

EM OUTROS ESPAÇOS E COM OUTRAS FERRAMENTAS... Oficinas pedagógicas na escola

IN OTHERS SPACES AND WITH OTHERS TOOLS... pedagogical workshops in the school

REGINA CÉLIA FRIGÉRIO

Doutora em Geografia (UNICAMP)

Professora do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes-RJ

reginafrigerio@id.uff.br

RESUMO: O PRESENTE TRABALHO É FRUTO DE ENSAIOS DE UMA PESQUISA DE DOUTORADO QUE TRATA DA IMPORTÂNCIA DA OFICINA NOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS. TEM COMO OBJETIVOS: APRESENTAR REFLEXÕES SOBRE A TEMÁTICA EXPLORANDO SUA COMPREENSÃO NA AÇÃO DOCENTE EM RELAÇÃO AO IMAGINÁRIO SOCIAL QUE SUA DENOMINAÇÃO EVOCA; APRESENTAR O SURGIMENTO DO CONCEITO DE OFICINA PEDAGÓGICA NO BRASIL, A PARTIR DA DÉCADA DE 90, BEM COMO ENUNCIAR ALGUMAS DE SUAS INSTÂNCIAS BÁSICAS. PARA O DESENVOLVIMENTO DESTES TRABALHOS FOI REALIZADA UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A TEMÁTICA OFICINAS PEDAGÓGICAS, BEM COMO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIA DE VIDA DOCENTE, CONTRIBUINDO NA COMPREENSÃO DA TEMÁTICA NA VIDA DA AUTORA DO TEXTO, ENQUANTO PROFESSORA NO ENSINO DE GEOGRAFIA. FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR QUE A ESCOLA SUBSTITUIU A OFICINA DAS CORPORAÇÕES DE OFÍCIOS, MAS PODE LANÇAR MÃO DELA, DESDE QUE UTILIZANDO NOVAS FORMAS DE FAZER QUE SÃO: COM O OUTRO, NA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA. NESTE SENTIDO, A OFICINA ACONTECE EM OUTROS ESPAÇOS, NÃO APENAS LIMITADA À SALA DE AULA, POIS O CAMPO (*LOCUS* DE ESTUDO) É UMA DAS MAIS IMPORTANTES INSTÂNCIAS DA OFICINA PEDAGÓGICA. COM ISSO, É POSSÍVEL PROMOVER PRINCIPALMENTE A AUTONOMIA, A AUTORIA E A AUTORIDADE DE DISCENTES E DOCENTES.

PALAVRAS-CHAVE: OFICINA PEDAGÓGICA; INSTÂNCIAS DA OFICINA; ENSINO DE GEOGRAFIA; VIDA DOCENTE; AÇÃO DOCENTE.

ABSTRACT: THE PRESENT WORK IS THE RESULT OF ESSAYS OF A DOCTORAL RESEARCH THAT WORKS WITH THE IMPORTANCE OF WORKSHOPS IN PEDAGOGICAL SPACES. THIS WORK AIMS: TO SHOW REFLECTIONS ABOUT THE THEMATIC EXPLORING ITS COMPREHENSION IN THE TEACHER'S WORK IN RELATIONS TO THE SOCIAL IMAGINARY EVOKED BY ITS NOMINATION; TO SHOW THE RISING OF THE PEDAGOGICAL WORKSHOP CONCEPT IN BRAZIL AROUND THE 90'S, AS WELL TO ENUNCIATE SOME BASES OF IT. TO DEVELOP THIS WORK, A BIBLIOGRAPHICAL RESEARCH ABOUT PEDAGOGICAL WORKSHOPS WAS REALIZED, AS WELL THE USE OF PROFESSOR LIFE STORIES, FOR THE COMPREHENSION OF THE THEMATIC IN THIS AUTHOR'S LIFE. IT WAS POSSIBLE TO IDENTIFY THAT THE SCHOOL SUBSTITUTED THE MANUFACTORY, BUT MAY USE IT, SINCE IT BE USED WITH NEW WAYS OF DOING AS: DOING WITH THE OTHER, IN THE THEORETIC AND PRACTICAL RELATION AND MEDIATED BY THE PEDAGOGICAL PROCESS TOOL. THEREFORE, THE PEDAGOGICAL WORKSHOPS HAPPEN IN OTHER SPACES, NOT ONLY IN THE CLASSROOM, BECAUSE THE FIELD (*LOCUS* OF STUDY) IS AN IMPORTANT INSTANCE OF THE PEDAGOGICAL WORKSHOPS. THEREFORE, IT IS POSSIBLE TO PROMOTE, MAINLY, THE AUTONOMY, THE AUTHORSHIP AND THE AUTHORITY OF STUDENTS AND PROFESSORS.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL WORKSHOPS; INSTANCES OF WORKSHOPS; GEOGRAPHY TEACHING; PROFESSOR LIFE; TEACHER WORK.

