais significativo e colaborativo. Para ele, mais do que aplicar ferramentas, trata-se de repensar o papel do professor como mediador e do aluno como agente ativo na construção do conhecimento.

No ensino de Geografia, procurei lançar mão dessas metodologias ativas para ficar alinhada com a nova proposta do colégio, uma vez que permitem ao aluno desenvolver habilidades de análise espacial, pensamento crítico e tomada de decisões por meio da resolução de problemas concretos. Atividades como estudos de caso, projetos de investigação sobre questões socioambientais, produção de mapas colaborativos e simulações de conflitos territoriais tornam o conteúdo mais próximo da realidade dos estudantes. Com isso, busquei atuar como orientadora de percursos, ampliando as possibilidades de aprendizagem ao integrar conteúdos curriculares com

o uso de tecnologias digitais e práticas interdisciplinares, em consonância com a proposta de Moran (2015).

Todas as possíveis resistências, estranhamentos, críticas ou rejeições, por parte de alunos, pais ou professores foram fortemente combatidas uma a uma pela direção cujo objetivo único era estabelecer uma nova cultura naquela escola. Lecionei nesse colégio de 2011 a 2021 e pude observar, quando saí, que o objetivo havia sido, de fato, alcançado.

Meu segundo exemplo foi quando lecionei, de 2022 a 2023, em um outro colégio particular localizado em um bairro nobre da capital paulista. Era nítida sua intenção de demonstrar ser uma instituição que fazia intenso uso de tecnologias na sala de aula – muito provavelmente para atrair matrículas – e, para tal, seu marketing era voltado totalmente a destacar a adoção das ferramentas *Google for Education*.

Os alunos deveriam portar em todas as aulas chromebooks compatíveis aos aplicativos Google, as apostilas estavam alocadas em uma plataforma educacional digital, as salas dispunham de datashow e todos tinham acesso à Internet com sinal de Wi-Fi. Porém, em um ano lecionando lá, pude observar como não bastava obrigar os alunos a terem esses recursos materiais digitais, a estrutura do prédio oferecer salas equipadas e a iniciativa da escola ser em direção de usar tecnologias no ensino-aprendizagem, quando a *cultura da escola* para tal não estava enraizada. Na prática, os alunos não levavam os chromebooks para as aulas, ou quando os levavam, muitas vezes não estavam carregados e sempre era uma luta pedir para os abrirem. Muitos não sabiam suas senhas ou como acessar as apostilas, como navegar na plataforma, onde encontrar o capítulo, como acessar ao Classroom e a equipe de TI para nos ajudar com esses problemas técnicos era deficitária.

Não era comum ter capacitações para os professores e fui contratada sem saber mexer em nada do ambiente Google. Por sorte eu estava habituada com os recursos Apple e, por isso, rapidamente me adaptei, mas fico imaginando como seria com outro professor que não tivesse essa mesma expertise.

Fora isso, a indisciplina e a cultura do celular em sala de aula revelaram outro desafio. Como orientação da direção, seu uso era proibido, mas os alunos não respeitavam. Usavam o tempo todo, seja em redes sociais, jogos ou música em seus fones de ouvido, seja até mesmo para acessar a apostila de maneira mais fácil. Era um constante e desgastante pedir para guardarem, mas a maioria dos professores não levava às últimas consequências - como recolher o aparelho ou mandar o aluno para fora da sala - para não se indispor com a turma, não ser o professor carrasco e terminar ficando com a fama de chato. Então, acabávamos por fazer “vista grossa” e garantir nossos empregos que dependiam da aprovação de adolescentes – principalmente nos temidos Ibopes.

Ao final do dia, a maioria das famílias optava por comprar as pesadas apostilas físicas e as atividades transcorriam essencialmente aos moldes tradicionais típicos da boa e velha metodologia das aulas expositivas. Deixei esse colégio com a nítida sensação do “para inglês ver”, ou seja, de como o discurso era destoado da realidade.

Acredito firmemente que a cultura desta escola se constituiu justamente nos *ruídos* entre as falas e posturas da direção, dos alunos e dos professores perante à intencionalidade de usar recursos tecnológicos e de seu uso propriamente dito. Pude observar na pele que quando os objetivos não estão bem claros e a postura de todos não está bem alinhada, a cultura da escola idealizada não se concretiza, mas apenas se disfarça.

Arrisco identificar, nesse íterim, uma quinta característica para além da Globalização como fábula, perversidade, resistência ou outra possibilidade de Milton Santos (2003): acrescento, ainda, a que se apresenta como *disfarce*. Aquela observada quando se diz e se faz presente, mas não de forma eficiente, tampouco, significativa.

Mas por que não o fazem? Por que não é significativa? A resposta é simples e direta: porque se todos os atores envolvidos não compreenderem a importância para suas vidas, não tiverem a visão de pertencimento a esse ecossistema e se não observarem os benefícios em sua apropriação – e não acreditarem verdadeiramente nisso - de fato não lhe serão relevantes e acabarão por não serem abraçadas. Elas apenas existirão unicamente porque é a nova exigência dos pais ou porque a concorrência as tem adotado. O fator *controle* também é fundamental: se não existir uma cobrança mais expressiva da direção em um contínuo *fazer acontecer*, o objetivo maior se desfaz e as práticas facilmente voltam à zona de conforto das aulas tradicionais.

A título de comparação, naquele meu antigo colégio, o diretor viajava para a Europa e entrava em contato direto com os exemplos mais avançados de uso de tecnologias em sala de aula, não só nos países nórdicos como também nos colégios mais conceituados – e com as mensalidades mais caras do Brasil - e nos apresentava, em inúmeras reuniões pedagógicas, essas novidades, criando as bases da cultura da escola que desejava.

Quando participávamos de capacitações e palestras com empresários que mostravam as exigências do novo mercado de trabalho, como saber trabalhar em grupo em um mundo repleto de *colivings*, *coworkings*, *design thinking* e método *Kanban* visando a eficiência do trabalho e melhor gestão de equipe, bem como a necessidade real de alcançar consumidores através dos meios digitais de forma a atender às novas exigências de uma clientela que está hoje conectada, construíamos a percepção de que o ramo dos negócios mudara e que precisávamos preparar nossos alunos para essa nova realidade.

Além disso, a competitividade entre os professores, principalmente em relação aos que dominavam e aos que não dominavam as novas tecnologias - sendo essa uma das habilidades e competências cruciais para se manterem em seus cargos nos dias de hoje, ainda que de forma velada, forçava-nos a aprimorar nossos conhecimentos e elevar o patamar de nossas práticas. Esse inconsciente coletivo que ali foi criado era a cultura da escola outrora desejada se estabelecendo.

Já no dia a dia o foco era reconhecer que os jovens de hoje não são mais uma “pequena versão de nós mesmos” como foram no passado. Mas o fato de serem

nativos digitais e de terem na tecnologia sua língua materna traz mudanças profundas que tornam definitivamente obsoletas todas as abordagens pedagógicas do velho mundo. Hoje, os estudantes não são mais as pessoas que nosso sistema educacional se preparou para ensinar e, “para preservar alguma eficácia (e credibilidade), o sistema escolar deve, imperativamente, se adaptar a essa revolução” (DESMURGET, 2021, p.12).

Assim, a ideia era tornar as aulas mais atrativas a partir da elaboração de atividades de ensino mais próximas daquilo que os alunos de hoje em dia consomem: um conteúdo rápido, imagético, atrativo e, majoritariamente, virtual. E a cada aula elaborada com esse objetivo e realizada nesse estilo, uma nova cultura na escola ia se tornando cada vez mais forte.

Com o passar do tempo, não era mais necessário pedir para os alunos pegarem os iPads das mochilas, muito menos averiguar se os mesmos estavam carregados. Já era automático. Pesquisas a sites para buscar informações pertinentes ao conteúdo em pleno decorrer da aula eram normais e iniciativas de muitos deles. Boletins, eventos, avisos, lembretes de tarefas, agendas, cronogramas de provas e calendários eram alimentados pelos professores e consultados pelos pais e alunos em programas digitais adotados pela escola ou no Classroom de forma natural. Atividades de ensino lançando mão dos mais variados recursos tecnológicos ocupavam grande parte do planejamento dos professores.

O caráter *fábula* se desenhava, enfim, nessa superação propriamente dita de uma escola que, enquanto instituição, ainda permanece *analógica* em plena década de 2020, para alunos e sociedade que são, hoje, *digitais*.

Quando me deparei, em contrapartida, inserida em uma outra realidade na qual os recursos tecnológicos existiam, mas não estavam apropriados como cultura daquela escola, significou para mim quase que um “dar pérolas aos porcos”.

Mas até que ponto a inserção e adoção de tecnologias nas escolas são mesmo “pérolas”? É uma questão bastante contraditória, que vem inclusive tomando força nos discursos atuais, mas que retomarei no último capítulo.

2.2 A perversidade

A outra realidade por mim vivenciada foram os colégios públicos da Rede Estadual de São Paulo, pois fui professora de EF Anos Finais e EM, concursada e efetiva desde 2004 até 2025 - quando, por força maior, precisei exonerar o cargo. Muito embora tenha passado por vários deles – me removendo conforme minha necessidade com o passar dos anos – posso englobá-los em um só perfil no que se refere à presença (ou não) de tecnologias, pois em todos os onze que dei aulas nesses

vinte e um anos de carreira, as características que observei foram praticamente as mesmas.

A começar pelo sinal de Wi-Fi que é restrito apenas à direção e à coordenação pedagógica, fazendo com que os alunos tenham acesso à Internet somente em computadores (bastante antigos, lentos e defasados) em uma sala ou laboratório de informática. Para poder acessar esse laboratório, todavia, o professor deveria fazer uma reserva prévia em um caderno e torcer para que em seu dia e horário planejado já não estivesse sido preenchido por outro professor.

Em todas essas salas que conheci, a realidade era a mesma: salas sujas, máquinas obsoletas, mal organizadas, geralmente mal ventiladas e com cadeiras quebradas. Não havia números suficientes de computadores para um acesso individual e os alunos deveriam agrupar-se em duplas ou trios para usá-los. Era comum nem todos funcionarem, a bancada estar empoeirada e o monitor responsável não estar presente.

Igualmente difícil era desenrolar uma atividade de ensino criativa e de qualidade nesses ambientes, pois a indisciplina era constante: os alunos ficavam contentes de terem aula lá, mas, por sentarem em duplas, conversavam muito, conectavam seus fones de ouvido na caixinha, falavam alto e se dispersavam. Acabava por ser uma sala subutilizada por mim e por muitos professores, perante toda a mão de obra que envolvia levá-los, desde fazer a reserva prévia em um caderninho que sempre sumia, depois ir procurar pela chave que ninguém sabia onde estava, até o desgaste pelo tempo de deslocamento dos alunos até a sala, pela morosidade de conexão, por ter que lidar com a inevitável bagunça e desatenção dos alunos, por todo stress que me causava e a constatação desanimadora de que a finalidade pedagógica, infelizmente, acabava por ser ínfima e não valer a pena.

Esse é um exemplo de como a Globalização enquanto *perversidade* pode ser observada nos espaços educacionais. Além da minha percepção pessoal, dados oficiais advindos de pesquisas feitas em território nacional, por instituições como o Comitê Gestor de Internet no Brasil (2023), apontam que quase a metade das escolas brasileiras não possui Internet com velocidade suficiente para uso pedagógico em sala de aula: O Brasil tem 138 mil escolas públicas. Três em cada dez não têm laboratório de informática.

Esta pesquisa do CGI.br (2023) mostrou que 94% das instituições de Ensino Fundamental e Médio estão conectadas à rede, mas apenas 58% contam com computador e Internet para uso dos estudantes.

Tal qual a minha percepção, os docentes que responderam à pesquisa - feita em aproximadamente 1.400 escolas - também elencaram alguns aspectos relacionados à conectividade como obstáculos ao uso das tecnologias digitais em atividades de ensino e de aprendizagem. Entre os principais motivos para não utilizarem tais recursos com os estudantes estão a falta de disponibilidade de computadores para uso dos professores ou dos alunos na escola (84%), e a falta de acesso à Internet para uso em atividades educacionais (53%). A dispersão dos alunos

durante o uso de tecnologias digitais nas aulas é também citada por 46% destes profissionais.

Outro ponto relevante trazido pela pesquisa foi em relação à formação continuada sobre o uso de tecnologias digitais em atividades de ensino: para 75% dos professores, a falta de um curso específico também dificulta a adoção de tecnologias digitais em suas atividades educacionais com os alunos.

Se no estado mais desenvolvido do Brasil - que é o de São Paulo, eu pude presenciar a defasagem na utilização dos recursos digitais por alunos e professores na geração de oportunidades de aprendizado e na formação de conhecimentos, posso imaginar como é a realidade no interior dos estados mais remotos localizados em regiões menos desenvolvidas do país. Com base nas informações, pode-se perceber o quanto a falta e a baixa qualidade da conectividade e da oferta de materiais adequados nas escolas podem influenciar negativamente as oportunidades de uso dos recursos tecnológicos educacionais nas atividades de ensino e aprendizagem.

Tanto os resultados dessa pesquisa, como a experiência vivida por mim nas escolas estaduais contribuíram para corroborar o conceito de exclusão digital, que é uma dimensão importante da globalização como *perversidade* abordada por Santos (2003). Muito embora tenha sido abordada dentro da esfera escolar, ainda assim se revelou capaz de demonstrar as desigualdades sociais de uma parcela marginalizada da sociedade.

2.3 A resistência

Em maio de 2023, recebi um convite irrecusável para lecionar em uma escola particular bastante conhecida em Campinas – SP, nas turmas de Ensino Fundamental, Médio e Pré-vestibular distribuídas em todas suas cinco unidades - e nela estou até hoje. Classifico-a como a simbologia da *resistência*, pois muito embora apresente uma megaestrutura contemporânea, colorida e dinâmica, semelhante aos colégios dos filmes *teenagers* americanos, ela é avessa à tecnologia em suas práticas pedagógicas.

Quando cheguei, fiquei impressionada: é de fato um colégio enorme, que chama muito a atenção pelos ambientes e serviços diferentes que oferece: desde a cantina e restaurante que parecem uma praça de alimentação de um shopping, com stands charmosos de pipoqueiro tipicamente uniformizado, ponto de milk-shake e salgadinhos vendidos em cones, deslumbrantes estátuas em tamanho real do Einstein e outros personagens, gigantes dinossauros em réplicas realistas do Jurassic Park, letreiros enormes iluminados com mini lâmpadas amarelas, parquinhos equipados para os alunos mais novos, fliperamas e mesas de pebolim espalhadas pelos

corredores, telões exibindo as propagandas do colégio, até várias salas de estudos decoradas de forma linda e divertida. É, sem dúvida, a escola mais vibrante, bonita e moderna onde já dei aula em minha vida.

Seu marketing é muito forte, pois os donos investem pesado em propagandas de tv, redes sociais, outdoors com personalidades famosas espalhados pela cidade toda e no principal shopping da cidade, contando, ainda, com um exuberante teatro que leva seu nome. Toda essa empolgação do primeiro contato me fez ficar vislumbrada e ter a sensação de que seria outro colégio *fábula*, mas, para a minha surpresa, foi totalmente o oposto.

Os alunos não usam nenhum dispositivo eletrônico como tablets ou chromebooks nas aulas, não são adotadas plataformas digitais de ensino, mas somente apostilas físicas, caderno e estojo.

É, inclusive, terminantemente proibido o uso de celular em sala de aula, tendo como consequência a perda da bolsa, caso o aluno seja pego usando-o. Esse apoio efetivo da direção foi muito importante e os professores não se sentiram acuados em fazer acontecer. Com esse respaldo, todos tivemos a mesma postura: começamos a mandar os primeiros disruptivos para fora e não demorou muito para todos os estudantes entenderem que a regra, de fato, estava valendo.

Essa se refletiu como mais uma forma do caráter de *resistência* da cultura dessa escola aos dias atuais: foi necessário um controle mais rigoroso, com direito à punição, para ir contra o uso excessivo, descontrolado e desrespeitoso do celular em sala de aula. Vale lembrar que em 2025 uma lei federal contra o uso de celulares em ambientes escolares - incluindo na hora do intervalo, entrou em vigor e ajudou muito no controle deste prejudicial comportamento pelos alunos.

Outra forma velada de resistência pode ser observada nos obstáculos de se conseguir usar o pouco de tecnologia que esse colégio oferece: as salas de aula contam com datashow, mas seu uso me parece ser pouco incentivado, por uma série de fatores. Primeiramente, é necessário chamar um monitor do corredor para poder ligá-lo, tomando alguns minutos da aula. Não há computador conectado a esses datashows para uso dos professores nas salas. Nós temos acesso a poucos chromebooks que ficam disponíveis para a escola inteira e não há garantia de que, na aula que você planejou usá-lo, haverá algum disponível. Então alguns professores levam seus notebooks pessoais que, além de ser cansativo, nem sempre são compatíveis com as conexões dos cabos. Eu, por exemplo, cansei de levar meu notebook antigo e pesado e comprei um iPad para essa finalidade. Para minha triste surpresa ele não era compatível com os cabos e o projetor não o reconhecia. Tive que vendê-lo e comprar meu próprio Chromebook. Mesmo assim, às vezes ele não é reconhecido em determinadas salas, pois os modelos de adaptadores e datashows são diferentes.

Muito embora eu goste de passar slides atrativos para meus alunos, ou poder buscar uma imagem, um dado interessante em um gráfico, ou uma informação que surge naqueles insights que temos durante a aula, enfrentar todas essas dificuldades acabaram por me desestimular a fazê-lo e assim eu ajo como a maioria dos demais

professores desse colégio: priorizando as tradicionais aulas expositivas, passando lousa e explicando a matéria.

Em relação às notas, é padronizada a cobrança de duas provas, sendo uma dissertativa e outra optativa, preparada pelos professores, e um simulado geral por bimestre, de todas as disciplinas, com questões objetivas. O professor não pode inventar trabalhos ou atividades lúdicas/práticas para compor essa nota, engessando, dessa forma, o modelo avaliativo.

Por último, os poucos laboratórios de informática e as aulas voltadas para o uso de tecnologias são apenas para os alunos pequenos. Por todas essas razões, enquadrei-a como *resistência* ao processo, nadando contra a correnteza das escolas privadas do país que cada vez mais investem em tecnologias - seja na estrutura, seja no currículo.

Essa característica se difere daquela outrora classificada como *perversidade*, porque não se trata de excluídos digitais por razões econômicas, como observado nas escolas estaduais. Pelo contrário, a clientela é majoritariamente composta por famílias abastadas da cidade - como pude perceber pelos carrões delas na hora da saída ou pela fala dos alunos contando sobre suas viagens internacionais, shows, restaurantes que frequentam, cursos que fazem e que, definitivamente, não são baratos. Embora tenha um número de bolsistas, não é a maioria. Deste modo, os alunos teriam condições de comprar dispositivos tecnológicos para usar nas aulas e, a escola, de equipar com o que fosse necessário sua estrutura física. Foi, portanto, uma opção em não usar a tecnologia. Quais seriam, então, as razões dessa resistência? Levei um semestre para compreender a cultura desta escola e a resposta está tanto em sua origem, como em seu propósito.

Ela surgiu como curso Pré-vestibular e, com o passar do tempo, foram ampliando as unidades e abrindo turmas de Ensino Médio. Depois de uns anos, abriram-se turmas de Ensino Fundamental Anos Finais e só mais tarde de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ou seja, o caminho foi o inverso do que acontece com a maioria dos colégios particulares brasileiros, que começam com turmas dos anos iniciais e vão evoluindo de nível conforme a demanda. Assim, ela conservou suas origens de estilo “aulas de cursinho”, cuja intenção é conseguir um maior número de aprovados nos principais vestibulares do país e, para tanto, sua missão foi manter-se essencialmente conteudista.

Para se ter uma ideia, não há mesa e cadeira para os professores nas salas de aula e nenhum deles contesta o fato de doer os pés e a lombar por ficar até 7 horas de pé ou ter que colocar suas bolsas e materiais no chão. Estão acostumados. É mais um exemplo de como a cultura de uma escola é implantada e como a dessa se construiu: tudo é pensado para que se perpetue seu modelo original, de modo a atingir seu propósito único que são as aprovações.

Todavia, ela distancia-se da minha ideia de analogia inicial que fiz com a Globalização como *resistência* de Santos (2003), já que, para esse autor, ela se refere à capacidade das populações locais e dos movimentos sociais de usar a própria lógica da globalização para contestar e transformar o sistema hegemônico imposto pelas

grandes corporações e Estados dominantes. Essa lógica envolve a utilização das mesmas tecnologias e redes globais que sustentam a globalização hegemônica, mas de uma maneira que empodere as comunidades locais, promova justiça social e econômica e preserve a diversidade cultural – ou seja, tudo o que esse colégio privado e reprodutor de um modelo hegemônico que perpetua as desigualdades e concentra poder naqueles que podem pagar as altas mensalidades, não é.

Após refletir sobre isso, decidi manter sua classificação como *resistência*, desde que seja interpretada como uma analogia dentro da analogia: a Globalização hegemônica miltoniana seria a massa dos colégios privados cheios de tecnologias – tanto as fabulosas, quanto as disfarçadas - e a contra hegemonia emergiria da aversão às tecnologias próprias desse colégio, cuja *resistência* não é proveniente das populações marginalizadas, obviamente, tampouco para promover uma justiça social, mas sim, dos interesses únicos e exclusivos de seus mantenedores.

2.4 Tal como os jesuítas

Mais do que pontuar a origem e descrever o fato – a chegada das tecnologias na escola - o que importa é a mudança de paradigmas que esse acontecimento causou. Gonçalves (2013, p. 25) aponta que as origens ou a veracidade dos fatos já não configurariam mais questão principal, mas sim, a existência de sua *crença* ao longo do tempo.

[...] as mudanças, transformações, permanências etc. que colaboraram para que ela se tornasse realidade, e como a mesma aconteceu em distintos tempos, espaços, sociedades e culturas – se torna uma questão importante, ou uma das mais relevantes para um historiador investigar, e sua explicação deve considerar diversos elementos que contribuíram para a crença nesse processo.

A crença na presença das tecnologias em escala global e nas diversas esferas socioeconômicas assentou-se mais rapidamente no imaginário coletivo do que nas escolas brasileiras. Por aqui ela não surgiu ou foi construída de repente, mas caracterizou-se como um processo moroso e desigual. Desigual em vários *sentidos*, como quando pensamos no abismo que existe entre escolas que adotam tecnologias e as que não adotam e em que medida o fazem.

O sentido pode ser *geográfico*, quando comparamos as regiões mais e menos desenvolvidas do Brasil, ou mesmo os bairros mais e menos favorecidos de uma cidade. Dentro desta perspectiva georreferenciada, ecoa o viés *econômico*: o elevado poder aquisitivo de algumas famílias e a existência de colégios engajados em adotá-

las para atender a essa nova demanda que surge a partir das exigências do Capitalismo vitorioso pós-Guerra Fria se contrapõe àquelas excluídas do processo. O novo mercado de trabalho passa a exigir profissionais aptos a entender, trabalhar com e produzir novas tecnologias, nas mais diversas áreas e a formação escolar não poderia mais deixar de oferecer e desenvolver tais habilidades. Atrelado a esse, outro sentido seria o *social*, observado na mudança do comportamento das pessoas perante um mundo que vem se tornando cada vez mais globalizado. As tecnologias invadiram as casas, indústrias e serviços e modificaram a forma de consumir, de se locomover e de se comunicar das pessoas. O mundo tomando o formato digital e a escola no formato analógico não fazem mais sentido na Nova Ordem Mundial. Entretanto, muito permaneceu.

Um grande exemplo do que permaneceu entre as inúmeras práticas, rotinas e *modus operandi* de uma sala de aula, podemos observar quando Gonçalves (2013, p. 26) descreve o bastante familiar modo como os jesuítas aplicavam suas provas no Brasil Colônia do século XVI:

Em suas orientações elencavam a importância do tempo de prova, de o aluno não faltar (a não ser em caso grave), de chegar com antecedência, de não conversar com o colega que está sentado ao lado e não poder pegar a prova de volta quando entregá-la ao professor (naquela época, denominado “prefeito”). Classifico-o como incrivelmente familiar, no sentido de que como pode esse procedimento ter perdurado por tanto tempo! Semana passada eu orientei meus alunos do Ensino Médio exatamente da mesma forma que os jesuítas do século XVI!

Todavia, existem hoje possibilidades outras de aplicação e realização das provas – que é o que quero mostrar acerca das inovações tecnológicas. Os professores podem elaborar avaliações, por exemplo, no *Google Forms* que foi, inclusive, muito utilizado durante a pandemia, em tempos de quarentena. Esse é um programa através do qual, basicamente, permite ao professor criar questões tanto dissertativas, como objetivas, a copiar gráficos, imagens, tabelas da Internet, adicionar textos, etc. e compartilhar na lista de e-mails dos alunos ou no próprio *Google Classroom* da sala. É possível agendar o “disparo” do acesso à prova, embaralhar as questões e definir o valor de cada uma. Os alunos podem responder-lhe, por sua vez, em um notebook, chromebook, tablet ou celular, desde que tenha acesso a um sinal de Internet, seja Wi-Fi ou 4G. Nada impede, também, deste aluno abrir a prova e realizá-la em uma folha de papel que será entregue ao professor ao final do tempo permitido. Caso o aluno precise faltar, pode receber a prova na casa dele e fazer isso remotamente. Claro que isso implicaria em uma postura de honestidade desse aluno em casa, uma vez que poderia, facilmente, “colar”, já que não estaria sob o olhar vigilante do professor. Esses e outros problemas dessa natureza, os jesuítas, obviamente, não tinham com que se preocupar.

Esse é, entretanto, um exemplo descrito de forma bastante resumida – principalmente se pensarmos na enorme gama de outros programas semelhantes e métodos de preparação e aplicação de provas parecidos ao *Forms* que existem. Mas é apenas para ilustrar como um processo tão discutido e tão presente nas escolas

brasileiras – a aplicação de provas - pode apresentar, ao mesmo tempo, permanências e transformações.

A discussão a ser feita é: até quando essas práticas serão repetidas e postergadas pelos professores sem passar por uma reflexão sobre a real efetividade de seus resultados? Seria apenas a simples imitação do que sempre foi dado ou configuram-se como ações escolhidas intencionalmente e isso, simplesmente, *faz parte da prática docente?*



Foto 1: **Sala de aula em 2019.** (Arquivo pessoal)



Foto 2: **Sala de aula em Boston, 1889.**

Com ou sem intencionalidade, com ou sem reflexão, é possível observar que hoje em dia pode-se, tranquilamente, repetir um processo tal qual era realizado no Brasil Colonial, como também pode-se fazê-lo de outra forma, com o advento das novas tecnologias. Essa outra forma exigiu, por sua vez, um domínio do *novo*.

Exigiu que professores se familiarizassem com as ferramentas digitais, aprendessem a mexer, testassem seus recursos, perdessem o medo, encarassem os desafios, vencessem os obstáculos, superassem as dificuldades e se aventurassem, acima de tudo, em um mundo nunca antes experimentado. Eu vivi tudo isso, junto aos meus colegas de profissão - alguns com mais facilidade, já outros, com mais estranhamentos.

2.5 Inteligência Artificial na educação: adeus aos professores?

Essa é a primeira vez que, oficialmente, *estou pensando sobre essa questão como professora-pesquisadora*, no sentido de refletir sobre minha prática e escrever sobre ela, fazendo, ainda, uma ponte com minha vida pessoal. Escrevo aqui, sob uma perspectiva narrativa e qualitativa, perpassando por cada fase da minha história escolar, acadêmica, profissional, individual, particular. Indissociadas. Híbridas. Belas. Uma beleza que floresce justamente dessa indissociação e que, certamente, nenhuma Inteligência Artificial seria capaz de reproduzir.

Para mim, é muito importante trazer à tona e não fragmentar em caixas separadas, pois é assim que acontece na vida real. Já existem teorias fragmentadas e específicas demais na educação sobre isso, o que, claro, é ótimo. Contribui, enriquece, permite avanços práticos e científicos, não só na educação, como na vida. As ciências insistem em compartimentar quando, no fundo, nada é separado. A própria Geografia é um exemplo disso.

Desde a graduação, observei a dicotomia entre Geografia Física e Humana. Mas como dissociar as características naturais da Geomorfologia ou da Pedologia de uma região sem relacioná-las com seu potencial agrícola? Ou a oferta de rios navegáveis ou não e sua relação com o potencial hidroviário ou hidrelétrico de um país? Nas escolas, continuam: “*Geo Geral*”, “*Geo Brasil*”, *Geopolítica*, *Atualidades*. Isso sem mencionar o tanto de interdisciplinaridade em cada assunto: Vegetação com Biologia; Indústria com Economia; Escala com Matemática; Clima com leis da Física; Cartografia com Artes e Geometria; Orientação no espaço com Educação Física; IDH com Sociologia; Ciclos econômicos na formação do Brasil com História. Vida pessoal e vida profissional.

A meu ver, não são dissociáveis. Nunca foram e nunca serão. A menos que o professor seja substituído por robôs – o que já não é uma possibilidade restrita aos filmes de ficção científica: recentemente, graças aos avanços incrivelmente rápidos (e assustadores) da Inteligência Artificial, pesquisadores do *Google Brain* criaram três robôs (Eve, Alice e Bob) que, pela primeira vez na história, essas entidades conseguiram se comunicar, *sozinhas*, de forma secreta e confidencial! (GARATTONI, 2016).

Deixando de lado a possibilidade apocalíptica das máquinas dominarem o mundo e a raça humana como em *Exterminador do Futuro*, na prática elas já se mostram capazes de reproduzir com maior rapidez e excelência as habilidades de diversas profissões. Dizem que, muito em breve, muitas delas não existirão mais, inclusive as criativas. Mas o que é, afinal, essa Inteligência Artificial que tanto se fala e de que modo pode impactar na vida das pessoas, nas profissões existentes e até no risco de deixarem de existir por causa delas? Será que a profissão docente corre esse risco?

A Inteligência Artificial (IA) é um campo da ciência da computação que se concentra no desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas que, normalmente, requerem inteligência humana. Esses sistemas são projetados para aprender, raciocinar, reconhecer padrões, tomar decisões e resolver problemas de forma autônoma, utilizando algoritmos e técnicas avançadas. (RUSSELL; NORVIG, 2021).

A IA tem o potencial de impactar significativamente várias áreas e setores, incluindo a força de trabalho e as profissões. À medida que a tecnologia avança, é possível que algumas tarefas e atividades realizadas por humanos sejam automatizadas e assumidas por sistemas de IA. Essa perspectiva tem levantado debates sobre a substituição de profissões no futuro e, ao meu ver, a profissão docente não estaria imune a essa discussão, mas colocarei meu ponto de vista.

No contexto educacional, a IA já está sendo explorada para oferecer recursos e ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem. Por exemplo, sistemas de tutoria inteligente podem fornecer feedback personalizado aos alunos, adaptando-se às suas necessidades individuais de aprendizagem. Além disso, *chatbots* educacionais podem ajudar a responder dúvidas dos alunos e fornecer suporte em tempo real, como o Chat GPT da *Open ai*. Algo semelhante ao que uma pesquisa no Google faz ou os vídeos-aula e tutoriais buscados no YouTube, porém, esses sistemas já oferecem a resposta pronta, não uma lista de sites e páginas que trazem o assunto buscado. Se antes nós, professores, já reclamávamos dos famosos “*Ctrl C*”, “*Ctrl V*”, agora, então, será mais difícil ainda identificar a cópia. Existem programas que identificam supostos plágios, mas mesmo esses podem não ser seguros.

Este é o exato ponto a que gostaria de chegar. Se pararmos para pensar, eu vivenciei o recorte temporal da transição do analógico para o digital nas escolas, como descreverei mais adiante em meus relatos de experiências enquanto aluna e, agora, como professora. O que diferencia o *eu aluna*, na década de 1990, que ia à biblioteca e copiava da enciclopédia Barsa, (em folha de papel almaço!), o assunto solicitado pela professora, do *meu aluno* da década de 2020 que copia do Chat GPT? Nada. Quer dizer, a ferramenta e a velocidade são outras e, definitivamente ele não o faz em folha almaço (elas ainda existem?) - mas a ideia, a intencionalidade é a mesma! Está intrínseca no imaginário coletivo do que é *ser aluno*, justificada pela necessidade evolutiva da maioria das pessoas em buscar atalhos, desde que o mundo é mundo. E o problema não está nesta atitude postergada por gerações, mas sim, na finalidade da entrega deste trabalho, por exemplo. O *porquê* da atividade e o *como* se tornar significativa de fato para a aprendizagem discente é que deveria ser repensado. Como já dizia Maquiavel, “os fins justificam os meios”. Para piorar, em tempos de tecnologia nos quais os trabalhos são feitos em ambientes digitais, até mesmo o fato da escrita no papel é prejudicada.

No entanto, é importante ressaltar que a IA não pode substituir completamente o papel do professor. A educação é um processo complexo que envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a criação de um ambiente de

aprendizagem estimulante, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e o estabelecimento de uma conexão humana significativa. Esses aspectos são essenciais para a formação integral dos alunos e vão além da capacidade atual dos sistemas de IA – pelo menos, por enquanto. A interação entre o professor e os alunos desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, influenciando diretamente o engajamento dos estudantes, sua motivação e seu desempenho acadêmico. Além disso, a presença de um professor qualificado pode fornecer orientação, apoio emocional e um modelo positivo para os alunos – desde que, claro, sua terapia esteja em dia.

Embora a IA possa ajudar na automação de algumas tarefas administrativas e oferecer recursos complementares no ensino, acredito que a presença de um professor *humano* é fundamental para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos. A interação humana, a empatia, a capacidade de se adaptar às necessidades individuais dos estudantes e de criar um ambiente seguro e inspirador são características que dificilmente podem ser replicadas por sistemas de IA. Será que os robôs conseguirão identificar aquele olhar tristonho de algum aluno que, por algum motivo, não está bem naquele dia? E valorizar aquela resposta meio atrapalhada, mas com um raciocínio certo, que dá para considerar na prova? E incentivar aquele aluno a continuar, apesar de suas limitações, ressaltando e desenvolvendo outras de suas múltiplas habilidades? Por outro lado, certamente essas formas de Inteligências Artificiais não se indignarão com os baixos salários nem sentirão raiva, cansaço, dores nos pés, na garganta, na lombar e nos ouvidos com o barulho ensurdecedor de uma sala de aula lotada de alunos indisciplinados.

Portanto, é mais provável – e assim espero - que a IA atue como uma ferramenta para aprimorar e apoiar o trabalho dos professores, em vez de substituí-los. Os professores podem aproveitar as tecnologias baseadas em IA para otimizar sua prática, personalizar o ensino, acessar recursos educacionais avançados e lidar com a diversidade dos alunos de forma mais eficiente e atrativa, uma vez que é senso comum entre os professores a dificuldade que temos em competir com a dopamina oferecida pelas redes sociais e pelos jogos eletrônicos, por exemplo.

Em suma, embora a inteligência artificial possa ter um impacto significativo na forma como a educação é conduzida, a substituição completa dos professores pela IA é, a meu ver e pelo menos por enquanto, improvável. O papel do professor continua sendo fundamental na promoção da aprendizagem significativa e no desenvolvimento dos alunos, uma vez que habilidades humanas, como intuição, empatia, criatividade e habilidades sociais, ainda são indispensáveis para uma educação de qualidade. A combinação da expertise dos professores com as potencialidades da IA pode trazer benefícios e transformar positivamente o cenário educacional, preparando os alunos para os desafios do futuro.

Daí a importância de um constante refletir sobre nossas práticas, de modo a torná-lo o pano de fundo desta pedagogia 4.0, sem perder de vista o intuito de desenvolver práticas de ensino inovadoras, promover a inclusão e a equidade, entre

outros temas relevantes para a melhoria da educação. Mais que uma cena de um filme futurista, na qual professores e robôs disputam seus lugares em um cenário catastrófico, esse argumento pode ser usado como uma proposta de trabalho em conjunto e não em substituição um pelo outro. Não adianta, portanto, sair quebrando as máquinas, como no início da Revolução Industrial do século XVIII.

Enquanto esse futuro não chega, gostaria de voltar à questão do professor de carne e osso em toda sua complexidade que, inevitavelmente, é trazida direta ou indiretamente à sala de aula refletindo a indissociabilidade da vida pessoal e profissional. Não quero dizer, obviamente, que não tenha que haver determinadas posturas próprias de sala de aula e próprias de um churrasco sábado à tarde. Uma coisa é o discernimento entre essas situações e outra são seus sentimentos, valores, momentos de vida, marcas da história de vida de um professor que, invariavelmente, entram com ele na sala de aula e se refletem na ação. A questão é: até onde ir? Qual limite deve ser estabelecido entre o *eu professor* e o *eu indivíduo*, ser social, com seus esforços, metas, sonhos, medos e preços a pagar?

3 CAPÍTULO 2: Do pessoal ao profissional

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar”.

(Paulo Freire)

3.1 A (minha) escola de ontem e de hoje

Tardif (2014, p.12) considera que o saber docente consiste em um saber, antes de tudo, próprio, relacionado e social. Combina aspectos de sua pessoa e identidade, de sua experiência de vida e profissional, desde a formação escolar, universitária, até a prática cotidiana. O que importa não é apenas focalizar seu papel na sociedade, de detentor de um saber e transmissor de conhecimentos, mas refletir sobre a natureza desses saberes, as circunstâncias as quais foram adquiridos e interiorizados e, sobretudo, como se operaram as diversas relações, num constante processo de amadurecimento e reaprendizado.

O saber docente não pode ser dissociado de outras dimensões do ensino, indo além de sua identidade pessoal, de suas experiências pessoais e profissionais, mas também se constitui na relação com os alunos em sala de aula, com outros professores, com pais, com a estrutura física e material através dos quais executa seu trabalho, com os programas curriculares, com a política educacional vigente, enfim, com aspectos exteriores, qualquer que seja a escala, que lhe dão legitimidade. (TARDIF, 2002, p.12).

É com base nessa concepção que planejei a escrita deste presente capítulo. Descreverei esses meus lugares e tempos de fala, os quais me constituíram enquanto profissional e enquanto indivíduo que falha, acerta, aprende, transforma... vive.

Daí a importância do reconhecimento social como consequência do trabalho docente, que depende, por sua vez, daquilo que o professor sabe, mas também daquilo que não sabe, e como lida com isso. Mais complexo ainda é saber que, além de todos esses fatores, a relação com o outro não é simples ou arbitrária, uma vez que esse outro não é um objeto, mas também um sujeito. Um sujeito coletivo, que também ensina, que questiona, que faz mudar rumos.

Na minha trajetória, tive alunos bons, excelentes e com dificuldades de aprendizagem. Alunos problemáticos, bem e mal-educados. Na complexa relação com essas turmas, fui caracterizando, constituindo, moldando e aprimorando meus saberes e meu *saber-fazer*.

Tardif (2002, p. 13) confirma esse proposto ao colocar que *o que* o professor ensina e *como* ensina evolui com o tempo e as mudanças sociais. De um modo positivo, reconheço que evolui no que se refere aos macetes, ao *habitus*¹, ao modo de planejar, aplicar e refletir as atividades. De modo negativo, admito que muitas vezes não dei aulas ‘boas’, não preparei, não expliquei da melhor forma, não procurei desenvolver com meus alunos um conhecimento verdadeiramente significativo, acomodei-me. Mas dependia da situação, do meu momento de vida e foram casos bastantes pontuais, não constituindo, nem de longe, a maioria das minhas aulas ministradas.

O que eu faço e fiz não só é resultado do que sou e fui, bem como das condições concretas nas quais realizei meu trabalho. Tais acontecimentos só ocorreram em casos extremos, quando não havia condições físicas e/ou psicológicas de ensinar algo para alunos desinteressados e até agressivos, dentro de um ambiente ensurdecador e desestimulante, ou quando minha vida pessoal estava uma bagunça – e não só a sala de aula. Ao mesmo tempo em que me pesava a consciência de não estar fazendo o que me propus enquanto profissional, ou o que deveria fazer, era conflitante a vontade de poupar energia e obter mais qualidade de vida face ao constrangimento da falta de reconhecimento e respeito que enfrentei no início da minha carreira.

Isso porque aprendi a trabalhar fazendo o meu trabalho, *no* trabalho. Falar sobre isso é colocar em pauta a voz docente, é revelar que existe um cognitivo, uma capacidade de conhecimento e de transformação *na* e *da* ação. É saber quando uma aula foi ou não foi boa. Quais consequências inevitáveis acontecem quando se prepara ou não se prepara uma aula com antecedência. Uma escolha a fazer a partir de pessoas que são, fazem, pensam e falam. É, portanto, um saber social e individual, ancorados na relação e sistematizados no processo (TARDIF, 2002).

A justificativa deste meu trabalho vem ao encontro das palavras de Tardif (2002, p. 23), quando procura mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração seus saberes cotidianos permitem renovar a concepção não só a respeito da formação profissional, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais. De modo a elucidar minha contribuição na prática pedagógica que envolveu as tecnologias em sala de aula, revelarei a origem múltipla dos meus saberes e como eles explicam, muitas vezes, as escolhas, posturas e atividades que desenvolvi com meus alunos.

¹ De acordo com Perrenoud (1997, p.20), *habitus* seria o sistema de esquemas de percepção e de ação que não estão sob o controle da consciência. “Tendo em consideração a urgência e o caráter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não ver”. Tardif (2002, p.49) descreve o *habitus* como um estilo de ensino, “*macetes* da profissão e até mesmo como ‘traços da personalidade profissional’: se manifestam através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”.

3.2 Receitas prontas ou meras ilusões do acaso?

No fazer docente muito ensinei, mas muito aprendi. Muito ensinei de certo e muito, carregada de insegurança, inexperiência (ou falta de vontade), ensinei de nem tão certo assim. Não importa, pois sou um ser humano e, para agravar a situação, sou professora. Ser professor é viver sob pressão, viver errando e aprendendo a lidar cotidianamente com inúmeras variáveis de estressores que só quem é professor sabe como é. Tenho o privilégio de ter optado por uma profissão que não existe previsão (ou precisão?) minuciosa e científica no sentido positivista da ação. As variáveis simplesmente fazem parte.

Taleb (2019, p. 24) já dizia que, enquanto seres da espécie humana “[...] temos falhas e não precisamos nos preocupar em corrigi-las. Somos tão defeituosos e incompatíveis em relação ao nosso ambiente que podemos simplesmente contornar essas falhas”. Seria, então, o professor de sucesso aquele que mais consegue *contorná-las*?

De acordo com esse autor, ter sorte ou azar na vida - ou, dentro da minha analogia, ser ou não ser um professor de sucesso - é meramente obra do *acaso*, não importando o quanto as pessoas se esforcem para fazer tudo certo pois, mesmo assim, pode nada dar certo.

Isso significa que vai muito mais além da competência, de seus anos de experiência, da sabedoria e conhecimentos colecionados, das pós-graduações em universidades de respeito, de ser querido pelos discentes ou obter bom desempenho dos seus alunos nas avaliações. Mas sim, obra do *acaso*. Nada garante, pois, que ter todas essas qualidades e requisitos, faça com que seja um professor de sucesso. Em outras palavras, não há receitas prontas a seguir, mas sim um saber lidar com o angustiante contexto em que as inúmeras combinações das variáveis *da sua história* se deram. É o conseguir contornar das falhas, apesar delas.

