

# DOIS DEVANEIOS DIDÁTICOS DECOLONIAIS

## TWO DECOLONIAL DIDACTIC DAYDREAMS

**IVAN FORTUNATO**

Instituto Federal de São Paulo,  
Itapetininga, São Paulo,  
Brasil  
[ivanftr@yahoo.com.br](mailto:ivanftr@yahoo.com.br)

**Received:** 26 May 2023

**Accepted:** 10 Aug 2023

**Published:** 31 Aug 2023

**Corresponding author:**

[ivanftr@yahoo.com.br](mailto:ivanftr@yahoo.com.br)



**Resumo:** Este artigo foi escrito no formato de um ensaio baseado nas impressões, reflexões e anseios que emergem do quefazer cotidiano como professor formador de professores. Trata-se de uma tentativa de organizar devaneios que assombram o ofício, cujo objetivo é o de participar na habilitação de docentes para as escolas da educação básica. Metodologicamente, se desenvolve por meio de uma transmetodologia do pensamento, articulando o visto e o vivido com ideias decoloniais. Aqui, dois devaneios didáticos são compartilhados: a substituição do currículo por um cardápio de temas e o objetivo de me tornar um professor dispensável ao longo de uma disciplina do curso de formação de professores. Esses devaneios objetivam outra educação, decolonizando o tradicional processo de transmissão de saberes, que só serve para fortalecer o *status quo*.

**Palavras-chave:** Didática. Educação. Formação de Professores.

**Abstract:** This paper was written in the format of an essay based on the impressions, reflections and desires that emerge from the daily work as a teacher trainer. It is an attempt to organize daydreams that haunt the profession, whose objective is to participate in the qualification of teachers for basic education schools. Methodologically, it is developed through a transmethodology of thought, articulating the seen and the lived with decolonial ideas. Here, two didactic daydreams are shared: the replacement of the curriculum by a menu of topics and the objective of making me an expendable teacher throughout a discipline of the teacher training course. These daydreams aim at another education, decolonizing the traditional process of transmitting knowledge, which only serves to strengthen the status quo.

**Keywords:** Didactics. Education. Teacher training.

## I. Prelúdio

Este é mais um artigo que começo dizendo que se trata de um ensaio que emerge do cotidiano vivido como professor formador de professores. Essa recorrência, que tem sido bastante frequente já há anos, torna-se preocupante a medida em que o tempo passa, as experiências se acumulam, novas lições são aprendidas, mas, parece que as coisas permanecem as mesmas. Aliás, parece que pioram com o passar do tempo e, quanto mais os semestres letivos vão avançando no calendário gregoriano, mais as coisas contra as quais se batalha se tornam mais fortes e intensas.

Não obstante, ao voltar ao texto pioneiro com esse mote (FORTUNATO, 2017), identifica-se que, à época, o predicado que aparecia primeiro era *inquietações*. Ao consultar o dicionário online<sup>1</sup>, temos a *inquietação* como estado de nervosismo, preocupação, tormento, sendo o sentimento contrário de estar em paz; pode ser, também, definida como uma insatisfação a respeito dos próprios conhecimentos, querendo saber mais.

Voltar a esse marco zero, destacando as possíveis definições textuais à palavra proeminente do título, parece possível afirmar que havia uma vontade de compreender mais e melhor as circunstâncias da docência, portanto da educação formal. O ano era 2017, o que significa que estava exercendo o ofício há quase três anos. Estava, ainda, tateando pelas primeiras experiências como professor formador de professores e, o que tinha como contexto para o exercício do trabalho, eram as instruções dos ementários das disciplinas que teria que lecionar, as vivências como estudante (da pré-escola à pós-graduação) e as orientações de colegas e superiores.

Tomando esses três elementos como base para o desenvolvimento da docência, percebo, agora, que tudo o que fazia voltava-se ao velho tradicionalismo escolar, tão criticado nos textos acadêmicos e até mesmo na fala popular. Célestin Freinet, educador que tanto admiro, se referia como escolástica a essa forma de trabalho educativo, por ser muito semelhante às práticas de doutrinação: existe o livro com conhecimentos pétreos, existe a pessoa que detém tais conhecimentos e dita quando e qual página todos devem seguir, e existe um grupo de pessoas menos dotadas de saberes, as quais tomam as lições que lhes são impostas.

