Revista da ANPEGE. v. 17. nº. 33, p. 24 - 37, ANO 2020. e-ISSN: 1679-768X
https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege. // DOI 10.5418 / ra2021.v17i33.12259

FORMAÇÃO – (AUTO)FORMAÇÃO – DEFORMAÇÃO – (RE)FORMAÇÃO: Necessidades de um professor

EDUCATION – (SELF) EDUCATION – MISEDUCATION – (RE) EDUCATION: The requirements of a teacher

FORMACIÓN – (AUTO) FORMACIÓN – DEFORMACIÓN – (RE) FORMACIÓN: Necesidades de un profesor

Leonardo Pinto dos Santos | Roselane Zordan Costella | Victória Sabbado Menezes

RESUMO:

A pesquisa voltada à formação de professores, levando em consideração contextos variados, em diferentes tempos e espaços, que envolvem os itinerários de vida, tem sido utilizada para refletir sobre possibilidades de construção professoral a partir de saberes diversos. Este texto tem o propósito de evidenciar as possibilidades de formação e de (auto)formação, bem como a constante reflexão sobre a vida do professor, que proporcionará mudanças ou reafirmações de suas convicções profissionais. A análise e a (auto)análise, diante das diferentes conexões que formam um professor, refletem uma metodologia qualitativa na observação de histórias de vida. A concepção apresentada no texto está pautada na relação do professor consigo mesmo, com os livros didáticos e com o mundo escolar ou de fora da escola. O professor, ao ouvir a si mesmo e ao outro, transcende a sua própria totalidade e busca, constantemente, a sua reformulação.

Palavras-chave: Professor. Formação. (Auto)formação. Histórias de vida. Geografia.

ABSTRACT:

This research focuses on teachers' education, taking into account varied contexts in different times and spaces which involve life itineraries, has been used to reflect on possibilities of professorial construction, from diverse knowledge. This text aims to highlight education and (self) education possibilities, as well as the constant reflection on the teacher's life, which will provide changes on professional convictions or the reaffirmations of them. The analysis and the (self) analysis, before the different connections that form a teacher, reflect a qualitative methodology in the observation of life stories. The concept presented in this text is based on the relationship of the teacher with himself, with the textbooks and within the school or without it. The teachers, by hearing themselves and to the other person, transcend their own totality and reaching constantly their reformulation.

Keywords: Teacher. Education. (Self) education. Life histories. Geography.

RESUMEN:

La investigación dirigida a la formación de profesores, considerando contextos variados en distintos tiempos y espacios, que involucran los itinerarios de vida, ha sido utilizada, para reflexionar acerca de las posibilidades de construcción profesoral, a partir de saberes diversos. Este texto tiene el objetivo de evidenciar las posibilidades de formación y autoformación, así como la constante reflexión sobre la vida del profesor, que aportará cambios o reafirmaciones de sus convicciones profesionales. El análisis y (auto) análisis, frente a las diferentes conexiones que forman un profesor, reflejan una metodología cualitativa en la observación de historias de vida. La concepción presentada en este texto se basa en la relación del profesor consigo mismo, con los libros de texto y con el mundo escolar o de fuera de la escuela. El profesor, al oír a sí mismo y al otro, transciende su propia totalidad y busca constantemente su reformulación.

Palabras clave: Profesor. Formación. (Auto) formación. Historias de vida. Geografía.

Introduçâo

> "Mas existe algo desconhecido, que é a Geografia deles, não a minha como docente, e isso mostra que por mais que eu tente docenciar com a Geografia ensinada na academia, se eu não conseguir alcançar a Geografia que eles vêem e vivem, a minha boa intenção docente de nada servirá."
>
> (Rodrigues, 2020, p. 35)

Este texto, escrito por um par de mãos e três mentes, reflete o quanto está ausente em nós, por muitas vezes em nossos atos de docenciar, a capacidade de encontramos nos educandos o significado da Geografia, da História ou da Matemática no lugar de cada um. Abordaremos a concepção de (auto)formar-se a partir da ideia de como nos formamos pelos próprios alunos, pelos livros didáticos, pelas leituras infinitas e inacabadas de mundo e pela troca constante entre nós, perto ou distantes, contrários ou favoráveis, antigos ou jovens...

Rodrigues (2020, p. 35), de forma poética nos desafia a pensar a propósito da intenção e da verdadeira ação sobre ouvir muitas vezes mais que falar, sobre o começar pelo outro e não por nós mesmos. Experientes ou não, começamos novamente, todos os dias, antes de entrar em qualquer sala de aula.

Iniciaremos com a ideia de (auto)formar-se, que não é nossa, mas que a pediremos emprestado, para dela remover a condição do conformismo, resumida na concepção de que somos formadores dos outros e não de nós mesmos. Não existe um momento em que anulamos por completo a condição de formar e de nos formarmos. Sempre, em nossos inventários deixaremos algo que construímos ao longo de nossa existência. Estaremos presentes, mesmo que ausentes, nas rodas de conversas, nas ideias opostas e nas lidas cotidianas.

(Auto)formação e deformação docente: histórias de vida para a desconização de si

Pereira (2010, p. 127) reflete sobre a condição do sujeito enquanto um contínuo de descontinuidades, dando a impressão do inacabado. Se somos inacabados e constantemente algo nos aborda para nos desconstruir, significa que nos formamos e deformamos num processo ininterrupto. "Ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como se gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo é uma evidência desta descontinuidade." O movimento interno que fazemos, cada vez que nos arriscamos a pensar algo ou modificar o que pensamos nos constitui, nos forma. Esse - nos forma - representa nós mesmos – nossa (auto)formação.