Explico: quem nunca teve ou ouviu falar de um excelente professor, cuja formação nem era tão boa assim? Ou de um professor de renome no meio acadêmico, destacando-se com sua vasta contribuição científica, mas com uma didática péssima? Ou ainda, um professor com ótima formação, experiência e didática, considerável produção acadêmica, mas que foi trabalhar em um supermercado por não conseguir emprego? Eu conheço, pois, cada um desses exemplos citados. Simplesmente não é garantia. Pode obter sucesso, como pode não obter e aí está a nossa característica primordial e difícil de reconhecer perante a sociedade - ainda mais no estereótipo que se enquadram os professores – o de que somos seres inevitavelmente *falíveis*.

Esse autor continua, ainda, que se convenceu disso depois de passar quase toda sua vida adulta e profissional em meio a uma batalha feroz entre seu cérebro (não iludido pelo *acaso*) e suas emoções (completamente iludidas pelo *acaso*), na qual só obteve sucesso ao revolver suas emoções em vez de racionalizá-las (TALEB, 2019).

É, portanto, deixar de lado o esforço inútil de tentar corrigir ou evitar as falhas de forma racional, mas desenvolver a habilidade de contorná-las. Contorná-las é parar de negar que as emoções da vida pessoal não influenciam no trabalho docente, mas reconhecê-las enquanto constituintes do mesmo. Uma simples piada feita em sala de aula pode parecer forçada, fora de hora, passar a imagem do professor bobão que quer aparecer, ou do carismático que conquista a todos. Vai além da questão de *timing*, mas do *acaso*.

Tão difícil quanto tentar racionalizar o meu “*eu professora*”, tangencio a conclusão de que sou o contornar constante e incansável dessas situações advindas da experiência e dos saberes que me compuseram e os transpareço nas minhas práticas cotidianas, ora mais, ora menos, ora alguns, ora outros, ora todos juntos. Quando digo *sou*, sou na vida e sou na sala de aula e, já que a sala de aula é também a minha vida, como dissociá-las? Será que devemos? E, se acharmos que devemos, será que conseguimos? Para mim, separar o pessoal do profissional é uma complexidade impossível de ser alcançada, pois envolve analisá-la em suas minúsculas variáveis, o que seria desnecessário do ponto de vista prático.

Apenas *somos*.

Aqui irei compartilhar minha experiência escolar enquanto aluna e enquanto professora e, na tentativa de dividir essa minha investigação (o como se deram os acontecimentos pelos quais passei ou como se deram o planejamento das minhas aulas, a ação, reflexão, correção, repetição, o “como fiz”, “por que fiz”, “para quem fiz”), chegarei, certamente, a uma exposição, passível de julgamentos e críticas.

Acredito que o compartilhar é um risco, porque pode tanto ser aproveitado, como não. Além de arriscado, carece coragem. Pode servir como modelo, pode não fazer a diferença, mas certamente, será julgado. Aqui o farei no estilo narrativo, com toda a sua transferibilidade que lhe é intrínseca, porém, mais que a finalidade ostentada de “servir como modelo”, minha intenção é tão somente a de contar como foi, no sentido único e honesto de revelar minha vivência e reflexão.

No âmbito escolar, a aprendizagem se dá *no* fazer. No meu fazer, no seu fazer, no fazer do outro. Cada qual à sua maneira. Acredito que aprendemos com exemplos, mas o aprendizado é muito mais significativo quando sentimos na pele. Eu entrei sozinha para dar minha primeira aula e assim continuo, há mais de vinte anos. Minha aprendizagem e amadurecimento docente se deram nessa experiência, e não foi simples, não deu tudo certo. Foram atividades mergulhadas em avanços, retrocessos, acertos e tropeços, sendo somente a reflexão a minha intenção - e totalmente consciente de que o compartilhamento vem com a consequência concretizada no papel sob o crivo de juízos terceiros.

Numa tentativa de aproximar o leitor e, mais do que isso, de colocar as minhas impressões mais íntimas e honestas em relação à experiência, não descreverei, por exemplo, as escolas pelas quais passei, fazendo uma apresentação minuciosa e entediante daquelas instituições.

Pelo contrário, procurarei trazer o *meu olhar* que construí sobre elas, edificado não somente pelas cores das paredes, quantidade de salas de aula ou metragem do pátio. Meu olhar foi construído a cada momento que lá passei, em cada aula que dei, em cada conversa, séria ou informal que tive com professores, diretores, alunos e funcionários. A cada hora do intervalo, da saída e da chegada. A cada amizade que fiz. A cada contratempo que tive. A cada ida ao banheiro que proporcionava muito mais que um lugar de alívio fisiológico, mas de conforto emocional. Até mesmo a cada emoção e sentimentos vividos quando estava fora dessas escolas, mas que lhes eram relacionados.

3.3 Meus saberes do Ensino Fundamental Anos Iniciais

Pouco me lembro da minha história de vida antes do ambiente escolar. Entrei na escola aos quatro anos de idade e, curiosamente, nunca mais saí. A educação faz parte de mim desde que me conheço por gente e se mescla, bem é verdade, com o conceito de escolarização - muito embora tenham significados distintos, como aponta Gonçalves (2013, p. 17):

[...] O termo educação tem sentido mais amplo que escolarização, já que é possível ocorrer um processo educativo sem haver escolarização. Mas, em geral, quando se utiliza a palavra educação, a dimensão escolar é a que mais se evidencia.

A minha educação no sentido mais amplo, proveniente da família - ou, a que se aprende na *escola da vida* - não deixou a desejar. Aprendi a dividir os brinquedos com a minha irmã mais nova, a arrumar a cama, a guardar os brinquedos, a respeitar as pessoas, a falar “obrigada”, a sentar-me direito à mesa, a não interromper a conversa dos adultos, a falar sempre a verdade (desde que alguém tenha perguntado) e a não criar muitas expectativas. Postura que só mais tarde (e muitas horas de terapia) fui entender que tinha, não só por ser uma criança boazinha, mas sim, por ter uma necessidade de agradar e de chamar a atenção dos meus pais que foram, de certa forma, distantes – para não dizer negligentes: descobri que minha mãe me rejeitara quando bebê e que meu pai fizera o mesmo, anos mais tarde, quando se casou de novo.

Quando professora, a mesma atitude tive para agradar aos alunos e chamar a atenção da direção: sempre preocupada em dar aulas boas para ser querida e competente aos seus olhares. Ou seja, será que existe o ensinar por ensinar? O ensinar porque é o certo a fazer desde que você é professor, está numa sala de aula e precisa atingir determinado objetivo pedagógico? Será que existe a adoção de um

material didático, ou métodos de ensino, ou criam-se leis sem estarem esses permeados por interesses próprios, partidários, ideológicos ou traumas de infância? Para mim, como podem ver, não foi assim. O meu ensinar tinha uma intencionalidade, assim como, de acordo com Gonçalves (2013, p.42), também têm a educação e a escolarização, que, por seu papel na sociedade, nunca são neutras nem apolíticas. Pois é: independente da esfera, não há imparcialidade.

O ano era 1986 e eu entraria para a escola pela primeira vez, aos quatro anos de idade. Hoje eu considero tarde, mas para a época e segundo a minha mãe, era normal. Entrei no Jardim II em uma escolinha particular do bairro em que morava, em São Paulo e lá fui alfabetizada. Recordo-me da minha primeira professora, mas tenho poucos lances de memória daquela escola.

Das lembranças que me trazem profunda nostalgia, ficou a cena de ir com minha mãe, minha tia e primas comprar meu material escolar antes de as aulas começarem e, na ansiedade que antecederia meu primeiro dia de aula, recordo apenas de um estojozinho de madeira, com tampa de correr. Lembro do pátio pequeno daquela escolinha e de ter dois banheiros mais para o fundo. Alguns flashes da pequena sala de aula. O primeiro menino que gostei, Bruno, um garoto moreno de olhos castanhos da minha classe. Meu pai me levando na garupa de sua moto. Eu começando a ler placas e outdoors nas ruas. Minha primeira amiguinha também se chamava Rafaela e usava um rabo de cavalo com trança única. Todos eles estão eternizados nos meus álbuns de fotografia, com fotos que perduraram através do tempo e que me permitem resgatar essas lembranças que poderiam estar esquecidas. Detalhes dos rostos, das roupas, dos cabelos, dos lugares.



Foto 3: Meu primeiro dia de aula - 1986. (Arquivo pessoal)

E hoje? Com as fotos digitais, muito se perde, muito não perdura mais através do tempo... Não há mais o costume de revelar fotos e, quando reveladas, são de má qualidade. Os sistemas ficam ultrapassados, o notebook e o celular ficam obsoletos e são substituídos, o HD externo para de pegar, a senha da conta do armazenamento em nuvem é esquecida, a rede social em que você havia postado umas fotos não existe mais e tudo simplesmente... se perde.

Voltando ao contexto histórico dos meados dos anos 1980, o Brasil transitava do período militar para o democrático e, com a nova Constituição de 1988, a educação era considerada direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (GONÇALVES, 2013, p. 154). O Ensino Fundamental passava a ser obrigatório, sem uma idade específica e dividia-se em Educação de 1º e 2º Graus. O país já estava urbanizado, graças ao avanço da industrialização e a escola foi reflexo de tudo isso: desde a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, passando pelo Construtivismo de Jean Piaget até a exclusão das disciplinas de História e Geografia do currículo formal, sendo substituída pelos Estudos Sociais de Dewey (1971). Eu tive Estudos Sociais no Primário e só voltei a ter Geografia e História na quinta série - hoje, 6º ano.

Desde o início tive a oportunidade de estudar em bons colégios, e meus pais me incentivaram a estudar, apesar de ambos não terem concluído o Ensino Médio. Meu pai, trabalhador honesto e esforçado, me teve aos 22 e sempre me ensinou que era preciso estudar para conseguir as coisas na vida - e que elas, inclusive, só vinham com dificuldade. Minha mãe, por ter estudado apenas até a 7ª série, dizia para eu estudar para não 'depende de marido' e ter meu próprio dinheiro. Sim, meu pai reclamava muito dos seus gastos e ela se mantinha em um casamento infeliz por não ter construído uma carreira.

Segui esses ensinamentos e estudei a minha vida toda para alcançar a independência e conseguir as coisas que quero e de que preciso com meus próprios esforços. Sem a demagogia de enaltecer o valor de ter me tornado uma mulher independente, tenho a *coragem* de admitir que sim, não acharia nem um pouco ruim ter um marido hoje para me ajudar a dividir as contas, já que a independência financeira da forma que imaginei não veio com a carreira docente.

Por outro lado, muito da vontade de estudar partia de mim mesmo, sentia uma responsabilidade natural em tirar notas boas e fazer as lições sem existir, no entanto, ameaças de castigo ou de apanhar por parte dos meus pais. Além da necessidade de chamar a atenção dos adultos perante a falta de carinho e reconhecimento vivido no ambiente familiar, compreendi, de certa forma, que a vida era assim e que era o certo a fazer. A mesma responsabilidade trouxe para a vida profissional: não sou uma professora de faltar, esforço-me para passar os conteúdos e cumprir com o planejamento, não perco prazos de preparação e entrega de provas para o setor de provas, compareço às reuniões e atividades extraclasse, abdiquei das minhas últimas quatro férias para escrever a presente tese de Doutorado - também porque é o certo a fazer.

Dentre as poucas lembranças que tenho, uma das mais marcantes foi quando uma vez eu havia feito um desenho e o tinha pintado de forma “feia”, enquanto outra colega tinha pintado o seu bem caprichado e delicado, recebendo um grande elogio da professora. Seu desenho foi pendurado no varal da classe com os melhores. O meu não. Lembro que pensei que gostaria de ter recebido aquele elogio, que queria ter pintado “bonito” também. Foi a primeira vez que experimentei a comparação e competitividade na vida – bem como o sentimento de inadequação ou falta de autoestima que ela traz - e, mais tarde, no mercado de trabalho, vendo outros professores sendo escolhidos paraninfos de turma, ganhando abraços, sorrisos e presentinhos dos alunos nos corredores, e eu não.

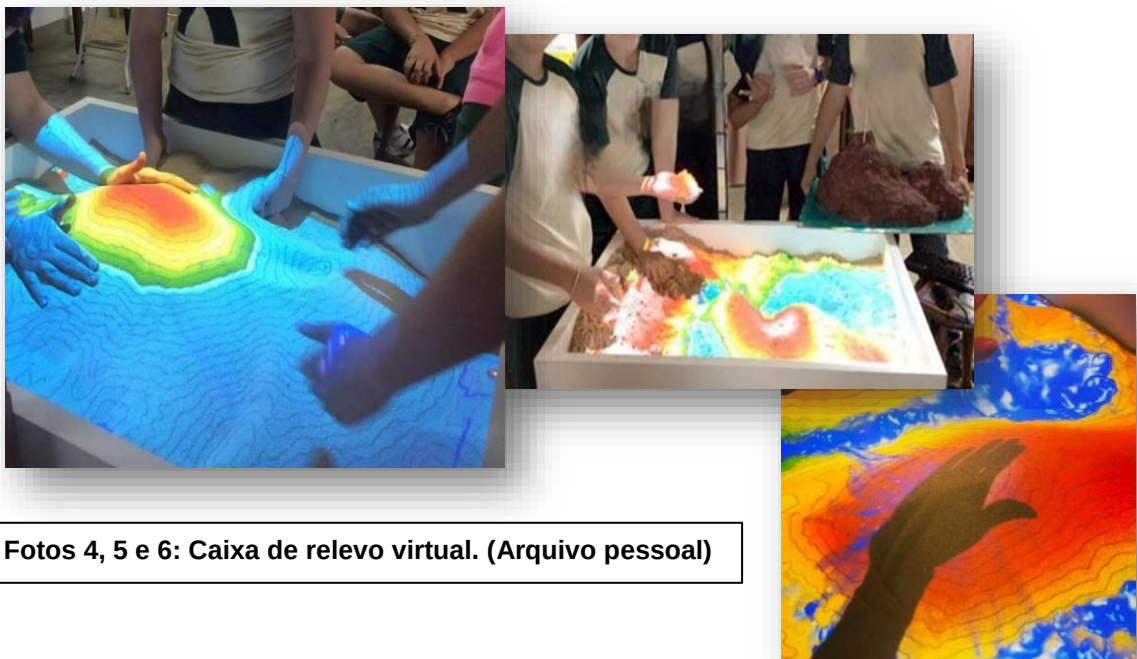
Já no Jardim III - ou antigo Pré (equivalente hoje ao 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais), recordo que a professora tinha proposto uma atividade de montar palavras com um alfabeto de letras recortadas. Os alunos tinham que unir as letras, formar as palavras e depois escrevê-las no caderno. Aquele que montasse o maior número de palavras ganharia um presente da professora. Percebi que perdia muito tempo arrastando as letras, montando uma por uma, sendo que eu sabia várias palavras de cabeça! Seria muito mais rápida se apenas fosse escrevendo uma lista de palavras que eu já conhecia e só bastava disfarçar, quando a professora passasse por perto, fingindo que eu estava montando as palavras antes. Assim o fiz e ganhei o presente: um conjunto de escovinha de cabelo, pente e espelhinho cor-de-rosa. Foi a primeira vez que experimentei o sentimento de ser elogiada e promovida perante a equipe - todavia, também compreendi que, às vezes, são os mais espertos que ganham suas recompensas.

Hoje constato que essa foi sempre eu: ora com passos em falso, ora com prêmios e glórias. Uma vez um ex-diretor me disse que vivo em uma zona cinza: ou faço coisas incríveis, ou dou minhas “*rafaeladas*”. Sem comentar o quão antiético ele foi ao criar um verbo pejorativo com meu nome com esse neologismo, a crueldade de sua colocação fez-me sentir muito mal quando a ouvi, mas, por outro lado, mais tarde tive a clareza de refletir sobre o seguinte: afinal, qual profissional é 100% perfeito o tempo inteiro? Como seriam melhores as empresas, instituições e governos que abarcassem um time de pessoas que erram, que admitem suas “*rafaeladas*”, mas que, por outro lado, também fazem coisas incríveis? Porque quem não está errando, não está tentando e, portanto, não está evoluindo. Eu, se fosse a líder do meu time, valorizaria os profissionais assim, que erram *rápido*, que erram *novo*, mas que erram sim e, acima de tudo, ressignificam seus erros muito mais do que os outros que não “*rafaelam*”, mas que também não saem do ordinário.

Em uma cultura baseada no desempenho, na qual só o sucesso é elogiado e recompensado, é importante fazer o esforço consciente de errar e ser ruim em algo, compreendendo que não só faz parte, como é um processo inevitável e necessário. Afinal, o medo de errar não deveria nos privar de viver novas experiências. O novo é a própria recompensa.

E não, definitivamente eu não estava em uma zona cinza. Fui a primeira professora, naquela escola, a ter a iniciativa de criar um canal no YouTube e ele chegar a ser monetizado mais tarde, com milhares de inscritos. Tive um vídeo que viralizou, produzi um curso digital para vestibulandos, aventurei-me em diversas redes sociais quando tudo “ainda era mato”, criei inúmeras atividades utilizando os aplicativos do iPad e os recursos Apple, preparei aulas lúdicas e criativas, com as minhas “*Geopráticas*” (aulas práticas nas quais os alunos produziam maquetes, vídeos, jogos, utilizando desde massinha de modelar até ferramentas digitais, por exemplo).

Certa vez, desenvolvi um projeto inovador no qual montei uma enorme e interativa caixa de relevo virtual e a apresentei na *Casa Aberta* – uma espécie de Feira de Ciências. Além dessa caixa, no mesmo evento os alunos apresentaram maquetes incríveis de cidades interativas baseadas no jogo *SimCity* representando os diferentes usos do espaço urbano ao mesmo tempo que jogavam com suas cidades virtuais. Fez fila de pais e de toda a comunidade escolar em frente àquela sala, para experimentarem a sensação de construir uma forma de relevo moldando as areias com suas mãos - como uma montanha, por exemplo - e ver formando a coloração das curvas de nível de acordo com a altitude. Não parava por aí: ao posicionarem as mãos sobre essa “montanha”, o computador simulava uma chuva e todo o escoamento superficial. Era lindo, interativo, educativo e lembro de como adultos e crianças ficaram maravilhados com a experiência! Porém, na mesma Casa Aberta, levei um feedback superpesado da direção porque as coordenadoras não gostaram do fato de eu ter esquecido de colar umas fotos em cartolinas nos biombos, como os demais professores fizeram. Cartolinas!! O ano era 2017, mas, certamente, suas mentalidades ainda estavam nos anos 1980.



Fotos 4, 5 e 6: Caixa de relevo virtual. (Arquivo pessoal)



Fotos 7 e 8: Maquetes de cidades baseadas no jogo *SimCity*. (Arquivo pessoal)

Posturas como essa reforçam o medo de inovar dos professores em pleno século XXI, como aponta Guedes (2017): “os profissionais da educação têm receio de inovar ou implantar novas práticas por medo de parecerem estúpidos e passar vergonha diante dos alunos”. Também, segundo a autora, os professores têm um apego ao modelo tradicional, por ser socialmente legitimado. Acrescento, graças ao meu exemplo vivido, como os desestímulos provocados por parte da direção contribuem, muitas vezes, para a estagnação da prática docente. Não no meu caso. Serviu de combustível para inovar sempre e pensar fora da caixa.

Voltando às minhas memórias escolares, naquela época morávamos em São Paulo, pois a família da minha mãe era de lá e foi onde nasci. Já em 1989, quando eu estava na 1ª série, mudamos de cidade e fomos para a cidade natal de meu pai, Santa Cruz do Rio Pardo, localizada no Sudoeste paulista. Minha mãe não queria se mudar e falava muito mal da cidade e de todos. Lembro que isso influenciou meu modo de olhar a nova escola - municipal agora, e os novos amigos. Meus colegas falavam com sotaque ‘caipira’, como minha mãe dizia. Carregavam no “R” e trocavam o “L” pelo “R”: ‘porrrrta’, ‘bicicreta’, ‘brusa’, ‘sopa de repoio’. Eu não tinha preconceitos, nem sabia o que era isso, mas lembro de perceber a diferença cultural, da capital para o interior. Nessa escola nova a professora ainda estava no número ‘100’ e não aprendi inglês, sendo que no colégio particular paulistano eu já sabia até o número 1000 e várias palavras em inglês. A minha percepção era ingênua, mas eu identificava, de certa forma, que o ensino era pior que o da minha antiga escola de São Paulo. Hoje eu penso: como eu conseguia fazer essas comparações e tinha esse discernimento com apenas sete anos de idade? Pois bem, os alunos sempre sabem.

Na 2ª série mudei novamente de escola, na qual permaneci até a 7ª série. Apesar de pública, (estadual, no caso), lembro como era diferente das escolas estaduais de hoje, que mais parecem prisões. Naquela escola os muros eram baixos, havia ipês amarelos contornando todo o corredor da entrada, um pátio grande e um lindo gramado. Nela, as lembranças já estão mais nítidas. O que mais me marcou foi

a transição da infância para a adolescência e todas as transformações - e hormônios - que a acompanham. Surgiram os primeiros amores, festinhas, comparações, menstruação e as inevitáveis dúvidas e inseguranças. Meus pais se separaram pela primeira vez, minha mãe se mudou de cidade e ficamos com meu pai. Eles dizem que foi só um ano, mas para mim pareceu que foi mais. Mesmo assim, minhas notas não baixaram nem meu comportamento piorou. Não queria causar mais problemas do que eles já estavam vivendo.

A transição de uma professora só para vários professores que compunham o antigo Ginásio (hoje, Ensino Fundamental Anos Finais), foi tranquila e, pra mim, muito interessante. Pude compará-los no sentido de que tinha aquele mais querido, aquele que ensinava bem, o que enchia as lousas, o mais bravo, o que não controlava a classe e o cansado. Como eu vejo cada um deles em mim!

Dependendo da fase da minha carreira e, em paralelo, do que estava vivendo na minha vida pessoal, cada um desses mestres foi incorporado às minhas práticas. Às vezes me sinto aquele personagem do filme “Fragmentado” (2016), de Shyamalan, que possui diversas personalidades e cada uma vem à tona em um determinado momento.

Por exemplo, quando fui contratada em 2011 para lecionar na melhor escola particular de Rio Claro, o medo de ser mandada embora me fez inovar nas práticas ao mesmo tempo que forçou um desejo obsessivo de ser uma professora querida e admirada pelos alunos. Já dava aula há sete anos na rede estadual de São Paulo e, como era concursada e tinha um cargo efetivo, nunca antes havia sentido essa pressão. Transitava entre o me esforçar e a insegurança daquele ambiente, com medo de ser demitida a qualquer momento.

Tudo o que é forçado não dá muito certo e, somado à infelicidade, desta vez, do meu próprio casamento no âmbito particular, vivi muitos momentos de altos e baixos. Ora me destacava, ora era odiada. Ora era elogiada, ora levava feedbacks pesados da direção. Ao completar dezessete anos de docência e dez nessa escola, me vinha à tona apenas a personalidade daquela professora mal-humorada, cansada e desestimulada. Nunca tinha sido escolhida paraninfa das turmas, não era a professora mais querida, cumprimentada e abraçada nos corredores com carinho pelos alunos. Sei que ensinava bem, nunca tive preguiça de explicar e procurava ser didática. As “Geopráticas” faziam sucesso e me apegava a elas a todo custo. Porém, estava estagnada. Acumulava fracassos na vida pessoal e profissional. Ganhava para sobreviver, ia forçada dar a carga horária mínima de aulas no Estado para manter o cargo, havia desistido da vida acadêmica após a defesa do Mestrado e a posterior desistência do Doutorado faltando um ano para concluí-lo. Não via perspectiva de melhora. Mas, já conto a reviravolta na minha carreira porque, por ora, voltarei às memórias.

3.4 Meus saberes do Ensino Fundamental Anos Finais

Na 8ª série (hoje, 9º ano), ainda em Santa Cruz do Rio Pardo – SP, meus pais (que deram uma segunda chance ao casamento) colocaram-me em uma escola particular. Foi o ápice do sentimento de inadequação que a adolescência traz consigo: fiz poucas amizades, não era tão rica quanto aqueles colegas - os negócios do meu pai começavam a ir mal, não tinha viajado para a Disney... Enfim, não me encaixava. Mas os professores eram melhores, senti-me desafiada novamente nos estudos, minhas notas estavam entre as melhores da sala e os professores frequentemente me elogiavam, principalmente pelo fato de eu ter vindo do estado.

Os livros eram melhores e não tinha professor que mandava “fazer cópia”, como estava acostumada. E como aquela escola era limpa! Que diferença eu senti ao ver um chão encerado, as carteiras sem rabiscos e bonitas, o ambiente todo organizado e nenhuma pichação ou depredação do patrimônio! Isso também me marcou e hoje vejo como é importante proporcionar um ambiente agradável para os alunos e como há diferença nos prédios, materiais, limpeza e organização entre as escolas públicas e particulares. Percebi, enquanto aluna, com meus catorze anos de idade e também como professora, pelas diferentes realidades das escolas que lecionei. Inevitavelmente lembrei-me do que disse Hall (2005, p.39):

[...] a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*.

Suas palavras vieram fazer sentido somente mais tarde, pois agora compreendo o porquê da maioria das escolas públicas serem sujas, com carteiras e paredes pichadas, móveis e armários quebrados e toda uma infraestrutura precária. Essa paisagem se explica muito além da associação preconceituosa que, superficialmente, muitos podem fazer, com a baixa condição econômica ou da possível “falta de educação” dos atores que a compõem. Ela existe dessa maneira devido à falta de *identidade* da maioria das pessoas que frequentam aquele ambiente.

É prudente deixar claro aqui que não estou manifestando nenhum tipo de argumento discriminatório ou pejorativo, mas discorro baseada nas falas que ouvi, nas coisas que observei e nas situações que vivi durante anos que passei nas escolas públicas: que a maior parte das pessoas - sejam alunos, professores, funcionários e diretores - está ali por falta de condições de estarem em um lugar melhor para estudar ou trabalhar. Na verdade, elas não querem estar ali. E justamente por essa razão, acabam não se identificando com o lugar, não querendo ser vistos pelos outros como pertencentes daquele lugar e, então, a depredação, por exemplo, seria uma maneira de estabelecer o distanciamento.

Os alunos representam essa insatisfação estragando o prédio e os materiais, desrespeitando professores, funcionários e colegas, mostrando-se muitas vezes

agressivos, debochados ou desinteressados. Os professores evidenciam mostrando-se desestimulados, mal-humorados e insatisfeitos com o salário e a frustrante realização profissional, os funcionários demonstram deixando a limpeza a desejar e a direção desconta sua insatisfação com falas ríspidas e cobranças abusivas perante um time desmotivado. Vale ressaltar, obviamente, que não são todos, que não estou generalizando, mas que é tão somente a *minha percepção* geral nesses mais de vinte anos passando por vários colégios estaduais.

Mais do que isso, é um ato de coragem revelar essa realidade sobre a qual muitos colocam “panos quentes”, por receio de serem taxados como preconceituosos. A identidade ao Lugar está, portanto, intimamente ligada ao sentimento de *pertencimento* e se traduz no cuidado - ou a falta de – para com o mesmo. De qualquer forma, mesmo parecendo utópica perante o triste quadro da educação pública brasileira, acredito e defendo os ideais de podermos ter, um dia, escolas de qualidade para todos, onde não existam abismos entre instituições públicas e privadas e nas quais o sentimento de identidade se faça presente.

3.5 Meus saberes do Ensino Médio

Em continuidade, os anos se passaram e cheguei, em 1997, ao primeiro colegial, bem no ano que ele passou a se chamar Ensino Médio. Em dezembro de 1996 ocorreu a aprovação da Lei nº 9.394/1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - após oito anos de tramitação e suas principais mudanças quanto à Educação Básica estavam em adotar

critérios mais flexíveis na avaliação do aproveitamento escolar; instrumentos para combater a repetência e a defasagem escolar; aumento da carga horária, de 667 para 800 horas-aula anuais; descentralização e maior autonomia pedagógica; determinação de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); organização do sistema de ensino em educação básica – composta pela educação infantil, ensino fundamental (8 anos) e ensino médio (3 anos) – e em ensino superior. (GONÇALVES, 2013, p.156).

Como não gostava da escola de “metidos” em que eu estava, pedi para meus pais me matriculem em um colégio particular em Ourinhos, uma cidade vizinha, localizada a trinta quilômetros de Santa Cruz do Rio Pardo, com a desculpa de que o ensino era apostilado e, portanto, melhor. Lá eu amei. Não sei dizer se foi por conta da maturidade natural que adquirimos quando deixamos o Fundamental para o Médio, mas sem dúvida foram os anos mais legais de que me recordo em todos os sentidos: amizades, professores, ensino, ambiente, apostilas, prédio... As aulas eram incríveis, mais “puxadas”, os professores eram excelentes e eu amei aprender com o método

apostilado. Aqui merece um destaque importante: foi a primeira vez que me apaixonei pela Geografia.

Lembro como se fosse ontem como a professora conseguiu mostrar que a beleza do objeto de estudo dessa ciência se debruça em todas as transformações que acontecem no espaço geográfico, ou seja, na relação *Homem x Natureza* e na interrelação dos acontecimentos, fenômenos e ações dos atores nos seus mais diversos usos e intencionalidades. Ela foi muito além daquela concepção que eu tinha, sobre ser uma matéria decorativa e só servir para descrever nomes de rios, países, produtos típicos e Guerra Fria, mas falou algo como se uma borboleta batesse as asas na Amazônia poderia influenciar o preço do petróleo no Oriente Médio e, de alguma forma, eu não só entendi o que ela quis dizer como achei fascinante.

Além disso, ela tinha uma metodologia em sua prática que fazia os alunos anotarem tudo o que ela falava. A gente ficava desesperado e o caderno, lotado. Porém, o conteúdo todo estava lá, o que ajudava na hora de estudar. Nas avaliações eu ia bem e nunca me esqueci de um elogio que ela fez para mim, deixando um recadinho na prova: “suas respostas são ótimas e objetivas!”. Ela me fez perceber a importância de anotar o que o professor falava e essa prática eu levei não só para as outras matérias, como mais tarde para meus alunos, incentivando-os a anotar minhas explicações. Assim, é uma forma de evitar dispersões, fazê-los prestarem mais atenção, além de estimular o hábito da escuta e da escrita. Eles sempre reclamam, claro, mas depois me agradecem por irem bem nas provas.

Essa é apenas uma das inúmeras passagens que tomei como exemplo experienciado e transporte para minha carreira docente. De acordo com Tardif (2014, p.21), é evidente a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar, pois antes de nos tornarmos professores, vivemos anos em salas de aula e nas escolas. Para ele, tal imersão é necessariamente formadora, “[...] pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno”.

Antes mesmo de começarmos a ensinar oficialmente, nós professores já sabemos, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a nossa história escolar anterior. [...] “Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo” (TARDIF, 2014).

Indo por um outro lado, agora compreendo que essa é a razão, graças aos mesmos motivos citados acima, de que qualquer pessoa (subentenda pais de alunos, principalmente), possa se achar no direito de opinar sobre o modo de ensinar dos professores. Ninguém se sente confortável em ensinar um médico como ele deve conduzir uma cirurgia, mas fica à vontade em manifestar suas opiniões sobre como um professor deve ensinar. Esquece-se, portanto, do fator *tempo e espaço* daquele contexto no qual seu próprio aprender foi submetido, que foi *outro* - e não o do professor do seu filho – sem contar, evidentemente, que ele não teve os

conhecimentos técnicos adquiridos na formação acadêmica, tampouco da carga de experiência constituída no fazer docente.

Retornando ao passado, o pessoal daquele colégio era diferente, mais acolhedor, fiz amizades que perduram até hoje. Eu estava mais madura e, mesmo em meio a tantas novidades, continuava responsável, tirando boas notas e aplicada. Foi, então, que veio uma das fases mais difíceis da minha vida: a separação definitiva dos meus pais. Só que, dessa vez, veio acompanhada à falência dos negócios da família (meu pai perdeu sua fábrica de sapatos) e nos mudamos de cidade, agora com a minha mãe, de Santa Cruz do Rio Pardo, para Rio Claro, também no interior paulista.

De um padrão de vida de classe média quase alta, passamos para uma vida de grandes dificuldades financeiras. Fomos morar em um apartamento de apenas um quarto no qual dividíamos, minha mãe, minha irmã e eu, uma treliche. Minha mãe voltou a trabalhar como secretária em consultório médico e ganhava um salário mínimo. Meu pai ajudou no início, mas como se casou de novo, logo parou de nos enviar dinheiro. Suas visitas e telefonemas rarearam na mesma medida. Vivíamos com a ajuda da aposentadoria da minha avó e do meu tio que sempre fazia compras no mercado e deu um carrinho velho para a gente. Engordei dez quilos em um ano. Conseguiram me manter em um colégio particular até o fim do Ensino Médio, pois o meu pai tinha o salário de vereador, o que “segurou as pontas” durante os anos de seu mandato. Graças a isso, fiz por merecer e ingressei direto em uma universidade pública: a UNESP.

Todavia, não fui à viagem de formatura a Porto Seguro-BA com meus colegas de classe e fui obrigada, pelas condições da época, a deixar para trás o sonho de fazer Publicidade na ESPM. Quando criança havia ganhado um concurso – competindo com vinte e duas escolas – de propaganda de uma loja de sapatos da cidade. Aquilo me incentivou e coloquei na cabeça, desde então, que queria ser publicitária. Mas tive que escolher um curso na UNESP da minha cidade, pois não teria como pagar uma faculdade particular ou me manter morando fora, mesmo se eu passasse em alguma pública.

Uma vida de perdas me fez forte e acabei desenvolvendo uma capacidade de adaptação muito grande. Apreendi a me adaptar à nova cidade, escola, amigos, restrição financeira e número de manequim. Nunca fui revoltada ou “dei trabalho” para minha mãe. Minha irmã também não.

Já na vida profissional, levei comigo a habilidade de me adaptar às mais variadas realidades. Em mais de vinte anos lecionando, passei por oito escolas públicas, quatro particulares e duas faculdades. Cada uma em um bairro, com uma clientela própria, faixas etárias (desde alunos chegando pequeninhos com seus dez anos no 6º ano, passando pelos mais jovens dedicados vestibulandos do cursinho, até os alunos das faculdades - alguns até mesmo mais velhos que eu!). Trabalhei com diferentes diretores e coordenadores que tanto me ensinaram (pela dor ou pelo amor) mas, principalmente, através de seus exemplos.

Finalmente, encerro a minha trajetória escolar passando pelas angústias de ser uma vestibulanda no 3º ano do Ensino Médio, em 1999. Foi um ano de muitas abdições, expectativas e inseguranças. A virada do século XX para o XXI mexia com o imaginário social coletivo. Será que o mundo iria acabar? Mas meu maior medo era outro: será que estava estudando o suficiente?

Se eu não passasse no vestibular, iria ter que trabalhar no comércio ou escritório da cidade. Tudo o que eu menos queria. Mesmo com dificuldades financeiras, minha mãe comprou, com dificuldade, em uma banca de jornal, um material riquíssimo - e bastante caro, da Editora Abril, com conteúdos de cada matéria e simulados dos principais vestibulares do Brasil. Eu devorei cada página daqueles cadernos. Quanta diferença de hoje! Atualmente os alunos encontram gratuitamente na Internet canais com aulas de todas as matérias, resumos, dicas, provas de qualquer ano e dos vestibulares mais diversos, muitas vezes com gabaritos comentados e até mesmo com vídeos de professores discutindo as respostas e a melhor maneira de interpretar tais questões. Isso sem falar da facilidade de conseguir baixar um material digitalizado de qualquer sistema de ensino! Hoje tudo é mais fácil.

Foi o primeiro ano do Exame Nacional do Ensino Médio - o ENEM, e lembro de ter acertado a metade das questões. Era outra contagem e sua pontuação compunha a nota final de corte para os vestibulares, o que foi o bastante para me ajudar a ingressar na UNESP. Muitas universidades substituíram, atualmente, seus vestibulares pelo ENEM, o que traduz a importância do preparo dos estudantes para essa avaliação. Inclusive, vale lembrar que já começaram os testes do ENEM digital e, para 2024, uma prova destinada para o Novo Ensino Médio (levando em conta as mudanças no currículo perante a adoção de disciplinas denominadas *Itinerários Formativos*, voltadas, agora, para cada área do conhecimento) entrariam em vigor. Escolas, materiais e professores estavam se adaptando a mais essa mudança, porém, sua aplicabilidade está, até o presente momento pelo menos, em discussão – então, por hora, o ENEM permanece como está.

Como havia me comprometido a passar no vestibular, reestruturei minha rotina de estudos e atividades: abandonei a capoeira, ia ao colégio de manhã, almoçava assistindo a um programa da TV Cultura chamado “Vestibulando” e à tarde e à noite fazia os simulados do material. Mas eu também me divertia! Saía com minha melhor amiga aos fins de semana e tinha uns paqueras. Lembro-me que não tínhamos dinheiro para eu comprar roupas da moda ou pagar bebidas e porções nos barzinhos ou baladas, por exemplo. Era o dinheiro da entrada e, lá dentro, não tomava nada a noite toda! Mas sempre estava arrumadinha e não deixava de aproveitar por isso... apesar de tudo, foram bons tempos.

O esforço valeu a pena e eu passei no curso de Geografia na UNESP – Rio Claro! Foi um dos dias mais felizes da minha vida! A sensação de alívio era inexplicável. Eu havia conseguido, afinal. Eu fui capaz! Comemoramos bastante, minha irmã me pintou, saí na rua toda colorida, como uma típica caloura. O ano era 2000. O século virou e o mundo não acabou.

Mas, por que Geografia?

3.6 Meus saberes do Ensino Superior

Um ponto crucial para a escolha do meu curso na faculdade foram as aulas de duas queridas professoras que tive no Ensino Médio, que fizeram com que eu me apaixonasse pela matéria e me inspirasse nos seus modos de ensinar. Outro ponto foi uma conversa com meu primeiro namorado que eu o considerava muito inteligente. Ele ia prestar História e defendia a carreira de professor, por achar que nunca faltaria aula, que sempre teria emprego disponível. O fato de meu pai ter perdido tudo e a incerteza do mundo do empreendedorismo influenciaram-me na escolha dessa profissão. Nada contra o curso de História ou o ofício de ser professor, obviamente. Vivo isso há anos e defendo a importância para a sociedade e o valor dessa carreira tão bonita e digna. Mas, às vezes, me pergunto se fiz a escolha certa. De fato, nunca me faltaram aulas, mas... a que preço?

Não conquistei uma vida abundante ou confortável, o salário é sempre contado e trabalho para sobreviver. Muito embora nunca mais tenha passado necessidades, é verdade, simplesmente o dinheiro não sobra no fim do mês. Para mim, que sou sozinha, sem marido ou alguém para me ajudar com as contas, realmente não é fácil. Essa é uma parte da história que esqueceram de me contar. Outrora chamei de ato de coragem assumir pontos de vista delicados e/ou polêmicos acerca dos vieses que envolvem a educação brasileira. Entretanto, essa visão é particular, é minha e não embarcarei no discurso piegas e cor-de-rosa sobre *propósito* ou aquela velha máxima: “se fizer o que gosta, terá sucesso”. Pior ainda os que dizem: “Então, se não está feliz, vá fazer outra coisa!” Ora, como se fosse simples assim. Não é questão de estar ou não feliz, muito menos de querer fazer outra coisa. Eu fiz, sim, o que gostava (ou aprendi a gostar) e não obtive sucesso. Pelo menos, não o financeiro.

A questão, para mim, sempre foi o encantamento pela Geografia, antes de mais nada, depois pela profissão docente, que adoro. Ainda, se falarmos de *propósito*, não há nada mais gratificante para mim do que ver que meu aluno entendeu o que ensinei, ao escrever bonitinho, muitas vezes à sua maneira, a resposta correta na prova, ou fazer um comentário pertinente na sala de aula, ou agradecer por ter passado na faculdade que queria. Saber que você foi um instrumento para a formação e educação de uma pessoa, seja para o vestibular, seja para a vida, não tem preço. O problema é exercer meu ofício – para o qual me capacitei com dedicação – de uma forma extremamente cansativa e estressante e não receber em troca um salário justo.

O mais curioso (para não dizer vergonhoso) é que essa não é uma reclamação, evidentemente, somente minha, tampouco recente: desde o século XVIII, os professores brasileiros já reclamavam dos baixos salários, que variavam conforme a disciplina e a localidade e eram mantidos graças à produção de alguns produtos importantes da época, como a aguardente. Além disso, não havia escolas, os

professores ensinavam de suas casas - somente em 1870 foram construídas as primeiras edificações públicas do Brasil - e tinham que providenciar todo o material. Não me surpreende o fato de que o primeiro concurso público para professores tenha sido realizado em 1760 e, quinze anos depois, nenhum professor tinha sido contratado. (VEIGA, 2007; CARDOSO, 2005 *apud* GONÇALVES, 2013, p.79).

Todas as vezes que pisei em uma sala de aula, foi sempre com vontade de ensinar e de ajudar, de alguma forma, a vida de cada aluno naquilo que estava ao meu alcance. Não faltou formação, pós-graduação, capacitações, horas e horas de experiência. Apenas faltou reconhecimento. Com mais de vinte anos de estrada, olho para trás e vejo o quanto o trabalho de um professor é pouco valorizado em nosso país.

Engraçado que não me envergonho quando falo para os outros que sou professora (sempre tem aquele imaginário de que professores são pessoas corretas, inteligentes, pacientes, “de família”, etc.), mas recebo, sempre em seguida, um olhar expressando quase uma certa piedade. Como se alguém que não tem capacidade de ser algo melhor na vida, vira professor. Hoje entendo que não foi falta de capacidade. Foi uma escolha minha, mas faltou-me orientação, certamente. Com as notas que eu tirava e a aluna excelente que era, poderia ter sido incentivada a escolher uma carreira mais promissora. De qualquer forma, é muito fácil culpar os outros, as condições que me levaram a essa escolha ou a minha falta de visão na época, com o olhar de hoje. Fiz e fizeram comigo o melhor que podia e puderam. Gosto de refletir sobre o conhecimento que temos sobre as inúmeras possibilidades e probabilidades de ter esse ou aquele resultado na vida, a partir do livre arbítrio de nossas escolhas e ações. Quem sabe não era para ser assim? Uma simples obra do acaso, do destino ou, como dizem os árabes, *Maktub*: “estava escrito”.

Todavia, acabei aprendendo a gostar do curso de Geografia e me dediquei com carinho a ele. Adorava as disciplinas, os inúmeros xerox de textos que tínhamos que ler, os autores novos e linhas de pesquisa que conheci, os trabalhos que tínhamos que apresentar, enfim, todo o clima da vida universitária em si era muito legal. Conheci pessoas de várias cidades e estados do Brasil, pessoas engajadas em política, intelectualizadas, “bichos-grilos”, festeiros, alternativos. Foram anos de muitas experiências.