Com frequência, me voltam as lembranças de que essa forma escolástica de trabalho me eram praticamente insuportáveis quando exercia o papel de estudante. Tais lembranças

---

<sup>1</sup> Link direto: <https://michaelis.uol.com.br/>

importunavam-me cotidianamente, insinuando que estava sendo conivente com o sistema educativo que tanto desgostava. Daí as *inquietações*, pois não conseguia ficar em paz comigo mesmo. Perguntas insistentes tomavam os pensamentos: Por que sigo lecionando da forma que era contra? Será que há outras formas de se constituir uma prática cotidiana que seja substancialmente distinta dessa arcaica escolástica? Poderia eu tentar desbravar tais formas, conhecidas apenas na literatura acadêmica e na ficção do cinema, sem qualquer experiência empírica de fato?

Com o passar dos semestres letivos, fui-me aventurando em práticas outras, diferentes da secular transmissão dos conteúdos curriculares. Gradualmente, fui tentando me desvencilhar das supostas inovações de ensino, que levam nome de metodologias ativas, pois entendo que essas apenas mascaram a velha escolástica. Para mim, as metodologias ativas são como a canção de Mary Poppins: *a spoon full of sugar makes the medicine goes down*. Ou seja, é preciso disfarçar algo impalatável, supostamente benéfico a quem consome, por meio de uma dose cavalariço de algo gostoso.

Posso afiançar (para mim mesmo) que tentei várias estratégias distintas. Inclusive, há um artigo recente que buscou demonstrar algumas rotas tomadas para se fazer diferente, identificando a autoformação como um caminho interessante e bastante distinto do que está posto pela educação formal lastreada pelo que Paulo Freire qualificou como bancário (FORTUNATO, 2022). Não obstante, ao ter localizado a autoformação como possibilidade, também identifiquei a ruptura ao *status quo* como algo praticamente inexecutável, dada sua complexidade. A escola existe para preparar as pessoas para os exames externos, pois vivemos em um mundo competitivo; portanto, qualquer coisa que não esteja relacionada com os currículos oficiais, cujos conteúdos são cobrados nos exames externos, são tidas como perda de tempo ou coisa que o valha.

Por isso, as *inquietações* que, em 2017, qualificavam minha busca pela docência já em exercício, no papel de professor formador de professores, foram sendo minadas pelos bloqueios recorrentes da burocracia, do sistema e, muitas vezes, pelos pares e pelo próprio alunado. Dessa forma, os incômodos sentidos no ofício passaram a ser referidos como *devaneios*. No dicionário online, um devaneio é referido como produto da imaginação, sonho, produto irrealizável, uma utopia.

Uma coisa muito importante emerge ao se estar ciente e consciente de que não é possível romper com o *status quo* da educação: a tranquilidade de se trabalhar de uma forma coerente com os princípios e valores que se acredita como educativos de fato. Dessa maneira,

os devaneios educativos trazem uma serenidade que contrasta com as inquietações anteriores, pois é sabido que nada vai mudar, exceto o cotidiano vivido. Isso quer dizer viver a docência, a educação e toda relação com o conhecimento e com os discentes de uma forma que se pode qualificar como viva, alegre, leve..., mas, ainda assim, repleta de experiências e aprendizados.

Neste texto, na sequência deste prelúdio, seguem dois devaneios que os chamo de *didáticos decoloniais*. Didáticos, pois envolvem as circunstâncias das disciplinas que estão sob minha responsabilidade nos cursos de formação docente. Decoloniais, porque são meios de ruptura com os modos arbitrários que cristalizaram a educação no modelo escolástico.

O primeiro devaneio diz respeito ao currículo e o segundo diz respeito a um (controverso) objetivo de me tornar dispensável como professor, ao longo de uma disciplina. Ao final, fica apenas a esperança de que tais devaneios ajudem outros educadores a divagarem por suas educações utópicas.

## **II. Devaneio Didático zero um: se ao invés de currículo tivéssemos um *cardápio* de temas, como seria uma disciplina?**

Uma das coisas que sempre me incomodou na escola, como estudante, foi a questão do currículo. Trata-se, basicamente, de uma listagem de conhecimentos que são fundamentais à humanidade (ou pelo menos assim são entendidos, sendo colocados como obrigatórios), divididos em porções conforme a faixa etária na escola da educação básica e em disciplinas, no caso do ensino superior. Acato as críticas feitas por Harper et al (1987, p. 87): “os conhecimentos escolares são divididos em rações anuais: a cada série corresponde uma dose fixa que deve ser digerida. É a mesma dose para todos (como se todo mundo tivesse um mesmo ritmo de aprendizado)”.