O que nos leva a nos (auto)formarmos de maneiras diversas, ou seja, cada um em seu ritmo, está intimamente relacionado a concepção de nossas estruturas identitárias. O sinônimo de si está vinculado a perspectivas futuras, ao entendimento que temos sobre a tomada de consciência em relação ao que filtramos para as nossas desconstruções. Ricoeur (2018, p. 116), nos leva a construir esta ideia de que a identidade tem um peso muito grande nos processos de transformação e formação. "Num nível ainda formal, pode-se observar que a identidade permanece numa relação de comparação que tem como contraponto a diversidade, a diferença; a ideia de algo diferente não cessa de assombrar a referência a si do mesmo." O si que executou uma determinada ação é o mesmo daquele que reflete sobre ela. A reflexão sobre a ação é uma (auto)formação.

Não consideramos a (auto)formação como um conjunto de experiências sequenciais ou sobrepostas, o que experienciamos nem sempre nos provoca a tomada de consciência para mudarmos, desconstruirmos ou reconstruirmos. Um professor ao entrar em sala de aula deve evitar a ideia simplista de que a experiência por ela mesma vai qualificá-lo. Se esta premissa fosse verdadeira professores com tempo maior de docência seriam melhores do que professores que tem um tempo reduzido em sala de aula. Os que enxergamos em diversas pesquisas não configuram esta premissa como verdadeira.

Desta forma, que experiências podem construir e que experiências podem reproduzir práticas na formação de um professor? Ao repetirmos os modelos, dominarmos conteúdos e prevermos o tempo certo para cada conjunto de acontecimentos na escola não garante uma memória ressignificada. Essa rotina reverte-se muitas vezes em lembranças habituais. Lembramos cotidianamente como caminhamos, comemos, bebemos e respiramos sem pensar como efetuamos cada uma destas tarefas, sem a tomada de consciência e ou a reflexão sobre o que estamos fazendo.

Contudo, a passagem de um professor por experiências escolares pode sim tornar suas atividades junto aos alunos como resultado de processos que o torna um aprendente. "[...] Os aprendentes descobrem que tem à disposição recursos que lhes facilitam a aprendizagem, que podem efetuar 'transferências' de experiências passadas para situações presentes, enquanto outras devem ser colocadas de lado" (Josso, 2004, p. 236). A modalidade do aprender, muitas vezes acontece de forma naturalizada, contudo, reconhecer situações educativas mais complexas não é uma tarefa tão simples assim.

Um professor aprende com ele mesmo no momento em que exercita a sua subjetividade para compreender as intersubjetividades que o compõe. Esta tarefa complexa pode se dar no momento em que as histórias de vida são rebuscadas no interior do aprendente. A subjetividade reflete quem é o professor e a intersubjetividade reflete quem formou o professor, que relações espaços - temporais o tornaram como é. Josso em suas obras relativas à (auto)formação ou formação de adultos reflete sobre a ideia de impermanência. Trazemos a impermanência como a bagunça, o desarrumar ou até mesmo a insegurança. O ato de não permanecer sempre da mesma forma está ligado ao ato de tomar a consciência de algo para reutilizar ou descartar. As histórias de vida nos dão acesso a este conjunto de entendimentos que temos que ter sobre nós mesmos.

Ao transbordar as histórias de vida, os professores em formação refletem sobre a dimensão das experiências que o formaram. Torna-se muito importante a compreensão de como uma experiência de vida pode ou não ser uma experiência formadora. Um professor de Geografia que carrega uma experiência de um cotidiano de sala de aula, de reproduzir um modelo de Zonas Térmicas do globo a partir de convicções fechadas pelo tempo que repetiu a mesma aula, não garante que esta experiência pode fazer com que aconteça a tomada de consciência na abertura deste modelo.

Esta experiência está ligada a outros contextos, quais sejam, como aprendeu na universidade, como entendeu com a leitura do livro didático ou como reconheceu a partir de colegas de escola. Durante vinte ou mais anos a reprodução da aula é idêntica, pois não há a consciência da necessidade de mudanças. O ensino das Zonas Térmicas da Terra assemelha-se a capacidade que o professor tem em andar de bicicleta ou caminhar, ele faz exatamente a mesma coisa como um hábito, um acontecimento naturalizado. A uniformização do discurso naturaliza o processo.

Ao socializar a interioridade na exposição de sua história de vida, cria-se um espaço dentro de si mesmo que questione os hábitos e possibilite a criação ou recriação. Ao pensar como se formou e que reflexos têm esta formação em seu cotidiano, o professor pode refletir sobre o hábito, desnaturalizando o natural. A Terra reta, com linhas tracejadas, dividindo zonas com maior ou menor calor, definitivamente não representa absolutamente nada em relação ao entendimento do modelo.

Para sintetizar esta abertura cotidiana pensemos: os professores podem repetir infinitamente a mesma aula, se tornarem experientes ao ponto de não necessitarem planejar, pois fazem do percurso um hábito. De outra parte, podem refletir sobre os acontecimentos da sala de aula que resultam destas reproduções, podem elaborar avaliações que realmente sirvam para a ressignificação de si mesmo, podem pensar como aprenderam e o que significa a aprendizagem que tiveram. No momento em que este passado de como aprenderam se relaciona com o presente da inutilidade, há a tomada de consciência, a descolonização de si.

Propor ao professor que fale sobre si, sobre suas aulas, sobre os acontecimentos que o formaram, provocará ao certo uma deformação, uma destruição e/ou uma reconstrução. Ao relatar o seu cotidiano reunindo mantimentos para se autoqualificar, aparecerá ao certo as experiências conscientes e as experiências naturalizadas. As histórias de vidas narradas, dependendo das interferências e das possibilidades de deixar-se, podem reparar a si mesmo. Como diz Josso (2004, p. 153 -154):

> O trabalho sobre a narrativa de vida se oferece como a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para emergência de um sujeito da formação por meio de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial.