Minha irmã já não teve a mesma oportunidade. Foi para uma escola estadual, trabalhou desde muito cedo e só fez um curso superior mais tarde, em uma faculdade particular. Entretanto, mesmo ela não tendo feito faculdade pública, fez carreira dentro de um banco, depois morou na Austrália, e hoje é empreendedora, abriu um negócio de sucesso com seu marido e é muito bem-sucedida. Digo isso com muito orgulho, pois me faz refletir sobre os destinos, rumos e escolhas da vida e o quanto nem sempre boas notas e formação superior são sinônimos de sucesso na vida adulta! Mas isso, claro, envolve discussões mais profundas acerca do tipo de curso, da

competência do profissional, da oferta no mercado de trabalho, dos acasos e até mesmo do que é “sucesso” para cada um, entre tantos outros pontos.

De qualquer forma, nossa história se deu assim.

O ano era 2002 e Luís Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil, com grandes expectativas de que um governante de trajetória operária e sindical, de um partido até então compreendido como de esquerda e ético, coordenasse mudanças nas políticas econômicas e sociais do país, conforme aponta Gonçalves (2013, p.153). Houve, contudo, frustração em dois aspectos, principalmente: a manutenção das políticas econômicas e de reforma do Estado, [...] “e a evidenciação de que o Partido dos Trabalhadores (PT) não mais configurava um exemplo em relação à coerência com sua trajetória histórica, nem com suas defesas pela ética na política.” (GONÇALVES, 2013, p. 153). Algumas mudanças relativas à Educação ocorreram nesse período, como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE o qual, em síntese, trazia os seguintes aspectos:

- A redefinição da política de financiamento da Educação Básica – Fundeb;
- A democratização da gestão escolar;
- A formação e valorização dos trabalhadores em Educação – professores e funcionários da escola;
- A inclusão educacional – Fundeb – Ampliação do ensino fundamental para nove anos e a política do Livro Didático;
- O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) inclui: Programa Brasil Alfabetizado; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais. (GONÇALVES, 2013, p. 158)

Eu, que nunca fui muito politizada, não me engajava nesses assuntos. Minha única proximidade foi na disciplina “*Estrutura e Funcionamento da Educação*”, através da qual aprendi um pouco mais sobre as leis referentes à Educação no Brasil. Na prática, apenas seguia os protocolos de que tinham mudado os nomes do meu antigo *ginásio* - de quinta a oitava série - para *Ensino Fundamental II* - de sexto a nono ano - e eu não poderia confundir quando comesse a lecionar. Também tomei conhecimento da *Progressão Continuada*, (que mais tarde se tornaria a Aprovação Automática), instituída pelo governador de São Paulo Mário Covas, do PSDB, através da qual, resumidamente, não se reprovavam mais alunos, exceto em casos extremos.

Mal imaginava o quanto de credibilidade perdia o professor, as atividades e avaliações perante a interpretação dos alunos. É um tema polêmico, certamente, com críticos e defensores: uma vez que a reprovação está longe de ser a saída ideal, todavia, essa decisão veio de fora da escola, sem a contribuição de professores, inspirada em países desenvolvidos e, claro, a queda na qualidade do ensino inevitavelmente se verificou. Mas eu sabia que não podia reclamar (ou não adiantaria?), já que não participava de assembleias para a melhoria do curso, não procurava conhecer a fundo as reivindicações e características das novas propostas.

Apenas tomava conhecimento de como elas chegavam até nós, na prática, e simplesmente as seguia.

Hoje compreendo que não era apenas uma apatia política, mas um ceticismo, talvez e, certamente, um pragmatismo da minha parte. Há tanto por trás, há tantos jogos de poder que eu não faço nem ideia. Acredito que a pressão popular é, de fato importante, mas as cartas já estão à mesa, as decisões já estão tomadas e são resultados das intencionalidades de quem ocupa as cadeiras mais elevadas. Eu, preocupada com o encerramento da minha bolsa, com o concurso para professor público que ia abrir e meu futuro profissional incerto, tinha problemas mais imediatos, urgentes e cotidianos para resolver e acabava deixando para os mais engajados brigarem pelas melhorias e direitos da nossa categoria.

Dentro da sala de aula da universidade, recordo como a estrutura física do prédio e dos materiais eram precárias, aos moldes de algumas instituições públicas brasileiras. Em um dia de muita chuva, o forro do teto desabou em cima da gente no meio da aula, causando revolta em alguns colegas. Como uma universidade tão importante, localizada no coração do estado com o maior PIB do Brasil, estava nessas condições? Não tínhamos sequer cantina, quanto mais computadores e algum avanço tecnológico. Um ou outro professor usava o retroprojeter e as famigeradas transparências. A biblioteca com computadores e acesso à Internet ficava no outro campus, onde eu tinha menos aulas. Os celulares estavam começando. Paralei meu primeiro Nokia – que não tirava fotos e o envio de mensagens era caríssimo - e lembro do meu melhor amigo ter comprado o *iPhone 1*. Achei tão diferentes aqueles aplicativos! Nunca tinha visto algo parecido e de tamanha inovação.

Já as atividades de ensino que eu tinha na faculdade baseavam-se, na maioria das vezes, em aulas expositivas, discussões de textos e alguns trabalhos em grupos. As avaliações eram, geralmente, apresentações de seminários ou entrega de *fichamentos*. Pouquíssimos professores davam prova escrita e, os que davam, repetiam as mesmas questões dos anos anteriores - que todo mundo tinha acesso, no famoso mercado clandestino de provas passadas.

No curso de Geografia, eram comuns os trabalhos de campo. Fiz alguns, como quando fomos conhecer o relevo de cuestas ali perto de Rio Claro, outra vez viajamos ao cerrado em Mato Grosso do Sul, ao vale do Ribeira, ao Porto de Santos e à histórica cidade de São Luiz do Paraitinga. Todas essas viagens, além de muito divertidas, reforçaram a aprendizagem e fizeram com que o conteúdo fosse aprendido de forma muito mais significativa.

Hoje questiono: como uma universidade localizada em um país com uma riqueza tão grande de variedades de paisagens e domínios morfoclimáticos, bem como de contrastes culturais e econômicos de cada Região brasileira e que são, não obstante, imensamente importantes para a análise e estudos dos geógrafos, pode oferecer tão poucos trabalhos de campo a seus alunos de graduação? É, sem dúvida, um descaso à educação e à pesquisa de qualidade provenientes dos programas e

incentivos (ou falta de) governamentais - independente de partidos - recorrentes na história brasileira.

A minha vida acadêmica, quando me recordo, resumiu-se a quatro anos de um conjunto de aulas em período integral e novas aprendizagens, à maturidade que chegava, às novas amizades, namoros e rompimentos, ao grupo de pesquisa, às festas de quinta-feira, aos relatórios FAPESP, à luta constante para emagrecer, às participações em congressos, palestras e mesas-redondas (sempre atrás de certificados!), ao trajeto de bicicleta diário e à vontade iminente de não ver a hora de me tornar professora e começar, enfim, a trabalhar. Entrei tão menina, com dezessete anos, e saí com vinte e um, em 2003. Sempre ansiosa, preocupada, atarefada, esses anos voaram como os doze minutos de um lançamento de um foguete. Como eu deveria ter aproveitado mais!

Um episódio marcou-me muito nos primeiros anos da faculdade e me fez, indiretamente, entrar no mundo da pesquisa científica: uma colega da minha classe veio me chamar para fazer propaganda para uma loja de móveis no centro da cidade, pois ganharíamos dez reais (hoje em dia, segundo a calculadora de inflação do Banco Central, equivaleria a aproximadamente uns setenta reais). Nossa função era ficar o sábado todo de manhã em frente à loja, balançando uma bandeira. Eu morri de vergonha, mas fui, já que era um dinheiro importante para mim na época, para quem não tinha um centavo furado.

Naquela manhã, passou em frente da gente nosso professor de Geografia Urbana, muito querido. Ele certamente se surpreendeu com a situação e parou para questionar o porquê estávamos fazendo aquele trabalho, quanto iríamos ganhar, etc. Então nos orientou que a UNESP oferecia uma bolsa para alunos com dificuldades financeiras. Fui atrás, consegui comprovar a pequena renda da minha mãe e consegui a bolsa. Um mês depois, tomei conhecimento da existência de bolsas de Iniciação Científica, que eram maiores e, assim, eu já desenvolveria projetos para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Comecei a ir atrás de alguns professores e me encantei com o “Projeto Atlas” (ALMEIDA, 2003), que ali se iniciava. Fui aceita pela minha primeira orientadora e consegui uma bolsa da FAPESP, considerada de prestígio naquele momento.

Era um projeto grande, contava com quase trinta professores da rede municipal de Rio Claro - SP, professores da UNESP e alunos do curso de graduação em Geografia. Anteriormente, minha orientadora havia elaborado um Atlas Escolar das cidades de Rio Claro, Limeira e Ipeúna – SP na *fase 1* da pesquisa e, na *fase 2*, seria o momento de utilizar as páginas dos Atlas já prontos na sala de aula e refletir sobre sua aplicabilidade, eficiência e resultados. Foi aí que eu entrei.

Eu participei dessa fase 2 enquanto observadora dessas aulas, produzindo um registro escrito descritivo de toda atividade de ensino realizada com os Atlas. Os professores da rede municipal receberam o nome de *professores-pesquisadores* e também produziram registros – aos moldes do estilo *narrativo* - nos quais colocavam seus saberes ao pensarem a prática, o modo como ocorreu e se mudariam algo na próxima vez, por exemplo. Já os *professores-tutores* vinham da academia e eram os

responsáveis por dar suporte teórico e/ou metodológico para a equipe. Em nossos encontros semanais, trocávamos todos os registros ancorados nos pressupostos de uma Pesquisa *Colaborativa* (ALMEIDA, 2003), em que todos tinham voz e contribuíam para o avanço científico.

Foi meu primeiro contato com uma escola enquanto estagiária e não como aluna e em uma pesquisa enquanto aluna universitária e professora em formação. Talvez, na época, eu não conseguisse ter a dimensão da importância que foi - para minha vida acadêmica e profissional - ter participado daquele projeto. Estava feliz por ter ganhado a bolsa, pois fora meu primeiro dinheiro: eram trezentos reais e, pela primeira vez, pude parcelar roupas, pagar saídas e era muito agradecida por isso. Hoje vejo como o financiamento dos programas de bolsa são fundamentais para a pesquisa em nosso país. Torna-se um estímulo valioso para pessoas, muitas vezes carentes financeiramente, como eu, para contribuírem para a pesquisa e ciência brasileira. Prova disso são os inúmeros relatórios que tive que entregar, que me ajudaram não só a engatinhar na vida de escritas e leituras próprias da produção acadêmica, como se transformaram no meu TCC e, posteriormente, no meu projeto de pesquisa para o Mestrado.

Foi uma sábia escolha ter ido balançar o bandeirão daquela loja - e, por que não, uma artimanha do acaso.

Espero ter conseguido, até aqui, perpassar por alguns pontos responsáveis pela constituição da professora que me tornei. Ancorada pelos pressupostos de Tardif (2014, p. 20) de que o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente, como

por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc.

foi imprescindível descrever os *fiões condutores* que, de acordo com o mesmo autor, [...] “situam o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p.17). Acrescento, ainda, que o que trazemos à tona em nossa prática profissional é o que resgatamos de mais *significativo* dessas experiências.

A seguir, pretendo elucidar os principais aspectos do meu *eu profissional* e, por essa razão, nessa primeira parte, fez-se necessário compartilhar meu lugar de fala.

3.7 O início da minha carreira docente

Em 2004, comecei a lecionar. Havia prestado o concurso público para professor efetivo da rede estadual de São Paulo, ainda no último ano da faculdade, em 2003. Fui aprovada, mas precisava esperar ser chamada para assumir o cargo - o que só ocorreria no segundo semestre de 2004. Ou seja, eu me vi formada e desempregada.

Nesse primeiro semestre, fui, então, ser professora substituta - ou eventual, com todos os desafios que um professor que assume essas aulas pode imaginar em passar. Só para citar alguns deles, para começar era humilhante ser chamada em cima da hora, quando um professor faltava sem avisar. Nem tomava café - que eu adoro, me trocava, saía correndo para a escola e chegava toda esbaforida. Isso, por si só, já era muito estressante. Chegando lá, não sabia aula do que iria dar - sim, era permitido dar aula de qualquer matéria - nem o que passar para os alunos, pois a maioria dos professores não deixava nada preparado. Os alunos, por sua vez, detestavam me ver, já que não iam ficar com aula vaga. Controlar essas turmas, imaginem, não foi tarefa fácil.

Mas, antes disso, tive que percorrer por várias escolas da cidade para conseguir “abrir sede” na secretaria, ou seja, ter meu cadastro para poder dar essas aulas substitutas. Por incrível que possa parecer, recebi vários *nãos*. Em um dia que tirei para conseguir sede em alguma escola, lembro que estava andando há horas, a pé, sob um sol escaldante. Já havia passado por umas cinco escolas, quando recebi mais um *não* e comecei a chorar. Foi aí que o secretário daquela escola me deu a primeira oportunidade. Hoje reflito e não consigo entender por que foi tão difícil. Será que havia, de fato, uma oferta tão grande assim de professores recém-formados, desempregados, que aceitavam ganhar sete reais por aula? Enfim, chegou o dia de dar minha primeira aula e, por sorte, era de Geografia!

Senti um misto de nervosismo com felicidade. Lembro-me da sensação do gelo na barriga enquanto eu escolhia a roupa para colocar e lá fui eu! Era um 6º ano e decidi, não sei por quê, passar os nomes dos estados e suas capitais do Brasil. Mal imaginava que passaria os próximos muitos anos da minha vida fazendo aquilo. Aqueles 50 minutos voaram de uma forma que, quando me dei conta, bateu o sinal e não tinha passado nem metade! Foi a primeira vez que entendi o fator *tempo* em uma aula.

Depois fui pegando o jeito. As escolas já me conheciam, os alunos também e, com o passar dos meses, fui sendo sempre chamada, inclusive por várias escolas, pois estava sempre a postos. Peguei gosto e comecei a contar com o dinheiro daquelas aulas. Era comum substituir os professores, às vezes, nos três períodos inteiros, manhã, tarde e noite, o que era muito cansativo, mas sempre pensava no dinheiro. Sem perceber, esse semestre inicial de experiência como profissional foi crucial para eu aprender vários macetes das aulas, como controlar o tempo e as

turmas, planejar com antecedência alguns conteúdos, preparar atividades de ensino coerentes... Enfim, deu para ter uma ideia do que era ser professor, mesmo que não fosse de Geografia e mesmo que não fosse a professora oficial daqueles alunos. Ora, quem começa a carreira assim, *na raça*, dando aulas eventuais, de disciplinas que você não é sequer formado, para alunos indisciplinados e na rede pública, meu amigo, você está apto para lecionar em qualquer lugar!

Finalmente, em agosto de 2004, assumi meus primeiros Diários de Classe em Piracicaba – SP, cidade vizinha de Rio Claro. Fiquei contente, pois alguns de meus amigos que também passaram no concurso comigo, assumiram seus cargos em cidades mais distantes. Pela minha pontuação eu tinha uma ideia das escolas que tinham vaga e fui visitá-las antes da escolha. A que assumi estava dentre minhas opções, muito embora se localizasse em um bairro muito afastado. Comecei a me preocupar com a logística de como eu ia fazer para conseguir chegar ao trabalho. Acordava às 4h. da manhã, pegava o ônibus intermunicipal às 5h. e chegava em Piracicaba umas 6:15h. Ia até a estação e tomava um ônibus circular até a escola, pois entrava às 7h. Eu nunca gostei de andar de ônibus por causa do mal-estar que me dava, da morosidade, ou quando algumas pessoas insistiam em abrir um salgadinho *Cheetos* ou uma mexerica ao meu lado. Eu queria morrer. Com o tempo me acostumei, colocava meu fone de ouvido, comecei a dormir e não pegava mais o circular quando chegava em Piracicaba, preferia ir a pé. Eu sempre gostei de caminhar, e dava tempo. Eram 40 minutos e chegava na hora do sinal.

Trabalhei o primeiro mês sem receber, devido aos trâmites da contratação do concurso, e minha mãe segurou as pontas. Com meu primeiro salário de 700 reais fiz uma escova progressiva que eu tanto sonhava em meu cabelo. Tinha 21 anos, um namorado extremamente ciumento, detestava aquela vida de ônibus e mal imaginava que iria levar sete anos para eu conseguir remover meu cargo de volta para Rio Claro.

Lembro de ouvir, na sala dos professores, a reclamação da professora que perdeu suas aulas para mim, pois eu era uma *menina*. Ela era uma senhora que, certamente, estava contando com aquelas aulas para o ano inteiro, o que me fez me sentir mal. Mas eu precisava trabalhar, estava passando também por tantas coisas para finalmente assumir meu cargo e ela sabia que aquelas aulas iriam para atribuição, afinal.

A diretora me deu todo o suporte necessário para quem está ingressando na vida profissional docente. Nunca tive uma diretora tão atenciosa, firme e coesa em sua postura. Sua primeira lição para mim foi não mostrar muito os dentes para os alunos. Eles não eram meus amigos e eu não podia ser muito boazinha, senão não iria ter controle da sala. Mais tarde fui entender o quão *barra pesada* era a clientela.

A escola localizava-se ao lado de uma comunidade – ou, segundo o IBGE, de uma favela – superando assim o péssimo termo “aglomerado subnormal”. Tinha muitos alunos filhos de traficantes, ou de bandidos que, de repente, paravam de frequentar as aulas e eu descobria que era porque haviam sido presos. Fui ameaçada

algumas vezes e a primeira delas foi logo no segundo ano que estava naquela escola. Tudo aquilo me marcou muito.

No ano seguinte aumentei minha carga horária e não compensava viajar todo dia, pois teria que dar aula de manhã e à noite. Dividi então um apartamento com uma colega da UNESP que pegava o mesmo ônibus que eu e também estava dando aula em Piracicaba. Morando lá, resolvi investir em uma *Honda Biz*, pois tinha tirado carta de moto. Certa vez, um aluno do noturno que não havia conseguido média em Geografia comigo e estava realmente muito alterado me disse assim: “Você vai embora de Biz, né professora?” Sim, eu tinha acabado de comprar a moto e voltava para casa, às 23h., no vazio e na escuridão da cidade de Piracicaba. Imediatamente, entendi o recado e alterei sua nota na caderneta.

As salas eram muito numerosas, com cerca de quarenta alunos por turma e muito indisciplinados. Não sei se eram assim ou se eu que não tinha o jogo de cintura que tenho hoje para controlar uma sala. Fiquei sem voz, pois lutava para ser ouvida. Hoje, quando conversam, faço um silêncio imediato interrompendo uma palavra na metade e lanço um olhar, digamos, matador. É tiro e queda, ficam quietos na hora (ou, pelo menos, ficavam, até a pandemia).

Outro desafio foi não saber o que daria de matéria para cada turma. Por incrível que pareça, não aprendi o conteúdo curricular de cada série na faculdade! A gente simplesmente “cai de paraquedas” na escola e esperam já estarmos prontos para dar aula. Mas como ensinar Geografia com as teorias complexas que aprendi na graduação? Eles não iriam acompanhar! No final, comecei dando aula lembrando do que as professoras de Geografia passavam em minha época de escola, quase que instintivamente, comprovando o que Tardif (2014) afirma sobre nossos saberes docentes: aquela mescla das memórias do que vivemos no período escolar, do que aprendemos na graduação e, finalmente, dos nossos anos de prática.

Descobri que os alunos recebiam livros didáticos e debruçei-me neles, seguindo suas programações. Com o tempo fui entendendo e memorizando a sequência didática geral de cada série: 6º ano era Cartografia e assuntos básicos gerais, como Clima, Relevo, Vegetação e Hidrografia. 7º ano era Brasil. 8º, Desenvolvimento Humano e 9º, Globalização.

No estilo de aula expositiva, passava resumos na lousa e explicava em seguida, quando conseguia um pouco da atenção deles. Percebi que o giz ressecava demais as minhas mãos e sujava minhas roupas. Aderi a cremes para as mãos e mandei fazer alguns jalecos na costureira. Na hora de preencher os diários, foi outro desafio. Eram 16 e não sabia os códigos da disciplina, do nível de ensino e do período, como colocar as datas e como descrever o que havia passado para eles. Podia pular linha? Podia usar caneta colorida? A presença poderia ser registrada com um ponto ou um “c”? E as notas? Quais os critérios?

O mais engraçado é que teve que partir de mim perguntar para meus colegas de ofício e coordenação, já que não existe uma espécie de manual com essas

orientações, tampouco alguém que dedicasse algum tempo me ensinando esses detalhes. Essas e outras técnicas fui adquirindo com os anos de prática através da observação, da experimentação, do perguntar, dos primeiros contatos. Ninguém lhe ensina, mesmo que tão presentes. São tão esquecidas das teorias educacionais, dos projetos de formação de professores ao passo que configuram detalhes profundamente cotidianos da prática escolar. Cheguei sabendo sobre a teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e não sabia como preencher um Diário de Classe.

Das primeiras lembranças daquele início, recordo-me de entrar na sala dos professores, na hora do intervalo, com os pés doendo, louca para sentar e eu olhava o semblante de cansaço, esgotamento, cabelos desalinhados e uma certa tristeza, mesclada com mau humor daqueles professores. E eu estava sentindo o mesmo. Isso era dar aula? Não demorou muito para cair minha ficha a respeito do fato de que ensinar era apenas um verniz sobre tudo o que envolve ser professor.

O primeiro HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – hoje ATPC, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) foi marcante, pois lembro que riram de mim. A diretora perguntou a cada professor o que já haviam passado naquela primeira semana de aula e eles já estavam dando matéria. Quando chegou minha vez, assumi que não tinha começado o conteúdo, pois estava conhecendo a turma, já que tinha dado apenas duas aulas para cada sala naquela semana. Aí a diretora perguntou quantos anos eu tinha. Respondi 21. Ela exclamou: “Que nova, tem muito o que aprender ainda!” e todos riram. Lembro que fiquei tão brava, pois não me sentia tão nova assim, além de que todo mundo esquece que já passou por isso, que já teve um início. Senti que em vez de me ensinarem e me apoiarem, menosprezaram-me devido à minha idade. Hoje vejo que, claro, eu realmente tinha muito a aprender, afinal, estava começando! Mas não gostei do modo como falaram comigo naquele dia. Só sei que, na próxima aula, acelerei em passar a matéria - ou seja, aprendi a lição.

Lidei, naquela escola, com todo tipo de diversidade e experiência: alunos hiperativos, cadeirantes, trabalhadores, carinhosos, malcriados, ao passo que meu ex-namorado cronometrava o tempo que eu levava para sair da escola e chegar em casa, bem como o comprimento das minhas saias. Outra coisa foi ter que aprender a cozinhar. Almocei bisnaguinha com requeijão nas primeiras duas semanas inteiras, pois chegava cansada e esquecia que não encontraria almoço pronto. Eu quem teria que fazer. Até que passei mal e fui parar na Unimed. Foi quando a menina com quem eu dividia apartamento me ensinou a fazer feijão.

Morar com ela foi outro ponto. Um amor de menina, também era professora de Geografia, pagava as contas direitinho, mas era tão bagunceira! Deixava o banheiro e a cozinha suja, embolava os tapetes e o pano de prato, era brega na decoração, fazia frituras todo dia e era super magra, ainda por cima! Não foi um ano fácil, eu só pensava em deixar de morar com ela.

Esse foi o cenário geral dos meus dois primeiros anos iniciando a carreira docente: comecei em uma escola estadual em um bairro perigoso sem nenhum

preparo ou apoio da gestão em inúmeros aspectos cotidianos que envolvem o dia a dia escolar; morei fora pela primeira vez com uma pessoa que me angustiava por causa de suas desordens, não sabia cozinhar e tive que aprender a organizar as despesas domésticas sozinha; estava em um relacionamento tóxico, com um noivo ciumento e controlador que, em vez de me apoiar, só brigava comigo por coisas doentias; não tinha carro e vivi a tortura que era pegar aqueles ônibus, caminhar 4km a pé e depois investir em uma moto e ter medo de voltar pra casa quase meia-noite em cima dela, sem contar os dias de chuva e frio; sentia um esgotamento físico, mental e emocional que, hoje, me faz refletir: “Por que teve que ser assim”?

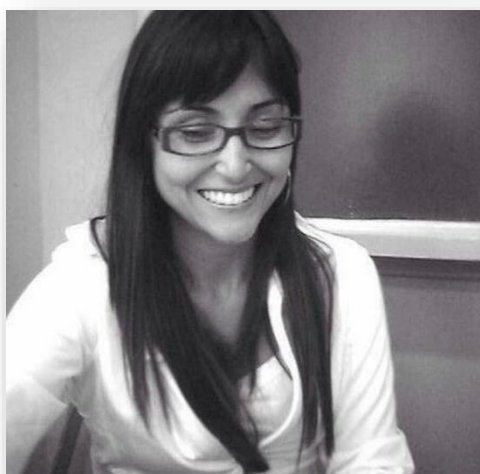


Foto 9: Meu primeiro ano como professora, em 2004. (Arquivo pessoal)

Eu era uma jovem dedicada, educada, esforçada, preocupada, honesta. Precisava e queria trabalhar. Tinha feito tudo certo: havia me formado em uma universidade de qualidade só com notas boas, bolsa de estudo da FAPESP, tudo dentro do esperado, estudei para um concurso público e passei de primeira assumindo um cargo na Unidade Federativa mais rica do Brasil: o estado de São Paulo e deparei-me apenas com uma série de dificuldades! Desde minha família - que não se preocupava muito comigo; minha condição financeira - que não me permitia ter ao menos um carro decente ou poder morar sozinha em um apartamento arrumado; minhas escolhas afetivas - que não vou nem comentar; até todos os desafios da minha primeira escola.

Simplesmente nada estava bom, nada era fácil. Assumo, tinha inveja de uma conhecida minha da faculdade que chegou a passar no concurso também e pegou umas aulas no estado, também em Piracicaba. Ela tinha uma família amorosa, tinha carro, era bonita e não aguentou uma semana. Exonerou. Seus pais pagaram uma faculdade particular de Arquitetura para ela em seguida e, anos depois, passei em frente ao seu chique escritório na cidade. Ela pôde escolher. Eu não. Sabia que não estava feliz, que não era mais o que eu queria, estava detestando a minha realidade,

mas não via saída, não tinha orientação, base familiar ou qualquer tipo de suporte que me incentivasse a tentar outra coisa ou possibilidade para fazê-lo. Eu tinha que ficar. Comecei a pensar em como melhorar aquela situação e, dentro da minha realidade, seria me qualificar mais.

No ano seguinte, consegui entrar no Mestrado, também na UNESP, e fiquei empolgada com a possibilidade de encontrar uma luz no fim do túnel. Não saía da minha cabeça que, qualificando-me, eu poderia ter mais chances de ser contratada em uma escola particular, trabalhar em um lugar melhor e ganhar mais. Deu tudo certo e pude me afastar da sala de aula, pois entrei no programa *Bolsa Mestrado*, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Sem perder meu cargo efetivo, eu tinha a opção de trabalhar 20 horas semanais na Diretoria de Ensino de Piracicaba e ganhar por 40 horas. O salário seria o mesmo, o trabalho mais tranquilo e teria o principal, que seria *tempo* para escrever minha dissertação, fazer as disciplinas, as leituras, enfim, dedicar-me aos estudos. Preferi sair do aluguel, voltando a viajar de ônibus, já que o cargo ocupava apenas as manhãs e não tinha mais sentido morar em Piracicaba. Comecei a fazer terapia e consegui terminar meu relacionamento. Parecia que as coisas estavam começando a melhorar.

Trabalhar na Diretoria de Ensino foi uma experiência interessante: fazia trabalhos burocráticos e braçais, como enviar e-mails, organizar pastas e arrumar as prateleiras da biblioteca. Em alguns momentos sem serviço algum, adiantava as leituras da dissertação. Por outro lado, pude observar como a máquina estatal funcionava: engrenagens enferrujadas e prontas para complicar o simples, no sentido mais literal do “pra que facilitar se podemos dificultar?” ou, ainda, inventavam capacitações distantes das realidades, propondo projetos e cursos dos quais os professores participavam apenas para contar as horas para a evolução funcional na sua *Ficha Cem*. O famoso “para inglês ver”.

O meu superior imediato era bastante simpático e bonzinho, conduzindo muito bem o Programa Bolsa Mestrado. Depois da defesa, tive que voltar para a sala de aula e consegui remover meu cargo para uma escola que ficava no caminho do ônibus que vinha de Rio Claro. Por ser intermunicipal, ele ia parando em pontos específicos da cidade, o que foi muito bom, pois eu fui identificando quais escolas ficavam perto de cada um desses pontos e ela estava na minha lista de escolha.

Era uma escola pequena, mas muito bonitinha. O bairro era bom, perto do shopping, a diretora era uma senhora experiente, já aposentada, mas embora perto dos seus 70 anos, estava muito ativa e aprendi muito com ela. Já a coordenadora era geógrafa também e com ela já tive alguns atritos. Ela não perdia a oportunidade de entrar de surpresa, sem bater, na minha sala e chamar minha atenção por qualquer bobeira na frente dos alunos. Na sala dos professores, era comum receber dela várias alfinetadas. Sempre tem que ter algo ruim, não é mesmo?

O único porém é que nesta escola onde estava meu cargo não havia aulas suficientes para completar minha jornada e todo ano eu precisava assumir o restante

da carga horária em uma ou mais escolas. Era um quebra-cabeça fazer encaixar tudo: escolas no caminho do ônibus e o sofrimento do choque de horários e a falta de consideração de quem montava essa grade com os professores. Para ter uma ideia, eu dava seis aulas no dia inteiro, distribuídas desde a primeira da manhã até a última da tarde, com várias janelas ao meio, sendo que poderia fechar todas em um período só. O pior era que a última aula acabava cinco minutos depois do horário de passar o ônibus para Rio Claro e eu tinha que esperar mais uma hora para o próximo, ou seja, saía às 5h. da manhã e voltava às 20h. para casa. Um absurdo! E não adiantava eu pedir um horário melhor com minha suposta cara de tonta - como outrora vi que era assim que me percebiam – mas bem que eu sabia que os professores mais velhos tinham seus horários melhores e mais redondinhos.

Alguns dias eu pedia para a inspetora de alunos ficar na minha sala nos últimos cinco minutos para eu conseguir pegar aquele ônibus mais cedo. Minha alegria (ou malandragem) durou pouco, pois a coordenadora rapidamente percebeu e não perdeu a oportunidade de me chamar a atenção. Chamou-me à sala dela e, juntamente com a diretora, mostraram-me o vídeo da câmera da escola que me pegou em flagrante escapando mais cedo e me deram uma baita bronca. Fiquei com raiva, mas era o certo, afinal, tinha que cumprir o horário. Fiz desse limão uma limonada, pois a raiva se transformou em meu primeiro carro. Já era hora de financiar um e, nos dias da semana em que eu tinha os piores horários, passei a ir com meu carro novo.

Hoje vejo como tudo foi muito difícil no meu início de carreira, como eu era nova e, mesmo assim, ficava tão cansada! Mas encarei tudo isso, dia após dia, ano após ano. Porque a gente sempre aguenta. É o que Taleb (2020) chama de ser *Antifrágil*, e vou discorrer sobre essa ideia mais para frente.

Fiquei curiosa e questionei ao *Chat GPT* como é o início da carreira de um professor para ver se coincidiria com o que passei ou não. Infelizmente, sua resposta foi bastante alinhada com a minha experiência – marcada por desafios e dificuldades e vou costurá-las a seguir.

De forma geral, e sem entrar no mérito daqueles detalhes cotidianos anteriormente descritos, o professor, ao entrar nessa profissão, é comum encontrar uma série de obstáculos, como a falta de experiência, um salário baixo e os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula. A falta de experiência é uma realidade para os iniciantes, principalmente quando se deparam na transição da teoria para a prática. Por mais preparados que tenham sido em sua formação acadêmica, a prática em sala de aula traz desafios diferentes e complexos. Lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, comportamentos variados e necessidades individuais pode ser um verdadeiro desafio, especialmente no começo da carreira. A falta de vivência e a inexperiência podem gerar insegurança e incerteza sobre como lidar com diversas situações pedagógicas e disciplinares. É o momento em que muitos se questionam se continuam ou se abandonam o magistério. Eu, pelo menos, questionei-me. Mas estava concursada. A *segurança* da pirâmide de Maslow sempre foi a necessidade humana que falava mais alto para mim.

De acordo com Maslow (2011), as pessoas possuem necessidades distintas que se sobrepõem umas das outras. Na ordem da base para o topo estão as necessidades fisiológicas, seguida da de segurança, das sociais, de estima e de autorrealização. Assim que uma necessidade básica é suprida, a motivação dos indivíduos é direcionada para o próximo nível.

Além disso, o baixo salário é uma realidade que muitos professores enfrentam, como eu enfrentei. Infelizmente, a remuneração nem sempre corresponde ao esforço e à importância dessa profissão vital para o desenvolvimento da sociedade. Os salários muitas vezes não são suficientes para suprir as necessidades básicas, especialmente quando se tem em mente que muitos professores investiram anos em sua formação acadêmica, quando não fazem em uma universidade pública, como eu ou, ainda, entram em programas como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil do Ministério da Educação).

A escassez de recursos é outro problema constante. A rede estadual muitas vezes enfrenta limitações financeiras ou recebe montantes mal direcionados, o que resulta em salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos adequados e até mesmo infraestrutura precária. Os professores precisam se reinventar e encontrar alternativas criativas para suprir essas deficiências, buscando soluções inovadoras e adaptando seu ensino às condições disponíveis.

Um exemplo foi o que a minha primeira diretora fazia: a escola recebia uma remessa de dinheiro destinado para a compra de material de limpeza, muito embora já tivesse um estoque significativo. Por outro lado, faltavam cadernos, lápis, canetas e material didático básico para oferecer aos alunos mais carentes. Ela conseguia fazer um acordo com um conhecido de um mercadinho que gerava uma nota fiscal de materiais de limpeza, mas fornecia os materiais didáticos. É o que falei sobre a engrenagem do Estado: totalmente descolada da realidade escolar e forçando pessoas honestas a, de certa forma, burlarem as leis em prol do que é realmente necessário.

A diversidade dos alunos também é um fator desafiador. Na rede estadual de ensino, os professores lidam com estudantes provenientes de diferentes origens socioeconômicas, culturais e familiares. Cada aluno traz consigo uma bagagem única, o que exige sensibilidade e atenção individualizada para atender às suas necessidades específicas. Cortava o coração ouvir histórias de alunos que viviam em famílias desestruturadas, com pais presos, envolvidos com drogas, casos de agressão, de abandono, de falta de todos os cuidados que se possam imaginar.

Neste contexto, como criar um ambiente inclusivo e estimulante, no qual todos os alunos se sintam valorizados e motivados a aprender? Os programas governamentais, na minha opinião, mais vão de encontro com esse objetivo do que ajudam de fato, haja vista a *Progressão Continuada / Aprovação Automática* e até mesmo o *Bolsa Família* em que os alunos precisam apenas confirmar a presença na escola, não importando seu desempenho escolar. Em contrapartida, e se nem esses programas existissem? A evasão escolar, que já é alta, seria maior, certamente.

O Bolsa Família, por exemplo, tem seu lado positivo, uma vez que é um programa de transferência de renda do governo brasileiro destinado a famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Criado para combater a pobreza e a fome, a iniciativa oferece auxílio financeiro mensal, cujo valor varia de acordo com a composição familiar. Em 2018, atendeu mais de 12 milhões de famílias e apontou queda da pobreza extrema de 12% em 2003 para 4,8% em 2008. Em 2023, contemplou 21,3 milhões de famílias (GOV.BR, 2023).

Mas a minha polêmica e, talvez, utópica - eu sei - concepção, reside no fato de que haveria uma priorização na *qualidade* do ensino e uma cultura coletiva social se estabeleceria a partir de então, na qual os estudos seriam de fato valorizados para formar cidadãos melhores e mais aptos, competentes e qualificados para o mercado de trabalho. Agora, de que adianta formar uma massa de indivíduos despreparados para encararem as responsabilidades da vida adulta, como saber obedecer às regras de uma empresa, a ter a postura que os cargos exigem, a exercer um ofício com eficiência - seja como funcionário, seja como líder - se na escola eles apresentam um péssimo comportamento e um fraco desempenho?

Para mim, esse tipo de educação nada difere dos moldes coloniais quando a educação de qualidade era oferecida apenas para as elites, ou seja, para quem podia ter acesso a ela, exatamente como é hoje, mas disfarçada de “educação para todos”. O que as pessoas não sabem - ou não querem saber - é o fato de que mensalidades altíssimas pagas aos colégios de renome são como um esmalte passado sobre um móvel tomado por cupins. Os prédios lindos, modernos, limpos, coloridos, os currículos recheados de disciplinas optativas extras e toda a atmosfera e status que reside em seu filho usar o uniforme daquela escola mais cara da cidade são apenas camadas de esmalte que encobrem a dura realidade da educação brasileira atual que vai muito além do abismo entre o ensino público das massas desqualificadas e os colégios particulares que, supostamente, deveriam oferecer uma educação de melhor qualidade.

Esses últimos já perderam, há muito tempo, o rótulo daqueles que oferecem um melhor serviço e posso explicar com base na minha experiência de vinte e um anos trabalhando nessas instituições: Obviamente que não são todos, mas grande maioria dos colégios privados estão cada vez mais imersos no oceano dos que ditam as leis do universo capitalista empresarial neoliberal.

Ao passo que investem rios de dinheiro em marketing para atrair cada vez mais alunos, seja em outdoors espalhados por toda a cidade, seja nas redes sociais que insistem em trazer propagandas desses colégios às telas dos pais com filhos em idade escolar - graças à força dos algoritmos e à logística certa do tráfego pago - dentro de seus muros a história é outra: salas superlotadas, gestão submissa aos caprichos e exigências de pais permissivos e superprotetores e professores equilibrando todos os pratos que envolvem as novas exigências que vão muito além de sua função de lecionar, como as de ser criativo, de usar metodologias ativas, de conquistar os alunos, de saber usar tecnologias, de resolver conflitos, de ser querido, brincalhão,

ator de comédia *stand up*, de controlar a indisciplina, mas sem jamais brigar ou dar notas baixas, pois não pode expor ou ferir a autoestima de alunos de vidro e de pais fora da realidade. Em um colégio que trabalhei, por exemplo, não nos permitiam fazer a chamada em voz alta, pois isso seria expor o aluno - principalmente aqueles que não queriam mais ser chamados pelo nome de batismo.

É exatamente como aquela tirinha clássica que mostra, de um lado, o ano de 1960 e os pais ao lado da professora muito enfurecidos e gritando para o filho: “Que notas são essas?” e, do outro lado, o ano é 2000 e os pais estão agora representados ao lado do filho gritando o mesmo para a professora. É a inversão de valores, é a formação que prioriza o conforto emocional do aluno acima da aprendizagem, para deixarem os bolsos dos mantenedores dos colégios bem cheios e pais tirando de suas costas o peso de educar, além da sensação de poder e superioridade por pagarem tão caro e, por isso, sentirem-se no direito de exigir o que bem lhes vierem à cabeça.

De volta aos desafios enfrentados pelos professores no início (e, por que não, ao longo de toda a carreira) é a falta de reconhecimento e valorização da profissão, como os salários baixos e as condições de trabalho precárias, o que desmotiva e gera frustração. A pressão por resultados, combinada com a falta de recursos e suporte adequados, pode sobrecarregar os professores e afetar sua saúde física e mental.

O trabalho árduo e as longas jornadas de trabalho muitas vezes não são reconhecidos e podem levar à exaustão física e psíquica. É fundamental que a sociedade reconheça a importância desses profissionais e ofereça condições dignas para o exercício da profissão, investindo em remuneração adequada, formação contínua e suporte emocional. Exemplifico através das várias coisas que precisei lidar por trás do processo de ensinar, como a logística da escolha das escolas com o trajeto do ônibus; os horários ruins que montavam pra mim; os livros didáticos diferentes adotados a cada ano nas escolas; a oferta (ou falta) de materiais; os colegas de profissão e suas “panelinhas”; as salas muitas vezes sujas, com carteiras e paredes pichadas e depredadas, apagadores quebrados, armários tortos, livros velhos e atividades antigas acumuladas em meio a muito pó (por que, simplesmente, não eram jogados fora?); os lanches e almoços mais baratos para não gastar muito; a vaquinha para comprar pó de café; a sala dos professores que você pensa que é um ambiente para recuperar as forças e descansar, mas seus colegas insistem em falar alto seus desabafos sobre os maus comportamentos dos alunos, suas receitas ou suas experiência do fim de semana (sempre me perguntava: como tinham forças pra falar tanto? Por que não economizavam a voz? De onde vinha tanta energia?); o projetor que não funcionava enquanto a turma pegava fogo; a roupa adequada e o calçado confortável que aguentasse tantas horas em pé em um dia na pele de um professor; ter que pedir o controle do portão do estacionamento (e muitas vezes deixar o carro na rua, embaixo da sombra de uma árvore, já que os estacionamentos nunca eram cobertos); como ser ouvida ao fazer a chamada; como conseguir uma chave para seu armário e ter que lidar com o fato de que sempre sobrava pra mim a pior porta: a mais embaixo.

Essas são apenas algumas coisas que a memória me permitiu acessar nesse momento – e duvido que alguma Inteligência Artificial consiga elencá-las, mesmo porque, como o nome diz, trata-se de uma *Inteligência* e não de uma *Consciência* Artificial - mas sei que existiram muitas outras que, certamente, foram deletadas das minhas lembranças como defesa evolutiva.

No entanto, mesmo diante dessas adversidades, muitos professores encontram forças para continuar. Imagino que a paixão pelo ensino e o desejo de fazer a diferença na vida dos alunos são motivações poderosas. No meu caso em específico, mas acredito que pode ser de muitos professores, a motivação também veio da necessidade de precisar trabalhar. Uma vez que havia optado por esse curso e por essa profissão, era “*all in*” e ponto. Por diversas vezes observei a dedicação dos meus colegas de trabalho, comprometidos em superar as dificuldades e oferecer uma educação de qualidade, mesmo com recursos limitados e tantos desafios. Apesar deles, muitos persistiam e encontravam maneiras de contornar as adversidades. Para mim, o compromisso assumido e a paixão pelo ensino eram os pilares fundamentais que me mantinham firme em minha jornada, além, claro, das contas a pagar.

É essencial que a sociedade reconheça o valor desses profissionais e as dificuldades que enfrentam. Investimentos na valorização da carreira docente, com salários dignos, programas de formação e suporte contínuo, número reduzido de alunos por turma, gestão que aja de forma mais firme com os pais e alunos, não tolerando indisciplina, petulância e enfrentamentos de nenhuma das partes e que apoie o professor de verdade e não só no discurso - pois a maioria ainda insiste, por exemplo, na realização dos famigerados *lbopes* que só servem para humilhar o professor e ressaltar a opinião maldosa, muitas vezes exagerada e, até mesmo mentirosa de um adolescente mimado e extremamente cruel, seguida de demissões constantes no bastante conhecido rodízio de professores que se sentem cada vez mais descartáveis e facilmente substituíveis.