Nesse sentido, minha aversão ao currículo se deve a dois motivos basilares. Primeiro, essa questão de o trabalho ser em blocos para grandes massas. Célestin Freinet (2004) já havia registrado que a fábrica descobriu o trabalho seriado e mecânico com a escola, portanto, esse modelo de produção em massa e padronizado deve ser creditado à escola e não à indústria. E não se exige muitos argumentos para rechaçar esse modelo, sendo todos lastreados pela obviedade: as pessoas não aprendem e não desenvolvem habilidades e conhecimentos em um ritmo único; os interesses de cada um são sempre diferentes dos

interesses dos outros; e, numa sala de aula direcionada ao estudo sistemático de conteúdos de maneira homogênea, quase todo mundo se dispersa do foco elegido como central.

A segunda crítica ao currículo talvez não seja tão evidente quanto à primeira, mas, acredito ser ainda mais substancial: sua origem. Todo currículo e seu consequente material didático é idealizado e produzido por alguém, geralmente como projeto coletivo. Isso quer dizer que o currículo não é algo natural, orgânico, mas cultural e político. E qual o problema disso? Bem, as pessoas que concebem o currículo o fazem, inevitavelmente, a partir de suas idiosincrasias; ou seja, um currículo é sempre uma distorção da complexidade do mundo, tomado de um ponto de vista singular que acredita que determinados saberes possuem certa ordenação. Além disso, são saberes tomados como fundamentais para que se alcancem os objetivos péticos da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessas constatações surge a pergunta: quem disse que tais conteúdos, organizados da maneira como foram, ao longo de um programa seriado de distribuição em massa, são os saberes essenciais para a vida humana? A resposta imediata ao meu questionamento é: os currículos são elaborados por especialistas, ou seja, pessoas que detêm lauto conhecimento no assunto. Mas, não seria a própria especialização um problema, que auxilia na segregação dos saberes, causando distanciamento da complexidade do mundo, como teria apontado Edgar Morin (2005)?

Além disso – e ostensivamente mais importante – o mundo que temos hoje, é o mundo que queremos? Uma pergunta ampla, obviamente, que tenta recobrir tudo o que temos, mas que serve para chamar a atenção aos problemas de sustentabilidade ambiental, de mudanças climáticas, de segurança alimentar, água potável e pobreza, de conflitos religiosos e armados, de desemprego, de direitos humanos etc. etc. Nesse sentido, se o mundo que temos hoje é o mundo que queremos, então faz sentido dar ouvidos aos especialistas e seguir com a educação conforme formatada pela escolástica, pois esse é o caminho da manutenção do *status quo*.

Não obstante, se o mundo que queremos é basilarmente diferente do que temos hoje, é preciso, portanto, romper com tudo o que acreditamos como líquido e certo. Isso implica colocar em xeque os conhecimentos especializados e, conseqüentemente, os currículos elaborados pelo ponto de vista da especialização. Com isso quero dizer que, se o mundo que queremos é outro, é necessário decolonizar a educação escolar e permitir que os currículos

sejam outros. Quais? Não se sabe, pois, a única maneira de descobri-los é permitir que emerjam, sem serem sufocados no nascedouro.

Todas essas elucubrações sobre o currículo servindo para manutenção do *status quo* não são novidades. Há mais de 100 anos, Alexander Neill (1978, p. 149) teria afirmado o seguinte: “Eu não teria currículo algum. Deixaria que um menino aprendesse o que quisesse aprender”. Não seria essa a melhor forma de deixar os conhecimentos florescerem? Quer dizer, será que as crianças não têm mesmo capacidade de saber o que lhes é bom ou ruim, como asseguram os defensores da educação curricular? Além disso, pergunto: será que nós, habitantes desse mundo cheio de problemas, sabemos o que é bom e o que é ruim?