O significado da (auto)formação está presente na condição de poder ter a oportunidade de fala. Esta fala deve ser reflexiva para que se efetive a tomada de consciência. Muitas vezes esta tomada de consciência é dialética, uma luta constante entre o que foi e o que deveria ter sido. Experiências carregadas pelos tempos, experiências compostas de dialogicidade em tempos diversos.

(Auto)formação no cotidiano da docência e os processos de ensinar e aprender

O professor forma-se pelos inúmeros alunos que passam por sua vida. A cada ano, ou num mesmo ano apresenta-se para o professor alunos totalmente diversos. Um dos caminhos mais seguros para aproveitar os alunos para a formação é deixá-los perguntar. As perguntas nos desconstroem e estas desconstruções ressignificam nosso pensamento. Quando os alunos são motivados a perguntar percebe-se exatamente o ponto da fragilidade que aqueles têm. Fragilidade esta que os professores dificilmente dão-se por conta ao longo de suas práticas. Perguntas simples como a que segue, demonstra o quanto, muitas vezes, o professor não consegue compreender a dificuldade complexa de um simplificado fenômeno. Como não é dúvida para o professor, ele não repara que poderá ser uma dificuldade para os seus alunos. A partir deste silêncio os alunos carregam outras dúvidas originárias destas. Vamos a pergunta: Por que ao subir uma montanha encontramos os picos congelados, se estamos mais próximos ao Sol?

Vamos analisar o quanto esta complexa simples pergunta nos forma. Por repetidos anos um modelo climático é reproduzido, quanto maior for a altitude, menor será a temperatura e menor será a pressão. Por outro lado, quanto maior for a pressão, maior será a temperatura. Se ao longo dos anos nunca formos questionados, sempre partiremos do pressuposto que estes elementos que provocam um entendimento relacional já estão compreendidos: ou porque já foram vistos em anos anteriores, ou porque são simplistas em demasia, não necessitando ser valorizados.

Vejamos, há uma diferença entre os processos de aprendizagem, mesmo que o produto seja o mesmo. O produto está posto – quanto maior a altitude, menor a temperatura e a pressão. O processo que leva o professor a compreender este fenômeno já está delineado, já faz parte do seu itinerário enquanto professor. O professor já compreende o fato, mas não tem memória das dúvidas que carregou quando o compreendeu. Por não ter memória das dúvidas, porque já foi corrigida, muitas vezes não se dá por conta de que os alunos ainda estão num processo anterior ao que naturalmente é tangenciada a compreensão.

Contudo, o professor aprende com esta ação da escuta. Ao ouvir as perguntas de seus alunos, recupera a fragilidade dos processos que se aventurou nos momentos de aprendizagem. Antes de repetir o modelo ditado pelos anos de sua experiência, modelos seguros e parcialmente corretos, o professor parte da dúvida: Como pode o pico das montanhas estarem cobertos de gelo, se estão mais perto do Sol? Pronto, o professor (auto) formou-se por um momento, pela eternidade. Quando Paulo Freire (2017) é convidado a falar sobre aprendizagem, ele sempre remete o início de tudo ao próprio aluno. Busquemos então nos alunos e nos professores que falam sobre alunos uma boa parte de nossas

formações. A maneira como apresentará este conteúdo nos dias e aulas que seguem não poderá ser a mesma.

Lana de Souza Cavalcanti em seu livro "O Ensino da Geografia na Escola" (2012), reflete, entre outras coisas, sobre o envolvimento do aluno na formação, no ensino e na aprendizagem para compreender o espaço geográfico. Esta obra traz um ensaio importante sobre o que devemos ensinar na Geografia, ao mesmo tempo em que pensa para quem devemos ensinar.

Começar pelo aluno não significa reduzir tudo ao que ele pensa e vive. Cavalcanti (2012) coloca que uma das perguntas importantes nesta concepção espacial é: onde ocorreu? Na sequência vemos que mais importante que a pergunta – Onde? É a pergunta: Por que aconteceu ali e não aconteceu aqui? Ao falar sobre o evento das bombas atômicas na Segunda Guerra Mundial, para compreender a composição imbricada do mundo, se torna importante saber para onde as bombas foram lançadas – lugar distante dos alunos – contudo, quando pensamos o porquê não foram lançadas no lugar de origem dos alunos, estamos trazendo para eles a sua própria realidade, tanto espacial como temporal.

Para que o aluno compreenda o motivo que não levou a sua rua, bairro ou cidade, ter vivenciado o evento da bomba, ele precisa raciocinar sobre o acontecimento, suas implicações com os acontecimentos de outros lugares, a simultaneidade temporal e espacial e a possibilidade de um dia aquele lugar poder ser o alvo de outras bombas, mesmo que não sejam nucleares. Veja que partimos dos alunos pela invisibilidade, ou seja, não há escrito em lugar nenhum por que a bomba não foi lançada contra Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, ou contra Butiá, cidade pequena no interior do mesmo Estado. Este hiato invisível entre o distante e o próximo, para ser explicado necessita de um professor que realmente tenha compreendido na academia a verdadeira importância dos conceitos, longamente refletidos em diferentes semestres de estudo.

Desta forma, conseguimos expressar que o começar pelo aluno não está somente no fato de investigar suas vidas ou estudar o seu lugar, começar pelo aluno é também começar pelo seu raciocínio sobre os diferentes espaços que estão nas entrelinhas do seu próprio espaço. Outro elemento marcante nesta análise, sem dúvida, é que o professor precisa conhecer muito a Geografia, a História ou a Matemática, independente da sua ciência, conhecer é poder mergulhar no próprio conhecimento do aluno. Porém, não terá importância este conhecimento se a fonte de onde ele fluiu, a própria universidade, não indique, de alguma forma, como o mesmo poderá ser refletido tão abstratamente para ser representado de forma vivencial/real e articulada junto aos alunos da Educação Básica.