Superar esses problemas e propor soluções são pontos que podem contribuir para melhorar as condições de trabalho e estimular o crescimento profissional dos professores. Sabemos que todas as profissões têm seus altos e baixos e que as pessoas, enquanto adultos que somos, precisam obedecer às regras do jogo ou serão cortadas. Mas acordar todos os dias pela manhã com a sensação de ter uma arma apontada na cabeça perante a *roleta russa* representada por um dos seus 600 alunos (a média do que eu costumo ter por ano) e seus 1200 pais, aproximadamente, que pode não gostar de algo que você fez, pronto. A bala de chumbo atravessa o cano.

A educação é uma das bases para o desenvolvimento de uma sociedade e os professores merecem todo o apoio e reconhecimento em sua jornada em prol do ensino de qualidade. Quando, afinal, alguém terá a coragem de encarar essa questão - com a atenção que merece - em nosso país?

3.8 O papel da direção na (des)estabilidade emocional dos professores

Nessa trajetória, tomei para mim o quanto uma boa direção influencia nos resultados de uma escola - e o quanto uma má gestão pode desestabilizar o ambiente escolar. Seja implantando uma nova cultura, seja criando climas pesados ou leves entre os colaboradores, seja cobrando de mais ou de menos, seja estimulando a troca saudável de experiências, seja exigindo papeladas e burocracias cansativas e desnecessárias, seja passando a mão na cabeça de alunos (e pais) mimados ou repreendendo-os com sabedoria, etc. Percebi que eles, enquanto autoridade, influenciam. E muito.

Engraçado que ao reler esse parágrafo anterior, veio-me à cabeça o rosto de cada um deles, as vozes, a postura e os sentimentos que me causavam. Imagino que quem é professor e está lendo isso, também lembrou-se dos diretores e coordenadores das escolas por onde passaram. Os momentos de trocas, os descontraídos, os tensos, os angustiantes. Acredito que a relação entre um professor e seus superiores, como diretores e coordenadores, é uma parte fundamental do ambiente de trabalho escolar. Essa dinâmica profissional é caracterizada por uma combinação de responsabilidades, expectativas e emoções que podem influenciar significativamente a experiência e o desempenho de ambos os lados.

No contexto educacional, os superiores têm a tarefa de fornecer orientação, liderança e suporte para os professores. Eles são responsáveis por definir metas institucionais, implementar políticas educacionais e gerenciar recursos. O professor, por sua vez, desempenha um papel essencial na realização dessas metas, aplicando seu conhecimento e habilidades pedagógicas para ensinar e orientar os alunos. No meu mundo ideal, desde quando escolhi me tornar professora e, mesmo passando por inúmeras situações desestimulantes, eu ainda acredito que a relação entre professor e seus superiores é construída com base em profissionalismo e respeito mútuo. O professor espera receber apoio e direcionamento claros de seus superiores, enquanto estes esperam que o professor siga as diretrizes estabelecidas pela instituição. A comunicação aberta e transparente desempenha um papel vital nessa relação, permitindo que ambos os lados expressem preocupações, compartilhem ideias e tomem decisões colaborativas.

No entanto, além dos aspectos profissionais, essa relação também pode envolver uma série de sentimentos. O professor pode experimentar uma sensação de gratidão e respeito em relação aos superiores que demonstram apoio, reconhecem seu trabalho árduo e valorizam suas contribuições. Por outro lado, se houver falta de comunicação, apoio insuficiente ou falta de reconhecimento, sentimentos de frustração, desmotivação e desvalorização podem surgir. Eu vivi essas duas experiências, sendo que, no segundo caso, mais que falta de apoio ou reconhecimento, passei por uma verdadeira tortura emocional ao viver ameaças literais de perder o emprego, quando o diretor falava que havia uma pilha de currículos

em sua mesa ou de quando ele tornou verbo o meu nome de maneira pejorativa ao associá-lo a um deslize.

Fora quando eu recebia uma ligação três dias antes da secretária da escola marcando uma reunião com esse diretor, dizendo que precisava falar comigo, mas não falava o assunto, deixando-me com dor de estômago e sem dormir, repassando aula por aula dada e tentando identificar onde tinha errado daquela vez. Era um constante pisar em ovos e não importava quão correta eu achava que estava, sabia que a bronca seria certa. E, na maioria das vezes, poderia ser resolvida com uma simples conversa rápida na hora do intervalo, por exemplo, assim que o episódio tivesse ocorrido. Isso sem mencionar a tensão, sudorese, choros e a tremedeira que me dava quando me sentava naquele sofá de frente para ele ouvindo-o destilar suas palavras. Não gosto nem de lembrar. O modo que conduzia sua liderança e como desenrolava sua abordagem era tanto maldoso, quanto ineficiente, pois só baixava minha autoestima e me deixava com mais medo de errar. Essa tensão eu levava para a sala de aula, tornando-me uma professora cada vez mais irritada com os alunos.

Todas essas situações eu me sujeitava a aceitar pelo fato de precisar daquele emprego, daquele salário. Quando surgiu a oportunidade de sair de lá, não pensei duas vezes. Foi um dos melhores dias da minha vida. Por essas e outras aqui estou, estudando, escrevendo uma pesquisa científica, para nunca mais precisar passar por aquilo de novo.

Foram graças às minhas qualidades jamais reconhecidas que consegui sair daquela escola e estou em uma muito melhor em todos os sentidos, daqueles que se encaixam no primeiro caso: encontro apoio, reconhecimento, sensibilidade, acolhimento e valorização. Em contrapartida, não sou mais mal-humorada e irritada com os alunos (só às vezes), que agora gostam muito de mim. Parece um sonho. Mas é real e vou contar mais adiante.

Não obstante, compreendo que os superiores também podem ter seus próprios sentimentos em relação aos professores. Eles podem sentir orgulho e satisfação quando os professores alcançam bons resultados, demonstram dedicação e colaboram efetivamente com a equipe. No entanto, se houver problemas de desempenho, comportamento inadequado ou falta de comprometimento, os superiores podem sentir frustração e preocupação em relação ao progresso e sucesso da escola como um todo, pois eles também são cobrados, seja pela diretoria de ensino, seja pelos mantenedores da instituição privada.

Nesse contexto, é fundamental que tanto os professores quanto os superiores cultivem uma relação baseada na empatia, na compreensão e no diálogo aberto. Ambas as partes devem se esforçar para construir um ambiente de trabalho saudável, onde se sintam à vontade para expressar preocupações, compartilhar ideias e colaborar na resolução de problemas. Ao promover uma cultura de confiança e apoio mútuo, a relação entre professor e superiores, pode-se fortalecer e contribuir para o crescimento profissional e pessoal de todos os envolvidos.

Em última análise, a relação entre um professor e seus superiores vai além do aspecto puramente profissional. Ela envolve emoções, expectativas e a capacidade

de trabalhar em conjunto para alcançar metas comuns. Quando cultivada de maneira saudável e positiva, essa relação pode criar um ambiente de trabalho estimulante no qual todos podem prosperar e contribuir para o sucesso educacional.

A cada um desses desafios e experiências completamente diferentes, fui me adaptando ao longo de toda minha carreira e vida. Isso sem contar a adaptação do analógico ao digital e o enfrentamento da pandemia de COVID-19, que foi, não só para mim, mas para a história da Humanidade, um grande marco.

3.9 Diploma ou indicação? A regra do jogo moderno

Em 2009 emendei a defesa da minha dissertação e a tão sonhada conquista do título de Mestre em Geografia com a entrada no Doutorado no mesmo programa de pós-graduação, também na UNESP e com a mesma orientadora, dando, de certa forma, continuidade à pesquisa. Mas, como você pode imaginar, uma vez que esta é minha segunda tentativa de fazer o Doutorado, que nem tudo foram flores.

Vi-me como pesquisadora novamente em meio a novos desafios. No início estava tudo sob controle, o primeiro ano em que cumpri as disciplinas foi bem tranquilo, estava somente com as minhas aulas costumeiras do estado, teria tempo mais do que suficiente para realizar essa nova empreitada. Havia solicitado novamente a Bolsa oferecida pelo governo, mas sem me afastar da sala de aula dessa vez. Fui contemplada, porém algo me dizia para não gastar aquele dinheiro e assim o fiz – guardei tudo na poupança. Lembrava de vários casos de quando trabalhei na Diretoria de Ensino dentro do *Programa Bolsa Mestrado* em que alguns mestrandos ou doutorandos que não conseguiram defender, tiveram que devolver todo o dinheiro recebido com a bolsa, sem poder ao menos parcelar. Certamente um anjo da guarda me soprou essa inspiração para eu poupar aqueles valores recebidos mês a mês.

No segundo ano fazendo o Doutorado os desafios começaram a aparecer, eu fui abraçando todos e, quando percebi, não estava dando mais conta de escrever minha tese. Começou quando fui chamada para corrigir vestibulares pela Vunesp nas férias de janeiro. Achei muito importante essa oportunidade, além de que pagavam bem e seria um dinheiro que aliviaria as despesas de fim de ano: IPVA, seguro do carro, IR... O que eu não imaginava era o quão exaustiva seria essa atividade: 8 horas sentada, inflamação no ombro graças ao movimento repetitivo de virar as folhas do caderno de respostas, um esgotamento mental de ler duas mil vezes a mesma coisa por dia, durante uns 15 dias mais ou menos, sem parar de sábado e domingo e nas minhas férias que justamente poderiam ser usadas para a escrita da tese. Talvez o dinheiro não valesse a pena.

Mais uma vez, fiz desse limão outra limonada e, passados alguns anos, usei essa expertise para tentar vender um curso digital na Internet para vestibulandos, no qual eu ensinava técnicas de como responder com eficiência nas segundas fases dos vestibulares – todavia, não obtive frutos com essa iniciativa, mas me abriu portas para ser chamada, posteriormente, para lecionar no maior cursinho Pré-vestibular do Brasil em 2022. Tudo, afinal, é válido. Às vezes não compreendemos na hora, mas tudo acontece no tempo certo, no tempo de Deus. Todo ano pensava em não aceitar o convite da tortura da correção, mas todo ano aceitei. Inclusive neste.

O segundo desafio foi ser chamada para lecionar no Ensino Superior, substituindo, por um semestre, um querido professor que havia composto minha banca de defesa no Mestrado. A disciplina era para a turma de graduação em Geografia na UNESP, chamada “Pesquisa Qualitativa”. Destinei mais um tempo para me preparar e realizar da melhor forma essa nova oportunidade e, enquanto isso, minha escrita e leituras do Doutorado foram ficando de lado novamente. O salário era bom, o vale alimentação melhor ainda (lembro de comprar secador de cabelo, torradeira, sanduicheira, tudo no mercado! Que sensação incrível que era ganhar mais!).

Logo em seguida, uma amiga me indicou para dar aulas em uma faculdade privada em Capivari, que ficava a uma hora de Rio Claro. Ela havia sido convidada para lecionar lá, mas estava aposentada, havia acabado de ser avó e queria desacelerar. Indicou-me, porque eu já a tinha substituído em algumas de suas aulas em outra faculdade particular em Piracicaba. Fui, inclusive, convidada para ser a banca de defesa de um Trabalho de Conclusão de Curso de uma de suas orientandas, na mesma instituição. Todas essas novidades eu encarava como oportunidades de enriquecer meu currículo acima de tudo e, assim, conseguir um emprego melhor. Mas todas elas demandavam tempo, energia e dedicação que, claro, eram para estar voltadas à escrita da minha tese. Fui, irresponsavelmente, deixando-me levar.

A experiência nessa faculdade em Capivari foi muito recompensadora. Era para uma turma de Pedagogia, com mais ou menos 70 alunas na sala, de todas as idades, algumas até mais velhas que eu - que, na época, estava com 26 anos. A disciplina era “Metodologia de Ensino em Geografia”, um assunto muito próximo a mim, uma vez que as maiores contribuições da minha orientadora eram nessa área que envolvia a chamada *Iniciação Cartográfica* e sobre esse mesmo tema eu havia discorrido em minha dissertação de Mestrado. Levei, para tal, um tempo maior ainda, pois tive que preparar toda a ementa da disciplina e toda a programação detalhada aula a aula que envolvia o planejamento exigido. A diretora era muito exigente quanto às normas, provas aos moldes ENADE, preenchimento do diário de classe digital (que era novidade à época e para mim), entre tantas outras tarefas. Dava quatro aulas, de sexta-feira à noite. Mais uma vez, o pior horário que ninguém aceita pegar e que sobrou para novata aqui. As aulas acabavam às 23h. e ainda tinha uma hora de estrada de volta a Rio Claro. Apesar de tudo isso, encarei com muita coragem e responsabilidade essa experiência. Ia feliz dar essas aulas e as alunas gostavam de

mim. Ao final daquele ano, fizeram-me uma linda homenagem no último dia de aula, quando leram para mim uma cartinha muito carinhosa na frente de todos e me presentearam com flores. Foi absolutamente inesperado e lembro-me de ter me emocionado bastante. Vale lembrar que, em 21 anos lecionando, foi a única vez que isso aconteceu.

É inevitável fazer, nesse momento, uma reflexão sobre a relação entre o que se passa na vida pessoal de uma pessoa e sua vida profissional: em todas as vezes que estava passando por “perrengues” no particular, seja quanto às questões financeiras, emocionais, desgastes, preocupações, etc., de alguma forma eram refletidas no meu profissional. Por mais que eu achasse que estava separando as coisas, no final, não estava. Talvez transparecesse de modo subliminar, no meu semblante mais fechado, no meu (mal) humor, na falta de paciência ou em alguma resposta mais atravessada para um aluno. Já naquele ano em que estava feliz, pois oportunidades de ganhar mais estavam surgindo, sentia-me valorizada por dar aula no Ensino Superior e havia iniciado um novo relacionamento muito bom, bem diferente do anterior, em que eu tinha encontrado um grande amigo – muito embora ele fosse se transformar em ex-marido mais tarde. Estava fazendo Doutorado – que dava, de certa forma, uma sensação de orgulho e status, lembro de ter feito minha primeira viagem internacional, em casa as coisas também andavam bem, havíamos vendido o apartamento da minha vó – que viera morar com a gente devido à idade avançada e pudemos comprar nossa casa própria, saindo do aluguel. A saudosa ajuda e presença do meu querido e falecido padrasto, que nos proporcionou muito conforto naquela época, foi um ponto alto para nossa família. Depois de anos, minha mãe aceitou adotarmos uma cachorrinha e logo em seguida pegamos mais dois cachorros que preencheram nossas vidas de alegria. Foram, sem dúvida, dias felizes. E o que aconteceu naquele final de ano com minhas alunas da Pedagogia? Uma linda demonstração de carinho e admiração por mim. Não creio que foi coincidência.

Somos seres humanos, não pedras, não robôs. Existem, certamente, pessoas mais maduras e/ou evoluídas que conseguem separar as coisas, mas eu nunca fui assim. Sempre à flor da pele, sempre sensível, sempre una com a vida e com a escola. Não defendo que é o certo, nem que é totalmente errado, mas apenas é como *eu* era, o que *eu* sentia e como *eu* agia, bem como lidava com as consequências que *eu* sofria - e ainda sofro, já que o processo permanece. Na verdade, considero que toda essa sensibilidade mais me prejudicou do que ajudou. Sentir demais o cansaço físico, irritar-me facilmente com todas as situações, não conseguir ‘deixar pra lá’, viver indignada com as injustiças, falta de reconhecimento e rejeições – de todas as naturezas e desde a infância, como mais tarde identifiquei em terapia - fizeram de mim um barril de pólvoras mesclado com uma personalidade chata, amarga e reclamona. Ao final do dia e ao passo que essa minha característica afastava as pessoas, eu queria, com a mesma intensidade, somente ser amada.

O golpe fatal veio no ano seguinte graças a mais uma oportunidade imperdível de emprego. Ano após ano eu entregava currículos nos colégios particulares de Rio

Claro, mas nunca era chamada. Até que o colégio mais tradicional, renomado, com mais de 100 anos, com as mensalidades mais caras e no qual eu tinha o sonho de trabalhar, chamou-me para uma entrevista. Lembro-me de me arrumar para parecer mais velha do que aparentava, colocando uma camisa de alfaiataria, um colar conservador e até um coque no cabelo eu fiz. A vaga era para lecionar no Ensino Fundamental Anos Finais, para turmas de 6º e 7º ano. A professora de Geografia desse colégio estava galgando outros passos na carreira de advogada e iria deixar essas turmas. Fui contratada!

A alegria não cabia em mim. Pulava e dançava em casa com a minha irmã quando contei a notícia. O coordenador foi me mostrar a escola e lembro como se fosse ontem como era linda e limpa! O chão era encerado todos os dias, o batente do apagador não tinha um sedimento de pó sequer, os armários eram organizados, não tinha uma pichação nas paredes ou nas cortinas, minha mesa e as carteiras dos alunos cheiravam à lustra móvel, na sala dos professores era oferecido um lanche na hora do intervalo que parecia aqueles cafés da manhã de hotel, com pães, frutas, bolachas, presunto e queijo, café, chá, leite, sucos e até um bolo! Perguntei se precisávamos pagar por aquele café e o coordenador sorriu: “Claro que não, é para vocês!”.

Na minha cabeça, havia chegado ao topo.

Não obstante, o início de 2011 me reservava um deserto que teria de atravessar: a desistência do Doutorado. Vitimizei-me durante muito tempo por isso, procurei achar culpados e, claro, arrependi-me de ter deixado o programa, faltando apenas um ano para minha defesa que seria em 2012. O fato é que errei em aceitar tantos trabalhos, todos novos, que me sobrecarregaram por exigirem de mim preparo e exaustivas horas de dedicação.

Por exemplo, para piorar a situação, a faculdade de Capivari me ofereceu naquele ano para lecionar a disciplina “Metodologia de Ensino em História” para a mesma turma, o que não era minha especialidade. Tive que estudar e ler teorias sobre História, preparar uma nova ementa e planejamento e ensinar algo sobre o qual eu não tinha a mesma segurança. Além disso, surgiram mais dois novos compromissos: uma vez como professora universitária, tinha a obrigação de oferecer uma disciplina optativa aos sábados e começar a orientar alunas em seus TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso). Quatro alunas vieram me procurar e precisei aceitar.

Somado a tudo isso, no colégio particular novo tive que me familiarizar com todas as normas, materiais didáticos, cobranças e alunos completamente diferentes de tudo o que já tinha trabalhado. E ainda mantive a carga reduzida de doze horas no estado, pois não queria exonerar o cargo público. Sempre tive medo de ser demitida da faculdade e desse colégio, mas, pelo menos, teria as aulas do estado como garantia. Não tinha mais fins de semana, o esgotamento estava exorbitante, o piano nas minhas costas estava pesado demais. Conclusão: minha qualificação estava marcada e eu tinha apenas 12 páginas escritas.

Foi quando o pesadelo começou. Nas reuniões de orientação comecei a ficar nervosa e até mesmo a chorar perante algum ponto que não havia entendido e frente à quantidade de leituras que não estava fazendo. Percebi que a relação orientadora-orientanda começara a estremecer e o barco iria naufragar. Fui conversar com o coordenador da Pós para ver se encontrava uma saída, mas lembro de não ouvir nada do que ele falava pra mim naquela sala. Era como se tudo estivesse nebuloso, em *slow motion*. Ele tentou me ajudar, me propôs prorrogar o prazo, ir conversar com outros professores, mas lembro que nem fui atrás. Eu estava esgotada e, dentro de mim só ouvia um grito de “Chega! Não aguento mais! Um dia eu volto e faço de novo”. Mas esse “um dia eu volto” levou nove anos. Devolvi o dinheiro da Bolsa que estava intacto e, na semana seguinte, com muita dor, fui arrastada assinar o papel da desistência lá no administrativo da UNESP.

Uma simples folha sulfite com meia dúzia de palavras escritas e a linha do fracasso aguardando minha assinatura.

Acho que fiquei alguns minutos olhando para ela, petrificada. Enquanto terminava de assinar meu nome, passou um filme na minha cabeça de todo o processo acadêmico que havia enfrentado até ali nos doze anos vividos de UNESP, mas, principalmente, nos três últimos que percorri fazendo o Doutorado: a dificuldade em realizar o exame para conseguir ingressar, o desafio da escrita do projeto, as reuniões em grupo, as participações em congressos, a dedicação em levantar os dados – pois eu tinha uma grande quantidade de atividades cartográficas que realizei com meus alunos, só faltava escrever a análise sobre elas - que era minha temática. Eu me conheço, daria certo nos 30 dias de férias de julho. É embaraçoso assumir, mas eu fui adiantando esse levantamento durante as aulas que dava na faculdade: tive a ideia de dar textos para as alunas da Pedagogia lerem em grupos e pedia para elas produzirem atividades de ensino sobre o que leram em teoria. Isso tomaria mais ou menos uns 70% do tempo de aula e, enquanto isso, eu conseguiria adiantar algo do doutorado no meu computador. Lógico que elas perceberam. Um dia uma delas, que era minha orientanda de TCC, foi muito franca comigo e comentou que eu não estava me dedicando a elas e às aulas. Que não era mais a Rafaela do ano passado. Aquilo me machucou muito. Ela estava tão certa. Tinham sido as únicas alunas que demonstraram carinho por mim e eu o que fiz? Decepção. Percebia em seus olhares a insatisfação. Eu, definitivamente, estava no meu limite. Terminei a assinatura e, com um olhar longe, entreguei a folha nas mãos da secretária. Ela me retornou com um olhar de pesar e não disse nada. Não era necessário.

Foi um triste luto que tive que aprender a enfrentar, mas, certamente, me fez mais forte.

No segundo bimestre daquele 2011 o cenário tinha mudado quase que completamente em minha vida: pedi demissão da faculdade, continuei apenas com o colégio particular e aumentei o número de aulas no estado, completando com carga suplementar. Na vida pessoal, enfrentava alguns conflitos em meu casamento que culminaram no divórcio. Dessa vez foi o fracasso na Pós-graduação e o retrocesso

que era, para mim, aumentar as aulas no estado que refletiram na vida pessoal, comprovando, mais uma vez, sua indissociação.

Obviamente, as coisas começaram a degradingolar no colégio privado, dada a invariabilidade da interconexão vida pessoal-profissional. Os alunos passaram a me detonar no Ibope. O que mais doía era ler seus comentários, pois, além das notas gerais que envolviam, por exemplo, o domínio do professor sobre o assunto, o controle da sala, usar tecnologias e ser pontual, havia um espaço para escreverem, sob o véu do anonimato, o que quisessem. Eram dez críticas para cada elogio a mim, isso porque os piores comentários nos eram omitidos. Que vergonha saber que os diretores e coordenadores liam aquilo. Como me defender? Eram as palavras deles contra a minha. Algumas coisas eram verdade, mas muitas não, ou estavam enviesadas. Bastava uma chamada de atenção mais ríspida uma única vez no início do ano para perder o aluno o ano inteiro. E sim, eles usavam o Ibope para se vingarem.

Aquele diretor dizia que era melhor ter o Ibope, do que não ter, que antes saber o que os alunos pensavam sobre você e sobre a escola, do que não saber. Tudo bem, não deixava de ser um ponto de vista. Por mais que fosse difícil ler tudo aquilo, eu procurei encará-los da melhor forma: elencava os pontos negativos e me propunha a evitá-los ou melhorá-los no ano seguinte. De fato, era válido, mas não exclui o quanto essa ferramenta acaba com o emocional dos professores, pois, por ser anônimo, eles escreviam verdadeiras crueldades a nosso respeito. Muitas vezes combinavam entre si de falar mal de um professor para ele ser mandado embora. Todo mundo sabia disso, mas todo mundo também tinha medo de se posicionar contra essa inquisição e ser demitido. É o famoso ditado popular: “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Como, todavia, isso pode ser saudável em uma instituição que, teoricamente, trabalha com *educação*? Vale ressaltar que só eram aplicados nas escolas privadas.

Naqueles anos, o diretor me chamava frequentemente em sua sala para me dar alguma bronca, alguma chamada de atenção, algum feedback construtivo, mas sempre pesado e constrangedor. Ele não media as palavras. Ameaçava que tinha uma pilha de currículos em sua mesa. Comparava-me com outros professores e falava que eu fazia coisas boas, inovava no modo de dar aulas, mas colocava tudo a perder quando dava minhas “*rafaeladas*”, como descrevi anteriormente. Sua postura era horrível e antiética. Até hoje, quando me recordo do tom da sua voz e das expressões da sua face, sinto-me mal, seguida de um alívio de não trabalhar mais lá. Toda vez que a secretária me ligava para agendar uma reunião com ele, já sabia que iria ouvir, já esperava o pior, já gelava minha barriga com o medo da demissão, já acabava com o meu dia, já tirava meu sono, literalmente. E não era só comigo. Quantas vezes meus colegas também passaram por isso, também eram chamados e esculachados. Alguns menos, outros mais, alguns nunca, pois tinham “caído nas graças” dele, como comentávamos em nossa ‘rádio peão’.

De todas as vezes, lembro que eram coisas pequenas, atos falhos que até valiam a chamada de atenção, mas, definitivamente, não o suspense e a tempestade em copo d’água como ele fazia. Que me chamasse dois minutos do intervalo e

colocasse o ponto, assim que ele tivesse acontecido. Eu já me justificaria ou me proporia a retificá-lo. Nunca tive problemas em reconhecer uma escorregada e sempre tive a humildade de tentar melhorar. Mas não. Fazia questão de marcar uma reunião uns quatro dias antes, às vezes pegando até o final de semana, só pra me torturar com a angústia de não saber quão grave seria o que eu tivesse feito.

Os feedbacks dele iam desde a indicação para eu não comentar sobre minha vida pessoal – quando eu tentava quebrar o gelo com os alunos, seja para me aproximar mais deles, seja para desconstrair algum assunto da aula, na tentativa de deixá-la mais humanizada - mas sim, que eu deveria falar só de “Relevo, relevo, relevo”! – como ele colocava. Outra vez foi sobre um assunto que estava desatualizado no livro (que ele havia me forçado a escolher, vale lembrar, mesmo eu tendo optado por outra editora) e eu passei para os alunos. Isso porque eu tinha começado a passar de forma correta na lousa, quando um aluno me atentou que no livro estava diferente e eu cometi o deslize de alterar, para adequar ao que o material trazia. Era um livro novo, recém adotado pelo colégio e o assunto em si, *fusos horários* - que já haviam mudado no Brasil algumas vezes, sempre mudam e eu achei que aquele ano tivesse ocorrido outra alteração. Trata-se de uma escolha política, assim como a adoção ou não do horário de verão. Eu não havia ensinado, todavia, o conceito de forma errada. Mas ele gritava, enfurecido, dizendo que aquilo não podia acontecer naquela escola e que eu não preparava minhas aulas adequadamente.

Em outro episódio no colégio, o diretor pedagógico resolveu entrar para assistir uma aula que era de fechamento de conteúdo e eu havia enchido a lousa de perguntas. Ou outra vez que tinha passado a correção da prova na lousa. Ele não aceitou que não tinha usado as tecnologias disponíveis e me criticou duramente, pois encher lousas era coisa do passado. Mas e quanto a todas as aulas em que eu inovei, em que me preocupei em usar tecnologias, metodologias ativas, *post its*, slides divertidos e atrativos, explicações didáticas? Como um gestor, ele deveria imaginar que a nossa sequência de aulas segue uma lógica e que assistir a uma aula fora de contexto não significa que todas foram assim.

Outro questionamento sobre minha atuação pedagógica, foi no evento Casa Aberta. Na exposição dos trabalhos dos alunos - à qual me dediquei muito em apresentar trabalhos diferenciados (maquetes interativas relacionando a cidade com o jogo *SimCity* e a caixa de areia que coloria formas de relevo tridimensionais, com filas intermináveis de pais e alunos de todos os anos atraídos para conhecê-la de perto e maravilhados em mexer nela), mas que a coordenadora, no entanto, queria que eu colasse fotos em cartolinas no biombo de exposição. Como eu havia esquecido e, portanto, desobedecido – em prol da criatividade, da aprendizagem significativa, mas, que importância tem tudo isso, afinal? - precisavam me colocar no meu devido lugar de compreender o poder da hierarquia dentro de uma escola. Uma hora eu era tradicional demais, outra, moderninha demais. Era um pisar em ovos, era um não saber até aonde ir, como agradar, como acertar. A roleta russa entrava em jogo novamente.

Essa pressão comprometia minha relação com os alunos, pois eu vivia apreensiva, preocupada em não ser mandada embora, em conquistar aqueles estudantes e ser admirada pela direção que acabava ficando nervosa com eles, brigava quando tinha muita coisa pra passar e eles não paravam quietos ou atrapalhavam minha explicação. Na minha cabeça, não podia perder tempo conversando com eles, não sabia do que eles gostavam, quem paqueravam, seus hobbies, seus medos. Não trocava ideias com eles, tampouco permitia aproximação. Nos corredores, eles cercavam os demais professores, puxavam papo, abraçavam, contavam as coisas. Para mim sempre davam um oi extremamente formal, às vezes, sentia que era por obrigação.

Eu os acompanhava do 6º ao 9º ano, era uma das únicas professoras que passava tantos anos com eles, mas nunca me escolhiam como paraninfa. Esse sempre foi um ponto para mim. Será que eu era tão chata assim? Eu era firme com eles, mas jamais os xingava ou humilhava. Sempre pedia silêncio e ordem seguido de um por favor. Eu exigia o silêncio durante a explicação, que sentassem no mapa de sala, que abrissem o caderno, que anotassem minhas explicações. Eu sabia que era exigente, mas por que era vista como uma chata tão repulsiva? O que os outros professores faziam que eu não? Eu ouvia alguns deles brigando com as turmas, batendo o apagador na mesa e ficando bastante bravos, mas, mesmo assim, eram escolhidos como paraninfos ou professores homenageados. Por que o modo como eu brigava com eles era diferente? Todos reclamavam dos maus comportamentos, mas eram adorados. Seria eu a trouxa em levar tudo muito a sério? Não que meus colegas não levassem, todos eram excelentes professores. Mas penso que algo em minha personalidade os afastava e, sinceramente, por muitos anos eu não consegui identificar o que era.

Deparei-me novamente com limões nas mãos, mas fazer uma limonada não seria viável, pois eles estavam realmente azedos. Era a hora de preparar uma deliciosa torta de limão, daquelas de vitrine de padaria: as *Geopráticas*.

Geopráticas foi o nome dado às atividades de ensino práticas, lúdicas, aquelas 'mão na massa': os conhecidos trabalhos que envolviam, por exemplo, a produção de maquetes, desenhos, apresentações diferenciadas, recortes, massinhas de modelar e até mesmo balas e chocolates para os alunos aprenderem determinado conteúdo de forma mais divertida, saindo da rotina das aulas expositivas e desenvolvendo outras habilidades. De verdade mesmo, significava para mim uma alternativa desesperada de conquistar os alunos, nem que fosse para amenizar, pelo menos, as críticas que eu recebia nos lbores. Tal qual um pedaço de madeira boiando no oceano através do qual um naufrago se agarra com todas suas forças para sobreviver, eu me agarrei a elas a qualquer custo.

Havia arriscado algumas delas anteriormente no estado e no início eram propostas bem simples, muitas não deram certo e fui aprimorando-as com o tempo, mas sempre tive resultados positivos. Os alunos gostavam e pediam para eu fazer

sempre. Só que lá eu me deparava com os limites da falta de recursos, pois a escola não fornecia os materiais e eu não podia pedir para as famílias comprarem, já que, muitas vezes, passavam por dificuldades financeiras. Acabava por pedir produção de desenhos, como o *Desenho da Sala de Aula* e o *Trajetória Casa-escola* ou maquetes usando material de sucata. Mesmo assim, eram sucesso. O *insight* das Geopráticas veio, era meu momento de resgatá-las e dar a volta por cima.

Assim o fiz e, um passo de cada vez, por incrível que pareça, foi dando certo e comecei a colher os frutos! A cada ano ia inventando mais Geopráticas diferentes, repetindo as boas, aprimorando as mais ou menos e deixando de lado as ruins. Também procurei reforçar o *check list* de minha postura e atitudes em sala de aula a partir do que lia no Ibope e do que o “amável” diretor colocava em suas agradáveis reuniões particulares, ao ponto de escrever os itens em uma folha que eu via todo dia. Mesmo em relação às aulas expositivas eu me dediquei mais: organizei mais a lousa (que é algo que eles gostavam e pediam muito) e preparei slides mais atrativos, com GIFs, memes e imagens impactantes, além de inúmeros recursos cartográficos como gráficos, tabelas e mapas atualizados para capacitá-los na interpretação dos mesmos.

Na vida pessoal, eu estava superando a fase do divórcio de forma positiva, procurando cuidar mais de mim e aos poucos tudo foi se encaixando.

Nesse período também, foi a época da chegada, de forma mais efetiva, das tecnologias em sala de aula naquele colégio para as turmas de EF Anos Finais. Foi adotado o uso de iPads como material de ensino obrigatório e os livros didáticos foram substituídos por uma plataforma digital de material didático bastante inovadora no mercado e eu embarquei nelas com toda força. Em meio a todos os desafios que isso significou para a cultura daquela escola, desde os bloqueios e dificuldades que os professores mais antigos enfrentaram por conta da falta de familiaridade com as ferramentas digitais, até questões técnicas de fazer tudo isso ser possível dentro de um ambiente escolar, eu decidi remar a favor dessa maré e acabei surfando a onda do novo.

Enquanto a maioria dos professores criticava o material didático adotado (que tinha, realmente, vários problemas conceituais, mas que estava no início da implantação e, como todo início, há problemas a serem mitigados), eu enxerguei o que a escola estava tentando fazer: se destacar no mercado com o diferencial da tecnologia e atrair mais clientes. Qualquer funcionário com um mínimo de discernimento consegue compreender que quando o negócio do dono vai bem, seu emprego está garantido. Vesti a camisa e dei o braço a torcer reconhecendo a visão do diretor da escola.

Ele era experiente, tinha contato com diretores das escolas mais caras e renomadas do Brasil, ia para a Finlândia e conhecia de perto realidades de tudo o que era de mais moderno envolvendo educação naquele momento. Teve o feeling de trazer essas inúmeras inovações para o colégio e encarou com braço de ferro todos os obstáculos e enfrentamentos que o novo trouxe consigo. Posso citar, dentre eles, as mudanças na estrutura física do colégio, alinhando a parte técnica em si e os

grandes investimentos que a escola deveria fazer. Outro enfrentamento foi em relação aos professores assustados, acomodados com o tradicional e céticos quanto ao uso das tecnologias, até aos pais que foram contra o uso de iPads, alegando que a luz prejudicava os olhos de seus filhos.

Escolhi dançar conforme a música e passei a olhar o material didático capenga e inovador como algo promissor e trabalhei com ele da melhor forma: ignorava as falhas, defendia seus pontos fortes para os alunos e incrementava com meus slides de qualidade. Nas reuniões com o pessoal dessa plataforma, em vez de só criticar como todos faziam, eu propunha soluções das quais eles gostavam e abraçavam a ideia. Elogiaram-me para o diretor. Quando fui chamada a sua sala um certo dia, cheia já de angústias, o inesperado e inédito aconteceu: foi para receber um elogio. Ele reconheceu meu desempenho no uso daquela plataforma, na melhora significativa da minha postura em sala de aula, na qualidade das minhas Geopráticas, no controle do comportamento dos alunos e os bons comentários no Ibope que passaram agora de dez elogios para cada crítica. Eu não podia acreditar no que estava vivendo! Será que eu tinha encontrado, finalmente, a receita mágica para o sucesso?

Passei a ser escolhida para todas as capacitações mais legais e importantes do colégio: visita à Google e à Apple em São Paulo, fazia treinamentos com novas tecnologias, participava de palestras com o Dr. Augusto Cury. Foi o ano em que, entusiasmada com essas novidades, criei meu canal no YouTube e comecei a produzir semanalmente vídeos sobre Geografia. Os alunos gostaram muito, ajudavam a divulgar o canal em suas redes sociais e vi nisso a possibilidade de me destacar por outros meios, além dos muros da sala de aula.

O destaque veio – não fiquei milionária, ainda, graças ao marketing digital, mas foi quando o diretor de um famoso curso pré-vestibular de São Paulo assistiu aos meus vídeos e me convidou para lecionar lá. Cheguei a ir à entrevista, ele me levou para conhecer todas as salas gigantescas e me disse que seria muito legal se o ambiente de cursos pré-vestibulares fosse menos masculino. Falou que eu precisava dar apenas seis aulas para ganhar o mesmo que ganhava onde estava em Rio Claro, com vinte e quatro. Não vou negar que aquilo me deslumbrou, pois mexeu com meu ego. Havia lugares que me valorizavam e dar aula em um cursinho era, para mim, o auge, ainda mais naquele que detinha o título de melhor e mais tradicional do Brasil, com as maiores taxas de aprovações, primeiros lugares em Medicina na Fuvest, etc., etc. Mas eu neguei sua proposta. Prefери a segurança de onde estava, além de que as coisas estavam, finalmente, melhorando e não queria morar longe do meu então novo namorado. Tudo estava bem e acabei abrindo mão de uma oportunidade que, convenhamos, não bate todos os dias às nossas portas.

Voltando à escola, nas reuniões com o grupo de professores, eu passei a ser citada pelo diretor - que não mais expunha minhas *rafaeladas*, mas minhas atividades inovadoras e como eu tinha facilidade em lidar com os recursos tecnológicos. Fui caminhando e construindo recursos pedagógicos nessa nova linha. Até que veio a pandemia.

4 CAPÍTULO 3: Um cenário em transformação

“Há escolas que são gaiolas
e há escolas que são asas”

Rubem Alves

4.1 A Tímida presença das Tecnologias nas Escolas dos anos 1990

Sobre a presença de tecnologias em sala de aula durante a minha vida escolar, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, nada havia sido observado. As aulas eram predominantemente expositivas e os recursos didáticos não ultrapassavam a lousa, o giz, o livro didático, o caderno e estojo e, no máximo, um rádio portátil ou televisão compartilhada no carrinho que corria pelos corredores de todas as salas, quando algum professor decidia passar um vídeo - em fita cassete! - para ilustrar algum assunto (ou passar o tempo quando não estavam muito a fim de dar aula - o que hoje eu entendo e não julgo).

No Ensino Médio, a novidade foram as transparências e os retroprojetores em algumas aulas. Para mim, essa inovação pouco influenciou no ensino-aprendizagem, pois mais serviram de apoio ao professor - que não precisaria escrever várias vezes a mesma coisa na lousa em salas diferentes - do que para os alunos. Ele reutilizava as transparências e nós apenas éramos meros copistas. De qualquer forma, podemos dizer que foi o “pai” do datashow e, nesse sentido, é normal ter sido uma iniciativa mais rudimentar.

Enquanto isso, uma realidade bem diferente podia ser observada nos EUA. Segundo um artigo de meados dos anos 1990 extraído do jornal Folha de São Paulo, Moraes (1994) relatava como os alunos já usavam computadores nas salas de aula e as salas de informática já estavam ficando para trás.

Como assim, ficando para *trás*? Em 1994?

Aqui no Brasil, recorde de ver surgir as primeiras salas de informática, com Internet discada, apenas ao final do 3º ano do Ensino Médio e era tudo o que podia ser considerado de mais moderno! E raramente algum professor nos levava lá ou preparava alguma atividade. Corrijo, não raramente, nunca. Utilizávamos para pesquisa em horário fora das aulas, mas o que mais marcou mesmo foram os primeiros *chats*, como o saudoso miRC, as salas de bate-papo, o primeiro e-mail, as buscas no *Yahoo*... Não tinha Google e era muito, mas muito demorado carregar qualquer página. Mas isso foi só em 1999 e no meu colégio que era particular. Em 1994 eu, então com doze anos, estava na 6ª série e nem sonhava o que era um computador, muito menos na escola.

Já nos EUA, como pudemos observar, os avanços tecnológicos eram cada vez mais rápidos e presentes. De um computador para 125 alunos em 1984, passou para um a cada 14 estudantes, em 1994, sendo 60% da Apple e 20% da IBM. As aulas de Arte para as crianças do pré-primário eram dadas em Macintosh e os alunos do colegial podiam consultar a biblioteca do Congresso, a maior do mundo, mesmo estando a milhares de quilômetros de Washington (MORAES, 1994).

E eu copiando transparências.

4.2 A Geografia Escolar de Ontem e Hoje

Não é de se surpreender que esse relativo atraso da educação brasileira quando comparada à ocidental (europeia e americana, principalmente) é consequência do processo histórico que atravessou.

Se pararmos para pensar, basta voltar cerca de “apenas” 190 anos e observar os dados oficiais de 1832 no Brasil: havia 180 escolas, distribuídas por 9 províncias, sendo que 40 delas não tinham sequer professor. Somente em 1837 foi criado o Imperial Collegio de Pedro II, para servir de modelo para outras iniciativas a serem desenvolvidas no país. Com a finalidade de “educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira”, seus estatutos “foram organizados com base nos estatutos dos liceus franceses”, além de seguir um plano de estudos enciclopédico: incorporava conteúdos clássicos, como a Gramática, a Retórica, a Poética, a Filosofia, Latim e Grego, e modernos, como Francês e Inglês e as Matemáticas, Ciências, História, Geografia, Música e Desenho (VECCHIA, 2006 *apud* GONÇALVES, 2013, p.102).

Ou seja, somente em meados do século XIX, pela primeira vez, aparecia a disciplina de Geografia (muito provavelmente descritiva e positivista, de acordo com o Possibilismo de La Blache e o Determinismo de Ratzel), em *um colégio modelo* voltada para uma reduzidíssima *elite* brasileira.

Apenas no século XX é que de fato foi possível observar a implantação gradativa de um sistema de ensino no Brasil, [...] “ou uma rede escolar articulada nos níveis federal, estadual e municipal, com a expansão do acesso à escola e a consequente escolarização da população, ou da grande maioria dela” (GONÇALVES, 2013, p.109).

A realidade que vivi, portanto, em 1999, dificilmente seria diferente - exceto por um capricho do acaso (TALEB, 2019).

Nem tanto ao céu, nem tanto à terra, vale observar a quantidade de avanços por que a educação brasileira passou nesses mesmos 190 anos. Se a formação básica era extremamente precária, o ensino superior era mais reduzido ainda. Gonçalves (2013, p.105) constatou que é possível compreender a restrição e o

controle existente sobre o Ensino Superior no Brasil para impedir o acesso e difusão de ideais iluministas, consideradas à época “[...] potencialmente ameaçadores para a metrópole, e que se fortaleciam na Europa e em movimentos de independência na América.”

Com a formação de professores, todavia, não foi diferente. O ensino Normal era originalmente voltado para alunos do sexo masculino e somente ao final do século XIX a formação feminina tornou-se mais comum. Em 1860, havia somente seis escolas normais no país, em parte devido aos poucos atrativos da profissão de professor: “os ordenados eram baixos e a estabilidade, precária, face às disputas políticas regionais que marcaram todo o Período Imperial”, e a expansão do ensino normal foi limitada “não apenas devido à falta de professores, mas especialmente à ausência de alunos” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, *apud* GONÇALVES, 2013).