DAS AULAS ÀS OFICINAS - INTRODUÇÃO

Para iniciar esse percurso é necessário destacar que viver inconformada com o posto e o imposto pelos documentos prescritos me alavancou a buscar novas possibilidades, embebida de esperança no trabalho docente. Por isso, crer na importância da escola é base para buscar novas concepções e perspectivas de que é possível promover a autoria, a autoridade e a autonomia de professores e alunos de maneira coletiva.

A oficina na escola, logo, em outros espaços e com outras ferramentas, permite àqueles que sempre buscaram novas perspectivas didáticas a transgressão de práticas docentes há tempo encarceradas pelo ensino tradicional de base positivista. Contudo, o que o imaginário social estabelece como significado da palavra “oficina” para os professores? O que faz o professor oficinairo? Como o conceito de oficina é compreendido nos dias de hoje? Quais as suas três instâncias básicas? Essas são algumas dessas questões que o texto explanará nas suas próximas páginas.

A RODA DA VIDA DOCENTE ... O QUE FAZ O PROFESSOR OFICINEIRO?

*Criamos a época da velocidade,
mas nos sentimos enclausurados dentro
dela,
a máquina que produz a abundância
tem nos deixado em penúria;
nossos pensamentos
fizeram-nos céticos,
nossos conhecimentos,
empedernidos e cruéis,
pensamos em demasia
e sentimos bem pouco.*

Charles Chaplin (1940)

Com o desenvolvimento da ciência moderna, algumas mudanças simbólicas ocorreram na paisagem, principalmente na área urbana. Elas podem ser associadas a marcos de mudanças paradigmáticas. Tomemos como exemplos o relógio da praça e a escola do bairro.

Relógio: o símbolo de modernidade.

Às 4:50h da manhã toca o despertador (naquele tempo, ainda não se podia contar com a multifuncionalidade do celular). Está escuro. O “trim” não cessa e para acalmá-lo, se faz necessário levantar da cama e dar alguns passos. Lentamente a massa corpórea se movimenta e toca o botão que faz “click”. O silêncio volta a reinar e o retorno para o local mais desejado da manhã – a cama – é inevitável. Pequenos cochilos, em frações de segundos, acontecem enquanto a mente, ainda confusa, busca entender: para que mesmo o relógio tocou? De repente, o cérebro, que ruma sonhos e realidade, estala num grande susto! Levantar correndo... Hoje é segunda-feira! Tomar um banho rápido. Vestir roupa separada no dia anterior, calçar sapatos postos ao pé da cama. Seguir ligeiro para o ponto de ônibus. Faltam três minutos para ele “passar” e oitocentos metros para correr e chegar até a parada. Café da manhã? Talvez... Se der tempo! Ansiedade, misturada ao medo de chegar ao trabalho com atraso faz a mente ficar apressada para além do que o corpo é capaz de responder. É possível avistar o coletivo fazendo a curva da estrada. É preciso apertar o passo. Ufa! ... Chegada feita, sinal dado, entrada triunfal por entre corpos vindos de lugares mais distantes. Nenhum banco para sentar. E o café da manhã? Só na hora do recreio mesmo! Nem sempre conseguimos administrar bem o tempo.

O relógio, como um dos símbolos da modernidade, ocupou espaços antes marcados pela religião, por exemplo. Em praças públicas, substituiu o cruzeiro e, altaneiro, passou a marcar o tempo dos dias, dos meses e dos anos, sinalizando horários de trabalho, de diversão, do estudo, do sono, do ócio... Enfim, a vida em pedaços...