Temos a certeza de que a preocupação em compreender o que se ensina como sendo maior do que a soma daquilo que se aprendeu, bem como ensinar o que aprendeu pensando que não corresponde a simplicidade desta soma desigual é de extrema importância para o professor. Ter a humildade de que sabemos muito pouco sobre as coisas envolve sentir antes de compreender e compreender antes de sentir, este, sem dúvidas é um fio fundamental na tessitura da formação ou (auto)formação.

A arte ou ciência de ensinar parte do pressuposto que existe um terceiro espaço, por isso não corresponde uma soma comum. O professor ao estudar na universidade sobre a construção de um mapa, se depara com os seus quadrantes matemáticos, as suas cores experienciadas pela visibilidade mais adequada ao leitor, os seus componentes pensados que comporão uma infinidade de símbolos representados por legendas, as escolhas de projeções, enfim muitos elementos que compõe o próprio mapa. Este corresponde a um espaço – o da estrutura epistêmica do mapa, o fim em si, o produto.

Ao aprender sobre o mapa percebe-se que a soma de todos estes elementos não condiz matematicamente com o que realmente precisa aprender sobre o mapa. Massey (2013, p. 163) nos lembra: "portanto, com toda a certeza, o espaço não é um mapa e o mapa não é o espaço, mas mesmo mapas não devem pretender impor sincronias coerentes." Surge aqui o nosso segundo espaço – a aprendizagem sobre. A ação estruturalista e demasiadamente simplista da análise da composição de um mapa não coincide de forma somatória e sincrônica com o seu entendimento no reservatório da aprendizagem. Se o mapa não é definiti-

vamente o espaço, é porque o mesmo não representa por si só, as entrelinhas que existem entre a sua composição complexa que leva de forma um tanto ingênua, ao desenho de um trilho de trem, facilmente perceptível numa planície qualquer do mundo. Em outras palavras, aprender não é somente uma relação direta entre o objeto e o sujeito. Aprender, que representa o outro espaço de relações, depende fortemente da capacidade momentânea de sentir e compreender – compreender e sentir.

Chega a hora de tornar decifrável a nossa conversa entre a soma do todo e o resultado incerto desta soma para dominar a confusão e a complexidade. Se estivermos falando de confusão, estamos refletindo ao mesmo tempo o fato de não existir uma conclusão fácil e satisfatória. Estamos então, falando do terceiro espaço que é a capacidade de ensinar. Ensinar é um espaço diferente do aprender e do objeto a ser apreendido. O ensinar, se podemos assim chamar a tríade: objeto, professor e aluno, corresponde em compreender o objeto além da sua simplicidade e sentir como este deve chegar até o dito aprendente.

Vejamos a complexidade do ato de ensinar – não é saber tudo sobre o objeto, mas por outro lado é dominar ao extremo este objeto – não é repassar tudo o que aprendeu, e como aprendeu, sobre o objeto, mas é conceber constantemente o produto da sua aprendizagem. Contudo, o ato de ensinar necessita entender o que se ensina e ter o produto destes ensinamentos, porém, não podendo repassar de forma simplista, mesmo que somos dependentes da idade ou característica de seus aprendentes.

Ensinar é um ato de humildade não somente porque devemos ter em mente, como mortais que somos, que não sabemos tudo. O ato de humildade está presente principalmente em nos desprendermos do todo que sabemos para sentir – compreender – compreender – sentir o lugar do aprendente. Desta forma, defendemos que ensinar não está no mesmo patamar da construção epistêmica do objeto e da mesma forma, não está no mesmo patamar do aprender, está sim num outro espaço, necessitando de outra concepção.

Para ensinar carregamos as nossas próprias formações, deformações e reformações. Ensinamos quando reparamos em nossos alunos a intenção que o objeto do conhecimento terá na construção da sua própria história de vida. Levar o aluno a refletir e pensar com suas próprias relações para que cresça em sua complexidade é uma ação dolorida, demorada e tensionada. O ensinar depende do objeto ensinado e do professor que o aprendeu, mas definitivamente não é a soma dos dois.

> Durante algum tempo pensei que a atitude mais correta para um professor seria a de permanentemente oferecer chaves para cadeados, receitas para comidas saborosas, novelos para outros se guiarem nos labirintos, lampiões para as salas escuras. Cansado dessa verdade pouco lúdica e para mim enfadonha, resolvi oferecer o oposto de antes: cadeados ao invés de chaves, comidas sem receitas prontas, labirintos no lugar de novelos, sombras no interior da luz (SOUSA NETO, 2008, p. 101-102).

Certamente seria mais fácil alcançar a chave apropriada ou proporcionar algo cuja receita já foi testada por inúmeras vezes, sem medo de errar. Obviamente que ensinar a ler o que está posto é muito mais fácil que ensinar como se lê algo que não existe no espaço e no tempo de muitos. A tendência do professor é facilitar, para isso regionaliza, caracteriza, fecha tudo bem fechadinho proporcionando ao aluno que aprenda cada coisa de uma vez: primeiro a localização, depois o clima e a vegetação, na sequência o relevo e a hidrografia, depois, de forma bem explicadinha trazem a economia e a população, sempre estudando um país, um continente ou uma região, a cada grupo de aulas. Esta chave que entra com suavidade em cada cadeado não causa surpresas, não cobra tentativas. A receita balizada em quantidades previsíveis não permite a relação da mistura, da composição diferenciada, do entendimento do efeito do fermento, mesmo que fique invisível na massa pronta. Não somamos clima mais hidrografia, nem economia mais população – o conjunto de tudo não corresponde a sua soma, mas a mistura e a composição que pode gerar uma terceira, quarta ou inúmeras interpretações. A partir destas analogias, deixamos de simplificar o cotidiano do professor.

