



REVISTA
ESPACIO
y
SOCIEDAD

Año 1 - N° 1 - 2017
ISSN 0719-8922



Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo

sitio web y bases de la revista: www.geografacritica.cl
correo y envío de textos: seminariogladysarmijo@gmail.cl

REVISTA ESPACIO Y SOCIEDAD

EDITORA
Cristina Bonilla

COMITÉ EDITORIAL

Froilán Cubillos
Diego Pinto
José A. Segrelles

DIAGRAMACIÓN

Felipe Morales
Ignacio Celis

ILUSTRACIONES

Enzo Castillo
Eben Eze

REVISTA ESPACIO Y SOCIEDAD

AÑO 1 – N° 1 – 2017

ISSN 0719-8922

Abrev.: Rev. espacio soc.

Es una publicación del Colectivo de Geografía Crítica

Gladys Armijo.

Primera edición digital

Valparaíso - Buenos Aires



Esta revista se puede reproducir total o parcialmente, siempre y cuando sea sin fines comerciales y citando el nombre del autor del artículo.

Ilustraciones: enzocastillo03@gmail.com



A construção da identidade docente do estagiário de geografia: uma prática existencial consigo e com o aluno

Nestor André Kaercher* y Victória Sabbado Menezes**

Resumen

Deseja-se refletir sobre a formação (inicial e continuada) e a prática do docente em Geografia. Dialogaremos com relatórios de estagiários do curso de Licenciatura Noturno da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). A partir disso repensamos nossas práticas e crenças na atuação docente. Pensamos a docência como um processo existencial onde a prática serve para dialogar com o outro e repensar nossa identidade docente. Por fim, agregaremos algumas reflexões do historiador Leandro Karnal (Unicamp) para expor nossas concepções de ensinar e aprender com o outro. O objetivo é ajudarmos os professores leitores na busca da docência significativa, que faça diferença e marque positivamente nossos alunos ampliando nossa capacidade de entender e intervir no meio educacional.

Palabras clave: Identidade docente; docência em Geografia; formação do professor

* Doctor en Geografía, Universidad de São Paulo (USP).
Professor de Prática de Ensino em Geografia
Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).
Contacto: nestorandrek@gmail.com

** Magíster en Geografía,
Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS)
Licenciada em Geografia, Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
Contacto: vi145_sm@hotmail.com

*Bendito seja o mesmo sol de outras terras
Que faz meus irmãos todos os homens
Porque todos os homens, um momento
no dia, o olham como eu.*

(Caiciro/Fernando Pessoa,
Guardador de Rebanhos, Poema XXVIII)

Introdução

Este texto é parte integrante de um projeto mais amplo intitulado “Geografia Escolar nas práticas dos seus docentes: a busca da docência significativa” que busca, basicamente, refletir sobre a formação (inicial e continuada) e a prática do docente em Geografia.

Para tanto, dialogaremos com trechos de relatórios de estagiários do curso de Licenciatura Noturno da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil). A partir desses trechos repensamos as nossas práticas e crenças. Tanto as deles, iniciantes, como as nossas, professor orientador dos estágios finais do curso e/ou estudante de Pós-Graduação interessada em potencializar o ensino desta disciplina nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Por fim, agregaremos algumas reflexões do historiador Leandro Karnal (Unicamp) para diatribizarmos, novamente, nossas concepções e provocarmos você leitor a pensar no seu decálogo.

1. O paradoxo de aprender a ser professor: pensaragir como professor, serestar aprendiz

Trabalhamos com formação de professores. Um é professor de uma Faculdade de Educação e ali trabalha com os estágios finais do curso de Licenciatura de Geografia. Outra, recém mestre em Geografia, estuda a prática dos docentes em sala de aula. Somos minúsculo grão de areia entre tantas licenciaturas. A questão que nos persegue é simples: ¿como ajudar a formar bons professores? ¿Como ser um professor que estimule a reflexividade de nossas aulas? ¿Como ajudá-los a serem professores significativos para seus alunos? Já não nos basta o diagnóstico das muitas mazelas da educação, da escola, de nós professores! Todos devem ter razão quando apontam as dificuldades no cotidiano da escola de Educação Básica e até do Ensino Superior, mas além da ‘problemática’ procuramos alternativas que dêem combustível de qualidade, reflexividade e cor ao ato de educar.