A escola, também construção da modernidade, substituiu a oficina das corporações de ofícios, onde se aprendia com mestres um fazer específico autorizado. Ampliada a necessidade e modificada a forma da produção nas sociedades, cria-se a escola como responsável pela transmissão do conhecimento elaborado pela ciência e demandado pela tecnologia (MÜLLER, 2009).

Na escola dessa época, tal como na sociedade de então, a criança era como um homem em miniatura (Teoria do homúnculo - ARIÈS, 1981), feito objeto de trabalho do professor, senhor e detentor absoluto do conhecimento. A ele era dado o poder de trabalhar, em suas aulas, a transmissão de conhecimento para o aluno do modo que lhe parecesse mais indicado, inclusive podendo usar (tal como o mestre de ofícios) maneiras violentas para manter a disciplina (ROMANELLI, 2007). Ao aluno cabia a memorização do que lhe era transmitido. Os sentimentos e o fazer para aprender, até então, não eram considerados importantes pela maioria daqueles que trabalhavam nas escolas.

Com o tempo, os saberes da escola e o conhecimento científico passaram a alimentar-se mutuamente. A escola não apenas preparava profissionais em diferentes áreas, mas também apresentava demandas que provocavam estudos sobre o ensino, sobre a aprendizagem, sobre alunos e sobre professores. Permeando essas imbricações, a democratização da escola foi se tornando não só necessária para o crescimento econômico e social de uma nação, como também se foi concretizando feito direito político e social das pessoas nas sociedades (ROMANELLI, 2007). Assim, em diferentes intensidades e tempos, multiplicaram-se as escolas e os tipos de profissionais para atender às novas demandas sociais.

Nos dias de hoje, professores e outros trabalhadores possuem rotinas cotidianas assediadas por exigências escalonadas e por demandas imediatistas, produtivistas e normalizadoras de saberes, de fazeres e de querereres. As obrigações continuam marcadas pela compressão do tempo, avaliadas por critérios muito sedentos de criatividade e, paradoxalmente, cada vez mais massificantes.

Nesse processo, as histórias de vida dos sujeitos - em formação e daqueles na ação docente- começaram a impregnar saberes e fazeres, criando fissuras onde se foi instalando a importância de ouvi-las para compreender como se forjaram aprenderes e não aprenderes, como se aproximavam ou poderiam se aproximar o ensinar da partilha, da procura e da descoberta.

Questionando antigos modos de ensinar e de aprender, mexendo em arranjos de tempos na organização escolar e nos fazeres de escolas, professores e alunos exercitaram suas histórias de vida na busca de validar a autonomia e a construção da cidadania de tantas outras pessoas. Ainda que essa prática não abranja uma extensão tão ampla, em escolas e em universidades, como desejaríamos sendo professores, é com ela que convido você, leitor, a usar sua própria história de vida para se aproximar de outros professores. As inquietações, provocações e aprendizagens docentes ganharão o espaço e o tempo desse artigo, farto convite à reflexão provocadora de diálogos.

Como professores, nossas histórias de vida se incluem, de alguma forma, na produção de estudos que, nos últimos anos, cada vez mais ganham visibilidade acadêmica ao tratarem de formação docente (SOUZA e MIGNOT, 2008).

Nós, com nossas histórias, somos parte de um punhado do povo brasileiro: professores e estudantes de professorar. Somos filhos de pais operários do ABC Paulista, de tratoristas do interior capixaba, de pescadores soteropolitanos, de bancários cariocas e de tantos outros tipos de trabalhadores dos rincões do Brasil. Nossos pais foram e são parecidos no desejo de projetar-nos num futuro melhor do que o deles. São diferentes no modo de provocar isto. Alguns têm nível de

escolaridade mais elevado e outros beiram o analfabetismo. De um modo marcante, percebem-se questões da vida do professor, destacando, em especial, a grande incidência da realidade social, bastante modesta e até difícil, da qual emerge a maioria de alunos que chega às licenciaturas.