A confusão começa no momento em que o professor se perde na complexidade de como ele próprio aprendeu na academia com a simplicidade oferecida a ele, como aprendente, no decorrer de sua vida escolar. Houve na universidade o entendimento complexo da cartografia trabalhado em capítulos ao longo do seu curso. As distâncias não eram mais espaços, as linhas deveriam representar estruturas geopolíticas dependendo das mobilidades, assim a legenda por si não referenciava o mapa como um espaço. Na escola, as lembranças eram das pinturas, do papel transparente reproduzindo as linhas, o preenchimento de legendas, a colocação de fronteiras e limites como se fossem únicas, a localização exata de pontos extremos e as setas – "malditas" – que indicavam deslocamentos de mercadorias e pessoas, diferenciadas pela sua largura. Quanto mais larga a seta, maior o volume do deslocamento.

As contradições do que se aprende em diferentes momentos e mundos com as contradições do que se ensina, revela o mundo incerto, humilde, sensível e atemporal. Lembramos aqui uma porção de Mário Quintana, poeta gaúcho que foi citado por muitas vezes nas memórias de um professor chamado Clóvis Pinto da Silveira. O aluno, colocado em destaque foi um invento nosso, que Quintana nos perdoe.

> Não perca nunca pelo vão saber,
> A fonte viva da sabedoria.
> Por mais que estudes, que te adiantaria,
> Se teu amigo (aluno) tu não sabes ler?

O que adianta a um professor, com a maior sabedoria que tenha, se ele não sabe ler seu próprio aluno? Que imagens fluem de seus alunos ao falarmos de mapas, de linhas tracejadas, de linhas contínuas de setas "malditas"? O que ele, aluno, enxerga num conjunto de símbolos sobrepostos a um papel que dizemos vergonhosamente que é o mundo? O que traz de seus mapas, de suas histórias, de seus medos? O que lhe vem à mente quando mostramos e falamos de mapas? Tesouros? Luz? Caminhos? Pois bem, de que me adianta saber tudo de mapas, se não leio meu próprio aluno?

O terceiro espaço configura a lógica do desmonte, para desmontarmos precisamos antes ter estudado como se montou, depois ter guardado milimetricamente, como as peças estavam postas para sabermos aonde queremos chegar, contudo, quem montará o desmonte por caminhos diferentes e desconhecidos é o aluno. Para compreendermos a importância desta reflexão ao remontar, precisamos, além do saber que nós mesmos construímos, entender como o outro construirá.

(Auto)formação, deformação e (re)formação: o livro didático em questão

Um dos instrumentos que o professor tem mais próximo de seus planejamentos é o livro didático. Este dispositivo deve ser utilizado para a reflexão e não para a reprodução de textos ou atividades em sua íntegra. Na realização de seminários nas disciplinas de Estágio Supervisionado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul são discutidas as práticas de professores da Educação Básica, tanto no contexto de aprendizagem como na relação com os alunos. Estas discussões não objetivam demonizar os professores, muito pelo contrário, antes das análises se faz uma contextualização estrutural e conjuntural do cotidiano de um professor da rede Pública, principalmente estadual. Contudo, estas práticas de narrativas das observações também proporcionam momentos de formação e (auto)formação para os licenciandos, por isso são de suma importância.

Em três anos de discussão na prática destes seminários, levando em consideração duas turmas por ano, são aproximadamente setenta professores e aulas observadas. Destas observações, praticamente oitenta e cinco por cento destes professores observados utilizam o livro didático de forma pouco ou com nenhuma prática reflexiva. Muitas das narrativas trazem que os professores reproduzem textos do livro no quadro negro, verde ou branco, para que sejam copiados pelos alunos na íntegra em seus cadernos, reproduzem modelos

nas explicações e não se detém na análise de imagens, gráficos ou tabelas, bem como a grande maioria dos professores não relacionam os conteúdos trazidos no livro com acontecimentos cotidianos.

Com isso, a nossa preocupação com a formação dos professores nas universidades aumenta, pois não estamos instrumentalizando de forma satisfatória os futuros professores para trabalharem com o livro didático de maneira diferente do que estes professores trabalharam em seus bancos escolares. As escolas, até as mais precárias, têm à disposição o livro didático, porém ele, o livro, pode se tornar um instrumento de deformação e não de formação.

A nossa discussão aqui é a formação ou a (auto)formação do professor pelo livro didático. Para podermos elucidar esta discussão começaremos com uma crítica ao livro didático de Geografia. Não vamos enumerar fatos positivos ou negativos, como um julgamento simplista, vamos apresentar o que pensamos não estar coerente com os processos de formação de alunos e professores e, na sequência, como este instrumento também é responsável por processos reflexivos e um grande artifício para provocar leituras variadas de mundo.

Nós já participamos de muitas formações, de muitos encontros nacionais e internacionais sobre o ensino de Geografia e não lembramos de ter passado por um único destes encontros que não estivesse em pauta à quantidade exagerada de conteúdos informacionais que os professores de Educação Básica "teimam" em trabalhar com os alunos nos anos escolares. O que nos causa grande estranhamento é que muitos destes professores que ocupam lugares em destaques nestas críticas tentando construir uma Geografia Escolar voltada para o lugar do aluno, reflexiva, humanista, articulada e que leve à reflexão do tempo e do espaço de forma simultânea, contínua e descontínua, são literalmente escritores, revisores ou leitores críticos de livros didáticos.

Ao analisarmos atentamente qualquer livro de Geografia de qualquer ano escolar temos a convicção de que jamais estes conteúdos poderão ser desenvolvidos no respectivo ano com tal detalhamento e com tal fragmentação. Os professores de Educação Básica assumem um compromisso com as escolas e com as famílias, no momento da compra ou adoção destes livros que cumprirão com o que está disposto em seus capítulos. As famílias não são educadoras escolares, não compreendem o que deve ou não, ser aprendido. Desta forma, para pais, mães ou qualquer outra pessoa não envolvida com a aprendizagem, o não estudo de um determinado conteúdo representa o fracasso dos filhos em anos posteriores.