A título de comparação, os avanços ditos anteriormente vão desde os números - de acordo com o Censo escolar de 2022, divulgado pelo Inep, há mais de 72 mil instituições de ensino públicas e particulares com cerca de 2,2 milhões de professores na Educação Básica e cerca de 300 mil no Ensino Superior, além de contar com cerca de 36 milhões de matrículas no ensino básico. Em outra seara, passamos de cursos normais voltados, no princípio, para o sexo masculino e hoje, aproximadamente, 80% das vagas são preenchidas por mulheres – muito embora ainda haja grande desigualdade salarial de gênero.

As mudanças continuam até mesmo em relação às novas posturas, antigamente impensáveis dentro do contexto escolar tradicional e conservador, como, por exemplo, a presença de professores tatuados, de cabelos coloridos, assumindo diversas orientações sexuais ou ficando famosos nas redes sociais, com dancinhas e jargões.

4.3 A pandemia do COVID-19 e meu contexto de atuação

No final de 2019, uma doença gravíssima assolou a China e causou inúmeras mortes: o COVID-19. O coronavírus causava uma forte gripe que resultava em insuficiência respiratória e levava, em poucos dias, a pessoa a óbito. Começamos a acompanhar, bastante apreensivos, o desenrolar e o espalhar dessa terrível doença, desde o confinamento na China até as mortes na Europa. Havia o medo de ela chegar ao Brasil e, mesmo com o fechamento dos aeroportos, a Globalização permitiu que atingisse os quatro cantos do mundo: demos apenas o primeiro bimestre de aulas em 2020 e tivemos que nos isolar em casa.

O mundo parou, o comércio fechou, as pessoas se confinaram e o medo de morrer atingiu a todos. Passamos a usar máscaras, álcool em gel, luvas, sair de casa apenas para o essencial, como ir ao supermercado e à farmácia. Nos noticiários era só sobre isso que se falava e a cada dia o saldo de mortes aumentava. O pânico só crescia, o emocional das pessoas estava totalmente abalado. Muitas ficaram isoladas, afastadas de seus entes queridos, por exigência do distanciamento, principalmente dos idosos. Começamos a viver casos de contágio cada vez mais próximos, com amigos, vizinhos e familiares, e suplicávamos pela vacina, que só veio em 2021.

Além da preocupação com a saúde e sobrevivência, havia o medo de perder alguém amado e até mesmo o de qual seria o futuro da humanidade. A problemática financeira foi outro agravante: quantas pessoas perderiam seus empregos, quantas empresas quebrariam, quantos países teriam seus PIBs duramente afetados? A palavra de ordem era *insegurança*, em todos os aspectos, inclusive no educacional: como ficariam as escolas e a aprendizagem dos alunos nesse período?

A tecnologia permitiu que o ensino remoto fosse a salvação para assegurar que as aulas continuassem, muito embora com grave perda de qualidade. Tecnologia que não surgiu com a pandemia, mas que já estava disponível e até presente em algumas escolas – nas *fábulas*, por exemplo, como apresentei no capítulo um. Todavia, a maioria não a usava cotidianamente, pois seus recursos não eram apropriados como ferramentas em atividades de ensino, tampouco adotados enquanto planejamento curricular, seja por escolha, cultura da escola ou falta de condições financeiras. “Foi preciso (re)inventar, repentinamente, novos modos de sobrevivência, de manutenção do trabalho e da própria escola”. (ALCÂNTARA, 2022, p.2).

Inúmeros questionamentos foram levantados nesse período de *inflexão*, como aponta Alcântara (2022, p.3). Dentre eles, trago as importantes colocações por essa autora elencadas, como qual seria a função social da escola em um contexto de pandemia e isolamento social, por exemplo, e como garantir o direito à educação de todos, considerando as pessoas com deficiência e aquelas em maior vulnerabilidade social e econômica, em um modelo em que nem todos têm acesso às tecnologias. Tantas preocupações nos forçaram a refletir, inclusive, sobre o modelo escolar que temos, cujas defasagens a pandemia só deixou mais evidente: em que medida a educação básica poderia funcionar a distância, principalmente a infantil? Seria possível a escola voltar a funcionar no espaço doméstico, como ocorria até o século XIX? Haveria suporte às famílias perante essa nova modalidade de ensino remoto? Como adaptar as práticas pedagógicas, a avaliação, currículo, tempos e espaços de ensinar e aprender? Acrescento, ainda: como o emocional de todos os envolvidos afetou significativamente o decorrer desse processo?

Apesar de todas essas importantes questões, a primeira preocupação era resolver o problema mais urgente: como fazer as aulas continuarem na pandemia. Para Alcântara (2022, p.4) essa necessidade vem da forma como os modos de operar, os saberes e as práticas escolares se tornaram naturais nas sociedades escolarizadas, construindo, inclusive, uma cultura escolar. Essa naturalização pode

levar ao equívoco de, mesmo em tempos de pandemia, quererem manter a qualquer custo uma certa forma escolar.

Por isso tivemos tantos problemas e tantas consequências negativas durante e depois dela. Não paramos para pensar em alternativas a esse modelo escolar perpetuado por séculos, mas tivemos pressa em resolver o problema imediato: as aulas não poderiam parar.

Para isso, os recursos tecnológicos passaram a ter grande importância para o protagonismo dos professores naquela situação: aplicativos como o *Google Drive*, o *Google Classroom* e o *Google Meet* ou o *Zoom* foram fundamentais para servirem de ponte entre professores, pais, direção e alunos como alternativa para a transmissão das aulas, reuniões, cobranças de trabalhos e entrega de tarefas.

O colégio privado *fábula* em que eu lecionava saiu à frente, pois já trabalhávamos com esses recursos digitais há alguns anos, enquanto que a maioria das escolas brasileiras, tanto particulares como públicas, não.

Essas, por sua vez, viram-se obrigadas a lançar mão das tecnologias da noite para o dia e a situação que vivenciei no ensino público foi a mais desoladora: As orientações da direção eram passadas em grupos de whatsapp da escola – de forma bastante confusa, diga-se de passagem – e não recebemos treinamentos para o uso dos aplicativos. Com o tempo, alguns professores que tinham algum conhecimento se dispuseram a marcar uma vídeo-chamada e ensinar o passo a passo para utilização desses recursos. No geral, postávamos atividades no *Classroom* e entrávamos ao vivo no *Meet*, de acordo com nossa carga horária, para dar aulas remotas.

Porém, pouquíssimos alunos entravam nessas aulas ou entregavam as atividades e a causa principal foi a dificuldade real de acesso aos meios digitais. Muitas eram as famílias que não tinham computadores e sinal de Internet em casa e que compartilhavam seus celulares, às vezes para mais de uma criança, para elas acessarem o conteúdo. Tal empecilho também se estendeu para muitos professores economicamente carentes. A falta de interesse também foi um fator presente e que não tínhamos como controlar, afinal, não sabíamos o nível de discernimento perante à nova realidade e a infinidade de problemas econômicos, comportamentais e emocionais por que aquelas famílias estavam passando. Foi, praticamente, um ano perdido.

No colégio particular, pude observar um cenário bem diferente e, mesmo assim, foi um imenso desafio oferecer capacitações às pressas para professores, alunos e pais quanto ao ensino remoto, além de outra infinidade de obstáculos que surgiram no decorrer dos dias de confinamento.

Dentre eles, relembro a dificuldade inicial em cadastrar o e-mail institucional que identificasse de forma correta os alunos para usar esses aplicativos; da organização em casa perante o compromisso com as aulas e atividades cobradas; da dificuldade que muitos professores tiveram para vencer a timidez em gravar aulas para depois postarem ou mesmo em abrir a câmera e mostrar a intimidade de seus lares

ao dar aulas para alunos e pais que lhes assistiam de suas residências. Houve, ainda, preocupações referentes ao cumprimento do conteúdo, tanto quanto à quantidade de horas e dias letivos adaptadas ao ensino remoto, quanto à qualidade das mesmas. Quanto à avaliação, alguns modelos foram testados, como o envio de questões no *Google Forms* cujas respostas deveriam ser escritas a mão em uma folha e enviadas por fotos pelos alunos no Classroom. A qualidade dessas fotos me dá calafrios só de lembrar. Então passaram a aceitar respostas digitadas no próprio *Forms* e, para a surpresa de um total de zero pessoas, vieram quase todas iguais. Assim também foi o processo em relação às tarefas.

Um imenso trabalho para aprender a dominar esses novos recursos, horas de treinamento para conseguir montar uma prova, criar atividades, postar materiais, usar a Apple Pen, compartilhar sua tela nas aulas, elaborar o planejamento prévio e detalhado das aulas da semana para os alunos fingirem que assistiam às aulas, copiarem as respostas das provas e das tarefas entre si e nós professores sermos obrigados a aceitar qualquer coisa, já que não poderia haver repetência naquele ano.

As aulas on-line passaram a ser um martírio. Os alunos não abriam as câmeras, tínhamos que preparar previamente semanários detalhados com o conteúdo, páginas, tarefas e postar tudo com antecedência de uma semana no *Google Drive*. Os minutos não passavam, pois falávamos sem parar, sem os intervalos que acontecem em uma aula presencial - como quando passamos um esquema na lousa, ouvimos a pergunta de um aluno, chamamos a atenção de outro, arrumamos o material, caminhamos pela sala, os acompanhamos enquanto fazem os exercícios, etc.

Repetíamos a mesma coisa várias vezes, pois os pais queriam que as salas dos mesmos anos não fossem unidas em uma sala virtual só e exigiram o cronograma tal qual o presencial. No início podíamos dar aulas assíncronas, ou seja, gravávamos uma aula e a disponibilizávamos para as turmas da mesma série e os alunos poderiam acessá-las quando quisessem para assistir.

Claro que isso causou um caos na vida dos pais, que viram o quanto era difícil fazer com que seus filhos sentassem para estudar e tivessem a autonomia de abrir essas aulas e assisti-las prestando a atenção devida, sem se distraírem com joguinhos e celulares. Como não tinha dado certo, exigiram que eles tivessem aulas síncronas (ao vivo), respeitando toda a grade de aulas na sequência do dia. Não os culpo, pois imagino como foi difícil para eles terem os filhos em casa o tempo todo, sem descanso, e tendo que lidar com aquela nova realidade de *home office* e educação *full time* de seus filhos.

Os pais ouviam tudo o que falávamos, pois acompanhavam nossas aulas - o que, de certa forma, foi bom, já que muitos reconheceram e valorizaram nosso árduo trabalho. Por outro lado, qualquer chamada de atenção a um aluno poderia ser interpretada de maneira bastante enviesada.



Fotos 10 e 11: O ensino remoto na pandemia. (Arquivo pessoal)

As reuniões gerais com todos os colaboradores e gestores da escola eram feitas semanalmente, de modo remoto, permeadas por dinâmicas irritantes que eram feitas para demonstrar o lado ‘humano e preocupado’ daquele diretor, ao passo que mais e mais cobranças nos eram feitas. Se, num primeiro momento, chegamos a pensar que até teria seu lado bom ficar em casa, a forma como foi conduzida a experiência do ensino a distância triplicou nosso trabalho burocrático e as aulas virtuais tornaram-se mais tensas e cansativas.

Não sabíamos o que esperar, pois dependíamos dos pronunciamentos do governador que determinava se continuaria tudo fechado ou não, semana após semana. Os pais também não davam trégua, inventando modas e mudando o cenário do que fazer ou não nas aulas seguintes.

Com o passar dos meses, aquela rotina foi ficando cada vez mais custosa. Não sabíamos para quem estávamos dando aula, se estavam mesmo ali prestando atenção, já que muitos alunos entravam nas salas, mas como não ligavam as câmeras, não sabíamos se estavam dormindo, jogando ou de fato atentos. Poucos participavam por vergonha de se expor e não podíamos exigir sua participação ou que abrissem as câmeras.

Enviávamos as tarefas e provas para fazerem em casa e a cola corria solta, pois compartilhavam tudo e tínhamos que ler os garranchos em fotos terrivelmente mal tiradas. Em alguns momentos, eu me esqueci que as aulas estavam sendo gravadas e os pais estavam vendo e o mal humor daquela situação me fez baixar a guarda: voltei a ficar irritada com eles, dando-lhes, algumas vezes, chamadas de atenção mais pesadas – fato que não passou despercebido pela direção. Voltei a ser chamada e a levar feedbacks ruins.

Como não podia deixar de ser, na vida pessoal as coisas também passaram a degradingolar: meu relacionamento não sobreviveu à pandemia. Comecei a fazer terapia, porque sentia que ia surtar, como muitos, imagino, surtaram devido ao “novo normal”.

Foi o processo mais difícil e, ao mesmo tempo, mais recompensador que enfrentei. Minha psicóloga era excelente, explicava as teorias cognitivas e comportamentais de uma forma que eu intelectualmente admirava. Era muito direta e não passava a mão na cabeça: me fez olhar para dentro, revolver o passado e, enfim, reconhecer que as minhas inseguranças, situações delicadas e pessoas que me rejeitavam eram atraídas em toda a minha história, por fruto da rejeição materna que vivi nos meus primeiros anos de vida, agravada pela paterna quando meus pais se separaram na adolescência.

Eu não fazia ideia que havia passado por isso, mas fazia parte do meu DNA e explicava perfeitamente por que eu me colocava em situações de rejeição – como a que passei com a ex-orientadora do Doutorado, com meu ex-marido, com o diretor da escola, com os alunos e agora com esse namorado. A rejeição me era familiar, era intrínseca a mim e, portanto, mesmo que inconscientemente, eu atraía esse tipo de pessoas e situações, como um ímã, pois era a única coisa que eu conhecia. Obviamente não foi algo rápido, tampouco fácil de se constatar. Entretanto, o primeiro passo foi entender e aceitar o porquê de as coisas serem como são e, a partir daí começar a mudar.

Consegui terminar aquele namoro e passei a trabalhar com ela o processo de superação da dor do fim. Graças a ela tive também a coragem de ingressar novamente no Programa de Doutorado, em 2020, nove anos após a fatídica desistência. Precisava fechar esse *looping* e provar que eu era capaz.

Não poderia ser orientada por uma pessoa melhor que Deus colocou em meu caminho, tão diferente daquela ex-orientadora. Uma querida, amorosa, super carismática e extremamente inteligente professora. Ela havia sido minha professora na graduação, da disciplina Antropologia, e eu me lembro de ter amado o modo como conduzia as aulas, falando de um jeito tão interessante que prendia a atenção dos alunos. Adorava os textos que ela passava e que nos faziam conhecer as diferentes culturas e sociedades, tomando contato com relatos de pesquisadores que vivenciaram e descreveram outros povos. Uma disciplina que era aos sábados e tinha tudo para ser entediante, mas não foi. Marcou-me uma frase dela dizendo que os indígenas “selvagens” não eram inferiores aos homens brancos, nem superiores, mas *diferentes*. Havia um respeito em sua fala e um encanto em sua presença. Quanto conhecimento ela compartilhava e que me fazia pensar: como essa professora pode saber tantas coisas?

Vinte anos mais tarde, com muito orgulho, realizo meu mais importante trabalho acadêmico com ela, na presente oportunidade de escrever o meu relato enquanto pesquisadora da minha história.

No campo sentimental, propus-me a escolher melhor meu próximo parceiro afetivo e a não me sujeitar nunca mais às migalhas de afeto. Hoje estou namorando novamente, em um relacionamento bem mais tranquilo e seguro, com seus altos e baixos, claro, mas sem as cobranças e angústias que eu conhecia e, de certa forma,

aceitava. Sou muito grata ao trabalho da minha terapeuta, pelo quanto ela me ajudou a constituir uma versão melhor de mim mesma.

Voltando ao período da pandemia, um ano e meio depois, a vacina chegou e as aulas puderam voltar ao presencial ou – ao pior formato de todos – ao modelo híbrido.

Os pais poderiam optar pelo retorno presencial do seu filho à escola ou ao acompanhamento das aulas on-line em casa. Passamos, então, à dupla jornada de ir dar as aulas presencialmente e depois, no período da tarde, dar as mesmas aulas remotamente, no *Zoom*. Essa situação perdurou todo o primeiro semestre de 2021, mas, no segundo, todos voltaram integralmente.

Voltar foi muito bom, mas tudo havia mudado e não falo só do distanciamento e do uso das máscaras. Esse um ano em que os alunos estiveram isolados em casa foi capaz de atrasar profundamente a sua aprendizagem e o modo de se relacionarem. Vários foram os casos de crianças que se recusaram a voltar por pânico, que demoraram para deixar as máscaras quando elas não eram mais obrigatórias, mas o pior foi observar o comportamento daqueles jovens.

Grande parte deles passaram a apresentar dificuldades de concentração e eram desrespeitosos com os professores, como se tivessem esquecido como se relacionar e como se portar na dinâmica de uma sala de aula. Aumentou muito a conversa durante a explicação e o uso de celulares. O nível das provas teve que baixar, pois eles não acompanhavam mais questões aparentemente simples que outrora eram cobradas nas avaliações. Tal reflexo não foi consequência apenas no ano seguinte imediato, mas até hoje. Quatro anos depois, consigo observar em meus alunos do EFII até os do curso pré-vestibular, essas defasagens.

Entre nós, professores, também pude observar aqueles que tiveram muito medo de voltar, que perderam entes queridos e que não sabiam como seria esse retorno. Os anos de 2022 e 2023 foram os piores, repletos de dificuldades e adaptações do pós-pandemia, na minha opinião. Para mim, foi muito ruim dar aula de máscara, pois forcei bastante a voz e acabei aderindo a um microfone portátil – muito embora o som que saía, segundo os alunos, fosse similar ao de um carro da pamonha. Quando não precisamos mais usá-las, para mim foi um alívio.

Todos voltaram, em alguma medida, diferentes. Psicologicamente, intelectualmente, emocionalmente, fisicamente. Foi um semestre de intensas adaptações ao chamado “novo normal”. Na escola, infelizmente perdemos uma querida professora para o Covid. Ela era minha amiga, lecionava História e eu adorava conversar com ela. Era divertida, independente e muito inteligente, deixando grande saudade.

Na minha vida pessoal, eu estava enfrentando o luto do término daquele relacionamento cuja dor não passava. Nem a distância nem o tempo cooperavam.

Somado a isso, perdi minha gatinha para um câncer contra o qual estávamos lutando há dois anos e ela precisou enfrentar três difíceis cirurgias. Foram dois golpes emocionais muito fortes para mim naquela época e, claro, refletiram com a mesma intensidade no *eu professora*: acabei dando a maior *rafaelada* de toda a história.

4.4 Meu Cisne Negro

Faltavam apenas 10 minutos para bater o sinal – aqueles 10 minutos que eu desejei, por muito tempo, que nunca tivessem existido. Por que não deixei eles passarem sem inventar moda? – pois bem, tive a brilhante ideia de passar um vídeo engraçado que eu tinha visto um tempo atrás e era relacionado com o tema da aula: climas do mundo. A turma era um 6º ano com alunos bastante agitados e seria uma forma de prender a atenção deles de um jeito mais divertido.

Só que, infelizmente, no vídeo a pessoa falava alguns palavrões e eu não me lembrava disso. Lembrava apenas que era um vídeo engraçado e que tinha tudo a ver com o tema. Estava mais preocupada com a ideia de descontrair a aula atrelando humor ao assunto que estávamos estudando, prendendo a atenção deles e terminando a aula de um jeito mais leve. Mas foi o meu fim.

Terminei a aula com um embrulho no estômago, rezando para que não desse em nada. Obviamente não passei o mesmo vídeo nos outros dois 6^{os} anos que tinha na sequência e segui com a manhã. Logo no início da tarde a coordenadora me ligou perguntando que vídeo eu tinha passado para a turma. Falei o que tinha acontecido, mas o estrago já estava feito: vários pais ligaram para ela, muito enfurecidos, dizendo que o grupo do whatsapp deles só falava sobre isso, que estavam indignadíssimos, revoltados, que não pagavam a escola para isso, etc. etc. Resumindo: queriam a minha cabeça.

No dia seguinte, fui chamada à sala da direção e, para minha surpresa, estavam todos lá: o diretor pedagógico, o mantenedor do colégio, os dois coordenadores, a psicopedagoga, o advogado da escola e a secretária do administrativo. Eu sentei na cadeira da ponta da mesa. Pediram para eu me explicar e eu comecei a tremer. Foi a pior sensação da minha vida. Não lembro direito o que falei e como me justifiquei, eu estava tão envergonhada. Acabei pedindo perdão, reconheci meu erro, falei que eu sabia que deveria ter assistido ao vídeo antes de passá-lo para a turma, para me

certificar de que era apropriado, que foi um deslize amador e que em todos os 10 anos que trabalhei naquele colégio nunca tinha falado sequer um palavrão em sala de aula, muito menos passado um vídeo inadequado, que havia sido um infeliz erro do qual eu estava muito arrependida, etc., etc. Comecei a chorar e lembro-me de não conseguir olhar para nenhum deles nos olhos. Ninguém me acolheu naquela inquisição medieval. Um silêncio ensurdecedor tomou conta da sala por alguns segundos.

Em seguida, entregaram-me um documento ao qual fui coagida a assinar, assumindo meu ato para fins legais, no caso de demissão por justa causa. Então o diretor, com toda sua arrogância, fez um discurso longo descrevendo o posicionamento do colégio perante o ocorrido e, quando eu estava esperando a cartada final, disse que não iria me demitir, ao contrário do que os pais queriam, com a condição de eu ter todas as minhas aulas dali para a frente acompanhadas pela psicopedagoga ou pela coordenadora da escola.

Nunca me senti tão humilhada, pois ele fazia questão de repetir e repetir que não era esse o desejo dos pais, mas como ele era misericordioso, propôs essa solução. Eu só queria sair daquela sala, só queria poder não precisar daquele emprego e não me sujeitar à tamanha falta de consideração. Todavia, aceitei, pois era aquilo ou viver com 800 reais da minha carga reduzida das aulas na rede pública de ensino.

Dessa vez não era a vida me dando limões para eu fazer limonadas ou tortas de limão. Senti-me atropelada por um caminhão do hortifrúti inteiro. Estava arrasada, humilhada, envergonhada, sozinha e, ainda por cima, sofrendo por amor. Os meus colegas de trabalho mais próximos se mostraram bastante acolhedores e me deram muito apoio, o que foi fundamental naquele momento. Apenas uma mãe me defendeu, mandando um texto muito bonito no grupo do whatsapp daqueles pais – que um deles me encaminhou - sobre perdoar os outros e como eu tinha sido uma boa professora para os outros dois filhos mais velhos dela, falando, inclusive, que a geração de hoje assiste a coisas muito piores. Eu concordo com essa hipocrisia, mas, é claro, em nenhum momento achei certo o que fiz. Infelizmente a escola permitiu que o assunto tomasse uma proporção muito grande e virou o que virou. São reflexos de um mundo atual em que qualquer mínima coisa que acontece é interpretada, odiada e cancelada por julgamentos cruéis e segundo seus ideais politicamente corretos.

As primeiras aulas com a psicopedagoga na sala foram péssimas. Um clima pesado, ninguém comentando nada, os alunos mudos, os olhares julgadores e eu me sentindo ridícula. Vinte anos dando aula para ser supervisionada. Minha revolta era por saber que naquele dia eu não tinha passado o mesmo vídeo para os dois outros 6^{os} anos nas aulas subseqüentes – sendo que eu sempre faço as mesmas coisas em todas as turmas – então era óbvio que eu não precisava dessa fiscalização humilhante. Ainda mais depois de passar pelo apedrejamento em praça pública, que foi como me senti naquela horrível reunião. Mas a escola precisava tomar alguma atitude perante os pais, uma vez que estava no final do terceiro bimestre e uma contratação de um professor novo no meio do ano letivo não seria interessante,

imagino. Fora o valor da rescisão do meu contrato que não seria baixo. Então, essa foi a melhor saída que escolheram e eu que lidasse com ela.

Eu precisava, mais uma vez em minha vida, mudar aquilo, pois sabia que não seria contratada naquela escola para o ano que vem. Era setembro e eu só tinha três meses para virar o jogo. Foi quando comecei a entregar currículos em todos os colégios da região e tive coragem de ligar para aquele diretor do renomado curso pré-vestibular de São Paulo e dizer que agora tinha interesse em fazer parte do seu time.

Ele não só me ofereceu algumas aulas do cursinho como também para o Ensino Médio de outro colégio particular da mesma rede de ensino - e muito bom da capital - caso fosse do meu interesse mudar-me para lá. Mais dois colégios renomados quiseram me contratar e, inclusive, eu precisei negar sua oferta de aulas. Não podia acreditar no que estava vivendo: da posição da humilhação total, agora eu poderia escolher! Como meu currículo era, de fato, bom! Como eu podia sim, ser valorizada enquanto outro colégio me esculachava. Vi-me superando, novamente, mais uma faceta das rejeições internas que me cegavam.

Esperei a reunião final do ano com o diretor para receber o fatídico: “Está despedida!” e acertar meu desligamento do colégio – algo que já estava esperando, mas, para a minha surpresa, ele não veio. Eles não iriam me demitir, afinal! Na verdade, eles que se surpreenderam com o fato de eu ter sido chamada para lecionar em grandes colégios e cursinhos de São Paulo e acabaram por encerrar meu contrato. Minhas malas já estavam prontas para me mudar para a capital e meu coração ansioso para começar uma nova vida.

Eu sempre tive um laço afetivo com São Paulo por ter nascido lá e fiquei muito feliz em voltar para minha cidade natal. O ano de 2022 se iniciava. A escola era linda, o pessoal muito acolhedor, carinhoso e descolado, bem diferente do ar mesquinho do interior. Rapidamente me adaptei aos esquemas de provas e regras e tudo correu bem naquele ano. O cursinho, então, era um sonho. Pela primeira vez me senti professora. Uma sala linda, enorme, equipada, alunos quietos, interessados, um salário maravilhoso. Senti-me valorizada, senti-me realizada. Havia, obviamente, o desafio de me familiarizar com os assuntos cobrados nos principais vestibulares, as cobranças eram outras e a responsabilidade, maior. Mas era tão prazeroso! Preparava aquelas aulas com tanta dedicação, pesquisava conteúdos, procurava saber sobre eles, tudo para apresentá-las com segurança e excelência.

Ao final do ano, tive o melhor Ibope da minha vida até então, só com elogios daqueles vestibulandos. Era muito mais *minha cara* dar aula para essa faixa etária e, de fato, encontrei-me. Um aluno da minha turma foi o primeiro lugar em Medicina na Fuvest. Eu morava em um bairro ótimo, perto da escola, em um apartamento pequeno, mas muito bonitinho. Conheci meu atual namorado e, finalmente, superei aquela dor de cotovelo. Fiz novas amizades, passeava por São Paulo em museus, exposições e restaurantes. Enfim, não poderia estar mais feliz.

Minha preocupação estava com a escrita da tese, pois, mais uma vez, a vida me colocou - no meio do processo de produção acadêmica - novas oportunidades de trabalho que exigiram minha dedicação, fazendo se repetir uma história já conhecida. Mas dessa vez eu jurei que não iria estragar tudo de novo. Preferi abrir mão de dar aula em um terceiro colégio renomado de São Paulo para ter mais tempo para me dedicar ao meu doutorado.

Só não contava com o próximo desafio que o pêndulo da vida não tardaria a trazer: no ano seguinte, em 2023, o novo coordenador do colégio em que eu estava resolveu diminuir drasticamente as aulas de Geografia e de História dentro do cronograma do Novo Ensino Médio para inserir projetos socioemocionais.

Vi-me morando em São Paulo, uma cidade mais cara, pagando aluguel alto, ajudando minha mãe enviando dinheiro todo mês e dando aula em apenas duas manhãs na semana. Uma turma presencial do cursinho também não abriu, pois em cursos pré-vestibulares existe a dependência da procura por matrículas para que ela seja ou não aberta (diferentemente dos colégios: se há 4 primeiros anos do Ensino Médio, haverá certamente 4 segundos anos no ano seguinte, por exemplo). Passei a retirar quantias significativas de minhas economias para pagar as contas do mês. Comecei a me arrepender de ter trocado minha estabilidade pela total instabilidade da cidade grande. São os riscos e desconfortos que enfrentamos ao sairmos da zona de conforto.

O pior foi ter sido comunicada a respeito da diminuição das aulas só em janeiro de 2023, no momento da atribuição de aulas, e não daria mais tempo de tentar enviar currículos para tentar ingressar em outros colégios, afinal, os quadros já deveriam estar fechados. Foi desesperador.

A preocupação financeira foi um fator estressante e se refletiu, como era de se esperar, em minhas aulas. 2023 foi um ano difícil, truncado. Eu estava mais brava, mais irritada com os alunos e fui exigir que sentassem em ordem de chamada para ter menos conversa, entre outras posturas mais chatas com eles e, como não podia deixar de acontecer, nosso relacionamento degradingolou. Comecei a ver de novo aqueles olhares de alunos que não gostavam de mim. Mal me cumprimentavam, cochichavam quando eu passava, me olhavam feio. Chegou ao ponto de algumas alunas do 3º ano não entrarem mais para assistir às minhas aulas. Eu estava errando de novo.

Até que, em abril, o antigo coordenador dessa mesma escola em São Paulo - que havia me contratado em 2022 e se mudara para Campinas assumindo um cargo de diretor em outro grande colégio - entrou em contato comigo oferecendo uma quantidade expressiva de aulas e um salário muito bom, cerca de três vezes mais do que eu estava ganhando. Seriam 36 aulas perante as 17 que eu estava dando em São Paulo. Não pensei duas vezes e me mudei novamente, agora para Campinas, logo na primeira semana de maio.

Encontrei um apartamento lindo em um bairro ótimo e combinamos de meu namorado vir me visitar todo fim de semana. Tudo seria perfeito não fosse o fato de eu ter pegado as aulas de um professor extremamente carismático e um dos mais queridos da escola, o que gerou inevitável comparação. Acabei chegando no turbilhão do meio do 2º bimestre letivo, querendo mostrar serviço - pois o medo de perder aulas de novo me assombrava e acabei sendo exigente demais com os alunos.

Logo no primeiro mês, percebi que havia me precipitado: a carga horária era muito pesada, com aulas distribuídas por 5 unidades diferentes, em bairros distantes e com até três deslocamentos entre elas pela manhã, ou seja, não tinha sequer intervalo. As salas eram bastante numerosas, os alunos extremamente indisciplinados e não ofereciam mesa e cadeira para o professor. Nunca tinha visto isso, exceto em cursinhos.

Eram sete aulas seguidas diárias, literalmente, em pé. Minhas turmas dividiam-se em oito 9^{os} anos - tudo o que eu menos queria era voltar a dar aula para o Fundamental Anos Finais - e oito 1^{os} anos, mais quatro aulas no cursinho dessa mesma instituição, distribuídas nos períodos da tarde e da noite. Fora isso, continuei com o curso pré-vestibular de São Paulo, mas apenas para duas turmas on-line. Nunca havia dado tantas aulas assim na vida.

Como foi tudo muito rápido, acabei me empolgando com o salário maior e aluguei um apartamento lindo, de fato, mas em um bairro caro, o que comprometeu 50% do que estava ganhando. Tudo isso, somado à dor na lombar, além de os pés latejando ao final do período e ao desgaste em dar tantas aulas e de viver na adrenalina do trânsito na peregrinação entre as 5 unidades, fez-me refletir que, mais uma vez, o salário não compensou. Arrependi-me. Gostava mais de morar em São Paulo, da vida que eu estava construindo lá, do meu novo relacionamento, enfim... estava tão contente naquela cidade. Além de aprender a viver um namoro à distância, começou a martelar na minha mente a preocupação em abraçar tantas aulas para ganhar mais e comprometer, mais uma vez, o meu doutorado. Poderia ter segurado as pontas naquele ano e pegado mais aulas no seguinte. Mas a decisão já tinha sido feita, era o que eu tinha no momento, precisava bancar minha escolha e fui levando o restante do ano com o emocional bastante abalado.

Acabei doente por várias vezes, tive uma grave pneumonia que me derrubou – e olhe que eu nunca fico doente. No final do ano, veio o resultado: o pior Ibope da minha vida. Os alunos me detonaram. Claro que eles me compararam com o antigo querido professor - só isso já seria o suficiente para não gostarem de mim. Mas eu ainda fui ser exigente, aos moldes daquela antiga Rafaela, pois nunca tinha dado tantas aulas e para um público tão indisciplinado. As broncas que eu dava eram cada vez mais frequentes, o clima com os alunos começou a pesar e passou a ser um martírio acordar para ir dar aula lá.

Esse emaranhar de situações, desde a mudança, as adaptações, os sentimentos, renúncias, arrependimentos e esgotamento, resultou no pior Ibope de todos os professores da escola e, claro, fiquei arrasada. Cheguei a desenvolver até

um certo pânico quando via adolescentes na rua ou em uma mesa ao lado, em um café, por exemplo.

Refleti muito nas férias de fim de ano sobre tudo isso. Como eu, com tanta experiência, não estava conseguindo controlar aquelas salas? Por que eu não conseguia conquistar as turmas? Eu não queria mais ser assim, definitivamente. Precisava mudar, mas mudar de verdade. Interessar-me por eles, encarar de outra forma o ambiente. Elaborei, então, um plano de ação: conversei com outros professores que me deram dicas muito boas de como ser mais leve com os alunos. Dediquei-me assistindo a vídeos de como melhorar o carisma e me esforcei em pensar no perfil de professor que todo mundo gostaria de ter. Engordei quatro quilos de ansiedade nessas férias, na expectativa de ser outra professora em 2024. Não conseguia pensar em outra coisa, até que cheguei a uma espécie de fórmula inédita para inverter aquela situação negativa. Meu intuito nem seria ter um Ibope sensacional ao final do ano de 2024, mas, pelo menos, um não tão ruim e não receber tantas críticas.

Um dos pontos que analisei foi a importância de entender o ambiente no qual estava inserida, pois escolas são diferentes. Eu estava acostumada com uma realidade conservadora e cheia de inovações tecnológicas nos dez anos que lecionei naquele colégio alemão. Em São Paulo, estava empolgada com a vida nova e me esforcei para tudo dar certo. As escolas eram semelhantes em termos de tecnologias, muito embora pouco efetivas.

Porém, ao chegar nessa de Campinas, tudo era muito diferente e, graças à mudança repentina e já com o barco andando no ano letivo, não consegui absorver suas especificidades. Ela não estimula e até mesmo não permite o uso de qualquer ferramenta voltada à inovação tecnológica, pelo contrário: não exige uso de metodologias ativas, como a realização de atividades diferentes, lúdicas, trabalhos práticos, nada. Segue o esquema de curso pré-vestibular, pois começou assim, como detalhei no primeiro capítulo. Por isso não tem mesa e cadeira para o professor. É lousa, caderno e apostila física. Bem tradicional. Foi estranho voltar a dar aulas aos moldes de 2004, mas, por outro lado, pensei que seria mais fácil.

Outra coisa é que eles prezam muito mesmo pelo bom relacionamento professor-aluno. O aluno tem que gostar das aulas, relacionar-se bem com o professor, ter momentos de trocas pessoais e carinhosas. Pela cidade há dezenas de outdoors espalhados com um aluno abraçando o professor e escrito em letras garrafais: ACOLHIMENTO. Os coordenadores, ao conversarem comigo a respeito do resultado do Ibope, falaram para eu elogiar a unha das alunas, caminhar pela sala, descontraí-las com elas. Não precisava ser estritamente conteudista e me preocupar somente com a disciplina, mas criar uma atmosfera de amizade na sala de aula. Tudo o que aquele meu antigo diretor do colégio alemão falava para eu não fazer. Não saía da minha cabeça a imagem dele me falando que, em sala de aula, eu só deveria falar de “*relevo, relevo, relevo!*” – ou seja, tive uma boa formação soviética. Não era à toa

que eu me distanciei dos alunos. Era o momento de me reinventar novamente, de testar uma Rafaela que nunca consegui ser: a não chata.

O desafio era grande, pois meu único e conhecido artifício que havia lançado mão outrora e que tinha dado muito certo – as Geopráticas – eu não poderia mais fazer, já que nessa escola não eram permitidas atividades diferenciadas. Senti-me como aquela máxima popular que diz que uma pessoa pode ser muito bonita quando jovem, ao ponto de ser irresistível, mas, se não for interessante, sem conteúdo algum, ou seja, vazia, sem graça, desprovida de charme ou inteligência, com o avançar infalível dos anos, quando a beleza se for, não lhe sobrar nada. O que seria de mim sem as Geopráticas?

O ano de 2024 começou e, pelo menos até o presente momento, não é que eu consegui, mais uma vez, me reinventar e virar o jogo? O resultado da minha longa reflexão me fez chegar a uma atitude ousada, mas que poderia dar muito certo ou muito errado. Todavia, decidi arriscar: logo na primeira aula, na qual eu geralmente fazia com eles os combinados e falava da Geografia e da minha formação para dar autoridade, resolvi mostrar uma apresentação totalmente diferente do que já tinha feito na vida.

Comecei com uma foto minha criança agarrada ao pescoço do meu pai, com um semblante triste e insegura. Em seguida, contei que ele nos deixou e foi viver com outra família e como foi difícil lidar com isso e enfrentar os anos seguintes de muita dificuldade financeira. Contei, por exemplo, como foi difícil dividir, na adolescência toda, o mesmo quarto com a minha irmã e minha mãe e tudo que passei para conseguir entrar na UNESP. Mostrei uma foto minha com 21 anos, no meu primeiro ano como professora. Compartilhei com eles como ter entrado numa faculdade pública fez a diferença na minha vida e da importância de nunca ter parado de estudar. Mostrei o que era o Mestrado e o Doutorado, incentivando as meninas a nunca dependerem da família ou parceiros, pois não existe segurança. Mostrei foto com meu namorado atual, dos meus gatos e falei sobre o quanto eu gosto de dar aulas, apesar das dificuldades e do meu jeito mais tímido e, aparentemente, distante. Ao final, terminei com minha foto do ano passado, quando dei uma palestra para mais de mil alunos no teatro da cidade, sobre um conteúdo preparatório para o vestibular da Unicamp. Quando encerrei a apresentação, era possível ouvir até o barulho do ponteiro do relógio.

O que fiz foi revelar minhas vulnerabilidades, baixar a guarda e isso me conectou a eles, pois humanizou a relação. De alguma forma, eles se identificaram ou se sensibilizaram com a minha história e me viram não mais como uma professora chata e distante, mas o ser humano que há por trás de mim, com seus sentimentos, suas falhas e dificuldades.

Nas próximas semanas, passei a caminhar pela sala, puxar papo com os alunos, de forma verdadeiramente interessada, me aproximar, sorrir mais e não ser

mais grossa. Negocieei 5 minutos de pausa na aula para eles conversarem e, quando ficam mais agitados, respiro até dez e não dou bronca, comecei a caprichar na lousa, criei jogos de revisão da matéria, distribuí docinhos como premiação desses jogos ou quando acertam uma pergunta que faço na explicação da matéria, enchi o *Classroom* com resumos, listas de exercícios extras, curiosidades sobre os temas e até vídeos de revisão para a prova comecei a gravar para eles. Eu realmente me esforcei.

Eles foram muito bem nas primeiras avaliações, agradeceram-me e até me elogiaram para a direção. Depois disso, passaram a me abraçar quando me viam, a me cercar nos corredores, a acenar para mim na hora da saída, algo que eu nunca tinha experimentado na vida! Hoje, vou feliz dar aula, sinto que me divirto! No Ibope do primeiro semestre de 2024, o esforço valeu a pena: tive nada mais, nada menos, que um dos melhores Ibopes da escola. Bingo!

Os pés continuam doendo, mas eu mudei meu olhar: não vejo mais os alunos como pessoas irritantes, que só me aborrecem ou me cansam. Vejo que são legais, interessantes e divertidos. Aprendi a gostar da escola e não ver como um martírio minhas segundas-feiras. Era tão simples e eu demorei tanto pra aprender.

Esse é o *contornar* a que me referi no início deste capítulo. Um constante identificar dos problemas → aceitá-los → refletir sobre eles e sobre possíveis soluções → pôr em prática → analisar os resultados → reparar as arestas → mudar a rota → tentar de novo → e, sempre, sempre se policiar. É nunca se acomodar, nunca achar que já sabemos tudo, que todas as escolas e todos os alunos são iguais, porque não são. Porque a gente *sempre* está aprendendo. Porque *sempre* nos acontecem coisas que estremecem nossos alicerces.

Invariavelmente, ao final de 2024, tive momentos de retrocesso. Perdi algumas vezes a paciência, não andei tanto pela sala, corri com o conteúdo, dei umas broncas... Voltei a perceber alguns daqueles olhares ruins dos alunos, de persona non grata, sabe? É difícil mudar totalmente, em um ano, quem você é. Mas, imediatamente, procurava respirar e agir diferente na próxima aula. Um dia de cada vez. Não fui escolhida paraninfa, enquanto uma professora foi escolhida por quatro nonos anos. Mas o quadro já melhorou e esse era o meu objetivo desse ano, afinal. Como não sou a mais simpática e querida, o fato de ter gastado horas e horas preparando atividades extras ajudou na minha avaliação, que foi muito boa por sinal: tirei 9,7 de 10. No gráfico que mostra o resultado final do Ibope a nós encaminhado pela direção na devolutiva de final de ano, foi inevitável não me comparar: a média de todos os professores foi de 8,5. Mas três professores alcançaram o 10.

Percebi que a minha preocupação com esses números, em todos os colégios por que passei, mais os comentários dos alunos, sempre afetaram meu ego. É ego querer ser a paraninfa. É ego querer ganhar presentes e cartinhas. É ego querer que os alunos peçam para tirar fotos comigo. E o fato de não conseguir ser esse tipo de professor sempre me frustrou. Entretanto, o fato de forçar meu distanciamento e a análise das minhas escolhas e posturas nessa pesquisa, bem como o mergulho interno e os despertares da terapia, fizeram-me compreender que eu tenho essa gana

de ser querida e reconhecida justamente devido a todas as rejeições por que passei na vida e o duro sentimento de insegurança que isso me traz.

Mais uma vez, fica clara a ideia de que a vida pessoal não é dissociada da profissional. A postura legal que eu estava no início do ano foi dando espaço à velha Rafaela de sempre no segundo semestre, mas, diferentemente de sempre, percebi que o cansaço não serve mais como desculpa - ou, pelo menos, não somente ele. Refleti e, ao resgatar alguns eventos difíceis que me aconteceram, é óbvio que refletiriam negativamente no meu ensinar.

Perdi meu cachorro Bruno, com dezoito anos. Ele era tudo pra mim. Muitos podem achar supérfluo esse acontecimento, mas para mim não foi. Sei que ele foi muito amado e viveu bastante, mas ele era muito grudado a mim e como me mudei pra São Paulo e Campinas, não compartilhei com ele seus últimos três anos de vida... o que me machuca muito. Ele ficou doente e não foram fáceis seus últimos dias. Tentamos tudo o que pudemos, mas optamos pela sua eutanásia. Ouvir seu último suspiro foi uma das piores dores da minha vida. Visitar minha mãe em Rio Claro e ele não estar mais lá, então, é um vazio imenso.