Além da proximidade da história pessoal de vida, alguns de nós, professores, temos em comum o acreditar na importância de aulas, onde o conhecimento é construído, rascunhado e aperfeiçoado, não apenas transmitido ou reproduzido. Trazemos como vivência desta crença, a atitude permanente de lançar olhares cuidadosos sobre e por entre dobras de nossas práticas de ensino, desde a formação inicial.

Em minha formação, acolheram-me alguns professores que buscavam mudanças sociais, por isto atuavam com pedagogias de ação, com caráter construtivista. Suas provocações me encantaram, razão pela qual aposto e dedico melhores esforços em práticas que tornem nossos alunos produtores de conhecimentos e não meros consumidores de dados, fatos e conceitos, atados em materiais didáticos bibliográficos prontos, disponibilizados pelo mercado de informação e por sistemas escolares.

Vale destacar que não ignoramos a importância de materiais didáticos bibliográficos, ressaltando-se o cuidado deles não se tornarem única fonte para busca de conhecimento por parte do aluno e, menos ainda, pelo professor.

Nesta perspectiva, tornamo-nos professores pesquisadores (GIROUX, 1997; FREIRE, 1997). Precisamos pesquisar continuamente conteúdos científicos de nossa disciplina específica, no caso a Geografia, sendo desafiados, também e permanentemente, pela atualização do campo da Educação.

Trabalhar assim, como professor oficinairo, requer especial tempo de estudo/pesquisa, criação, planejamento e organização de nossas próprias práticas, tornando-as possíveis às diferenças de realidades escolares, com uma estrutura aberta a criações, com porosidade ao engajamento de histórias de vida, com potência vigorosa à produção de conhecimento. Em algum ponto do caminho de estudo, ao longo de minha história de vida de professor, descobri a oficina pedagógica como uma possibilidade de reunir tais propostas e investi nessa perspectiva acreditando em suas contribuições ao trabalho docente. Contudo, o encontro com as resistências foi inevitável...

OFICINA: DESCONSTRUINDO E RECONSTRUINDO O CONCEITO

Os modismos de usos de palavras para práticas no campo da educação acompanham o movimento de bem-querer e de maldição que proposições teóricas e metodológicas suscitam, ao sabor de mudanças e descobertas. A transitoriedade

O tempo não para...

Equilibrar livros em um abraço e, usando apenas o outro braço cuja mão segura uma barra de ferro, em sua imobilidade indiferente ao esforço empreendido, para manter em pé um corpo, enquanto o ônibus solavanca em curvas, freadas e arrancos, é uma tarefa difícil. Olhar o relógio e ter a sensação que seus ponteiros se movem mais rápidos do que o próprio ônibus complica mais ainda a sensação de vazio no estômago. A paisagem esvoaça de folhagens para prédios, de outros coletivos para terrenos baldios. Geografias... Aquele plano de aula estará preso no caderno ou ficou sobre a mesa esquecido? A rodovia parece se abrir como uma garganta rasgada, num viaduto a ser atravessado. Rápido, seu motorista, eu não posso me atrasar. Hoje não, por favor! Hoje não... Preciso autorizar uma aula-oficina.

entre ser venerada e ser duramente criticada mostra a intensa relação de uma prática ou uma teoria com o contexto em que seu uso se insere.

No caso da oficina pedagógica, sua expressividade menor na educação, contrastando com formas mais robustas de aplicação em outras áreas de formação, insinua estar relacionada a sua origem etimológica, a qual evoca uma imagem pouco atraente.

Em Baalbaki e Teixeira (2014, p. 90), a palavra oficina nos reporta a sua “[...] origem latina (*officina*), significa lugar em que há grandes transformações [...]”. Contudo, o imaginário social referenda a palavra “oficina” como um lugar de sujeira e desorganização, muito intensamente difundido em sua ligação com os locais de reparos de carros (oficinas mecânicas). São características comuns às imagens de oficinas a luminosidade difusa, paredes manchadas, peças e ferramentas desordenadas, motores espalhados, carros desmontados. Enfim, oficinas parecem compor um ambiente poluído no visual, no ar e no conjunto físico.