O professor fica entre a "cruz e a espada" – a cruz o que ele pensa ser e sentir a Geografia e a espada o que o livro didático traz. São mais de 200 páginas de informações, textos, mapas, imagens, exercícios, revisões, indicações de sites, vídeos e infinitas cores. Em média, a Geografia tem dois períodos semanais, o ano letivo é composto por, aproximadamente, vinte e oito semanas, tendo no ano, em torno de cinquenta e seis períodos de aula. Destas, retiramos feriados, provas, testes, teremos em média quarenta períodos de cinquenta minutos para trabalhar mais de duzentas páginas, com alunos que estão construindo o conhecimento, não com alunos que estão acumulando informações.

Parece que quem produz um livro didático pouco experienciou uma sala de aula ou corrigiu de forma fugaz suas memórias ao longo de suas vidas. Assim, cabe ao professor aprender a utilizar este livro e ainda não ser julgado de conteudista. Ao observarmos estes professores ou professoras condenamos suas atitudes aprioristas ou empiristas, exige-se deles ou delas atitudes interacionistas. Percebemos a contradição. O interacionismo reflete a mudança do objeto pelo sujeito e a mudança do sujeito pelo objeto no processo de construção do conhecimento. Significa então que o aluno precisa enxergar o objeto – conteúdo - de tal maneira que o modifique, para isso ele precisa ser desafiado a dar sentido único para aquilo que está estudando, ao mesmo tempo em que o que está estudando modifique a sua forma de ver o conteúdo.

Estamos falando neste texto da formação dos professores, também pelo livro didático, contudo estamos elucidando que ao fim e ao cabo este instrumento pode causar uma deformação sem volta. Em meio a inúmeras horas a serem trabalhadas em mais de um lugar para poder dar conta da sobrevivência, em instituições precárias, em termos estruturais e

político-curricular, o livro didático passa a ser para grande parte dos professores um porto seguro para uma aula improvisada.

O quadro negro – verde – ou branco, leva a data, o título e a página do livro a ser estudada até o professor poder atender a outra turma que está sem professor e terá que ser atendida ao mesmo tempo porque os alunos não podem ser liberados. Esta realidade configura anos a fio no ensino público do Rio Grande do Sul nos anos de [...] 2018, 2019, 2020...[...]. De vilão o livro passa a salvador.

Os escritores e as escritoras dos livros didáticos não devem fazer tudo isso porque realmente querem que esta situação aconteça, eles também certamente, estão pressionados por outros atores e certamente, também queiram garantir o viés do conteúdo para dignificar a Geografia nas escolas e não ter o perigo de ceder a outros componentes que teoricamente, tem mais substrato intelectual e epistêmico. Como não temos experiência na escrita de obras didáticas, mas temos experiência em "obrigatoriamente" ter que colocá-las em prática, nos detemos a dividir a herança e testamentar somente os bens que nos restam – o professor fica como vilão na maioria das análises realizadas de fora para dentro: conteudista ou relapso.

A questão é vencer o conteúdo ou ser vencido por ele. Se vencer cada detalhe tem a certeza de que em pouco tempo seus alunos nada sabem. Se for vencido por eles vem a preocupação de ser dispensado de escolas ou rechaçado em reuniões de pais, mães, padrinhos, amigos ou avós de seus alunos. Além destas preocupações, temos outras, como a forma em que estão dispostos estes conteúdos nos trimestres ou anos escolares. Para cada trimestre, um continente, sendo que o que abarca mais páginas é o europeu e o país que demanda mais informações detalhadas são os Estados Unidos da América. Definitivamente algo não está certo. A abertura para o estudo do município do aluno aparece de forma muito tênue num ou outro, exercício que leva o aluno a realizar comparações e associações. Em meio a tudo isso o professor teima em ser interacionista.

Faz-se necessário, desta forma, refletir sobre estes acontecimentos, não só largá-los ao vento. Para isso deixaremos neste texto algumas provocações que nos levem a pensar sobre a formação do professor nas universidades, no contato com os alunos, na relação com o livro didático, bem como na relação com outros sujeitos nas andanças de suas profissões.

Proposição um – os escritores e escritoras de livros didáticos devem ouvir as narrativas dos mais variados professores deste país e, a partir delas, repensar a forma de tornar a Geografia cada vez mais importante e menos maçante.

Proposição dois – as universidades, centros de pesquisas, para melhorar a vida das pessoas, devem repensar com urgência a formação de seus professores para que eles possam empoderar-se de argumentos para fazer valer a sua voz na defesa da Geografia como instrumento de leitura de mundo e não, de composição infinita de informação.

Proposição três – a disposição dos conteúdos nos livros didáticos precisa ser modificada com urgência. Não se pode deixar a África, Oceania e Antártida para trabalhar nos últimos quinze dias de aula e favorecer o estudo de outros espaços no restante do ano. Estamos falando que é improdutivo trabalhar espaços fragmentados quando se deseja que o aluno realmente aprenda como se lê o mundo. Não existe a possibilidade de o aluno compreender as relações socioambientais-econômicas do Continente Africano sem estar estudando as relações socioambientais-econômicas do Continente Europeu ou dos Estados Unidos. A não ser que a pretensão realmente seja não oportunizar uma leitura crítica e intelectualizada do mundo.