Sigo concordando com Neill (1978):

[...] pensei no problema do currículo. Abolir o currículo envolve a abolição de classes grandes. Eu gostaria de não ter classes com mais de doze alunos. Na escola livre que imagino, as classes realmente não existiriam. Se houvesse cento e vinte alunos, haveria dez professores. Eles atuariam como guias a serem consultados quando necessário. Cada professor aprenderia junto com seus alunos. Um professor não é uma enciclopédia de fatos; é um investigador. (NEILL, 1978, p. 151)

Alexander Neill, educador britânico, tornou-se (parcialmente) conhecido ao redor do globo como fundador da centenária Summerhill, que é a escola democrática mais antiga em funcionamento no mundo. Para Neill, a educação escolar tinha relação direta com a liberdade, o autogoverno e a felicidade, e nenhuma relação com o currículo (FORTUNATO; PORTO, 2023). Em linhas bem gerais, Neill passou a vida sustentando sua crença na bondade humana inata, a qual deveria ser nutrida dando a possibilidade de cada um escolher livremente o que quisesse fazer e aprender, desde que sempre se respeite os limites da liberdade dos outros. Tudo isso, almejando nada além de uma vida mais feliz.

Por isso, sustento que a ideia de se *abolir* o currículo nas práticas educativas. Assim, como uma alternativa menos radical, mas, não menos resistente à colonização da educação por meio da imposição do currículo dos especialistas, estabeleci a ideia do *cardápio de temas*, a qual utilizo amiúde em disciplinas de formação docente. Basicamente, a proposta do cardápio consiste na exibição, no formato de uma lista, de todos os conteúdos, incluídos por especialistas, em determinada disciplina.

De posse desse cardápio, passamos a discutir coletivamente os significados iniciais e superficiais de cada um, almejando compreender o que foi pensando, de fora para dentro, para a disciplina. Além desse escrutínio dos conteúdos da disciplina, pensamos em temas fundamentais para a docência, para a escola e, portanto, para a vida humana, que não foram

contemplados na lista produzida pelos especialistas. Dessa forma, o currículo inerte vai ganhando vida, pois seus conteúdos adquirem significado a medida em que são escolhidos para fazer parte dos aprendizados da disciplina, ou são descartados coletivamente, pois não fazem parte das preferências circunstanciais do grupo.

Quando trabalhamos com o cardápio, a organização da disciplina fica mais centrada nos conteúdos e menos no formato. Isso quer dizer que há maior esforço no aspecto racional, pois ao dispor temas conceituais, imediatamente a atenção se volta à literatura acadêmica, ao senso comum e seu cotejamento. Embora uma disciplina conduzida por meio de um cardápio também mobilize o empirismo, ela acaba assumindo esse aspecto intelectual, e nossos esforços, muitas vezes, se voltam à velha escolástica: seminários, leituras e resenhas. Isso não quer dizer, em absoluto, que uma disciplina-cardápio tenha como princípio o reforço das práticas colonizadoras da tradição escolar. Pelo contrário, pois ao se dispor abertamente os elementos listados como fundamentais à vida dos estudantes e analisá-los em contraste com as circunstâncias da vida, temos uma forma de resistência crítica às imposições curriculares.

Como desenlace cá das explicações desse devaneio, importante registrar: uma disciplina-cardápio jamais será suficiente para romper com o velho-porém-atual modelo de educação formal. O *status quo* não muda. Por outro lado, nossa sala de aula como cotidiano vivido muda substancialmente. Nos sentimos mais leve, o que possibilita desenvolvermos nosso trabalho pedagógico (estudantes e docente) de maneira mais alegre e mais consubstanciada, afinal, foi o que escolhemos fazer.

Assim, na sua essência, uma disciplina-cardápio diz respeito a uma prática pedagógica democrática, crítica, que rejeita a tradição, mas que envolve trabalhar *com* o currículo, seja obedecendo, refutando ou mesmo transformando o conjunto de saberes organizados para tal porção do curso de formação docente.

### III. Devaneio Didático zero dois: do objetivo de tornar-me dispensável

Não apenas Alexander Neill é grande inspiração para meu trabalho pedagógico. Parte do que faço é também refratário de inúmeras lições póstumas do educador Célestin Freinet, apendidas a partir de seu legado escrito.

Costumo dizer que Neill é exemplo de como a ruptura total com o sistema escolástico poderia funcionar, desde que devidamente alinhada ao contexto vivido: um lugar em que há

inúmeras possibilidades de atividades educativas, culturais, de ócio e lazer etc., no qual cada um se autogoverna livremente, manejando sua própria vida em busca da felicidade, sem prejudicar a mesma busca que os outros fazem. Célestin Freinet, por sua vez, nos mostra como opera a resistência ao tradicionalismo escolar dentro do próprio sistema, transformando sua lógica mecânica em um trabalho orgânico, sem a necessidade de rompimento total com a estrutura escolar.