Se essa imagem está se transformando na atualidade, parece ser exatamente para promover a ruptura entre a impressão torpe de sujeira e desordem que a acompanha ao longo do tempo e o aspecto de eficácia desejada em uma oficina de reparos ou de criação tecnológica. Os tempos mudaram...

A palavra oficina ganhou projeção política e social, por associação com a imagem de um galpão para montagem de automóveis, no filme “Tempos Modernos” (1936). A exigência de tempo sincronizado, marcado em longas horas contínuas, para execução de atividades de baixa complexidade, hoje têm sido cada vez mais realizadas por máquinas, ainda não disponíveis naquela época. O trabalho como mais uma engrenagem capaz de ajustar o operário à linha de produção, comprometia a possibilidade de sonho com dias melhores, oportunizando tempo para o lazer e para o ócio.

Talvez essa associação seja, ainda, um dos fortes motivos da turbidez da imagem formada em nossos pensamentos quando

falamos de oficinas em sala de aula. A sua relação com o momento histórico, representado na película citada, de extrema exploração da mão de obra, indica a repetição aviltante da ordem mecânica de apertar um parafuso, mesmo que o executor operário transgredisse e realizasse habilidades de pensamento para além da desumanidade imposta.

É nesse contexto que Charles Chaplin apresenta contundente crítica ao modelo fordista, caracterizado pela produção em série e em grande escala, pela diminuição dos custos de produção e pela ampliação dos lucros.

Nos livros didáticos de Geografia não faltam referências e críticas a esse modelo de produção e ao sistema econômico capitalista negador de necessidades humanas que vão além do bem-estar físico, como simulacros descartáveis.

A ciência geográfica carrega “[...] consigo uma concepção tradicional, de base teórica positivista, que evidencia uma Geografia compartimentada, que privilegia o quadro natural, que ‘suprime o sujeito’ e que considera neutra (neutralidade com fins próprios: dominação) [...]” (MELO; VLACH, 2020, p. 6). Com este caráter atendeu e, em algumas vertentes, continua atada às demandas da classe dominante. Embora se transformando, as mudanças em seu conteúdo escolar guardam marcas de memorização de dados, fatos e conceitos, principalmente pelo processo de repetição de conteúdos e atividades.

É possível acreditar que residam na cultura escolar, fortemente solidificados, resquícios do pensamento mecanicista do fordismo (baseado na repetição como fórmula de aperfeiçoamento), associados a procedimentos da teoria Behaviorista de estímulo-resposta, impregnando atividades de suas disciplinas e conteúdos com o objetivo de memorização.

Para Fortunato e Ruscheinsky (2004), os fatos relevantes encontrados na memória, considerada subterrânea, podem estar postos à margem da História oficial. Isto explicaria porque um sujeito já tenha uma construção conceitual negativa de “oficina”, devido ao imaginário social elaborado por vivências anteriores, com fatos ou

imagens organizadas com outros significados ou sentidos.

Em síntese, o conceito de oficina que paira com maior notoriedade no imaginário social nos leva a pensar que “quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação.” (BAKHTIN, 1992, p. 334).

Da mesma forma, como nos alerta Ander-Egg (1991), é possível encontrarmos a expressão oficina pedagógica sendo utilizada de forma aleatória, sem considerar as características específicas que a identificam, resultando em superficialidade e despreparo em sua aplicação. Por isso, é comum encontrarmos workshops, minicursos e até mesmo seminários sendo apresentados como propostas de oficinas em

eventos, aulas ou cursos de maior duração.

Outra questão que muito chama a atenção é o restrito aporte teórico em escala nacional (Brasil). A pesquisa bibliográfica sobre este tema aponta que grande parte das produções são apresentadas por autores estrangeiros, principalmente da América Latina. Como exemplo, apresento o quadro seguinte:

CONCEITO DE OFICINA PEDAGÓGICA	
ENDER-EGG, 1991, p. 10	“[...]uma forma de ensinar e, sobretudo, de aprender, através da realização de “algo” feito coletivamente. [...]” (Tradução da autora).
BARROS & GISSI et al., 1980, p. 7	“[...]um grupo de trabalho, geralmente composto por um professor e um grupo de alunos, na qual cada um dos membros dá sua contribuição específica. O professor dirige os alunos, mas, ao mesmo tempo, ganha experiência a partir das realidades concretas em que as oficinas são desenvolvidas e seu trabalho em função dos alunos no campo vai além do trabalho acadêmico, tendo que fornecer sua contribuição profissional nas tarefas específicas que serão desenvolvidas.” (Tradução da autora).