Proposição quatro – em todos os anos escolares os alunos precisam estudar o seu município e o seu estado. Conhecer o município nas entrelinhas, de forma mais abstrata, é uma capacidade que os alunos ainda não desenvolveram nos anos iniciais, onde este conteúdo tem a obrigatoriedade de ser estudado, se seguirmos os documentos oficiais. Relacionar o arroio que corre atrás da escola com o Rio Nilo, Congo, Grande, entre outros para compreender a função e a (des)função da água no mundo, representa uma configuração cidadã. Compreender que o lugar onde está situada a escola, com a configuração do solo ou a for-

mação geológica, é semelhante a locais localizados no centro da África ou ainda é diferente do Equador ou do Chile, estas análises devem dar voz as escritas dos livros.

Proposição cinco – que o professor desenvolva a partir do livro didático todas as desconfianças e incertezas que tenha forças para desenvolver. Ao olhar um gráfico, que compreenda o contexto: onde, quando e porque está presente neste assunto. Ao se deparar com uma imagem, reconheça a sua intencionalidade, permitindo ao aluno a leitura do ausente. Ao enxergar um modelo, repare se cabe na realidade daquele grupo de estudantes. Enfim, o professor necessita do desmonte para se (auto)formar com as escritas presentes nos livros didáticos.

Quantas geografias escolares temos, a dos alunos, a do itinerário de vida dos professores, a dos livros didáticos, a da universidade em metamorfose e muitas outras que não nos damos conta. Como nos tornamos quem somos? A resposta para esta pergunta pode indicar a forma que pensamos e fazemos Geografia. Conforme Josso (2004) as experiências dos indivíduos são formadoras, estes contextos de formação têm entrelaçado um conjunto de acontecimentos relacionados com a própria individualidade do que está a se formar. Diz ainda na página 235: "assim, os tradicionais *currículum vitae* que pretendiam, ainda há pouco tempo, fornecer indicações úteis para a determinação dos percursos, dos contextos e dos níveis de formação, revelaram-se de uma extrema pobreza."

O que Josso (2004) nos traz é de uma importância legítima ao pensarmos que professores ou outros profissionais provindos das mesmas universidades, com rendimentos acadêmicos semelhantes têm em seus contextos de trabalho, atitudes, olhares, práticas e reflexões muito diferenciadas. Desta forma entramos em outra discussão – como o mundo nos forma ou como nos (auto)formamos com o mundo.

Ao lermos um determinado lugar enxergamos coisas que outro não enxergará em suas leituras. Ao observarmos um mesmo quadro temos percepções diferentes do que aquele quadro nos mostra. Gomes (2013) evidencia as diversas maneiras que alguém pode olhar e sentir a mesma coisa. Ao analisar o quadro da "Gioconda", um dos primeiros quadros pintados em que há um sorriso, reflete que o mistério do sorriso está ligado a paisagem localizada ao fundo da personagem. Quando Gomes descreve a paisagem percebemos que um número muito pequeno de observadores deste quadro enxerga o que está visto como o desalinho das formas dos morros e as vertentes do relevo demonstrado. Diz ele (Gomes, 2013, p. 75) "o sorriso é efêmero. É o tempo que passa. Tempo que transforma também a paisagem." Quem ligaria o sorriso à paisagem? Esta é a nossa principal liquidez – como entender o que o outro entende.

Gomes (2013, p. 30–31) continua com análises de cenários e a importância que têm no significado que damos aos objetos presentes. Um simples óculos escuro pode passar despercebido numa tarde ensolarada na praia, como pode causar estranhamento num ambiente fechado, protegido da luz. Ainda pode esconder intenções ao ser utilizado em um velório, por exemplo – ou esconde olhos esbugalhados pelo choro da perda, ou esconde olhos indiferentes pela falta de sentimento. "Os lugares onde essa estória se passa e onde as coisas e os comportamentos ocorrem são elementos que, juntos, sempre produzem novos sentidos."

Os cenários imbricados que compõe nossas histórias de vida são carregados de símbolos e significados atrelados a nossa forma de viver e ver o mundo. Um mesmo objeto pode significar algo totalmente diferente dependendo de onde está e por quem está sendo visto. Trazemos estas ideias para que possamos discutir a complexidade que nos forma. A nossa leitura de mundo depende de que mundo vivemos, contudo, não significa que não podemos nos metamorfizarmos (Metamorfose Ambulante de Raul Seixas) na relação com o outro ou com outras situações, depende da vontade de cada um em recomeçar, o eterno recomeço.

Conforme Massey (2013), espaço e distâncias não significam necessariamente a mesma coisa. A discussão feita por ela de forma insistente, revela a complexidade que envolve compreender o espaço a partir da multiplicidade de elementos comunicativos, culturais, digitais, entre outros. O professor sobrevive nesta diversidade em tempos e condições

diferenciadas, suas histórias de vida estão atreladas seguramente a forma como lêem o mundo, representam e interpretam seus signos. Se em cada distância estivesse presente o mesmo espaço, teríamos leituras semelhantes.

Um professor que nasceu e viveu em uma periferia, enfrentando a rotina de uma comunidade, ensinando (imaginariamente), quando criança, a um grupo de amigos da rua num quadro verde quebrado, encontrado nos entulhos do desmonte de um bar, enxerga o mundo de forma diferente daquele que tinha no conforto do seu quarto uma estrutura de sala de aula brincando de dar aulas para bonecas lançadas recentemente pela mídia. Fizemos um contraponto drástico, contudo verdadeiro, encontrado em nossas pesquisas sobre as histórias de vida de professores diversos. Diante de seus estudos, depois de seus alunos, mesmo que tenham em mãos os mesmos conteúdos a serem trabalhados, não terão as mesmas experiências de mundo que se relacionarão tanto aos conteúdos como aos alunos.

Considerações finais

A leitura de mundo desenvolvida por um professor deve garantir a forma como este desenvolverá em seus alunos a competência em compreender como se lê um mundo, qualquer mundo em qualquer tempo. Ao lidar com dados, interpretações e lógicas, há um peso muito grande das experiências vividas. Estudar o trabalho infantil para quem passou por esta situação de forma dramática é diferente que estudar este mesmo tema com alguém que vivenciou isso só com gráficos, textos e imagens.