Descobri, sem querer, que aquele meu ex-namorado, pelo qual sofri tanto, casou. Não que eu nutra algum sentimento por ele hoje, afinal, já faz seis anos, mas o fato de ter sido com uma menina mais nova, mais rica e muito bonita, afetou-me. E o pior é o pensar: por que não comigo? Inevitavelmente, comparei com meu relacionamento atual, que, embora muito bom, não apresenta perspectivas de avanços, como um casamento ou a decisão por ter um filho. Na situação em que estamos, à distância, tudo é mais difícil. (Ou tudo só é mais difícil, porque é *comigo*?).

E meu pai que não me ligou, pela primeira vez, em meu aniversário? Mandou um áudio.

Finalmente, o curso pré-vestibular de São Paulo me demitiu na primeira semana de novembro de 2024. Foram três anos de muito crescimento e aprendizados nessa empresa, mas com a minha mudança, fui me afastando. Não podia pegar turmas presenciais que me ofereciam, não frequentava as confraternizações e sabemos como tudo isso conta. Estava apenas com duas aulas on-line, mas, para mim, era muito *status* dizer que lecionava no melhor e mais consagrado cursinho do Brasil. Não queria perder o vínculo. Foi um choque, pois as turmas gostavam muito de mim, recebi dois ibopes incríveis com muitos elogios e comentários carinhosos, como nunca recebi na vida. A mesma relação que levei para o colégio de Campinas, levei para eles: fui mais leve, mais carinhosa, mais próxima. Disseram que foi por uma questão estrutural, pois não compensava para a empresa manter um funcionário com poucas aulas. Saí no meio da Revisão da 2a Fase dos vestibulares e nem pude me despedir deles. Descobri que fui substituída por uma menina recém-formada e, inevitavelmente, vi-me no lugar daquela professora que, há vinte anos, reclamava por ter sido substituída por mim quando assumi suas aulas no estado. Compreendi, na pele, o sentimento de sermos, simplesmente... descartáveis.

Para completar o pacote, em setembro os alunos começaram a preparar as surpresas dos pedidos aos professores para serem seus paraninfos e nunca era eu. A cada aula eu entrava cheia de esperanças, até findar a última escolha do último 9o. Eu tenho sete turmas de nonos anos, ou seja, falhei em sete chances, mesmo tendo me esforçado tanto. Todos os recursos que inventei para dar a eles suporte pedagógico, como as aulas didáticas, os vídeos de revisão para as provas, as listas de exercícios extras, os slides bons, a lousa organizada, os jogos criados para retomar cada capítulo, as balinhas de estímulo e presentes... pelo jeito, não foram suficientes. Na verdade, faz vinte e um anos que eu venho falhando, mas esse ano eu realmente achei que merecia. Olhei-me no espelho e só conseguia enxergar o reflexo da frustração.

Por isso enfatizo que não podemos negligenciar a esfera pessoal/emocional da vida dos professores. Racionalmente, eu estabeleci um plano, eu o coloquei em prática e sei que fiz um excelente trabalho. Não é sobre ego, portanto. É sobre saber (ou não) lidar com os obstáculos que acontecem infalivelmente em nossas vidas e que nem sempre conseguimos enfrentá-los da melhor maneira ou de forma fria, como dizem por aí: *“sabendo separar as coisas”*, como se não nos afetasse. No meu caso, somente no último semestre enfrentei a dura dor de uma perda, um sentimento cruel de rejeição revisitado por um fantasma do passado, o pesar de ter sido descartada do curso e a frustração de não ter sido escolhida, mais uma vez. Cada qual me golpeando em uma área diferente e sem aviso prévio.

Tais exemplos são acontecimentos externos que, somados ao histórico de vida, constroem a personalidade do professor e, implacavelmente, refletem em suas ações. Vai além, portanto, dos saberes identificados por Tardif (2014), como os adquiridos na infância, enquanto alunos, os da formação acadêmica e os construídos nos anos de prática. Tampouco reduzir a ego ou à falta de preparo é negar um campo fundamental de um professor: o emocional.

Esse é, justamente, o ponto que eu quero trazer como contribuição através desta pesquisa, mesmo que, para isso, eu tenha precisado escrevê-la com minhas cicatrizes.

4.5 Obrigada, erros

Ao fazer o exercício de relembrar tudo isso por que passei para realizar esta presente escrita de tese de Doutorado e após analisar todo esse processo vivido com

meu olhar de hoje - o de uma mulher de 43 anos e uma professora mais perto da aposentadoria do que do início da carreira - trago a intencionalidade de defender a importante ideia da dicotomia interligada da vida pessoal-profissional, mas, sobretudo, da minha *antifragilidade* adquirida.

Para Taleb (2020, p.11), toda e qualquer coisa que apresenta mais vantagens do que desvantagens a partir de eventos aleatórios (ou de certos impactos) é antifrágil: o inverso é frágil. Fragilidade seria a característica daqueles que não gostam de incertezas, de desordem, de erros ou de estresse e, por isso, não se arriscam. Já a antifragilidade vai além da resiliência ou da robustez, pois esses significam resistir às colisões e, no entanto, permanecerem iguais. O antifrágil não, ele fica cada vez melhor.

O autor chama de *Cisnes Negros* esses eventos catastróficos que, de certa forma, fazem-nos melhores depois que acontecem em nossas vidas ou no mundo e na sociedade como um todo. Ele apresenta um raciocínio bastante radical (TALEB, 2020, p. 86), mas que, para mim, fez bastante sentido:

Se o famoso e fatal acidente como o do Titanic não tivesse ocorrido, teríamos continuado a construir transatlânticos cada vez maiores e o desastre seguinte teria sido ainda mais trágico. Desse modo, as pessoas que morreram foram sacrificadas em nome do bem maior; sem dúvida, salvaram mais vidas do que as que foram perdidas.

Essa história ilustra a diferença entre os danos, teoricamente menores, e os ganhos para todo o sistema a partir de um evento catastrófico. No meu caso, tenho uma lista imensa destes Cisnes Negros: o vídeo contendo palavrão? A desistência do Doutorado? O fim do casamento? A diminuição das aulas em São Paulo? Aquela enorme dor de amor? Ter recebido o pior Ibope da escola? A separação dos meus pais?

Em um primeiro momento e atravessando por eles, senti-me frágil, parecendo que ia quebrar. Mas não só resisti a eles, como não quebrei (ou quase) e me tornei ainda melhor. Meu salário hoje é maior. Meu relacionamento é melhor. Eu como professora estou mais querida. Entrei no Doutorado de novo. Perdoei a meus pais, compreendi-os e superei essa história. Fiz tudo isso não para tentar controlar o fluxo de informações (“o que os outros vão pensar e falar de mim?”) e as consequências dos acontecimentos, mas, em vez disso, concentrei-me em alterar minha exposição, por exemplo, colocando-me em uma posição impermeável aos danos à reputação. Porque as pessoas vão julgar e falar de qualquer jeito, as consequências provenientes dos atos falhos igualmente virão de qualquer jeito. A única coisa que está ao meu alcance é *contornar*.

A tentação de me vitimizar perante minha história flertou comigo em vários momentos, inclusive aqui, nessa escrita. Porém, Taleb (2020, p.88) considera um perdedor aquele que, “depois de cometer um erro, não faz uma reflexão introspectiva,

não tira proveito do que aconteceu, sente-se constrangido e na defensiva, e não aperfeiçoado depois de obter a nova informação”, além de procurar encontrar culpados para o erro cometido, em vez de seguir em frente. Admito que me coloquei muitas vezes nesse lugar, mas, ao contrário de ser uma perdedora, não permaneci nele.

Tal qual o corpo humano que obtém informações sobre o meio ambiente não através do nosso aparato lógico, inteligência e capacidade de raciocinar, computar e calcular, mas por meio do estresse (TALEB, 2020, p.68), da mesma forma eu consegui compreender as situações novas as quais fui submetida e seus estressores e me adaptar a eles. Cientistas dizem o tempo todo que o peso carregado em uma academia constrói músculos e beneficia a densidade óssea. Metaforicamente, para mim, eu sempre carreguei o peso da rejeição, da responsabilidade de pagar minhas contas sozinha, de não ter sido mãe e não ter o sucesso profissional como sempre quis. Entretanto, mais do que me vitimizar perante esses pesos, construí a importante percepção de que foram, sim, consequências de *erros* por mim cometidos e de acontecimentos sobre os quais eu não tenho controle. E que eles me fizeram mais fortes.

Ter passado um vídeo com palavrões para um 6º ano? Foi um erro. Ter insistido em um casamento pensando que meu companheiro mudaria? Foi um erro. Ter desistido de um doutorado? Foi um erro. Não existem justificativas, desculpas, contextos, poréns. Nunca acordei de manhã, obviamente, com a intenção de cometer um grande erro no meu dia, mas eles aconteciam! Culpa da distração, do esgotamento, da inexperiência, da falta de cuidado? Muito provavelmente, mas, mesmo atenta, eles foram inevitáveis, afinal. E eu partia para mais uma tentativa de contorná-los.

Compreendi que cada tentativa forneceu a mim informações sobre o que não funcionava e me redirecionaram a pôr em foco uma solução – assim, as tentativas tornaram-se mais valiosas e passaram a ser encaradas mais como despesas do que como erros (TALEB, 2020, p.85). De uma forma ou de outra, do meu jeito atrapalhado, sob minhas lágrimas e suores – e cada vez menos iludida pelo acaso - eu sempre consegui contornar e sei que sempre conseguirei.

Apreendi, às duras penas, que não me preocupar com as inúmeras possibilidades que a vida vai me apresentar e o futuro vai me trazer – já que a maioria delas será útil, é o que me fez tornar antifrágil.

Sem me dar conta de que os Cisnes Negros enfrentados na minha vida me tornariam antifrágil, acabei por fazer lindas descobertas ao longo do meu caminho. Obrigada, erros.

5 CAPÍTULO 4: Até onde ir?

“Ultrapassar os limites
não é um erro menor
do que ficar aquém deles.”
(Confúcio)

“*Até onde ir?*” é falar sobre limites. Os estabelecidos pelas normas, os arraigados pela sociedade, os impostos pelos mais poderosos, os quebrados pelos rebeldes. Proponho, aqui, aqueles refletidos pelos sensatos, enquanto outras possibilidades.

Começo com as tecnologias nos ambientes escolares. De um lado, temos a pressão de inserir a escola no mundo digital globalizado, com a justificativa de que suas relações - desde as comerciais, até às interpessoais - se dão hoje amplamente no meio virtual. De outro, temos aqueles que se agarram às práticas tradicionais e são resistentes às mudanças. Acrescento a esse antagonismo os que resistem às mudanças não por opção, mas por serem e estarem excluídos economicamente do processo e até mesmo os que fingem estarem adeptos às inovações tecnológicas.

Em todos os casos, a tecnologia se faz presente, seja na prática, seja no discurso, seja na reflexão, seja no sonho. Além de discutir as razões pelas quais os colégios adotam ou não os recursos que ela oferece – como fiz no capítulo um – aqui falaremos sobre limites.

Aos que defendem a importância de as escolas aderirem aos modelos digitais para ficarem em consonância com o mundo atual, reside a preocupação de adequar a educação ao novo modo de viver em sociedade, que se estende, inclusive, às exigências do atual mercado de trabalho. Assim, a tecnologia não deve ser vista como algo isolado da sociedade, mas como um produto dela e, enquanto tal, pode servir como uma possibilidade bastante válida para aprender sobre os conteúdos das áreas do conhecimento e o que acontece no mundo e também como um meio de produzir conteúdos de forma consciente e respeitosa.

Para isso, faz-se necessário desenvolver habilidades e competências para se trabalhar com as diferentes linguagens e mídias digitais e promover a inclusão digital àqueles que não têm acesso a tal. Políticas públicas, cursos, treinamentos e iniciativas por parte da gestão devem servir como pressupostos. É igualmente crucial inserir reflexões sobre os perigos que a Internet traz, como as *fake news*, a comparação, os golpes, os crimes, os vícios que a descarga dopaminérgica do rolar de páginas em busca do próximo post causam, bem como as horas perdidas em frente às telas e toda a ansiedade que envolve esse processo.

Com a democratização da Internet, passamos de meros consumidores de informação para também publicadores de conteúdo. As empresas e o mercado rapidamente perceberam isso e se apropriaram dessa possibilidade como forma de ganhar dinheiro. Daí a importância de inserir a escola no meio digital e capacitar os alunos para essa nova realidade. É a ideia de *disrupção* - ruptura com inovação – ou seja, encarar que o modelo tradicional de ensino precisa ser renovado (SANTOS, M.P.; ROSA, E.P., 2023).

O primeiro passo é torná-la realidade no ambiente escolar e, para isso, é imprescindível efetivo investimento em estrutura física e material, o que vai muito além da presença de computadores e sinal de Internet. Inclui a adoção e o efetivo uso de plataformas digitais de ensino que ofereçam diferentes formas de linguagens mais atrativas para os jovens de hoje, como animações, músicas, vídeos, imagens, gráficos, mapas, textos, dados - não somente consultivos, mas interativos. E que estejam funcionando, vale dizer.

Inclui a capacitação profissional para os professores elaborarem práticas de ensino e planejarem dinâmicas integradas às tecnologias de maneira a mediar a nova relação ensino-aprendizagem de forma significativa. Além de ter o domínio do manejo delas em si, devem igualmente desenvolver um olhar crítico sobre elas para entender o que podem oferecer de contribuição para o trabalho pedagógico e não apenas as usando de maneira superficial. É importante que se saiba criticar as informações mediante sua abundância e existência de *fake news*, por exemplo, como também a questão da ética quando se usam essas tecnologias, como o respeito ao próximo e o que significa tornar pública qualquer informação.

Inclui, por último, a criação de um novo currículo que integre o uso das tecnologias em todas as suas instâncias, ou seja, que vai além do currículo fechado - a linearidade dos livros didáticos, por exemplo - para o currículo aberto ou *web currículo* - que não é linear e pode ser acessado ou criado de acordo com a dinâmica da aula (ESCOLA DIGITAL, 2016).

Isso significa que as propostas de integração de tecnologias primeiro devem fazer parte das intenções das instituições de ensino e a partir daí começarem, então, a criar condições para a criação de uma nova cultura digital nas escolas - que vai além do usar a ferramenta por usar, mas usá-la de forma criativa e adaptada ao novo formato, às novas demandas, aos novos espaços e às novas velocidades que as tecnologias possibilitam.

O risco de não investir em tecnologias nos ambientes escolares é torná-los obsoletos e descolados da atual realidade. É forçar um ensino tradicional e entediante para o aluno de hoje que consome outras linguagens e fica, portanto, desinteressado. É deixar de capacitá-lo para o atual mercado de trabalho que já não é mais o mesmo. É postergar a ideia de escola que parou no tempo, que é a mesma do século XIX.

Vale ressaltar que a *disrupção* anteriormente mencionada já ocorreu no passado, quando a escola do século XIX passou por mudanças, ao romper com o

ensino de improviso – que podia ser realizado na casa do professor, da família ou em igrejas (ALCÂNTARA, 2022, p.4). Esse ensino não era seriado e obrigatório. Só ao final do século XIX ele se institucionaliza como obrigatório, público e em massa, direcionado em um lugar específico para tal - as *escolas* – iniciando-se um modelo simultâneo de ensino.

Tal modelo também era excludente, porque esse “em massa” tratava-se de uma pequena parcela da elite da sociedade. Ao final do século XX, a escola passa por outro momento de inflexão, com a entrada das camadas mais populares da sociedade nas escolas. A exclusão persistiu, apesar disso, pois surgiu o fracasso escolar – observado pelas graves defasagens, as repetências e os abandonos (ALCÂNTARA, 2022, p.7). Agora, com o advento das tecnologias, um outro tipo de exclusão surge: a digital.

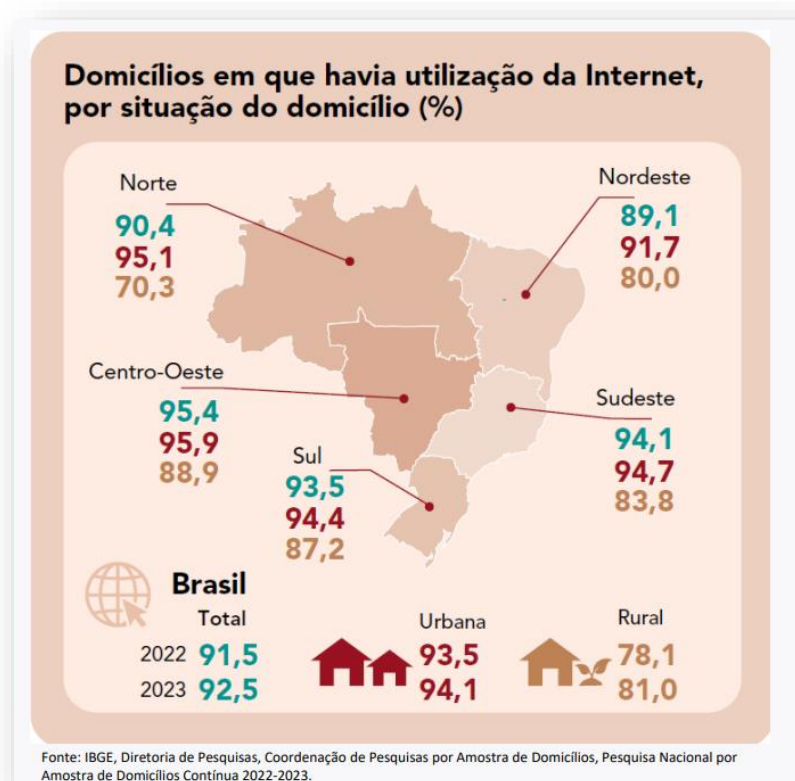


Figura 1 – Domicílios com utilização da Internet. IBGE, 2023

A pandemia do COVID-19 veio iniciar o século XXI colocando em xeque várias dessas questões, inclusive a naturalidade que temos da ideia de escola que se criou no pós século XIX e seu modelo simultâneo de ensino. Os espaços de ensino-aprendizagem *precisaram* ser outros. A tecnologia precisou ser usada para o ano letivo continuar. E o que ficou disso?

5.1 De volta ao velho normal

Toda pandemia, na História da humanidade, serviu para nos ensinar algo. A Peste Negra, por exemplo, ensinou-nos a importância do saneamento básico e controle de pragas; a Gripe Espanhola nos levou à vacina. O COVID-19 veio alertar quanto à importância de manter um corpo saudável, uma vez que os riscos maiores de mortes ocorreram entre pessoas obesas e com doenças metabólicas. E na educação? Quais foram os aprendizados?

Muito se falava, à época, que a escola não seria mais a mesma e não foi bem assim. Passados cinco anos da pandemia, vejo que pouca coisa mudou.

Dentre os principais pontos que, de fato mudaram, foi a continuação da oferta de ensino remoto e aulas on-line por algumas instituições, principalmente nos cursos pré-vestibulares. Já na educação básica, o ensino presencial voltou a ser prioridade total. Isso se dá não só pela perpetuação do modelo de ensino instituído ao final do século XIX – e sua naturalidade enquanto Cultura Escolar – mas também porque a escola física ainda é um ambiente de trocas importantes, de construção de conhecimentos e de apropriação das normas comportamentais que se dão entre os pares e que se constroem no coletivo. Essas relações são de outra natureza no ambiente on-line e não ocorrem da mesma forma, ou intensidade, em casa.

Outro ponto foi a necessidade das famílias de terem um lugar seguro para deixarem seus filhos enquanto trabalham fora, uma vez que, nos dias atuais, as mulheres estão cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, seja por necessidade, já que as demandas por produtos e serviços estão cada vez mais altas e esses, mais caros; seja porque a mulher moderna procura estudar e prosperar na carreira; seja porque o número de divórcios só cresce nas últimas décadas; seja porque a criação dos filhos, nesse caso, acaba ficando majoritariamente a cargo das mães. A composição familiar, na maioria das regiões brasileiras, não é mais a mesma do século XIX. Nem do XX. A dupla ou tripla jornada de trabalho para a mulher contribuiu para a queda das taxas de natalidade e fecundidade brasileiras e caminhamos para a quarta fase da transição demográfica.

De acordo com o IBGE (2004), em 2022, as mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas semanais aos afazeres domésticos e cuidando de pessoas, enquanto os homens gastaram bem menos, 11,7 horas fazendo a mesma coisa. Já a participação das mulheres no mercado de trabalho no segundo trimestre de 2024 foi de 48,1%, o que é menor do que a dos homens, que foi de 68,3% e, mesmo estudando e trabalhando mais, as mulheres ganham, em média, 78,9% do rendimento dos homens.

Mesmo para as mães que não trabalham fora - ou para os pais que continuaram com o *home office* – o aumento sutil da escolaridade brasileira, além da redução da

natalidade, faz também com que haja uma preocupação de seus filhos frequentarem uma boa escola. De acordo com a pesquisa, no recorte racial, 61,8% das pessoas declaradas brancas haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional em 2023 - enquanto entre pessoas pretas ou pardas, porém, esse percentual tenha sido de 48,3% (IBGE, 2024). Por outro lado, uma polêmica veio à tona com a pandemia: a escola ainda é vista por muitos como depósito de crianças para dar sossego aos pais. Muito se discutiu sobre como foram afetadas as relações familiares durante o período de isolamento social, por exemplo.

5.2 O que passou é coisa do passado?

Será, todavia, que as escolas corrigiram os problemas e estariam preparadas se tivesse outra pandemia, digamos, amanhã? Ou deixaremos para sofrer no momento? Pelo que observo na minha escala local, nas escolas públicas e particulares que leciono, não.

Um exemplo é com um ponto essencial para criar a ponte professor-aluno no ensino a distância, que é o simples cadastro de e-mails dos alunos no *Google Classroom*. Esse precisa ser padronizado com seu nome e sobrenome – e não com nome dos pais, nomes repetidos e infinitos apelidos engraçadinhos que tivemos que nos deparar e não conseguíamos identificar o aluno corretamente – e ter a mesma extensão *gmail*. Os anos se iniciaram e não se fala mais disso.

E as famílias, se preocuparam em comprar um dispositivo eletrônico, seja ele computador, notebook ou tablet para seus filhos poderem estudar de modo individualizado em casa? Falo, obviamente, daquelas que têm condições financeiras de adquiri-los - nem que seja às custas de um bom parcelamento – e não das que estão em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Para essas, desde que comprovem renda e atendam a todos os requisitos necessários, os governos estão criando algum tipo de programa social que forneça sinal gratuito de Internet municipal, por exemplo, ou distribuição igualmente gratuitas de computadores? Não, não vejo nem sombra de algo parecido.

Muito pelo contrário. Em agosto de 2023, o Governo do estado de São Paulo anunciou que fornecerá aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública apenas livros didáticos digitais (PATRIARCA; RODRIGUES; MORENO, 2023), ampliando o abismo já conhecido da exclusão digital. Essa decisão é preocupante, pois vai de encontro à necessidade de oferecer garantias individuais para esse

acesso, sem falar das adaptações na infraestrutura das escolas, na formação docente e nas propostas pedagógicas.

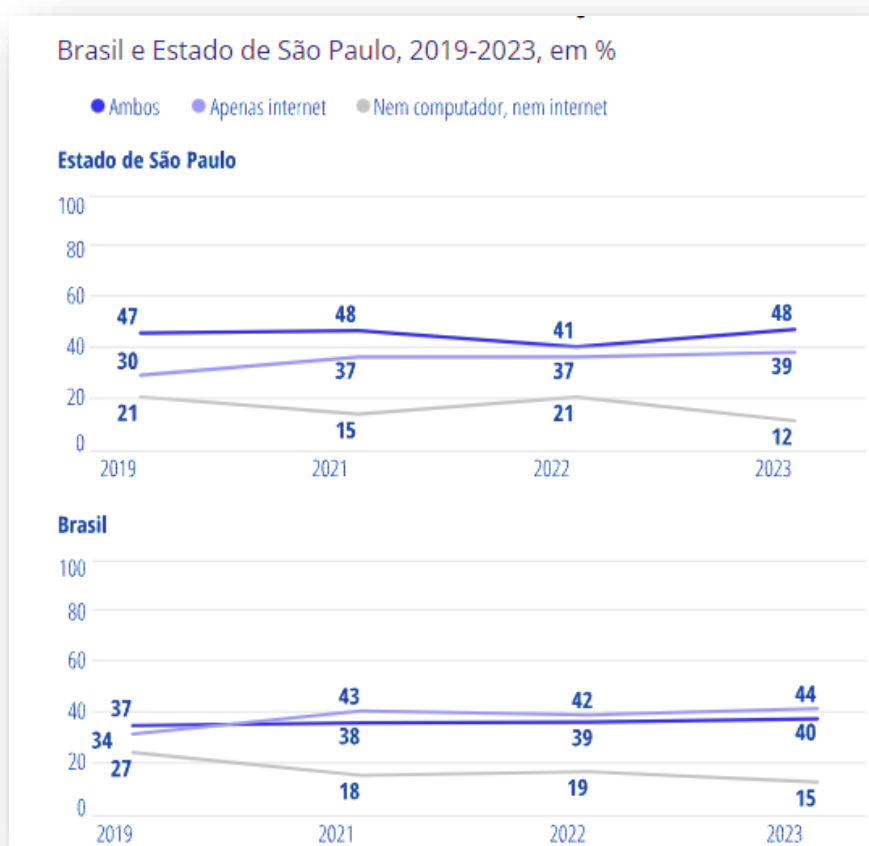


Gráfico 1: Domicílios por presença de computador e internet. IBGE, 2023

(Nota: A soma dos percentuais não atinge 100% devido à exclusão de domicílios nos quais havia apenas computador)

Não obstante, vai na contramão do que está acontecendo no mundo, como o caso da Suécia – modelo educacional tido como referência internacional e excelência – que adotou a digitalização completa e, recentemente, decidiu voltar atrás. E da Unesco, cujo último relatório sugeriu banir os celulares da sala de aula (SALDAÑA, 2023). Já no Brasil, em janeiro de 2025 o presidente Lula sancionou uma lei que proíbe o uso de celulares no ambiente escolar, excetuando-se em casos necessários ou em atividades pedagógicas autorizadas pelo professor (ALVES, 2024). Apesar de recente, percebemos uma grande mudança no comportamento dos alunos que passaram a se distrair menos em sala de aula e a se socializarem mais nos intervalos, o que parece-me muito positivo. Todavia, voltando ao uso de tecnologias em sala de

aula, se os estudantes não têm computadores, se a escola não os oferece e se não podem acessá-los nos seus celulares em sala de aula, como vão fazer?

Isso quer dizer que a introdução de tecnologias forçadas com a pandemia não foi significativa. Foi um caminho escolhido para atravessar aquela situação, mas não como possibilidade de compor um *novo normal* que tampouco permaneceu. Não se constituiu enquanto ruptura, ponto de inflexão (ou momento de virada), como apontou Alcântara (2022), mas uma adaptação capenga e deficitária, fazendo parte ora mais, ora menos, ora do jeito que dá, de cada cultura, de cada escola, e não transformou, conseqüentemente, a *Cultura Escolar* em seu sentido mais amplo.

Mais do que questionar se o que passou ficou no passado, o *novo normal* de que tanto falávamos parece que, sim, esse ficou. Voltamos ao velho normal.

5.3 High-Tech e Low-Tech: as Geopráticas de sucesso

Em meus anos de prática, passei pelas avenidas modernas das tecnologias, com seus prédios espelhados recheados de empresas de *startups*, como também por ruelas charmosas, cercadas por casas tradicionais de fachadas floridas e vias de paralelepípedo. Não vou negar, contudo, que a maioria dos meus dias lecionando não foram passeios, mas aquele caminho conhecido, comum, sem novidades e sem tanta graça assim que se faz no cotidiano trajeto casa-trabalho.

Conforme ia identificando os recursos e as possibilidades oferecidas por cada escola por que passei, eu sabia se haveria mais passeios ou mais caminhos comuns, mas sempre me arriscando em dobrar uma esquina diferente. Eu comecei a perceber que aulas práticas quebravam a rotina de forma positiva, que os alunos gostavam delas, que poderiam aprender de um jeito diferente e também porque sou geminiana e meu lado comunicativo e criativo não me deixa parar quieta. Vale lembrar que isso veio de mim, pois ninguém me ensinou na faculdade, nem copiei de colegas de trabalho. Algumas vezes eu me inspirava em ideias de alguns professores, mas eu as adaptava a minha realidade, dando meu toque especial. Em 90% das vezes, eu as inventava, planejava, aplicava e as aprimorava para uma próxima vez. Com o passar do tempo, apelidei-as, carinhosamente, de *Geopráticas*.

Passados os cinco anos iniciais em que comecei a dar aulas e que as adversidades do primeiro impacto já estavam, de certa forma, incorporadas e assimiladas, passei a me arriscar em atividades de ensino mais lúdicas e diferentes, dentro, é claro, de um cenário analógico. Com o passar dos anos e com a chegada da tecnologia no âmbito escolar, as Geopráticas foram mudando, assumindo, em um

cenário mais digital, uma nova roupagem. A seguir as descreverei, brevemente e de acordo com as mais relevantes de que consegui me lembrar.

Como no início da carreira eu dava aula apenas na rede pública, a minha preocupação inicial foi em pensar na utilização de materiais baratos, para não exigir do aluno gastos elevados. Com o tempo vi que seria possível pedir massinha de modelar, bola de isopor, tintas guache, etc., que, se divididas em grupo, eles conseguiriam trazer sem problemas e não pesaria tanto no orçamento para nenhuma família.

Comecei com o *Desenho do trajeto casa-escola*. Em uma folha sulfite, os alunos deveriam representar o trajeto que faziam diariamente no deslocamento de suas casas para a escola. Para tal atividade lhes eram exigidos alguns pontos: o trajeto deveria ser representado obedecendo à visão vertical (pedia para imaginarem que estavam sobrevoando a região e olhando de cima para baixo); teriam também que representar pontos de referência importantes encontrados pelo caminho, bem como eu teria que conseguir chegar à casa de cada um apenas vendo o desenho deles.

As habilidades trabalhadas, na minha cabeça, eram as de orientação e localização no espaço; escala na representação do trajeto todo e proporção dos objetos; seleção dos pontos mais importantes a serem representados e o que seria deixado de lado; abstração e exercício de memória para lembrar o caminho e, por último, capricho e organização na folha.

A primeira preocupação que eles apresentavam era em relação a quem morava longe, pois como iriam desenhar tudo? Aí eu entrava com o conceito de recorte, ou seja, de seleção que existe nos mapas. Por que alguns objetos são escolhidos e outros não para serem representados nos mapas? Tudo isso envolve uma escolha por parte do autor do mapa, escolha essa de várias naturezas. Ele pode ter uma postura neutra, pensando apenas em como deixar o mapa mais didático, objetivo e com menos poluição visual, ou ele pode ter uma visão política, quando escolhe não identificar um rio canalizado na cidade, por exemplo. Eu dizia que nessa atividade eles seriam “mini cartógrafos” e teriam, assim, que fazer também essas escolhas. Outro ponto que inevitavelmente aparecia, apesar da regra inicial exigida de *visão vertical*, era como os objetos eram desenhados: a maioria rebatidos no papel. A rua era vista de cima, mas as casas, os carros, as árvores, por exemplo, eram representados de lado, como se estivessem “deitados” na calçada. Isso ocorre porque as ruas são, de fato, vistas por eles de cima. Já os demais objetos na cidade, eles os veem de frente cotidianamente. A visão vertical exigia um complexo exercício de imaginação dos alunos e isso aparecia nos desenhos.

Os pontos de referência eram representados de acordo com o significado que eles lhes davam. Percebi que vários deles não eram representados, mesmo parecendo, para mim, importantes no caminho. Mas para eles, não. Seria distração ou esquecimento? Alguns estabelecimentos em que eles já entraram alguma vez,

como posto de gasolina, lojas, padarias, supermercados, eles registravam. Isso demonstra o poder do significado e a identidade com o Lugar, enquanto espaço conhecido, vivenciado e dotado de significados. Não só eram escolhidos para colocarem no papel como os que eles mais gostavam (sorveteria) ou mais conheciam eram desenhados proporcionalmente maiores em relação aos outros. Alguns alunos elaboraram legendas e inseriram símbolos sobre os estabelecimentos, revelando uma preocupação com a linguagem cartográfica, afinal, era uma atividade de Geografia!

Outra atividade semelhante a essa era o *Desenho da sala de aula*. Exigia-lhes as mesmas regras, com exceção dos pontos de referência. Trabalhava a visão vertical, a seleção de objetos que é intrínseca aos mapas e a disposição dos mesmos pela sala, uma vez que o aluno deveria reconhecer a sua sala de aula real. As dificuldades eram as mesmas do trajeto casa-escola, muito embora sendo um lugar conhecido e vivenciado diariamente por eles. As carteiras e cadeiras eram representadas com os pés rebatidos, ou seja, “abertos” ao redor do tampo da carteira ou do assento das cadeiras. Desenhavam carteiras a menos, quando não calculavam o tamanho da folha, ou iam desenhando-as menores, conforme iam chegando ao final da folha. Isso mostra dificuldades em relação à escala e planejamento. Já a lousa, muitas vezes era representada de frente, por ser a visão cotidiana deles daquele objeto. Também desenhavam cadernos, lápis, estojos, mochilas e garrafinhas d’água sobre as carteiras, deixando de lado a noção de recorte da realidade e de seleção do que é ou não necessário representar em um mapa.

Todos esses trabalhos valiam nota e eu os considerava para compor as médias. Aprendi, com os anos de profissão, que nunca podemos pedir algum trabalho sem valer nota, porque eles não o fazem ou não o fazem com dedicação. Não há uma cultura do aprender por aprender, mas sempre para obter algo em troca, seja uma ameaça, seja uma nota.

Dentro da esfera da produção de maquetes, a que mais utilizei e que fez grande sucesso foi a reprodução de um globo terrestre usando uma bola grande de isopor. O objetivo da atividade era produzir uma *Maquete da Terra* representando seus *Fusos Horários* e as *Zonas Térmicas*. Os alunos eram orientados a traçarem e nomearem com caneta permanente os principais paralelos, como o Equador, os Trópicos e Círculos Polares. Em seguida, pintavam de tinta guache cada faixa térmica de uma cor, sendo a intertropical de vermelho, as temperadas de verde e as polares de azul (fotos 12 e 13). Por último, eles traziam dois novelos de lã de cores diferentes, sendo uma cor para os paralelos e outra para os meridianos/fusos horários. Antes de colarem os cinco pedaços de lãs em cima de cada paralelo, eu pedia para medirem seus tamanhos e compararem como eram diferentes. Em seguida, pedia para medir e cortar em doze pedaços a lã da outra cor, que seriam os meridianos. Todos deveriam ser do mesmo tamanho e se cruzarem nos polos Norte e Sul, chegando, assim, ao posicionamento dos 24 Fusos Horários (fotos 14 e 15). Pedia, então, para escolherem um deles para ser o Greenwich e nele deveriam trançar duas lãs, para dar um

destaque. Tal atividade era muito rica, pois não só compunha uma nota do bimestre, mas servia de instrumento didático nas aulas posteriores desses temas - que eu considero bastante abstratos para os alunos. Os globos ficavam muito lindos e chamavam à atenção. Os melhores eram escolhidos por mim para ficarem expostos na sala ou pendurados no teto.



**Fotos 12 e 13: Maquetes de zonas térmicas da Terra com turmas de 6º ano.
(Arquivo pessoal)**



**Fotos 14 e 15: Maquetes de Fusos Horários da Terra, com turmas de 6º ano.
(Arquivo pessoal)**

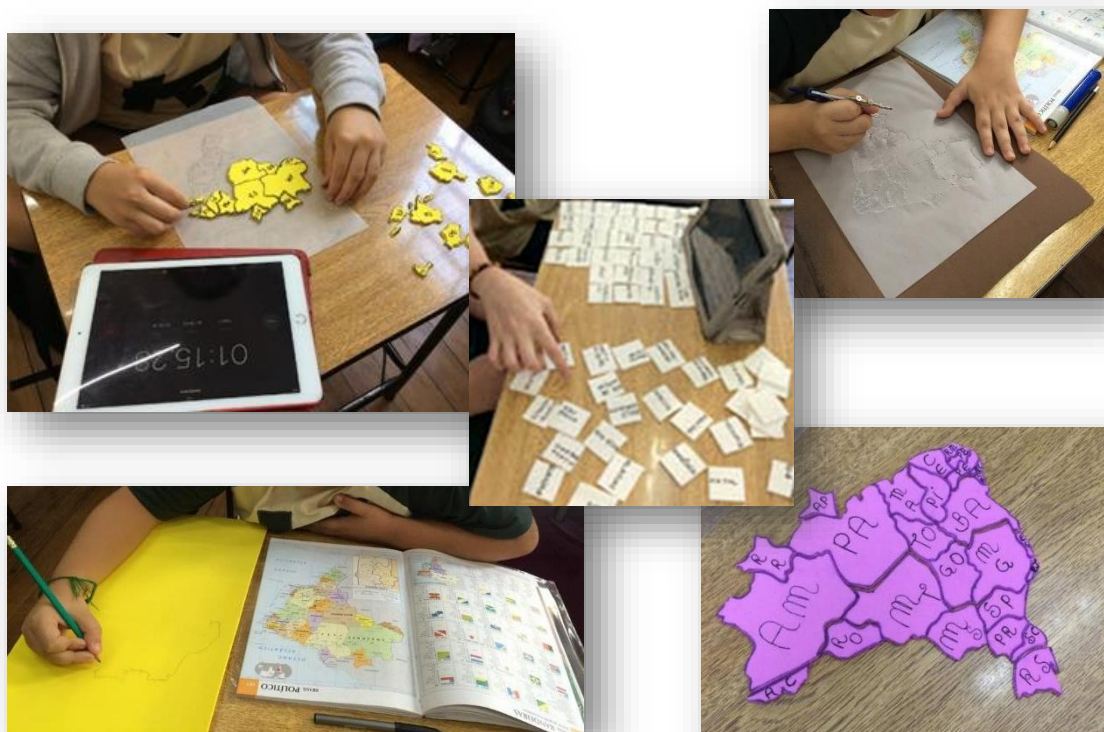
As *Maquetes de Relevo* foram outro sucesso. Eram feitas de massinha de modelar, e a região escolhida era a que eu estivesse trabalhando no momento. Fizemos do estado de São Paulo, do Brasil e de cada continente, encaixando com a série e seu respectivo assunto (fotos 16, 17, 18 e 19). Os alunos utilizavam o mapa físico da região como apoio observando um Atlas escolar. A base era o recorte de uma caixa de papelão ou papel paraná no tamanho de uma folha sulfite A4. Cada altitude deveria ser representada por uma cor e altura diferentes das massinhas. Eles

traçavam na folha sulfite o contorno da região e era opcional fazer as divisas internas de cada altitude - muitas vezes preferiam colocar a massinha direto. Atentava para que não deixassem de escrever o título, a fonte e a legenda, também com massinhas. Havia, sem dúvida, um exagero vertical, mas o principal objetivo era atingido: o de interpretar mapas físicos e correlacionar corretamente as famosas formas de relevo, além de memorizar, de forma mais significativa, como são e onde ficam os relevos dos diferentes lugares da Terra. E, claro, em todas elas eram desenvolvidas as habilidades quanto à divisão de tarefas, o trabalhar em equipe, a responsabilidade em levar o material, a coordenação motora, o capricho, a estética visual, o domínio do tempo, o gerenciamento de conflitos, entre outras.



Fotos 16, 17, 18 e 19: Maquete de relevo de massinha, com turmas de 6º a 9º anos.
(Arquivo pessoal)

O *Jogo da Memória* de países e suas capitais, ou de estados brasileiros e suas capitais e o *Quebra-cabeça* dos estados do Brasil em E.V.A. (fotos 20, 21, 22, 23, 24 e 25) eram atividades mais simples, mas que funcionavam bem com alunos menores. A produção do quebra-cabeça era mais trabalhosa, pois, primeiro, eles tinham que transcrever o mapa político do Brasil em uma folha vegetal utilizando um Atlas e, posteriormente, fazer “furinhos” na folha vegetal, sobre as divisas dos estados, contornando-os de forma a marcar a folha de E.V.A. que deveria ser posicionada embaixo da vegetal. Só então eles recortariam cada estado na folha de E.V.A. que seriam as “peças” do quebra-cabeça. Todas essas produções compunham nota no bimestre, mas não se reduziam somente a essa finalidade. Ao final de uma aula expositiva, por exemplo, eu os deixava “brincar” com esses jogos, até como “premiação” por ficarem comportados durante a explicação. Posteriormente, eu tive a ideia de fazer uma competição de quem montava o seu quebra-cabeça do Brasil primeiro e premiava com chocalatinhos o primeiro lugar. Isso estimulava-os a fazerem a atividade, sabendo que haveria uma competição depois. Acredito que esses alunos absorveram de forma mais significativa um conteúdo bastante tradicional, mas bastante cobrado, indiretamente, em vestibulares. Muitos, infelizmente, não sabem identificar os estados do nosso próprio país encontrando dificuldades em relacioná-los com questões e características físicas e socioeconômicas.



Fotos 20, 21, 22, 23 e 24: Quebra-cabeça e jogo da memória, com turmas de 7º ano.
(Arquivo pessoal)

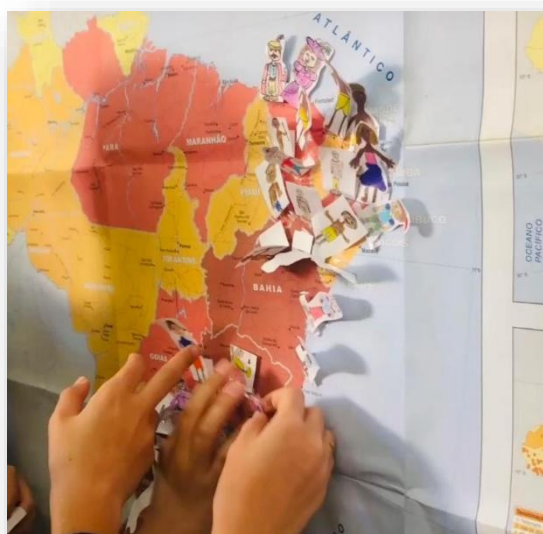
Ensinar os alunos a interpretar mapas de *Curvas de Nível* não é tarefa fácil. Criei, então, uma Geoprática na qual os alunos representavam, usando massinha de modelar, um planalto - seja uma serra ou uma montanha, em qualquer formato. Ele deveria ocupar metade de uma folha sulfite. Em seguida, deveriam inserir sobre ele as curvas de nível de forma a contornar esse relevo, utilizando linhas de barbante. Ao terminar, o exercício seria olhar tal relevo de cima e representá-lo, na outra metade da folha, criando um “mapa” de curvas de nível daquela forma de relevo. Para ajudar a fixar esse conceito, eu também pedia para eles circularem os ossinhos dos dedos que se unem nas mãos, com estas fechadas e, depois, para abri-las. Os ossinhos seriam o relevo em 3D e a mão esticada seria o mapa de curva de nível. Alguns se empolgavam e circulavam o joelho do colega, o cotovelo do outro e imagino que as mães não ficavam muito felizes comigo, mas tudo em nome do aprendizado!