Quadro 01- Conceitos de Oficinas Pedagógicas - autores latino-americanos

Buscando trabalhos disponíveis no Brasil sobre Oficinas Pedagógicas, encontrei registros dos primeiros estudos em André (1998) e em Candau (1995) e as duas autoras também utilizam base teórica estrangeira da América Latina, reforçando a ideia posta anteriormente. Eles são datados da década de 1990, como se pode observar a seguir:

CONCEITO DE OFICINA PEDAGÓGICA	
GONZALEZ, 1987 (Apud ANDRÉ, 1998, p. 105)	<p>As oficinas consideram a pessoa humana como um organismo inteligente, em plena e permanente interação com o meio natural e social. Sua inteligência se desenvolve na prática dentro desse meio e é um instrumento na solução de problemas integrando a reflexão com a ação. Mais do que no ensino, a atenção se concentra na aprendizagem do aluno, que se converte no centro do processo ensino-aprendizagem [...].</p>
GONZALEZ, 1987 (Apud CANDAU, 1995, p.117)	<p>[...] tempo-espaco para vivência, a reflexão, a contextualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como “o” lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos... Gosto da expressão que explica a oficina como lugar de manufatura e mentefatura. A partir das brincadeiras, da troca de experiências entre os participantes, concluem o pensamento, o sentimento e a ação. Dessa forma, a oficina pedagógica constitui o lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos”.</p>

Quadro 02- Conceitos de Oficinas Pedagógicas- autores latino-americanos

É com essas bases que, então, para Candau, as oficinas pedagógicas

[...] Constituem uma estratégia metodológica baseada na articulação teoria-prática, que utiliza depoimentos e histórias de vida, emprega diferentes linguagens, promove o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos, usa técnicas participativas

e favorece a construção coletiva (CANDAU, 1995, p.117-118).

Relendo todos os conceitos postos anteriormente pelos autores, é possível compreender, então, que três instâncias básicas integraram as oficinas, conforme a sistematização seguinte (Figura 1):



Figura 1- Instâncias básicas das oficinas Pedagógicas
 Fonte: Barros & Gissi et al., 1988, p. 8. Adaptado pela autora.

Através das oficinas, o trabalho em campo permite a relação entre a teoria e a prática. A mediação desse processo é organizada pelo professor, que assim contribui com o aluno, não apenas no processo de busca da aprendizagem nos conteúdos específicos. O processo pedagógico acontece de forma colaborativa e desprovida de hierarquia (ANDER-EGG, 1991; BARROS et al., 1980; BETENCOURT, 1996).

AS OFICINAS NA ESCOLA

A ansiedade do aluno em saber onde e como seria a aula parece não corresponder ao arranjo organizacional escolar. A questão 'onde' parece se espatifar na resposta óbvia do espaço 'sala de aula', deslizando para o espanto, que poderia causar a desavisados, da próxima pergunta: 'o que faremos?'

... e o relógio não para

Naquela segunda-feira, às 6:50h da manhã, o percurso de ônibus entre casa e escola foi entremeado por engarrafamentos na ponte e no viaduto. Então, é dado ao motorista, com o acionar de botão, um sinal de parada para o próximo ponto de ônibus. Descer, atravessar a rua e ainda andar a pé, um pedaço de caminho. O relógio indica que faltam cinco minutos para um sinal sonoro indicar que mais um dia de atividades escolares vai começar. Alcançado o portão da escola, o passo é apressado para chegar à sala dos professores. O grito antecede o esperado e estridente sinal sonoro:

- Ei, teacher! Temos aula hoje, hein?! Onde será? O que faremos?