Dos inúmeros conhecimentos adquiridos pela inspiração freinetiana, gosto muito da sua percepção de que, na sala de aula regular, a única pessoa que faz esforços para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem é o professor ou a professora, restando aos estudantes a tarefa (muitas vezes bem difícil, inclusive, de repetição). Essa percepção foi capturada por sua esposa Élise Freinet (1979, p. 63), sendo registrada na obra sobre o itinerário do estabelecimento de sua pedagogia progressista: “Em nossa velha escola, é o professor quem mais se desgasta. O que quero dizer com isso? Frequentemente ele é o único em sua classe a manifestar alguma atividade, como se esta pudesse bastar para preparar os jovens alunos para a vida”.

Fato é que a tradicionalidade do ensino formal opera exatamente como descreve o educador: o professor<sup>2</sup> está ali, em pé, gastando suas cordas vocais almejando transmitir *seu conhecimento* ao coletivo de estudantes. O alunado, por sua vez, apenas reproduz o que é ouvido do professor e/ou lido no material didático. Claro que tudo isso é a alegoria da escola, tal qual ilustrada em tantas ficções, como no célebre videoclipe *Another Brick in the Wall* da banda *Pink Floyd*, por exemplo, onde os estudantes são oprimidos e apoquentados pelo corpo docente para reproduzirem as lições dadas.

Há quem diga que as coisas não são mais como eram na canção, pois já não existe mais *decoreba*. Afinal, a escola é local das *metodologias ativas* que tornam as aulas atrativas e fazem com que os alunos queiram aprender. É um otimismo grande, que nos leva a crer que estamos alcançando os objetivos propostos por Iohannis Amos Comenius (2001, p. 3) em sua *Didáctica Magna*, cuja arte bem praticada permite que: “nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso”.

Bem, eu tenho um método simples e eloquente para verificar se a escola que temos é a da banda *Pink Floyd* ou a do bispo protestante: observar crianças brincando,

---

<sup>2</sup> A língua portuguesa, infelizmente, ora faz com que se use artigos e substantivos no gênero masculino como forma de se referir a qualquer pessoa. Em que pese a necessidade de se reorganizar o idioma para se tornar menos patriarcal, ora a escrita se mantém na norma culta, apenas para dar cadência ao texto.

espontaneamente, de *escolinha*. Não raro, uma delas assume o papel de professor ou professora, assumindo sua autoridade por meio dos clássicos comandos: vá sentar, fique quieto e/ou preste atenção. Os demais assumem o papel de estudante, constantemente desafiando a autoridade docente ou demonstrando admiração pela pessoa que está ali, representando o papel de ensinante. Enquanto a brincadeira de *escolinha* for essa, mantemos a certeza de que não saímos da tradicional escolástica.

Com isso, quero dizer o seguinte: seja sob o controle ostensivo da palmatória (como no videoclipe), seja sob o encantamento otimista das (supostamente) inovadoras metodologias ativas, a importância da escola na vida humana se mede pelos resultados obtidos nos exames externos. A nível institucional, existem os exames nacionais, que servem para comparar as escolas entre si, e os exames internacionais, para comparar o ensino entre os países. Já a nível individual, existem os exames de admissão para as universidades, que medem a competência de cada um. É isso: os anos de escolarização têm apenas o propósito de dar, aos estudantes, ferramentas para tirarem boas notas nos exames externos. Quando alcançam sucesso, é porque foram esforçados, mas, quando fracassam, foram preguiçosos.

Além da finalidade dada pelos exames, existe mais uma constante nas práticas pedagógicas em qualquer formato escolástico, quer dizer, seja pela opressão clara da palmatória, ou da opressão que se disfarça de *protagonismo* das metodologias ativas: o papel do professor ou da professora, como pessoa que mais se desgasta na sala de aula – isso quando não é a única pessoa que se debilita.

Quando tomamos a clássica escolástica, na qual um professor prepara sua aula em momento anterior, faz suas preleções, designa atividades e avaliações durante o período da aula, e avalia as produções dos estudantes em momento posterior, verificamos que todas as tarefas voltadas à aprendizagem são feitas pelo professor. É o docente quem se apropria e manipula o conhecimento (curricular), vertendo o texto inerte do material didático em discurso vivo a ser (possivelmente) assimilado pelos estudantes; ainda, dá os comandos para as atividades que servem para verificar a apropriação individual dos saberes curriculares, realizando julgamentos das tarefas e/ou avaliações realizadas pelos estudantes.