Fotos 26, 27, 28, 29 e 30: Maquetes e representação de curvas de nível, com turmas de 6º a 9º anos. (Arquivo pessoal)

Usei a mesma ideia para ajudar a fixarem o conceito de *Bacia Hidrográfica*. Com as mãos unidas em forma de concha, pedia para riscarem as rugas das palmas das mãos de azul, que seriam os afluentes e os subafluentes. No encontro das mãos e no fundo da bacia, seria o traço maior do rio principal. Nas bordas das mãos que seriam os pontos mais altos, eles traçavam uma linha de outra cor, representando os divisores de águas. Essas atividades de traçar não valiam uma nota em si, mas funcionavam como um momento divertido da aula e a grande maioria participava. Anos depois, alguns alunos que me encontraram disseram-me que nunca mais esqueceram o que aprenderam nessas práticas.

Para trabalhar com os conceitos de *Distribuição Demográfica e Composição Étnica brasileira*, propus aos alunos que desenhassem miniaturas de pessoas de acordo com dados do IBGE sobre a proporção de brancos, negros (pretos e pardos), amarelos e indígenas no Brasil. Determinei as quantidades, tamanhos e tipos que cada aluno teria que fazer. Tais bonequinhos seriam recortados e colados em um mapa do Brasil gigante pendurado na lousa, com base em um mapa de distribuição demográfica (fotos 31 e 32). Em pequenos grupos, eles iam colando-os, ao passo que observavam os desenhos dos colegas, compreendendo a miscigenação do povo brasileiro, os vazios e as concentrações demográficas presentes em nosso território.



Fotos 31 e 32: Distribuição demográfica brasileira, com turmas de 7º ano. (Arquivo pessoal)

Quando o assunto eram os diferentes usos do espaço, eu solicitava para os alunos produzirem *Maquetes da Zona Urbana e Rural*, que implicavam na representação dos elementos típicos de cada uma, mas também do zoneamento e distribuição das atividades urbanas e, na zona rural, dos impactos ambientais gerados pela monocultura, por exemplo (fotos 33, 34, 35 e 36). Eles poderiam trazer materiais

diversos, como caixas de remédios, embalagens diversas ou criar objetos com massinha e desenhos em 3D. Ao final, cada equipe apresentava para a sala sua maquete, relacionando com as questões socioambientais. Outra ideia foi representarem a *Distribuição industrial no município*.



Fotos 33, 34, 35 e 36: Maquetes sobre Geografia Agrária e Urbana, com turmas de 8º e 9º anos. (Arquivo pessoal)

Nessa mesma linha, algumas vezes pedi para construírem *Maquetes de Fontes de Energia* com materiais livres. A criatividade deles sempre me surpreendia e resultava em representações incríveis de hidrelétricas, termelétricas, usinas nucleares, parques eólicos, painéis fotovoltaicos e o Pré-Sal. A dedicação era tanta que algumas até acendiam ou se movimentavam. Vale ressaltar que eu separava de duas a três aulas, dependendo da atividade, para eles produzirem em sala de aula, sob minha supervisão. Entretanto, deixava, se necessário, que levassem para casa para terminar. Claro que muitos dedos de pais ou irmãos talentosos estavam por trás, mas meu objetivo maior era transformar em algo palpável o conteúdo abstrato dos livros e, claro, quebrar o ritmo, por vezes maçante, das aulas expositivas.

Durante muitos anos, trabalhei com minhas turmas o *Show de Talentos Geográfico*, uma sequência de apresentações em grupos nas quais os alunos deveriam escolher uma música típica de uma Região brasileira ou de um país do continente que estivessem estudando no momento. Eles teriam que ensaiar uma coreografia e se apresentar vestidos a caráter, representando os aspectos culturais da região ou do país previamente sorteado. Com o passar dos anos, o negócio foi ficando sério, pois as mães começaram a pagar coreógrafos e a mandar fazer trajes típicos na costureira. O dia das apresentações era, para os mais tímidos, um martírio, mas mesmo assim eles participavam. Já para os mais agitados era seu momento de aparecer e todos se divertiam muito. Adicionei a ideia de trazerem pratos típicos de cada região, o que foi um sucesso. Isso me inspirou para um próximo passo.

Sempre em busca de uma avaliação menos depreciativa nos ibopes, passei a inovar mais ainda, apelando para doces e guloseimas como materiais obrigatórios a serem utilizados nas Geopráticas. O resultado foi o melhor possível: eles simplesmente amaram esse tipo de atividade. Foi sucesso total essa minha cartada.

Comecei com o *Deliciograma*. Ao trabalhar com Climatologia, tive a ideia de eles construírem um climograma, mas, no lugar das colunas de chuvas, eles colocariam balas *Fini tubs*, ou bolacha wafer, ou chocolate *Bis*, ou qualquer coisa comestível que tivesse o formato de um palito. Sempre deixava como alternativa a opção de trazerem massinha ou palitos de sorvete - pensando nos pais que não concordavam em a criança comer muito açúcar. Com o passar do tempo, excluí o uso de chocolates porque derretiam e borrravam toda a folha, e de biscoito wafer, pois fazia uma enorme sujeira com os farelos. As balinhas compridas ficaram sendo a melhor opção. A linha de temperatura era traçada com caneta, bem como os demais itens que compõem um climograma (dados de temperatura e precipitação, título, iniciais dos meses do ano, etc.). Eu passava uma tabela com as médias térmicas e pluviométricas de cada mês e eles tinham que interpretar esses dados para representá-los corretamente através das balas e do traçado da linha. Somente ao final, e depois que eu desse as notas, eles estavam liberados para se deliciarem com os doces. Infelizmente, sempre tinha aqueles que não aguentavam e os comiam antes, faltando balas para completar o trabalho. Enfim, era divertido. Ficou muito claro para mim a dificuldade que eles tinham em representar, não a quantidade de chuva em cada mês, mas em correlacionar a linha de temperatura perante os dados, fazendo-me crer quão importante era realizar uma atividade desse tipo.



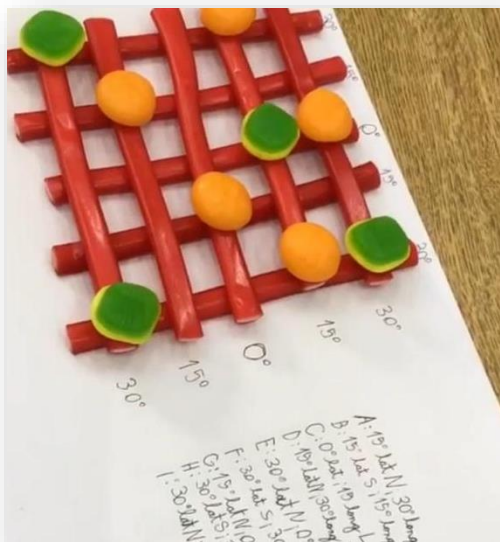
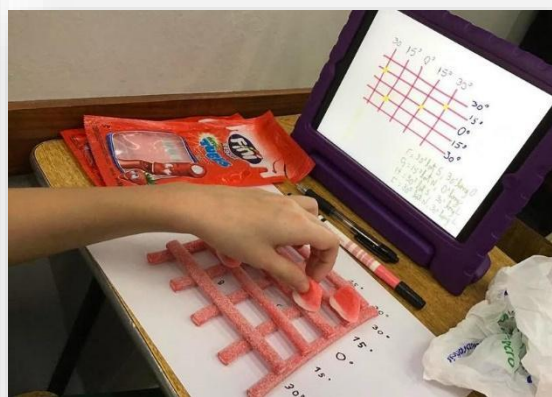
**Foto 37: Deliciograma: um climograma com balinhas, com turmas de 6º a 9º anos.
(Arquivo pessoal)**

Dentro do assunto Demografia, utilizei a mesma ideia para representar *Pirâmides Etárias* de anos diferentes do Brasil ou comparativas do Brasil com um país europeu, por exemplo. Nelas, as balas compridas representavam a quantidade de homens e mulheres em cada faixa etária, cada metade de uma cor ou sabor diferente. Tanto nessa atividade, como do climograma, a parte mais chata era orientá-los no traçado base das linhas e colunas que compõem esses gráficos, como as medidas em centímetros e as distâncias entre elas. Mas, depois, era bem gratificante. Algumas vezes eu solicitava outro material, como palitos de sorvete, para variar um pouco (fotos 38, 39, 40 e 41).



**Fotos 38, 39, 40 e 41: Representações de pirâmides etárias, com turmas de 7º e 8º anos.
(Arquivo pessoal)**

Criei a Geoprática *Coordebalas Geográficas*, na qual os alunos representavam, com o uso de canetinha, em uma folha sulfite, a rede de latitudes e longitudes a partir de um modelo projetado na lousa. A graça estava em colocar, em cada cruzamento, uma balinha (fotos 42 e 43). Em seguida, eu distribuía para eles uma lista de pontos cujos “endereços” estavam em coordenadas geográficas e eles poderiam comer a bala caso acertassem sua correta localização. Como alternativa, poderiam trazer botões, moedas ou tampinhas de garrafa no lugar das balas.



Fotos 42 e 43: Coordebalas Geográficas, com turmas de 6º ano. (Arquivo pessoal)

Em Geomorfologia, ao trabalhar com as *Estruturas Internas da Terra*, pedi para fazerem um mini globo terrestre de massinha, cujas camadas internas eram feitas respeitando seus respectivos tamanhos e sequências. Primeiramente, deveriam fazer uma bola vermelha representando o núcleo. Em volta dela, uma camada de massinha laranja bem espessa para representar o manto. Por último, a fina camada de massinha marrom para ser a crosta e, por cima de tudo, outra fina camada recortada de massinha azul para representar os oceanos. Depois de pronto, o globinho era cortado ao meio e era possível observar todas as camadas. A parte gostosa entrava na analogia que eu fazia ao comparar a composição mineral das camadas internas e da litosfera com um bolinho de petit gâteau (fotos 44 e 45). A ideia era demonstrar que, assim como a Terra, sua composição interna é (praticamente) a mesma da externa, apenas em estados físicos diferentes. O “recheio” do bolinho é, na verdade, a massa que não assou por completo, mas é feito dos mesmos ingredientes da parte que assou. Da mesma forma, encontramos ferro, por exemplo, em todas as camadas da Terra, tanto internas, quanto na superfície. Claro que não entrava em detalhes

mineralógicos de maior ou menor presença de cada tipo em cada camada. O objetivo era trabalhar também com a ideia de cristalização do magma, ajudando na compreensão de estruturas geológicas, como os Escudos Cristalinos, por exemplo. Então, eu pedia que cada dupla levasse no dia um bolinho de petit gateau, que eu colocava para assar em uma assadeira gigante na cantina da escola e, depois, partia-as ao meio. Feitas as comparações, era a hora de partir para a alegria.



Fotos 44 e 45: Estruturas internas da Terra, com turmas de 6º ano. (Arquivo pessoal)

Outra Geoprática de muito sucesso era a simulação dos *Movimentos das Placas Tectônicas*. As placas eram representadas por bolachas maizenas e, o manto, por brigadeiro branco de panela tingido com corante vermelho (fotos 46 e 47). Esse era espalhado em um prato raso e eu passava em cada dupla para eles me explicarem os três movimentos horizontais das placas/bolachas: Convergentes ou Destrutivos, Divergentes ou Construtivos e Transformantes ou Conservativos. Com alunos mais velhos do Ensino Médio, eu acrescentava os movimentos verticais epirogenéticos, exigindo que representassem as falhas e as áreas de graben e horst. Depois da nota dada, eles se esbaldavam em tanto comer bolacha com brigadeiro. (E eu também!).



Fotos 46 e 47: Movimentos das placas tectônicas, turmas de EF Anos Finais e EM. (Arquivo pessoal)

Com a chegada das tecnologias nas escolas, chegou em mim também a vontade de bolar atividades de ensino lúdicas e criativas com elas. Minhas ideias embrionárias foram no sentido de adaptar as Geopráticas tradicionais adicionando um toque *high-tech*, e aí surgiram as primeiras propostas de produzir vídeos em *Stop-motion*.

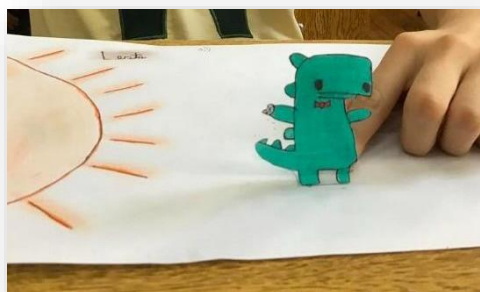
Essa técnica consiste em realizar uma animação que cria a ilusão de movimento a partir de uma sequência de fotos. Tive a ideia de inserir essa etapa após a Geoprática do quebra-cabeça do Brasil (foto 48). Depois de pronto, os alunos teriam que fotografar as peças se deslocando uma a uma e se encaixando até formar o mapa inteiro. Essas fotos eram tiradas em seus iPads e inseridas em um aplicativo próprio para isso, como o *Tromaramix*. Como resultado, o vídeo final de cada equipe era apresentado no projetor para toda a sala. Mais uma vez eles me surpreendiam com sua criatividade, pois faziam as peças dançar, dar giros, colocavam carrinhos levando os estados, inseriam músicas e títulos engraçados. Era muito incrível. Outros, claro, reclamavam bastante, principalmente pela quantidade enorme de fotos que tinham que tirar, ou, ainda, encaixavam os estados no lugar errado. Mas depois orgulhavam-se do resultado.

Repeti essa ideia com a simulação dos *Movimentos da Terra em stop motion*, após a confecção da maquete de fusos horários e zonas térmicas; também o fiz ao trabalhar com o fenômeno da Globalização, em que os alunos iam inserindo com palitos em uma bola grande de isopor representando a Terra, vários meios de comunicação e de transporte, que eles tinham previamente desenhado e recortado, mostrando tanto sua evolução, como sua velocidade e alcance. Esse *stop-motion* foi batizado com o nome: *Do Local para o Global* (fotos 49, 50, 51 e 52).



Fotos 48, 49, 50, 51 e 52: Animações em *Stop-motion*, com turmas de 6º a 9º anos.
(Arquivo pessoal)

Na *Orientação no Espaço*, os alunos eram levados ao pátio com seus iPads abertos no aplicativo *bússola*. Eu ensinava-lhes a como manipular uma bússola, seja física, seja digital. Em seguida, dava comandos, pedindo para apontarem seus braços na direção Sudeste, por exemplo. Em classe, eles deveriam desenhar e recortar uma pessoa com seus braços abertos e, em uma folha sulfite, desenhar o Sol nascendo e se pondo (fotos 53, 54, 55 e 56). Com a bússola aberta ao lado e sobre a mesa, eles deveriam posicionar o boneco em pé da forma correta, ou seja, com o braço direito apontando para o Sol nascente. Muitos se confundiam, trocando os lados, mas depois eu gentilmente os corrigia. Incentivava a fazerem desenhos de seus personagens favoritos e os resultados eram muito divertidos.



Fotos 53, 54, 55 e 56: Orientação no espaço, com turmas de 6º ano. (Arquivo pessoal)

Posteriormente, com a chegada das redes sociais, os tutoriais ensinando fazer de tudo no YouTube começaram a fazer sucesso. Adaptei a Geoprática do Deliciograma, na qual os alunos filmavam as etapas de sua produção e depois editavam um vídeo aos moldes de um *tutorial explicativo* de como construir um climograma com balas. Eles inseriam músicas, narrações, legendas, emojis e tudo o que sua criatividade permitisse. Ao final, subiam para a pasta da sala no *Classroom* e

eu lhes atribuía uma nota. Eles tinham que se atentar para o tempo de duração do vídeo que eu estabelecia com antecedência, com o cuidado de evitar erros gramaticais ou colocar músicas inadequadas de fundo. Era uma atividade bastante completa.

Como exemplo de questões socioambientais, trabalhei com eles o triste *desastre na barragem de rejeitos de ferro em Brumadinho-MG*, ocorrido em 2018. Apresentei aos alunos as imagens de satélite de antes e depois do local e eles reproduziram uma maquete da área. Todo o processo de construção da maquete foi filmado em *time-lapse* e, ao final do vídeo, eles simularam o rompimento da barragem, a invasão da lama tóxica na região e todo o posterior cenário de destruição. Essa parte eu pedi para fazerem em casa, para não fazer sujeira na sala de aula. Os vídeos ficaram muito bons e emocionantes, pois alguns mesclaram com imagens reais, fizeram narrações comoventes, colocaram músicas dramáticas e o resultado foi bastante forte. Como tiveram que pesquisar os detalhes não só do relevo da área, mas do que aconteceu, eles se envolveram e se compadeceram do ocorrido, alcançando a atividade um patamar importante de crítica social.

A reprodução de um *Vulcão em Realidade Aumentada* foi outra Geoprática que encantava a todos. Tal atividade tratava-se de uma tecnologia que sobrepõe elementos virtuais ao mundo real, criando uma experiência interativa. A partir de um aplicativo chamado *Quiver*, os alunos coloriam um vulcão em uma cópia impressa disponibilizada pelo próprio app. Em seguida, o aplicativo aberto lia o QR-Code da impressão e o vulcão “saltava” para fora da folha e podia ser observado em todos os seus ângulos (foto 57). Além disso, ele permitia comandos no iPad que o faziam entrar em erupção. Lembro das expressões dos alunos (e, provavelmente, da minha), quando viram o ocorrido pela primeira vez. Ficávamos deslumbrados.

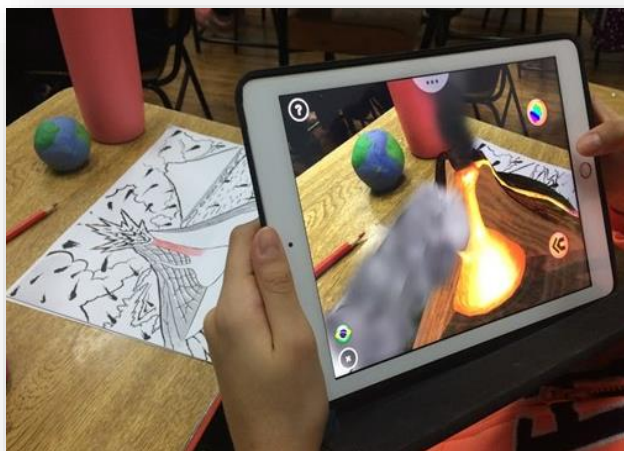


Foto 57: Vulcão em realidade aumentada, com turmas de 6º ano. (Arquivo pessoal)

Trabalhei, também, com *Gamificação* nas Geopráticas. A primeira foi em parceria com História, quando os alunos tiveram que reproduzir pontos turísticos de diferentes países no *Minecraft*, como as ruínas de Machu Picchu. Eles são simplesmente viciados nesse jogo que envolve, inclusive, muitos conceitos geográficos. Apresentaram ao final paisagens bastante fieis às reais e se divertiram muito no processo. Já no jogo *SimCity* eles reproduziram, em uma maquete real, a mesma cidade construída no jogo, de acordo com o nível em que alcançaram (foto 58). Nessa rica atividade, era possível desenvolver importantes habilidades, como comparação, reprodução e orientação espacial, além da compreensão de valiosos conceitos da Geografia Urbana, como zoneamento urbano, problemas socioambientais e segregação espacial.



**Foto 58: Maquete urbana baseada no jogo SimCity, com turmas de 8º ano.
(Arquivo pessoal)**

Utilizei em muitas aulas o *Kahoot*, uma espécie de *quiz* interativo, através do qual os alunos conectam seus celulares e criam um competidor próprio, que irá responder às questões por mim previamente elaboradas. Ganha quem responder-lhes corretamente e em menos tempo que os adversários. Esse jogo é o único que uso hoje, já que a escola atual em que trabalho não permite uso de tecnologias e aulas práticas. Precisei adaptá-lo e, em vez de os alunos acessarem em seus celulares, duas duplas competem na frente da sala e tocam na lousa em cima da resposta projetada na tela. Batizei-o de *Kahoot Humano*.

Posteriormente, com a moda dos *reels* do *Instagram*, os *shorts* do *YouTube* e as *trends* do *TikTok*, criei Geopráticas nas quais os alunos deveriam elaborar vídeos curtos e bastante chamativos, com base nesses moldes. Um exemplo foi quando trabalhei com *Domínios Morfoclimáticos*. Escolhi uma *trend* do momento cuja sequência de fotos acompanhava as batidas de uma música específica. As fotos, entretanto, deveriam ser de paisagens típicas de cada Domínio brasileiro. Ficou muito legal. Em *Geopolítica*, pedi para que fizessem um vídeo, inspirados nesses estilos,

explicando o conflito entre *China e Taiwan*. Poderiam apresentar uma sequência de legendas curtas, a imagem deles apontando ou, até mesmo, as famosas dancinhas.

Essas foram as principais Geopráticas que eu mais repetidamente desenvolvi em minhas aulas ao longo desses anos. Infelizmente, algumas das atividades citadas eu perdi com o passar dos anos para poder ilustrá-las aqui, pois muitas estavam armazenadas nas pastas dos Classrooms e, quando eu saí dos colégios, perdi o acesso a elas.

Curioso como, mesmo dando muito trabalho para articulá-las e aplicá-las, já que sempre era uma luta conseguir, desde a atenção inicial dos alunos para ouvirem as orientações de cada passo da atividade - uma vez que estavam em grupos, até toda a agitação que uma aula diferente propicia e, finalmente, a dificuldade que era para eles deixarem a sala limpa e arrumada ao final da aula prática, entre mil e uma reviravoltas e mudanças de rumo durante o processo, eu gostava de fazer. Eram os *finis justificando os meios* que eu gostava de arriscar.

Muito embora a maioria fosse anteriormente planejada em seus detalhes, muitas delas eu inventava na hora e aproveitava esses lampejos de inspiração para chamar à atenção das turmas e sair da rotina das aulas expositivas. Basicamente, essas eram atividades mais simples, como transformar os dados de uma tabela do livro em um gráfico de colunas ou de setores nos próprios cadernos. Outras vezes, pedia para criarem histórias em quadrinhos ou solicitava uma apresentação de teatrinho sobre o assunto estudado, como forma de resumo do que tinha sido aprendido. Elaboração de mapas mentais em cartolinas usando post-its após um *brainstorm* de possíveis desdobramentos correlacionados a um conceito também eram feitos com alguma frequência (fotos 59, 60, 61, 62 e 63).



Fotos 59, 60, 61, 62 e 63: Geopráticas variadas. (Arquivo pessoal)

Descobri, mais tarde, ao tomar contato com as obras de Perrenoud (2000), que essas minhas ações intuitivas são corroboradas por ele ao serem colocadas como *insights*, ou seja, reflexões e compreensões rápidas que surgem a partir das situações corriqueiras de ensino e aprendizagem. Para o autor, esses insights não são simplesmente oriundos da teoria ou de um planejamento prévio, mas muitas vezes emergem no calor do momento, enquanto interagimos com os estudantes, ajustamos nossas práticas pedagógicas e resolvemos problemas imprevistos. Não é, portanto, um superpoder meu, mas uma habilidade própria de todos os professores - talvez em alguns mais aflorada que em outros, mas bastante presente.

Tais episódios de reflexão espontânea e percepção imediata são fundamentais para a adaptação, tanto do conteúdo, como do ensino às necessidades da turma, para a personalização da aprendizagem e para a construção de estratégias que envolvam mais ativamente os alunos. Perrenoud (2000) sugere que o professor, ao criar uma *espécie de repertório de soluções* e de improvisações, vai se tornando cada vez mais habilidoso em lidar com as complexidades e desafios da sala de aula, o que também contribui para o seu próprio aprimoramento profissional.

Vale lembrar que eu sempre procurava fazer uma reflexão coletiva sobre a realização das atividades, após seu encerramento. Trazia questionamentos, tais como: O que aprenderam? Quais tinham sido suas maiores dificuldades? Como as contornaram? Como relacionaram com o conteúdo? Quais as partes de que mais gostaram? Essa análise era importante para que a atividade não ficasse “solta” ou que não parecesse para eles uma brincadeira sem fundamento pedagógico. E, para mim, serviam como pistas do que funcionava ou não, para uma próxima aplicação.

Muitas foram abortadas após péssimas experiências, como, por exemplo, quando pedi para recriarem, usando massinha ou papel, os Biomas Brasileiros. Eles demoraram muito para produzirem árvore por árvore e, até hoje, tenho pesadelos com algumas araucárias horrorosas que fizeram. A maquete de um vulcão gigante que entrava em erupção graças a muito bicarbonato e vinagre ficava linda, mas também foi definitivamente abolida, depois que a “lava” escorria pelas carteiras e pelo chão de madeira, deixando impregnado o corante vermelho e o cheiro de vinagre por semanas. A maquete de Brumadinho também foi complicada, pois não impus limite para seu tamanho. A maioria se empolgou e fez maquetes enormes, o que virou um problema, pois ninguém do grupo queria levá-las para casa, não cabiam no carro e não podiam ficar na escola.

Pequenas saídas de campo em que eu adorava levar os alunos - para observarem a modelagem e a declividade do relevo local e de um rio próximo, por exemplo, tiveram que ser extintas. Mesmo sendo ao redor dos quarteirões do colégio, demandava riscos sair com os alunos na rua. Teria que me programar para pedir autorização por escrito aos pais e os que não as tivessem teriam que ficar na escola, o que geraria um problema logístico para os inspetores. Enfim, foi mais fácil não fazer mais.

Essas tomadas de decisões citadas ilustram a *circularidade reflexiva* caracterizadas por Schön (1992), através das quais, em vez de seguir um caminho linear de evolução, o professor ajusta e adapta constantemente suas estratégias, desenvolvendo suas competências ao refletirem sobre suas práticas em um processo dinâmico e contínuo, até mesmo durante a execução das atividades.

O mesmo aconteceu com meus *slides*. Comecei a carreira docente sem lançar mão deste que eu considero um importante recurso didático e pedagógico. A maioria das escolas estaduais não contavam com data shows disponíveis nas salas e só comecei a produzi-los quando passei a lecionar em um colégio particular.

No início, aprendi a explorar todas as ferramentas do *PowerPoint* e fui aprendendo que um slide com mais imagens e menos textos são melhores, assim como que os efeitos e transições devem ser aplicados na medida certa. Eles passaram a complementar a aula, sem, todavia, deixar de lado a lousa, e funcionavam como enriquecedores da explicação. Ao lançar mão de imagens impactantes, análise de dados mais chamativos, vídeos curtos, animações, gifs, memes, etc., eles deixavam as aulas menos maçantes e, de certa forma, ilustravam os conteúdos.

Quando arquivar as apresentações na *nuvem* virou moda, abandonei os pendrives e aprendi a mexer no *Prezi*. Já quando o colégio adotou os iPads, precisei me familiarizar com o “PowerPoint” do sistema Apple: o *Keynote*. Mais tarde, no outro colégio que usava somente chromebooks e a plataforma Google, aprendi a mexer no *Apresentações*. Cada qual com seu diferencial, todos são valiosos, desde que tenham o objetivo de servirem como um *plus* na atividade de ensino, mas nunca reduzi-la a somente sua apresentação.

Ouvi muitos comentários de alunos que diziam: “Aquele professor só passa slide” e já aprendi que todas as luzes não podem ser apagadas, senão vira fatidicamente um convite para o cochilo na sala. Por outro lado, é muito bom ter um arcabouço de slides prontos de cada conteúdo trabalhado no ano, muito embora deva-se ter o cuidado de atualizá-los, principalmente os usados nos cursos pré-vestibulares.

Essa evolução das práticas docentes é apontada por Perrenoud (2000) como gradual e é adquirida pelo professor conforme seus anos de experiência. Com o desenrolar de sua prática, vamos refletindo sobre nossas ações e ampliando nossas habilidades pedagógicas que vão muito além do conhecimento do conteúdo, mas que envolvem competências relacionadas à gestão da sala de aula, à mediação do processo de aprendizagem, à adaptação ao perfil dos alunos, às condições materiais e burocráticas da escola, à tomada de decisões pedagógicas em tempo real e, acrescento, ao domínio das nossas próprias condições emocionais e pessoais.

Segundo o autor, essa reflexão é contínua e permite ao professor conseguir lidar com situações imprevistas e adaptar suas práticas conforme os diferentes contextos. É o *equilíbrio* que falo entre mesclar o ensino tradicional (“low-tech”) e o digital (“high-tech”), tanto na forma e tipos de realizar as Geopráticas - com ou sem o aparato de tecnologias - passando pela velha e boa elaboração de lousas bem feitas,

até o uso dos slides, por exemplo, na tentativa de tornar as atividades de ensino mais significativas.

Em outra seara, além das Geopráticas, aventurei-me, também, no ambiente digital ao criar um canal no *YouTube* sobre conteúdos de Geografia e passei a gravar vídeos educativos. A ideia inicial era disponibilizá-los para meus alunos - de forma a complementar seus estudos usando uma outra linguagem - mas, para minha surpresa, o canal foi crescendo, um vídeo viralizou e eu consegui a monetização da Google. Foi um fator determinante para eu me arriscar no marketing digital - que estava em alta em 2018 - e criar um curso on-line para vestibulandos.

O desafio foi muito grande, pois eu não dominava as ferramentas de programação - como a criação do site, da página de vendas, do e-mail comercial e da plataforma de hospedagem do curso e precisei passar horas estudando sobre precificação, tráfego pago/orgânico e todo o universo dos algoritmos. Além disso, procurei me familiarizar sobre técnicas de vendas e aprendi que era necessário uma geração constante de conteúdos gratuitos na Internet, divulgados no Instagram e no próprio YouTube, para conquistar clientes. Resumo da história: fiz apenas uma venda do meu curso no lançamento, tive um prejuízo de investimento em divulgação, veio a pandemia e tudo coincidiu, ainda, com o término daquele relacionamento em que eu estava. Acabei desistindo desse projeto.

Logo em seguida, também perdi meu canal monetizado, pois o tinha criado usando o e-mail institucional do antigo colégio onde lecionava. Quando encerrei meu contrato e saí daquela escola, o e-mail também foi encerrado. Foi um duro golpe para mim, pois muitas horas de aprendizados, de investimento de tempo e dedicação foram jogados fora. Consegui fazer apenas duas retiradas de cem dólares com as visualizações que a monetização oferecia e fiquei muito chateada em perder essa renda extra. Pesquisei alternativas para não perdê-lo, mas, infelizmente, não tive o que fazer.

Passado o luto dessa perda, anos depois criei, por hobby, uma página no Instagram sobre meus gatos, Maurício e Melissa. Despretensiosamente, apliquei meus conhecimentos adquiridos com meu canal e, em 2025, alcancei 67 mil seguidores. Faço postagens diárias com piadas e memes, nada envolvendo Geografia ou educação, mas descobri o segredo de ganhar seguidores: ser constante, postar diariamente e interagir com seu público. Passei a ganhar produtos e presentes, como brinquedos e areia sanitária, em troca de publicidade e meu sonho, atualmente, é ganhar ração de graça, divulgando alguma marca em que confio.

Trouxe essa experiência para ilustrar que hoje eu reconheço a importância de não ter me acomodado enquanto professora, enraizada no tradicional. Naquele momento, achei que tudo fora jogado fora, mas essa regra não se aplica ao conhecimento. É sobre ser criativo, é sobre tentar. Se deu certo com meus gatos, também vai dar certo com a Geografia. Ao concluir meu doutorado, pretendo reavivar

o antigo sonho de voltar a criar conteúdos educativos no YouTube e, quem sabe, fazer sucesso. São muitos casos de professores que obtiveram êxito nas redes sociais, uma vez que o mundo dos vestibulares é um oceano azul de oportunidades. Ainda enxergo um potencial para muitas vendas do meu curso.

Essas foram as minhas experiências com o “high-tech” e o “low-tech”, através das quais procurei não perder de vista o melhor dos mundos. A ideia sempre foi passear pelas ruas das escolhas sensatas que essas metodologias de ensino tinham a oferecer, aproveitando e me arriscando em cada uma delas. Mas essas foram as *minhas* experiências.

Os questionamentos que englobam o cenário maior da cultura das escolas, ou da Educação como um todo, nos dias de hoje, envolvem inquietações que perpassam o nosso *Saber Fazer*: Educar com ferramentas do passado ou preparar os alunos para um futuro que já chegou? A tecnologia nas escolas é uma necessidade urgente ou um modismo que só vai piorar as coisas? Será que estamos de fato preparados para a revolução digital nas escolas ou estamos apenas empurrando nossos alunos para um futuro desconhecido?

(Se é que em algum momento da História a sociedade está preparada para uma revolução, vale dizer).

5.4 O computador mandou lembranças

Quando os cientistas começaram a manipular a energia nuclear e desenvolver produtos da radioatividade, isso nos levou a criar a bomba nuclear que ceifou mais de 200 mil vidas, em minutos, em Hiroshima e Nagasaki. Mas quantos milhões de vidas foram salvas em procedimentos de radioterapia combatendo tumores cancerígenos? Explico aonde quero chegar com esse paralelo: criou-se uma necessidade tão desenfreada de inserir tecnologias nos meios de produção, de consumo, de entretenimento, de relacionamento e de aprendizado a qualquer preço, que não percebemos o quão recente esse processo é. E, por ser ainda tão recente, não sabemos ao certo a melhor forma de nos apropriarmos dele, pois ainda estamos aprendendo.

Tal como acontece com uma criança pequena que está aprendendo a andar, ao dar os primeiros passos, ela cai muitas vezes, mas essas quedas não são consideradas erros, pois ela ainda está no processo de aprendizagem. Mais para

frente, ela certamente dominará seus passos e o caminhar lhe será natural. A gente sempre começa errando. Estamos há tão pouco tempo manipulando as tecnologias que ainda estamos vivendo o efeito “Hiroshima-Nagasaki”.

Desmurget (2021), em seu livro “*A fábrica de cretinos digitais*”, traz à tona dados preocupantes: pela primeira vez os filhos apresentam QI inferior ao dos pais - e a culpa, segundo esse autor, é do excesso de telas. Não do meio em si, mas de tudo que envolve o consumo recreativo do digital. São aproximadamente mil horas acumuladas em frente às telas por crianças ocidentais da pré-escola em um ano, 1.700 para um aluno do nível fundamental, chegando a 2.600 horas para um estudante do Ensino Médio. “Ao longo dos 18 primeiros anos de vida, elas representam o equivalente a quase 30 anos letivos” (DESMURGET, 2021, p.5).

Enquanto sempre na História da humanidade a geração atual se apresentou mais apta a enfrentar os desafios do mundo que a geração anterior - uma vez que recebia os ensinamentos acumulados daquela e aplicava-os na prática de maneira mais eficiente - agora a limitação dá-se justamente pela disponibilidade absurdamente incontável de informações a que uma criança tem acesso e, acima de tudo, do quão superficial é a forma em que elas são apreendidas.

Ao passo que a descarga de dopamina inunda a cabeça desses jovens - ao consumirem memes, vídeos divertidos, jogos, compras, pornografia ou qualquer interesse que o algoritmo fez aparecer em sua tela do celular – ao mesmo tempo ela os torna cada vez mais viciados, preguiçosos, impacientes para lerem um texto maior, mais dispersos e, conseqüentemente, menos inteligentes.

A contradição está entre os que defendem o uso de tecnologias a qualquer custo e aos que já o encaram com mais parcimônia.

Para os que o defendem, seus argumentos são de que o mundo agora pertence aos nativos digitais, cujos cérebros são mais rápidos, reativos, mais aptos à multiplicidade simultânea de tarefas, mais competentes para sintetizar o imenso fluxo de informações e mais adaptados ao trabalho colaborativo. Já as escolas, perante essa nova geração, poderiam reformular o ensino, estimulando a motivação e a criatividade dos alunos, eliminando o fracasso escolar e as desigualdades sociais (DESMURGET, 2021, p.7).

Contudo, muitos especialistas alertam sobre a influência negativa dos dispositivos digitais no desenvolvimento desses jovens, desde as dimensões somáticas (obesidade e má postura), emocionais (agressividade e ansiedade) e cognitivas (linguagem e concentração). São danos que afetariam o desempenho escolar e daí a preocupação quanto a se digitalizar ou não o ensino. (DESMURGET, 2021, p.8).

Se o século XIX inaugurava o uso massivo dos objetos na escola, agora os novos materiais e recursos, como os tecnológicos, introduzem novos suportes de leitura, novas formas de ler e novas relações espaço-temporais que colocam em xeque práticas arraigadas no interior da escola. (ALCÂNTARA, 2022, p.12).

Um exemplo simples ilustra a percepção da historicidade da escola e o seu modo próprio de operar, entre permanências e mudanças: hoje os alunos não veem

sentido em copiar uma lousa e pedem para tirarem foto da mesma. Isso não existia no passado e, pensando enquanto recurso discente, teria a mesma *finalidade*, mas não a mesma *funcionalidade*. Escrever aprende mais, tirar foto e perdê-la no rolo de câmera, não. O cognitivo do traçar é diferente no cérebro. Enquanto captação do conteúdo é igualmente válida, enquanto apropriação significativa do conhecimento, não.

Emblemático é o atual exemplo do caso colocado da Suécia - que desde 1990 buscou implementar uma educação 100% digital nas escolas, mas decidiu recuar e investir, ao longo de 2023, 45 milhões de euros na distribuição de livros didáticos *impressos* (SALDAÑA, 2023). Além dos prejuízos somáticos, emocionais e cognitivos apontados por Desmurget (2021), os argumentos do governo sueco estavam baseados em pesquisas que apontaram queda no desempenho das crianças em leitura e escrita - como o PISA, problemas na comunicação e no sono. Levaram em conta também a dificuldade maior de os pais ajudarem os filhos nas tarefas, a constatação de que o computador é uma distração e as evidências científicas que mostraram os benefícios do livro físico até mesmo na organização e disposição dos conteúdos na folha. Por todas essas razões, mesmo os países que têm condições de fazer uma digitalização completa não estão indo nessa direção (SALDAÑA, 2023).

Tal fato elucida a importância de conjecturar e voltar atrás, se necessário. Não se trata, portanto, de se revoltar contra a tecnologia, muito menos de negar seu papel importante nos avanços da sociedade moderna. Mas sim, de refletir sobre as consequências de seus impactos nocivos e benéficos e estabelecer, com consciência, seus limites.

Assim como a criança que aprendeu a caminhar, a mudança na cultura da escola frente às novas tecnologias só será percebida quando for encarada naturalmente enquanto processo. Muito mais complexo do que coordenar os movimentos das pernas, o apoio dos pés e o impulso do andar no equilíbrio corporal, nesse processo nos deparamos em coordenar as inovações criadas (que já são difíceis de acompanhar tamanha a velocidade de evolução), a escolha do que nos está sendo oferecido (a diversa gama de programas educacionais que envolvem tecnologias), o nosso nível de acesso a elas (as realidades distintas de condições para tais investimentos financeiros), a mudança da mentalidade e efetivo compromisso em aprender e desenvolver essas práticas (que envolve toda a equipe escolar) e, finalmente, a ponderação entre o tradicional e o novo, valorizando o que cada um tem de melhor e deixando de lado o que não funciona mais e o que deve ser evitado (perante os riscos e perigos comprovados).

Não se trata, portanto, de negar, tampouco mergulhar nos recursos tecnológicos custe o que custar. Mas lançar mão do melhor dos mundos, na possibilidade outra que seja híbrida, para que o caminhar aconteça. Tentar correr antes de aprender a andar nos levará, fatalmente, a mais quedas. Já respeitar a transição do engatinhar para os pequenos primeiros passos significa refletir sobre um importante contraponto central: a escola que temos e a escola que queremos.

E acontecerá, certamente, e cada vez de forma mais intuitiva e automática, assim como nossos passos, sem pensar, com naturalidade.

Até aqui, a analogia do aprender a caminhar é muito bonita e cai como uma luva quando usada para valorizar qualquer processo difícil com acolhimento. Entretanto, esquecem-se de que, na frente de toda criança que começou a arriscar seus primeiros passos, estava sua mãe com os braços abertos, chamando-a, incentivando-a e comemorando sua chegada com um abraço. Bem diferente do que passei na minha caminhada docente e que muitos professores passam em suas trajetórias. Nossos passos são, na maioria das vezes, solitários, sem incentivo, sem reconhecimento, muito menos sem comemoração na chegada. É necessário falar sobre apoio.

5.5 Quem te espera na chegada?

Tal como no primeiro capítulo em que a escola foi correlacionada com a Globalização (SANTOS, 2003), para além da ideia de colocá-la como *Fábula*, *Resistência* e *Perversidade*, existe a proposta de ela poder ser pensada como *Outra Possibilidade*.

Pode parecer utopia da minha parte pensar em uma outra possibilidade frente à dura realidade educacional brasileira, mas muitos estudos alicerçam-me ao comprovar de que a escola não deveria estar no âmbito de utopia ou de *possibilidade remota* - e, portanto, passar a mera impressão de propostas ilusórias e inatingíveis, mas sim, no âmbito de *urgência*. A começar, destaco o impacto das condições de trabalho como causa da insatisfação e problemas de saúde entre professores.

Um estudo publicado na Revista Brasileira de Saúde Ocupacional (GASPARINI, BARRETO & ASSUNÇÃO, 2005), identificou uma correlação significativa entre a insatisfação no ambiente escolar e o aumento de problemas como ansiedade, depressão, obesidade e tabagismo, além de doenças físicas relacionadas ao desgaste cotidiano, como problemas auditivos e nas cordas vocais. Posso corroborar que sou o exemplo vivo de todos esses problemas citados na pesquisa, com exceção à obesidade - muito embora eu tenha ganhado alguns quilos com o passar dos anos. Comecei a fumar depois dos quarenta, coincidentemente após os desafios de lecionar em cidades e colégios novos, com um grande número de aulas e fazer doutorado ao mesmo tempo. Os outros sintomas pude identificar com maior ou menor intensidade ao longo da carreira, mas sempre presentes, desde o primeiro dia em que pisei em uma sala de aula. Recentemente, perdi um dente saudável devido ao bruxismo, que é consequência de forte estresse. Mesmo usando a plaquinha

noturna, eu trinquei um dente e precisei extraí-lo, sem contar o elevado valor que me custará para realizar um implante.

Já um relatório da Agência Brasil aponta que a violência escolar e a precariedade dos recursos ofertados são fatores determinantes para o adoecimento dos professores (GASPARINI, BARRETO & ASSUNÇÃO, 2005). A violência psicológica e física, bem como a falta de instrumentos adequados e a inserção cotidiana em ambientes inóspitos afetam diretamente a saúde mental dos docentes, levando-os a quadros similares de estresse pós-traumático e outros transtornos mentais. Pesquisa do CEPAE/UFG revelou que 50% dos professores apresentaram quadros comprovados de depressão e ansiedade (SILVA, 2023). Da mesma forma, como descrevi ao longo deste trabalho, vivenciei experiências muito ruins em ambientes sujos, feios, ensurdecadores e sofri, infelizmente, com ameaças e falas grosseiras de alguns alunos. Todavia, a pior forma de violência foi a psicológica a que fui submetida com aquele ex-diretor e suas duras críticas comigo. Não fui diagnosticada para compor essa estatística, porque não busquei ajuda. Tinha muitas provas para corrigir.