A possibilidade de diferentes respostas assanha movimentos do cotidiano docente quando se trata de oficina. Contudo, é preciso considerar que, a cada dia, por diferentes razões, ela pode acontecer em variados espaços da escola: ela se ajeita na quadra, explora o pátio, experencia laboratórios, expande dimensões virtuais em salas de informática, cria viagens na biblioteca. E não se contém, avança até mesmo fora dos muros da escola: na calçada da rua, no supermercado, no museu, nos remanescentes de Mata Atlântica ou de Manguezal do bairro, roubando propostas, tais como ensinamentos de Freinet (1975, p.23) em suas “Aulas Passeio”.

[...] no começo da aula da tarde partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamos-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta.

Mas, a proposição da oficina pedagógica não se esgota na audácia de sair da sala de aula, menos ainda em se realizar com verbos diferentes dos comuns em objetivos de aulas. Talvez, ela esgarçasse as preocupações do Mestre Freinet na sua ousada proposta para aqueles tempos: não haveriam de confundi-la com passeio ou fuga do estudo.

Planejar aulas como uma oficina também requer um distanciamento da antiga ideia de

aprendizagem de ofício (MÜLLER, 2000), fatiando o aprender o mundo em um mundo de aprender fatias. A multiplicidade de aspectos a serem explorados exige do professor um saber sobre o estudo a ser proposto, sobre como operacionalizá-lo e, ‘sobretudo’, sobre como tornar o aluno parceiro neste momento que se torna parte de sua história de vida. Requer, assim, a seleção e a organização de espaços, a previsão de tempos, o preparo de materiais, entre muitas providências que diferentes casos exigem.

Na exploração de diferentes saberes buscando o conhecimento, há que se migrar vazando limites entre a teoria e a prática, entre o científico e o senso comum, pois é na vida que flui, também fora da sala de aula e das páginas dos livros didáticos, que pululam questões a buscar respostas e a criar mais questões. Nesse trânsito entre a ciência e o miudinho do cotidiano (FERRAÇO, 2007), talvez seja possível celebrar o retorno da ciência, na incansável busca de indagações ao senso comum, à proximidade do povo com aquele, tal como desejou Santos (1997).

Acreditamos que isso justifica corridas matinais entre cama e relógio, entre casa e ponto de ônibus e deste até a escola, mesmo sob a injustificável falta de tantos cafés da manhã...

Promover a autoria, a autoridade e a autonomia do aluno na produção de conhecimento em aulas-oficinas, alarga a importância do outro na aprendizagem como processo coletivo, esvaziado de solidão, em inaugurações sucessivas de solidariedade. Cabe exercitar a imitação, como ensina Vygotsky (2000), tolhida do entendimento de mera repetição mecânica, mas sim, plena da compreensão do fazer junto, do aprender junto... Mas em outros espaços e com outras ferramentas possíveis ao ato do professorar.

REFERÊNCIA

- ANDER-EGG, Ezequiel. **El taller**: Una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Del Rio de La Plata, 1991.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; TEIXEIRA, Vanessa Gomes. Lugar de transformações: a oficina como prática pedagógica no ensino de português para surdos **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, jul./dez. 2014.
- BARROS, Nidia Aylwin de; BUSTOS, Jorge Gissi. **El Taller**: Integración de teoría y práctica. Segunda Edición, Buenos Aires: Editora Humanitas, 1980.
- BETENCOURT, Amobio. **El taller educativo ¿Quéés? Fundamentos, cómo organizalo y dirigirlo, como evaluarlo**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Geografia. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana Beatriz; MARANDINO, Martha; MACIEL, Andréa Gasparini. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.
- FORTUNATO, E; RUSCHEINSKY A. A História Oral na pesquisa social sobre o espaço urbano. **Revista Biblos**, Rio Grande, n. 16, p. 25-36, 2004.
- FREINET, Celestian. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia. Uma introdução à história da geografia escolar brasileira. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. 8., Santiago. **Anais...** Santiago: Universidad de Chile, 2001. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/08.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil – das corporações de ofícios à criação do SENAI. **Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho**, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/8RevistaRET5.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- O GRANDE DITADOR (The Great Dictator) Direção: Charles Chaplin, EUA: United Artists, 1940. 124 min. preto e branco.
- SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TEMPOS MODERNOS (Modern Times) Direção: Charles Chaplin, EUA: Continental, 1936. 87 min. preto e branco.