Daí, é possível alguém argumentar que se for utilizada uma metodologia ativa, o professor irá se desgastar menos. Creio que não, pois, a única diferença no processo é a diminuição do seu tempo de preleção (às vezes, nem isso) e um aumento do período em que os estudantes fazem as tarefas. Mas, essas já têm seus objetivos traçados e seus resultados controlados. Os estudantes apenas gastam mais energia descobrindo o que e como fazer

determinada tarefa, cujo resultado já é esperado de antemão, pelo material didático, pelo currículo e/ou pelo professor. Ou seja, tanto faz se a via é a do tradicionalismo ou a das metodologias ativas, porque ambas convergem na manutenção do sistema, fortalecendo o *status quo*.

Isso remete a Sísifo e seu fado de rolar rocha morro acima até pedra deslizar de volta à planície, tendo que reiniciar a subida morro acima, por toda eternidade. Nas palavras de Albert Camus (1942, p. 161), Sísifo teria sido condenado ao pior dos castigos: “o trabalho inútil e sem esperança”. Não seria essa coisa de seguir o currículo, para todos os estudantes, simultaneamente, ano após ano, algo análogo a rolar uma pedra morro acima, sabendo que, inevitavelmente, ela estará de volta ao pé do morro para ser carregada para o alto, sem nunca chegar ao topo? Particularmente, acredito que sim; mas, ressalto que isso é uma crença muito pessoal, construída a partir da minha própria jornada com o *status quo* da educação. É, portanto, o olhar de alguém que critica radicalmente o tradicionalismo, sempre com ácidas críticas ao processo.

Daí, comecei a (me) questionar: e se esse desgaste docente fosse compartilhado com os estudantes, distribuindo o fardo de preparar, prelecionar, instruir e avaliar? Aliás, e se não houvesse desgaste algum, e a tarefa não fosse essa de ficar rolando pedra acima até ela rolar abaixo de novo?

Ao longo dos últimos anos como professor formador de professores, com exceção do apenso de dois anos letivos ocasionados pela pandemia da covid-19, tenho tentado responder essas perguntas empiricamente. Algumas tentativas de respostas estão registradas no ensaio já mencionado (FORTUNATO, 2022) e em outros textos já publicados<sup>3</sup> e, embora pareça que muitas coisas distintas foram desenvolvidas, descobri que os diferentes projetos realizados em cada disciplina podem ser organizados em duas categorias: (I) minha presença foi necessária ou (II) tornei-me dispensável.

Explico. A categoria primeira é a mais comum, mesmo nos casos que parecem que todo o grupo está rolando pedra morro acima. Quando digo que *minha presença é necessária*, isso quer dizer que a iniciativa de começar a movimentar a pedra é minha; ou, de forma mais clara: mesmo que o fardo da disciplina tenha sido partilhado, os trabalhos não começam e não se desenvolvem sem minha presença e sem minha constante motivação para que as atividades, pensadas como fundamentais para o grupo, sejam plenamente realizadas. Parece

---

<sup>3</sup> Mantenho um sítio virtual como repositório de todos os meus escritos, como forma de organizar e catalogar meu próprio trabalho: <https://ivanfortunato.webnode.com>

que, nesses casos, temos algo muito próximo ao desenvolvimento de uma disciplina no formato *metodologias ativas*, pois tenho que constantemente me desgastar, preparando, designando e avaliando tarefas. Quando isso acontece, sinto que falhei nos meus objetivos e não consegui desestabilizar nada do *status quo* normativo da educação.

Por outro lado, algumas disciplinas podem ser classificadas na segunda categoria, implicando que me tornei dispensável. Isso quer dizer que os momentos iniciais do trabalho foram pujantes o suficiente para mobilizar o grupo a desejar tomar para si o fardo do processo de ensino e aprendizagem. Nesses casos, a iniciativa de rolar pedra morro acima é do próprio alunado, bem como todas as tarefas refratárias passam a ser realizadas sem que seja preciso perguntar nada. A disciplina simplesmente acontece e o alunado sequer solicita nada de mim como professor formador. A própria turma cria o cronograma, divide as tarefas e desenvolve seus métodos avaliativos; a mim, como docente responsável, cabe apenas auxiliar a sanar algumas dúvidas, resolver possíveis impasses e orientar novos desdobramentos das ações. Ao final, cabe a mim organizar um esforço coletivo de síntese, de aprendizados, de desafios superados e futuros e, obviamente, de preencher o papelório institucionalmente prescrito.