Em relação a casos de Burnout, um levantamento feito pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2023 identificou que muitos professores estão cada vez mais propensos a desenvolver essa síndrome, principalmente os mais jovens (UFMG, 2023). Dentre as causas estão a carga de trabalho excessiva, os baixos salários e a falta de reconhecimento que, juntos, levam a um cenário de exaustão e comprometimento da saúde física e mental. De acordo com um estudo realizado pela UNIFESP, esse número equivale a um terço dos docentes brasileiros (SILVA, 2023).

Uma pesquisa realizada com 9.557 professores durante a pandemia (DELBONI, 2021) revelou que 72% deles tiveram sua saúde mental afetada no período, necessitando buscar apoio. Fatores como adaptação ao ensino remoto, carga de trabalho excessiva e insegurança financeira foram os pontos agravantes.

Não somente a sobrecarga de trabalho, mas a falta de apoio institucional configuram impactos no estresse ocupacional na saúde dos professores, levando-os a quadros de depressão, ansiedade e outros transtornos, como apontou uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LORENZI, 2023).

A precariedade na infraestrutura das escolas, como a falta de materiais adequados e o excesso de alunos por sala, contribui para o adoecimento dos professores, sendo diretamente associadas ao aumento de afastamentos por doenças mentais e físicas. A título de exemplo, esse ano eu tenho uma turma com 54 alunos, espremidos em uma sala pequena que não me permite sequer caminhar por entre as fileiras. Chega a ser insano imaginar tal realidade, quando imaginamos juntar um grande número de adolescentes agitados, falantes e desinteressados e um professor ali no meio, pressionado a “controlá-los”.

Como consequência, dados de uma pesquisa (MELLO, 2023) indicam que, em São Paulo, 112 professores são afastados diariamente por problemas de saúde mental, representando um aumento de 15% em 2023.

Esses estudos deixam clara a urgência da criação de políticas públicas ou mesmo de iniciativas privadas que promovam a saúde e o bem-estar dos professores, visando a melhorar a qualidade da educação no país.

Estamos doentes.

Entretanto, as discussões que ouço nas salas dos professores não passam de reclamações dos maus comportamentos dos alunos, das infinitas demandas burocráticas que temos que cumprir ou dos cansativos posicionamentos políticos superficiais que só amplificam o abismo da acentuada bipolaridade partidária em nosso país, como se isso fosse resolver alguma coisa.

Ninguém levanta o assunto delicado de que, mesmo doentes, muitas vezes sem forças para sair da cama, com cólicas, gripados, fracos e sentindo inúmeras dores, não faltamos, pois precisamos do emprego - principalmente nos colégios particulares. Choramos no banheiro da escola, desmaiamos em sala de aula, sentimos arrepios na rua ao cruzar com jovens que lembram nossos alunos, temos ataques de ansiedade na fila do supermercado, mergulhamos em profunda tristeza no domingo à noite, quebramos dentes.

Não há espaço de escuta enquanto o professor ainda for visto como uma máquina de ensinar - e, para os que pensam assim, faz sentido ser tranquilamente substituído por qualquer IA. Mas o imaginário coletivo insiste na ideia de quem escolheu ser professor tem que amar o que faz, tem que ter paciência e tem que educar por amor e vocação, independentemente das circunstâncias.

Falta espaço de escuta e de coragem para que possamos expor honestamente nossas angústias e necessidades de modo a romper com os preconceitos dos ouvidos e olhares julgadores. De uma vez por todas, o professor não pode mais ser visto como um profissional desvalorizado, mas que está adoecendo, que agoniza por respeito e que, incontestavelmente, transita entre o limiar de sua vida pessoal, uma sala de aula cada vez mais complicada e uma sociedade cega e surda.

Se a empatia com a saúde física e emocional do professor não é um fator relevante para os governantes, o PIB do país, certamente, é.

Países que realizaram uma reforma educacional significativa na segunda metade do século XX, como Coreia do Sul, Finlândia, Estônia, Cingapura e a própria China, deixaram de apresentar cenários econômicos defasados - muitos deles de pós-guerra e predominantemente primários, e passaram a ocupar lugares dentre as economias mais avançadas do mundo. De estruturas frágeis, passaram a se destacar em setores como pesquisa, desenvolvimento, indústria, inovação e tecnologia, tornando-se verdadeiros centros de referência financeiros globais.

De acordo com um estudo elaborado pelo *Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para a África Lusófona e o Brasil*, da Escola de Economia de São Paulo (FGV EESP Clear), um aumento nas notas em testes padronizados internacionais está relacionado a um crescimento do PIB per capita entre 1 e 2,2 pontos percentuais ao ano. Em outras palavras, cada aumento de 1% no investimento em educação pode resultar em um incremento de até 1,85% no Produto Interno Bruto

(PIB) nacional (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023). O delineamento também mostra que o aumento da qualidade no ensino básico dos municípios brasileiros está associado a ganhos importantes na geração de empregos entre os jovens. Comprova que investir em capital humano é essencial para a saúde econômica de um país, uma vez que a escolaridade está associada à produtividade, e é determinante na diferença de renda entre os trabalhadores.

Dados apresentados pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2022* exemplificam que 8 em cada 10 pessoas com Ensino Superior estavam ocupadas, contra somente $\frac{1}{4}$ das pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo. (WOLFF, 2023).

O primeiro acadêmico a comprovar a tese de que investir na educação aumenta a riqueza de um país foi o ganhador do prêmio Nobel em 1979, Theodore Schultz. Nascido nos EUA, ele efetivamente sistematizou a relação existente entre investimentos na educação e aumento na produtividade e salários no setor agrícola desse país. Ao comparar a capacidade de produção agrícola entre países pobres e ricos, chegou à conclusão de que, nos países ricos, ela é alta devido aos elevados investimentos em “capital humano”, materializados em investimentos em educação e não somente em “capital físico”, que seria em infraestruturas e indústrias (DANA, 2017). Além da comprovada melhoria observada no contexto micro - mesmo analisando os necessários custos de se investir em educação, ele comprovou que as habilidades do indivíduo seriam aproveitadas de forma a aumentar suas ações locais e torná-lo mais produtivo, refletindo, assim, no contexto macro. Tal fato contribuiria positivamente para o crescimento econômico de um país.

Antagonicamente, de acordo com o relatório *Education at a Glance* de 2023 apresentado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil investe somente um terço dos gastos dos países ricos na educação básica pública por aluno. A título de comparação, a média de investimentos dos 38 países que compõem essa organização internacional é de US\$10.949 por aluno anualmente, com Luxemburgo ocupando o primeiro lugar (US\$26.370) e EUA o sexto lugar (US\$15.194). Já o Brasil está entre os três piores colocados, com seu investimento de US\$3.583 (FGV, 2023).

Vale analisar com parcimônia tais dados, pois eles equivalem a 19% dos nossos investimentos em educação quando comparados à média de 13% dos países da OCDE, ou seja, proporcionalmente, investimos bastante nesse setor e, comparativamente, até mais que as nações desenvolvidas.

Somente em 2022, o Brasil destinou R\$490 bilhões à educação, representando um aumento de 23% em relação a 2021. Tal crescimento foi impulsionado pelo novo FUNDEB e pelo aumento na arrecadação tributária (FGV, 2023). Apesar dessas grandes somas, os avanços significativos no acesso à educação não se refletiram na mesma proporção em ganhos na aprendizagem dos estudantes. O mesmo levantamento concluiu que o PIB per capita brasileiro poderia ser 66% maior se o país provesse educação e saúde de qualidade para toda a sua população.

A questão é: qual a qualidade desse investimento? Quem são essas pessoas/órgãos/instituições que decidem onde e como tais verbas serão destinadas? E, acima de tudo, quais suas justificativas? Alocar ineficientemente imensos recursos sem a destinação correta não me parece válido.

Prova disso é o resultado brasileiro no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), no qual nossos resultados nos exames de Matemática e Ciências de 2018 colocam o Brasil na 54ª posição entre os 79 países participantes (FGV, 2023). Esse desanimador desempenho é consequência de 40 anos em que o Brasil segue crescendo abaixo do seu potencial e da média do mundo. Estudos mais amplos feitos pelo Banco Mundial com base no Índice de Capital Humano mostram que, se nosso país continuar com esse mesmo ritmo de investimento, levará três décadas para alcançar os níveis de Portugal e Japão, por exemplo.

Não basta garantir, diante do exposto, somente que crianças e jovens acessem à escola, mas que permaneçam no sistema de ensino. Não basta investir em capacitação profissional e qualificação docente que tanto se fala. Isso incorpora um espectro importante na análise: de que qualidade e quantidade na educação não são equivalentes (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023).

É a experiência educacional que precisa ser de qualidade, para preparar os alunos a terem sucesso em um mundo cuja complexidade e velocidade de transformação não param de crescer.

A impressão que tenho é que ninguém nos espera na chegada.

Informações extraídas do projeto *Caminhos para Melhorar o Aprendizado*, liderado pelo Instituto Ayrton Senna, apontam que os alunos dos melhores professores de uma rede de ensino aprendem cerca de 68% a mais do que o aprendizado médio dos demais alunos durante o ano letivo (WOLFF, 2023). Mas quem são esses “melhores” professores? O que eles fazem de diferente? Quais suas condições emocionais, psicológicas, financeiras e pessoais que os colocaram no patamar de *melhores*, para os alunos?

Não faltam, portanto, recursos. Falta escuta.

5.6 Por uma escola como outras possibilidades e novas narrativas

Tão importante quanto compartilhar boas práticas que servem de inspiração, é igualmente fundamental compartilhar as que não deram certo e, para os mais corajosos, até mesmo seus cisnes negros. É bastante incomum - eu, particularmente, desconheço - encontrar trabalhos científicos, sejam livros, teses e dissertações ou artigos academicamente legitimados sobre essa temática, porque quase ninguém fala disso, não há quem queira se expor ou quem queira validá-los perante o crivo cruel

da sociedade com suas crenças coletivas tradicionais e profundamente enraizadas. Mas sabemos que existem.

Os erros e as inseguranças das práticas pedagógicas e da vida real dos professores estão cotidianamente lá, mas são como gritos inaudíveis, abafados pelas mãos dos hipócritas. E aí nos deparamos com os dados da pesquisa colocada anteriormente de que 68% dos alunos aprendem mais com professores “melhores”. O perigo de nos deparamos com essa informação é justamente o fato de não sabermos o porquê de eles serem melhores e, ao mesmo tempo, nos culpamos exatamente pela mesma razão. Com o passar do tempo, essa sensação de incapacidade é somatizada em nosso corpo, deixando-nos doentes, como vimos.

Sempre que nos deparamos com resultados extremos muito bons, esquecemos que os mesmos envolvem igualmente riscos extremos ou que acontecem, geralmente, em um contexto de exceção. É como se a cada cem, um desse certo. Porém, as pessoas sempre pegam a história de um vencedor que, justamente por ser um vencedor, está lá contando a história que muita gente quer ouvir, mas ignoram o cemitério dos perdedores.

Essa comparação é substancialmente agravada nos dias atuais, pois o professor não se depara apenas com o colega de sucesso da sua escola - aquele idolatrado pelos alunos e bajulado pela direção, mas também com aquele que tem milhões de seguidores nas redes sociais e que muitas vezes já está tão rico com as vendas de seus cursos digitais que nem precisa mais pegar em um giz na vida.

A necessidade de aceitação é explicada pela neurociência quando diz que esta vem dos nossos antepassados quando, na savana africana, não podíamos destoar do grupo, senão éramos deixados para trás. Ao longo do tempo, ela veio reforçada pelos caprichos do ego. Somos identificados com o ego desde que nascemos, pois aprendemos quem somos na relação com o outro e pela reação dos outros conosco.

No meu caso, eu duvidava da minha capacidade - que hoje eu sei que tenho - e não me reconhecia como boa professora por não ser aceita, por ter ibopes ruins, por nunca ter sido escolhida paraninfa, por ouvir várias críticas devido as minhas *rafaeladas*. Mas querer ser aceita tinha a ver com a minha identificação com o ego.

Quando aceitei ser como sou, quando revelei minhas fragilidades e minha trajetória de vida aos alunos, mostrando de verdade quem eu era, fui reconhecida. Quando deixei de buscar, encontrei.

Foi um processo de evolução da consciência, uma vez que mudei meu modo de olhar - ou amadureci - e coisas que eu costumava dar importância já não incomodavam tanto ou não incomodavam mais. Melhorei muito minha velha postura reativa perante o mundo, principalmente quando eu tive a humildade de compreender o estado de consciência do outro, no caso, os alunos. Durante anos custei a enxergar algo tão óbvio: de que são jovens, que estão interessados em outras coisas próprias da idade, que não vão ficar quietos e atentos 100% do tempo, que cada um tem uma

história de vida e que eu precisava apenas ser mais *leve*. Queria tanto ser aceita e eu mesma não os aceitava.

Fui mudando o meu nível de percepção mas, assim como um músculo, precisei treinar a vivência com o desafiador incessantemente, aula após aula, para muscular minha postura como uma professora melhor. Quando lembro do meu antigo *eu*, questiono como pude agir daquela forma e até não me reconheço. Sem dúvida é, para mim, um processo recente e constante, pois muitas vezes me deixo levar ainda pelas emoções do calor da aula mas, imediatamente, vejo que preciso meditar e relembrar aquele lugar para onde não quero mais voltar.

Tal ponto de inflexão na minha postura pedagógica não configurou mérito somente meu. Essa transformação teve um culpado: o diretor do meu colégio atual. O exato ponto foi seu acolhimento comigo mesmo tendo o pior ibope do colégio, ao final de 2023. Ele compreendeu a situação por que eu estava passando - de ter entrado de repente, no meio do ano letivo, no lugar de um professor super carismático e querido - e em nenhum momento me criticou, pelo contrário. Exaltou meu potencial e - nunca esquecerei suas palavras - falou que me via como a *mulher maravilha* e que eu deveria assumir a postura dela, levantar a cabeça, abrir minha capa e entrar na sala de aula, daqui pra frente, com confiança e peito aberto.

Depois disso, não poderia decepcioná-lo. Comecei genuinamente a refletir que era hora de mudar, de parar de me identificar com o ego, de parar de querer ser aceita, mas de doar-me para o outro. Meu propósito deveria ser me tornar um instrumento de servir, acima de tudo. Entender que o medo da demissão dissipava minha confiança e que bastava fazer um bom trabalho - e não inventar modas - que tudo daria certo ou, pelo menos, não daria tão errado. E que tentar ser diferente não seria eu. E que cada um é único no mundo e quando todos buscam ser diferentes, acabam sendo comuns, ordinários. Mas quem reconhece que é comum e aceita essa unicidade, torna-se extraordinário.



Foto 64: Palestra ministrada por mim para vestibulandos, em 2023. (Arquivo pessoal)

Lancei mão do meu melhor, do que tenho segurança, que foram os aparatos pedagógicos (vídeos de revisão para as provas, jogos, listas de exercícios extras e slides bons, disponibilizados e atualizados no *Classroom*) e exerci minha empatia na maior parte das vezes. Ao final do primeiro bimestre de 2024, esse diretor me chamou para estampar a campanha publicitária do colégio.

Durante o segundo semestre de 2024, estava espalhada por várias ruas de Campinas, nos outdoors, ônibus, fachada do colégio, redes sociais, fundo de tela dos *chromebooks* da escola, bancas de jornais e shopping centers. Quando eu menos acreditava em mim, alguém acreditou. Ele viu isso em mim, quando nem eu via. Inevitável lembrar que, em menos de três anos, eu estava passando o fatídico vídeo para aquele 6º ano e estava no fundo do poço. Sozinha, recomecei, após anos de humilhação e não reconhecimento naquela antiga escola. Enquanto aquele austero diretor só estava preocupado em me perseguir e me massacrar, esse me colocava em destaque em um outdoor.



Foto 65: Outdoor com minha foto pelas ruas de Campinas – SP. em 2024
(Arquivo pessoal)

A escola como *outras possibilidades* e palco de *novas narrativas* que quero defender é justamente esta: a mais *acolhedora* com seus *professores* e *alunos*, que construa a performance de profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano e cidadão.

Com menos espaços burocráticos e de cobranças chatas e mais de escuta e de trocas entre os pares. Trocas de atividades que deram certo, compartilhamento de atitudes que prenderam a atenção dos alunos, ações positivas que conquistaram e estreitaram os laços da relação professor-aluno. Porque somos nós que lidamos com

os alunos e a aprendizagem se dá no interpessoal muito mais do que a apreensão ou não de um conteúdo. Todos sabemos quem é o professor mais querido pelos alunos, mas não sabemos por quê. O que ele faz? Como eu poderia adaptar seu trabalho ao meu estilo, à minha disciplina?

Após o desempenho ruim no ibope que tive, eu perguntei para dois professores queridos do colégio o que eles faziam. Eles me deram várias dicas, como perguntar mais da vida deles, falar sobre seus interesses - como jogos e futebol, abraçá-los, não ser tão exigente com aqueles que insistem em não abrir o caderno e sorrir mais. No ano seguinte, tentei ao máximo seguir isso.

Eu perguntei, mas e os que se calam - por não quererem parecer fracos ou incapazes perante seu colega? E outra, esse era o *meu* incômodo, mas quais são os desconfortos dos outros professores?

É igualmente substancial ter um espaço de acolhimento para professores que atravessam problemas pessoais, como o acesso a psicólogos. Nem que seja oferecido de modo on-line, para quem não queira se expor. As frustrações, os traumas não tratados, as angústias, os medos, a pressão, as perdas, o cansaço físico, o desânimo e todos os problemas da vida pessoal do professor entram com ele na sala de aula a partir do momento em que ele passa pela porta. Chega a ser uma forma de violência exigir que os deixe do lado de fora, porque não é assim que funciona. Tratar a saúde mental e emocional dos profissionais, como vimos anteriormente, é urgente.

Diferentemente do nutricionista acima do peso ou do cardiologista fumante, professores emocionalmente abalados são tão incongruentes quanto esses, mas, diferentemente dos primeiros casos - que são perceptíveis ao olhar - no profissional docente esse aspecto é mascarado. De acordo com um estudo de 2017 da Universidade de Harvard, nos EUA, 40% dos profissionais estão infelizes com a sua profissão, ocupando os professores o 3º lugar (UOL, 2024), além de representarem a quarta colocação dentre as dez profissões mais estressantes do mundo.

Em um país onde sequer um plano de saúde privado é oferecido de forma gratuita aos professores nos colégios particulares e nas escolas públicas, os professores enfrentam discriminação por parte de diretores e chefes da secretaria da educação, dificultando o acesso a consultas médicas, falar de acesso a psicólogos é um discurso que me parece mais distante ainda. Entretanto, tal investimento resultaria em benefícios financeiros aos colégios privados e aos governos, uma vez que reduziriam as despesas com faltas e licenças da equipe, por exemplo, configurando em ganhos para todos os envolvidos.

A ideia não é colocar uma reunião a mais, muito menos fazer aquelas dinâmicas forçadas de que ninguém gosta das reuniões de planejamento de início do ano letivo. Essas tentam se mostrar legais, transpassando a ideia de que a gestão se preocupa com o corpo docente e tem cuidado com os colaboradores, mas durante o ano são só cobranças e mais cobranças, ameaças veladas e você que se vire sozinho com o resultado dos ibopes.

Por isso seria tão importante saber que temos esse apoio.

As razões são sustentadas pela psicologia e pela neurociência, como apontam estudos que envolvem mecanismos de proteção e resiliência (JULIANO & YUNES, 2014). Segundo essa pesquisa, ter apoio social e emocional ativa uma sensação de segurança e pertencimento, reduzindo os níveis de cortisol - o hormônio do estresse, uma vez que saber que não estamos sozinhos diminui a ansiedade perante os desafios e adversidades da vida. Além disso, é comprovado que a percepção de apoio ajuda as pessoas a enfrentarem situações difíceis, como lutos, mudanças ou fracassos, pois funciona como um “amortecedor” emocional, permitindo que elas se recuperem mais rapidamente de tais eventos.

Ele também proporciona validação emocional, ajudando a criar uma visão mais positiva da vida, o que leva a menores taxas de depressão e solidão. O fato de saber que alguém se importa conosco e está disponível para ajudar fortalece, inclusive, a autoestima, pois nos ajuda a reconhecer nossas próprias capacidades, fazendo-nos sentir valorizados e reforçando a percepção de que somos dignos de atenção e afeto.

Os impactos positivos não param por aí: uma interação social saudável estimula a liberação de ocitocina, conhecida como hormônio do vínculo, que é capaz de promover sentimentos de calma e conexão - tudo de que um professor mais precisa. Como consequência, torna-nos mais confiantes para tomar decisões importantes, mesmo diante de incertezas, além de criar e fortalecer laços emocionais, promovendo conexões humanas significativas que alimentam nosso senso de propósito e pertencimento. Nós não precisamos enfrentar os desafios da vida sozinhos.

Se a Globalização atual não é considerada um processo irreversível para Santos (2003), acredito que a educação, do jeito que é vista, também não seja. Não se trata de negar ou refutar sua presença nos dias atuais, pois, de acordo com esse autor, tais condições materiais já estão dadas para que se imponha à desejada grande mutação. “Mas seu destino vai depender de como disponibilidades e possibilidades serão aproveitadas pela política” (SANTOS, 2003, p. 173). Como será aproveitada a proposta de *outras possibilidades* escolares que trago aqui?

Para o autor, no contexto da Globalização, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem aos territórios e ao cotidiano, assim como as tecnologias que adentraram nas salas de aula e o modo como os professores são tipicamente vistos pela sociedade também o são. Mas já do ponto de vista essencial, “elas podem obter um outro uso e uma outra significação” (SANTOS, 2003, p.174). De igual forma, isso também pode ocorrer com os ambientes e atores escolares, desde que haja meios de escuta que estejam ativas. Em busca de um outro uso e uma outra significação, eu acredito no potencial curativo das *narrativas*, as quais expõem práticas pedagógicas e identidades que se entrelaçam a partir da experiência na sala de aula.

Certa vez, ouvi a bonita história do professor que é comparado a um semeador. Essa analogia dizia que um agricultor sabe onde plantar e tem conhecimento de que, se plantar em pedra, não brotará nada. Mas, diferentemente de um agricultor comum - que está preocupado com o solo, o semeador está preocupado com a semente. O professor semeia cotidianamente o conhecimento, muito embora para alunos que são, muitas vezes, como pedras. Resistentes. Mas ele sabe que com os anos as águas vão caindo, sejam de lágrimas ou de suores, e vão intemperizando a rocha até que ela transforma-se em um solo e permite, pela primeira vez, que aquela semente esquecida germine.

Meu atual diretor foi um semeador comigo. Semear é mais sobre fé do que sobre solo. É sobre ser indesejável. É sobre descobrir que somos os protagonistas de nossa própria narrativa, bem como quem escreve nosso próprio roteiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, procurei trazer reflexões sobre em que medida a adoção de tecnologias em sala de aula constitui-se como *fábula*, *perversidade*, *resistência* e *outras possibilidades*, nas culturas das escolas pelas quais passei, através de um paralelo com minha história de vida pessoal, educacional e profissional, fazendo uma analogia com a globalização e como ela é interpretada por Milton Santos (2003), principalmente no que se refere ao desenvolvimento econômico e social, respeitando aspectos culturais e sociais de cada lugar.

Mediante um resgate de minhas memórias enquanto aluna, professora de Geografia em formação, professora profissional atuante e, finalmente, como pesquisadora, busquei elucidar quais foram os desafios por mim enfrentados nesse contexto e como o desenhar da profissão docente não se dá destoadado de sua vida pessoal.

Como cita também Vieira (2023, p.6) ao narrar sua experiência no campo da matemática:

No movimento da pesquisa narrativa, eu, pesquisador narrativo, embarco em um propósito que requer deslocamento em diversas dimensões de minha vida e mudanças em minhas concepções. Nesse movimento são colocados em xeque meus valores, princípios, concepções políticas, crenças e minhas perspectivas a respeito das diferenças que estão presentes no contexto da prática pedagógica dos professores.

O recorte temporal específico escolhido foram as décadas de 1980 até 2020 - ou seja, a exata transição do meio analógico ao digital nas escolas brasileiras. Ao conjecturar que a cultura dos relacionamentos e do modo de produzir/consumir na atual era digital da sociedade invadiram o espaço escolar, tal circunstância levou-me a sentir a necessidade de refletir sobre os desdobramentos e possibilidades que o ingresso de novas tecnologias (como computadores, projeção de slides, Internet, iPads, Chromebooks, aplicativos, celulares, plataformas educacionais digitais, IAs, entre outros), afetou a cultura das escolas e de uma geração de estudantes, ao passo de que muito da escola tradicional ainda permaneceu.

Sob o viés de uma professora de Geografia, a investigação foi permeada de olhares críticos sobre o espaço-tempo submetidos a essas transformações e inserções tecnológicas, tanto na escala global, quanto na local – que são próprios dessa Ciência, mas que também se observaram em suas desigualdades regionais.

A metodologia escolhida para tal proposta foram os pressupostos da pesquisa qualitativa embasada na narrativa autobiográfica, já que tal indagação deu-se a partir da constatação de que meus aprendizados experienciados no período escolar, mais o processo intelectual vivido no meio acadêmico, até os enfrentamentos da sala de aula vivenciados no âmbito profissional não são dissociados. Eles perpassaram-se, intercalaram-se, influenciaram-se, foram e são híbridos. O olhar docente que trouxe aqui construiu-se através das minhas lentes como forma de “ler o mundo” (FREIRE,1989).

Discorrer sobre os perigos da adoção cega e a qualquer custo dessas tecnologias, bem como os da aversão tecnofóbica presentes em alguns discursos, levou-me a sugerir uma proposta de *equilíbrio* ao final dessa investigação. Há, sem dúvida, riscos e benefícios.

Dentre as **conclusões** que cheguei estão os *perigos da adoção tecnológica acrítica*, onde o caso sueco é emblemático: após décadas de educação 100% digital, esse país investiu €45 milhões em livros impressos em 2023, depois do fraco desempenho no PISA. Tal decisão baseou-se em evidências científicas, como a queda no desempenho em leitura, problemas de comunicação e distúrbios do sono. Por isso considero importante desenvolver com os estudantes uma postura crítica frente às tecnologias, formando cidadãos capazes de avaliar impactos socioespaciais das inovações e propor usos que promovam *justiça territorial*.

Outro ponto reside no *uso da tecnologia como Mediação*, ao reposicionar os recursos tecnológicos não como fim, mas como meios para ampliar a compreensão dos fenômenos geográficos, priorizando sempre o pensamento espacial crítico dos estudantes. *Adaptar e ressignificar tecnologias globais para realidades locais*, valorizando saberes geográficos tradicionais e promovendo diálogos interculturais significativos através de ferramentas digitais - e, acima de tudo, possibilitar acesso a elas, são ações fundamentais.

Minhas experiências me levaram a compreender que existem caminhos alternativos além da aceitação acrítica ou da rejeição completa da tecnologia. Podemos reimaginar constantemente como incorporá-la de forma ética, contextualizada e emancipadora no ensino de Geografia.

Já oferecer aos professores mais apoio, através da *escuta*, instigou-me a clamar por uma escola mais humana e acolhedora, em busca de novas (e mais belas) narrativas.

Até onde ir? é o desafio que professores e a Escola, enquanto instituição, devem enfrentar. Ao longo desta tese, percorri os caminhos intrincados que conectam as tecnologias educacionais e o ensino de Geografia às *narrativas autobiográficas* que moldaram a minha jornada como professora. Longe de uma visão fragmentada ou dicotômica, emerge a compreensão de que esses elementos não operam em esferas

isoladas, mas sim em um complexo e dinâmico entrelaçamento. Inspirada pela filosofia de Deleuze e Guattari (1995), proponho a metáfora do rizoma como chave para desvelar essa interconexão.

O rizoma, diferentemente de uma árvore com raízes que se ramificam a partir de um ponto central, caracteriza-se por sua multiplicidade e suas conexões não hierárquicas. Não possui começo nem fim, mas se desenvolve por meio de linhas de fuga, rupturas e ressignificações. Assim, a vida pessoal do docente não pode ser estritamente separada de sua atuação profissional; as experiências cotidianas, as paixões e os desafios vivenciados fora da sala de aula reverberam e se manifestam na prática pedagógica e na forma como as tecnologias são incorporadas ao ensino de Geografia. Da mesma forma, as tecnologias não são meros instrumentos neutros a serem aplicados; elas se enraízam nas subjetividades, nas intenções e nas percepções dos professores, sendo reinventadas e ressignificadas no fazer pedagógico. O ensino de Geografia, por sua vez, não se restringe a um currículo estático, mas se expande em territórios de aprendizagem que emergem da interação entre as ferramentas digitais, as vivências pessoais do professor e as necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva rizomática, a dicotomia entre o pessoal e o profissional, o real e o virtual, o ensino formal e as aprendizagens informais desvanece. O que se revela é um tecido complexo onde cada elemento influencia e é influenciado pelos demais, gerando múltiplas conexões e possibilidades de criação. As narrativas autobiográficas, nesse contexto, atuam como linhas de fuga que desconstroem as fronteiras preestabelecidas, permitindo vislumbrar a riqueza das articulações e a potência transformadora de um ensino que se nutre da complexidade da existência humana.

Ao estender a metáfora do rizoma para a dinâmica escolar, percebi que a relação entre a direção da escola e o corpo docente não deve se configurar como uma estrutura hierárquica rígida ou dicotômica, mas sim como um emaranhado de conexões e interdependências. O acolhimento, nesse contexto, transcende a mera formalidade e se revela como um elemento vital para a vitalidade de todo o organismo escolar.

Se o rizoma nos ensina que não há centro nem periferia fixos, e que as linhas se conectam em múltiplos pontos, a atuação do diretor que acolhe reflete essa fluidez - bem como o que não o faz, reflete um gargalo. O *acolhimento* não é um ato isolado, mas uma prática contínua que cria "platôs" de segurança e confiança, permitindo que os professores desenvolvam suas potencialidades sem a rigidez de fronteiras estanques entre suas vidas pessoal e profissional, ou de cobranças ameaçadoras que culminam em inseguranças. Um diretor que compreende a perspectiva rizomática reconhece que o bem-estar do professor em sua vida pessoal – suas emoções, desafios e aspirações – está intrinsecamente ligado à sua performance e engajamento profissional. Não se trata de uma invasão de privacidade, mas de uma compreensão

empática de que o professor é um ser integral, cujas diferentes dimensões se interpenetram.

Nesse sentido, algumas posturas de acolhimento rizomático por parte da direção se manifestaria em escuta ativa e não julgadora - como abrir canais para que os professores expressem suas angústias, ideias e necessidades, sem que se sintam avaliados ou hierarquicamente inferiores. Essa escuta criaria linhas de comunicação que fortaleceriam o tecido relacional da escola; Promoção de flexibilidade e apoio, ao reconhecer que as demandas e os desafios dos professores são diversos e que nem sempre se encaixam em modelos padronizados. Daí a importância em oferecer suporte prático, emocional e pedagógico, adaptando-se às singularidades de cada docente; Estimular um ambiente colaborativo, ao incentivar a troca de experiências, a construção coletiva de soluções e a valorização das diferentes expertises dos professores. Isso criaria um rizoma de saberes onde o conhecimento flui horizontalmente, sem a necessidade de um ponto centralizador; E, finalmente, procurar desenvolver a desconstrução de dicotomias, onde um diretor acolhedor ajudaria a desconstruir a ideia de que a vida pessoal deve ser completamente separada da profissional, ou que a tecnologia é apenas uma ferramenta fria. Ao contrário, ele incentivaria a integração e a ressignificação desses elementos na prática docente, valorizando a subjetividade e a criatividade.

Em suma, o acolhimento do diretor, sob a ótica rizomática, não é um mero adendo à gestão, mas uma força propulsora que permite que as múltiplas linhas que compõem a existência do professor – suas experiências pessoais, seu domínio da Geografia, sua relação com as tecnologias – se conectem de forma orgânica e potente. Essa abordagem criaria um ambiente escolar mais humano, resiliente e inovador, onde cada nó do rizoma (cada professor, cada aluno, cada experiência) contribui para a riqueza e a expansão do todo.

Que possamos seguir nas ruas do tradicional e do novo, atentos às possibilidades, críticos às perversidades, cautelosos com as fábulas e abertos às transformações.



Figura 2: Sankofa. Google imagens, 2025

Encerro minha reflexão com a imagem de Sankofa, um símbolo Adinkra, representado por um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e que carrega, em seu bico, um ovo: o futuro.

Ao me deparar com essa alegoria, não pude deixar de vinculá-la como representante da minha história: da professora que voa, mas sem deixar de olhar para trás, consciente de que minha experiência vivida me compôs e me constituiu enquanto ser humano, individual e coletivo.

Assim como ele, carrego o ovo de ouro do futuro que foi nunca perder a vontade de melhorar com os alunos, de desapegar dos desejos egoicos e de lecionar em *outras possibilidades* na prática docente. E voou, contudo, para frente, apesar dos cisnes negros - e mesmo devido a eles... Aprendendo e amadurecendo com o passar dos (d)anos.

REFERÊNCIAS

ABRINQ, F. **Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**, 2021.

ALCÂNTARA, W. **Escola e Cultura Escolar Durante e Pós-Pandemia**. Prometeica, 2022.

ALMEIDA, R. D. et al. **Integrando Universidade e Escola Por Meio de uma Pesquisa em Colaboração – Atlas Municipais – Fase 2**; junho de 2003 (Processo FAPESP nº 02/00117-0)

ALMEIDA, R. D. (Coord.). **Atlas Municipal Escolar: Geográfico, Histórico, Ambiental. Rio Claro/SP**: FAPESP/Prefeitura Municipal de Rio Claro/UNESP, 2001.

ALVES, G. Proibição do celular: entre restrições e o uso responsável. **Revista Educação**, 9 dez. 2024. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2024/12/09/proibicao-do-celular-escola/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ANDRÉ, M. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ARRIANO. **Manual de Epicteto (Enchiridion)**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p. (Coleção Ciências da Educação, V.12).

BONDÍA, J. L: **Dèjame que te Cuente: Ensayos Sobre Narrativa y Educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

BOURDIEU, P. (org.) **A Miséria do Mundo**. Vozes. 2003

CETIC.br; NIC.br; CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2023**. São Paulo: CGI.br/NIC.br/Cetic.br, nov. 2024

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. *Relatos de Experiência e Investigação Narrativa*. In: **Dèjame que te Cuente: Ensayos Sobre Narrativa y Educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

DANA, S. Investir em educação aumenta a riqueza de um país? Nobel de Economia responde. **G1**. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/blog/samy-dana/post/investir-em-educacao-aumenta-riqueza-de-um-pais-nobel-de-economia-responde.html>. Acesso em jun. 2025.

DELBONI, C. Pesquisa mostra que 72% dos professores enfrentam problemas de saúde mental. Estadão. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/pesquisa-mostra-que-72-dos-professores-enfrentam-problemas-de-saude-mental>. Acesso em: jun. de 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para as nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2021.

ESCOLA DIGITAL, **Currículo e Tecnologia – Como integrar?** YouTube, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/0T-3pw3lhSQ?si=UG4E6Snz0DtJCQi7> , Acesso em: julho de 2024.

FGV. **Qualidade da educação está associada a maiores taxas de crescimento, revela estudo**. 2023. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/qualidade-educacao-esta-associada-maiores-taxas-crescimento-revela-estudo>

FREIRE, P. - **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FUNDAÇÃO LEMANN. **Qualidade da educação está associada com maiores taxas de crescimento econômico dos países**. 2023. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/qualidade-da-educacao-esta-associada-com-maiores-taxas-de-crescimento-economico-dos-paises>

GASPARINI S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **SciELO**. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw>. Acesso em: jun. 2025

GARATTONI, B. **Robôs do Google aprendem a se comunicar – secretamente – entre si**. 2016. Disponível em www.super.abril.com.br.

GUEDES, C. **Medo de Inovar: Por que professores do século 21 ainda passam por isso?** Disponível em: www.inovaeduc.com.br, 2017.

GONÇALVES, N. G. **Constituição Histórica da Educação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

GOV. BR. **Ministério da Cidadania. Programa Bolsa Família. 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 30 jun. 2025.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBGE, **Mulheres brasileiras na Educação e no Trabalho**. 2004. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>. Acesso em: jun. 2025.

IBGE, **92,5% domicílios tinham acesso à Internet no Brasil** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: jun. 2025.

INEP, **Censo Escolar 2022**. Disponível em www.gov.br

INEP, **Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas**. 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **SciELO**. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000300009>. Acesso em jun. 2025.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. São Paulo: Editora 34, 2013.

LDBEN. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

LIMA, G. S. **Uma análise narrativa de minha experiência docente em busca do trabalho colaborativo**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

LOCALI, R. **Uma Investigação Sobre Saberes e Práticas Docentes no Ensino da Localidade, em 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (Áreas de História, Geografia e Ciências), em Rio Claro-SP.**, Mar. 2004 (Processo FAPESP nº 01/11843-1).

LOCALI, R. **Práticas docentes sobre ensino do Lugar e Cartografia Escolar no contexto de uma pesquisa colaborativa: processos de uma construção**, 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

LORENZI, R. Professores enfrentam transtornos mentais, distúrbios de voz e violência nas escolas. **FUNDACENTRO**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2023/outubro/professores-enfrentam-transtornos-mentais-disturbios-de-voz-e-violencia>. Acesso em: jun. 2025.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa**. Brasília: Linhas Críticas, 2017.

MASLOW, A. H. **Motivação e personalidade**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MELLO, Z. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental, aumento de 15% em 2023. **G1**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em jun. 2025.

MORAES, M. Crianças aprendem a lidar mais cedo com o computador nos EUA. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno de Informática, 7 set. 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/9/07/caderno-informatica>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em jun. 2025.

MOTA, A. K. A; ALMEIDA, P. C. P; ARAÚJO, R. G. V; ROCHA, V. S; LAURENTINO, D. N. A. O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. **Buenos Aires**, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

PATRIARCA, P.; RODRIGUES, R.; MORENO, C. Usar só material digital na escola vai na contramão do que é feito no mundo, dizem especialistas em educação. **G1**. São Paulo, 4 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/04/usar-so-material-digital-na-escola-vai-na-contramao-do-que-e-feito-no-mundo-dizem-especialistas-em-educacao.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PERRENOUD, P. **Construir as competências profissionais dos professores: Os desafios da formação contínua**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência artificial**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2021.

SALDAÑA, P. Livro físico ou digital? O que dizem estudos e a Suécia decidiu voltar a livros físicos na contramão das escolas tecnológicas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 ago. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/suecia-decidiu-voltar-a-livros-fisicos-na-contramao-do-que-planeja-governo-tarcisio.shtml>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

SANTOS, M. P.; ROSA, E. P. **Disrupção da educação: um olhar sobre a exclusão digital de estudantes de baixa renda na pandemia**. Rio de Janeiro: Revista Educação Pública, v. 23, nº 5, 7 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/5/disrupcao-da-educacao-um-olhar-sobre-a-exclusao-digital-de-estudantes-de-baixa-renda-na-pandemia>. Acesso em jun. 2025.

SEADE. Infraestrutura de acesso às TICs no domicílio, características do acesso individual à internet e governo eletrônico. Disponível em: <https://sptic.seade.gov.br/infraestrutura-de-acesso-as-tics-no-domicilio-caracteristicas-do-acesso-individual-a-internet-e-governo-eletronico/>

SILVA, E.C. Professores insatisfeitos no trabalho apresentam maior prevalência de comportamentos de risco para doenças crônicas não transmissíveis. **SciELO em Perspectiva**. 2023. Disponível em: <https://pressreleases.scielo.org/blog/2023/10/23/professores-insatisfeitos-no-trabalho>. Acesso em jun. 2025.

SCHÖN, D. *A Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, M. Narrativas autobiográficas e histórias de vida na formação do professor de Geografia. **Metodologias E Aprendizado**, vol. 4, 2021. <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2244>. Acesso em jun. 2025.

TALEB, N. N. **Iludidos pelo Acaso. A influência da sorte nos mercados e na vida**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. 309 p.

TALEB, N. N. **Antifrágil: Coisas que se beneficiam com o caos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020. 612 p.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério**. Revista Brasileira de Educação nº 13 jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, M. **Os professores Enquanto Sujeitos do Conhecimento: Subjetividade, Prática e Saberes no Magistério**. Revista Educação e Sociedade, Campinas: UNICAMP, V. 21, nº 74. pp. 112-128, fev. 2001.

TARDIF, M. **Didática, Currículo e Saberes Escolares**, São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CEPAE. **Professores sob pressão: estresse e depressão entre docentes brasileiros**. Disponível em: <https://cepae.ufg.br/pages/9505-professores-sob-pressao>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Fatores psicossociais e insatisfação com o trabalho estão relacionados ao adoecimento de professores, afirma estudo**. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-estao-relacionados-ao-adoecimento-de-professores-afirma-estudo>. Acesso em: jun. 2025.

UOL. **14 trabalhos que mais causam infelicidade, segundo Harvard**. 2024. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2024/07/02/10-trabalhos-que-mais-causam-infelicidade-segundo-harvard.htm?utm_source= Acesso em: jun. 2025.

VIEIRA, A. R. L. Narrativas de Si: Tessituras das aprendizagens da docência em Matemática. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10121>. Acesso em: 20 fev. 2025.

WOLFF, E. A educação é uma das principais propulsoras da economia. **EDUCAÇÃO EM PAUTA**. 2023. Disponível em: <https://sinepers.org.br/educacaoempauta/gestao/a-educacao-e-uma-das-principais-propulsoras-da-economia/>. Acesso em jun. 2025.

DADOS CURRICULARES

Identificação	
Nome	Rafaela Locali
Nacionalidade	Brasileira
Data de nascimento	15/06/1982
Nome em citações bibliográficas	Locali, Rafaela
Currículo Lattes	https://lattes.cnpq.br/462331144146346
Orcid	https://orcid.org/0009-0001-7862-2390
Endereço	Rua 14 de dezembro, 322, centro, Campinas – SP, 13015-130
Formação Acadêmica	
2003	Graduação em Geografia (Licenciatura) pela UNESP – Rio Claro-SP
2008	Mestrado em Geografia pela UNESP – Rio Claro-SP
2025	Doutorado em Geografia pela UNESP – Rio Claro-SP
Atuação profissional	
Professora de Geografia e Atualidades	Colégio e Curso Oficina do Estudante; Curso Poliedro e Curso Máthisi, nos Ensinos Fundamental Anos Finais, Médio e Pré-vestibular
Produção bibliográfica	
LOCALI, R.: Do analógico ao digital: escola e tecnologias enquanto fábula, perversidade e resistência. Revistaft . 2025. Volume 29 - Edição 142.	
LOCALI, R. Riscos e benefícios do uso de tecnologias na sala de aula: até onde ir? Revistaft . 2025. Volume 29 - Edição 143	
Participação em bancas	
Couto, S. N. Trabalhando a Diferença Racial na Escola ; Trabalho de Conclusão de curso; Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba. 2006	