Não estamos afirmando ao leitor que somente sabe ler o mundo de forma articulada e competente quem passou dificuldades na vida, nem mesmo que o mundo experienciado definitivamente rotula o professor. O que queremos elevar ao patamar da reflexão é que os itinerários de vida têm influência inegável na construção de um profissional. A reflexão pretendida aqui é, na verdade, o que podemos fazer com o mundo que nos foi oferecido para nos tornarmos professores conscientes da importância dos conteúdos de Geografia e o que estes conteúdos podem fazer para tirar o aluno da sombra da caverna.

Conforme Santos e Costella (2016, p. 159):

> Não podemos entender a escola como a caverna, onde os conteúdos desconexos não permitem o olhar atento e crítico sobre o todo. Não podemos permitir a escuridão, pois ela traz a insegurança e o pouco espaço de movimento. Não podemos cegar, pois quem cega não consegue entender o seu próprio lugar [...].

Em cada professor está presente a sua trajetória que o formou, cabe ao mesmo se (auto) formar resistindo a maneira unidirecional que muitas vezes o mundo, em particular, oferece.

Qualquer profissional, mas principalmente os envolvidos com a educação, precisam exercitar a leitura das invisibilidades, a interlocução entre quadros paisagísticos para compreender a continuidade deles, a reflexão justa, ética e intelectualizada sobre o mundo. Os alunos, resultantes destas ações, certamente serão mais humanos, empáticos e interpretadores de situações que, apesar de aparentemente simples, são complexas e carregadas de intencionalidades.

Para isso precisamos nos servir do professor Paulo Freire e suas ideias diferenciadas e conscientes, utilizadas nas leituras de mundo. Dambrós, Santos e Menezes (2019, p. 19) fazem uma reflexão interessante sobre isso:

> Um ensino de Geografia orientado pelas contribuições freireanas deve possibilitar espaços de aprendizagem que viabilizem a leitura do mundo e das desigualdades fomentando estratégias que permitam a alteração deste contexto. Assim, cabe a(o) professor(a) ser o "porta voz" como denúncia e como anúncio, pois na obra Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire fala da denúncia de uma realidade desumanizante e do anúncio de uma realidade em que os sujeitos possam ser mais.

As leituras que nos compõe são resultantes de outras leituras que compuseram outros e mais outros. A relação com colegas, familiares, amigos e até inimigos nos forma e nos tece enquanto profissionais. Conversas diárias ou esporádicas, ações perceptíveis ou não, vão nos construindo e nos fazendo melhores, mais maduros, contínuos ou intermitentes. As nossas identidades são resultantes de apropriações do coletivo. Até mesmo o que é identitário está relacionado à forma como cada um tem consciência do mesmo fato.

Para tentar concluir o início de muitas discussões, retorno a ideia de que somos muitos e de que nos formamos e nos (auto)formamos cada vez que cruzamos com os outros e conosco. Se nos permitirmos olharmos dentro de nós mesmos, veremos as infinitas possibilidades de nos acertarmos e nos construirmos constantemente. Uma palavra é mágica no significado de nossas vidas, a - coragem - de nos despirmos sempre que necessário. Na obra Memórias Memoráveis – educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida, ao contar a história da professora Olinda, Maria Carolina Fortes (2013) traz Fernando Pessoa (1986, p.34):

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Não fomos à fonte de Pessoa, fomos à fonte da memória da professora Olinda que se veste de Pessoa e que para isso teve coragem de, em algum momento, se desvestir de algo ou de alguém, claro que não na sua totalidade.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas: Papirus Editora, 2012.

DAMBRÓS, Gabriela; SANTOS, Leonardo Pinto dos; MENEZES. Victória Sabbado. Paulo, Jean e Edgar: um pensamento às Gabrielas, aos Leonardos e as Victórias do Brasil. In: DAMBRÓS, Gabriela; SANTOS, Leonardo Pinto dos; MENEZES. Victória Sabbado (Orgs.). Geografia Escolar – reflexões, práticas e formação de professores. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 14–26.

FORTES, Maria Carolina. Olinda Rocha Pereira: uma história, uma vida, uma educadora, uma grande mulher. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. Memórias memoráveis – educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS e Editora universitária metodista do IPA, 2013. p. 283-311.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O Lugar do Olhar: elementos para uma nova Geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. Tradução José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MASSEY, Doreen. Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre Histórias de Vida e Autoformação: um enfoque Ético e Estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. (Auto)biografia e Formação Humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123–138.

RICOEUR, Paul. A Memória, a História, o Esquecimento. 7 reimp. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

RODRIGUES, Saionara Regina Pires. Significando o Invisível: Percebendo o Saber Geográfico. 116 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SANTOS, Leonardo Pinto dos; COSTELLA, Roselane Zordan. Jean Piaget e a Construção do Conhecimento: o Mito da Caverna. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). Movimentos para ensinar Geografia – oscilações. Porto Alegre: Letra 1 Editora, 2016. p. 157–168.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes. Aula de Geografia e algumas crônicas. 2. ed. Campina Grande: Bagage, 2008.

TIMM, Edgar Zanini. STABILE, Luiz Machado. Clóvis Pinto da Silveira: sua vida em palavras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. Memórias memoráveis – educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS e Editora universitária metodista do IPA, 2013. p. 85–150.

Notas

1. Trecho retirado do livro Memórias Memoráveis: educadores sul-riograndenses em história de vida, organizado por Maria Helena Mena Barreto Abrahão, em 2013, no texto que relata a biografia do professor Clóvis Pinto da Silveira, escrita por Edgar Zanini Timm e Luiz Machado Stablile, p. 133.