Até o momento desta escrita, passados quase 18 semestres letivos no ofício de professor formador de professores, o que implica mais de 90 disciplinas conduzidas no período. Nesse lapso de tempo, a circunstância de me tornar dispensável aconteceu apenas um pingo de vezes; talvez três ou quatro, no máximo. Confesso que, até o momento da escrita deste artigo, nunca havia me preocupado em catalogar cada disciplina nessas categorias. Agora, parece sensato e necessário seguir me ocupando com tal identificação, pois, dessa forma, consigo ter uma medida mais clara de como o processo educativo tem acontecido. E, mais importante, se todo processo tem seguido na direção das almejadas transformações didáticas, isto é, mudanças radicais no *status quo*, portanto, coadjuvantes no decurso de decolonizar a educação.

#### **IV. Notas finais**

Do prelúdio aos devaneios, este artigo é mais uma reflexão (quase) organizada dos pensamentos diários. Aqui, foram eleitos dois devaneios que derivam das constantes, insistentes e incômodas assombrações a respeito do ofício docente e suas conseqüências. Tratei da proposta de substituir o currículo por um cardápio de temas, os quais não são

sinônimos. Afinal, não se trata apenas de uma troca de termos: o currículo remete a algo a ser percorrido na íntegra, enquanto o cardápio é uma lista de elementos que se escolhe conforme as circunstâncias; além, claro, de ser possível considerar até mesmo algo que não está ali no cardápio, mas que parece interessante e factível.

O segundo devaneio partilhado foi o do desejo de me tornar dispensável ao longo dos processos de aprendizado, realizados nas disciplinas. Alcançar tal condição é uma conquista, pois revela (para mim) que os objetivos de uma educação outra foram alcançados: não há mais reprodução, repetição nem imposição, pois os estudantes tomaram para si a responsabilidade de planejar, realizar e avaliar. Quando isso acontece, o professor se torna um investigador e não uma enciclopédia, conforme preconizou Alexander Neill.

Assim, aproveitei a escrita do artigo para serenar a mente impaciente e dar um pouco de paz às inquietações cotidianas vividas por conta do ofício de professor formador. São preocupações constantes a respeito dos propósitos da profissão, em contraste com o que efetivamente se demanda nas rotinas burocratizadas da instituição. Fala-se muito na educação como desenvolvimento pleno e formação da cidadania, mas o que se faz é cumprir currículos e celebrar os resultados excelentes nas avaliações externas, as premiações em competições acadêmicas, as aprovações nas *melhores universidades* etc.

E eis que voltam as perturbações: será que essa contradição existe, ou é apenas fruto de uma percepção muito particular de toda conjuntura da educação, que acompanha minha própria história? Deixo essa dúvida para outra escrita.

## Referências

- CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1942.
- COMENIOS, I. A. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- FORTUNATO, I. Devaneios da docência, ou, um dilema inventando entre Paulo Freire e Rubem Alves. In: SHIGUNOV NETO, A.; DA ROZ, A. L. (org.). *Coletânea do Congresso de Iniciação Científica do IFSP Itapetininga*. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023. p. 439-447.
- FORTUNATO, I. A Didática na formação inicial docente: experiências de um professor formador em (auto)formação. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, Campinas, v. 8, e022009, 2022. <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8661350>
- FORTUNATO, I. Ser professor no ensino superior: inquietações, abstrações e outras reflexões. In: SHIGUNOV NETO, A; FORTUNATO, I. (org.). *Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais*. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 171-178.
- FORTUNATO, I.; PORTO, M. do R. S. Das Inspirações de A. S. Neill ao centenário de Summerhill: liberdade, autogoverno e felicidade. *Revista História da Educação, [S. l.]*, v. 27, e125048, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/125048>
- FREINET, C. *Pedagogia do bom-senso*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2004.
- FREINET, É. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.
- HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *Cuidado, escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- NEILL, A. *Um mestre contra o mundo: o fracasso que floriu numa nova escola*. São Paulo: IBRASA, 1978.