Sabemos que não dispomos de ‘solucionática’, mas não basta ter razão na denúncia. Esta é fundamental, mas se intenta construir pontes entre a razão que aponta problemas e a razão que propõe alternativas para tocar mente e corações dos que nos ouvem como alunos, sejam eles crianças do ensino fundamental, sejam universitários, incluindo aí pós-graduandos. E o motivo dessa busca nem é nobre. É puro egoísmo. Mais do que ter razão queremos ser felizes. Veja que escrevemos pontes entre razão e razão quando, normalmente, se diz/escreve razão e emoção. É proposital. Óbvio que a docência requer a emoção, a arte, a beleza, mas mesmo isso é um ato racional, uma opção epistemológica, uma intencionalidade que requer um saber ‘técnico’.

Para não fortalecer a dicotomia razão-emoção, comungo com Pimenta (2012) quando esta valoriza os conhecimentos específicos do profissional professor:

O desenvolvimento profissional envolve formações inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos*, configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

-conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, isto é, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;

-conteúdos didático - pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional);

-conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional);

-conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social).

Identidade que é *profissional*. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (Pimenta, 2012, p. 90, itálico no original)

Quando usamos seguido a palavra epistemológica

não significa que se queira empolar o texto, torná-lo hermético. Usa-se epistemologia aqui no sentido de uma concepção teórica que guia nossas ações cotidianas no mundo. Mais do que um simples saber; é uma concepção de vida. Sim, com reflexos concretos na cotidianidade de nossa existência. Mais do que um saber livresco. Uma filosofia de vida, uma concepção política que abarca nossos valores éticos, estéticos e políticos guiando nossa existência. Quando se diz, por exemplo, que ‘bandido bom é bandido morto’ está se expressando valores que guiam nossas ações. Não significa, claro, que vamos matar alguém que consideramos ‘bandido’, mas pode guiar nosso voto num dia de eleição. E esses eleitos trarão/farão ações concretas que direcionarão a sociedade através de novas leis. Veja que essa frase também tem uma concepção de ‘bandido’ que é, no geral, restrita ao que faz crimes contra as pessoas ‘comuns’ na rua (roubo, por exemplo). No geral, não se fala de bandidos de crimes de ‘colarinho branco’. Sim, até nos indignamos com os ‘políticos ladrões’, ‘político é tudo igual’, ou seja, ‘corrupto’, mas mesmo este discurso aparentemente indignado e crítico tem uma prática conservadora... leva a um voto conservador. Eleger uma maior bancada ‘da bala’, aquela que acha que os problemas da violência urbana serão combatidos com ‘mais polícia’, ‘diminuição da idade penal’, ‘pena de morte’ traz uma concepção epistemológica e prática. Não queremos deslegitimar os que advogam este discurso, apenas propor que os problemas de tamanha complexidade não são resolvidos com soluções ‘de força’, soluções unilaterais. Os fenômenos sociais são multicausais. Não há solução simples para problemas complexos. No geral soluções simples são soluções simplórias, quando não erradas.

Mas divagamos. Voltemos à Geografia e a nossa prática docente, sempre carregada de epistemologia, valores, portanto, levando a ações que são também sempre políticas. Não basta – para o professor formador de professores e nem para os alunos, sejam estagiários da licenciatura, sejam professores já atuando e fazendo seus cursos de pós-graduação – ser professor! Queremos ser/formar ‘bons’ professores. Certo, fácil de anunciar, mas fazê-lo é mais difícil.

Outro esclarecimento: a palavra desejo também requer uma reflexão. Desejamos não apenas no sentido de querer. Queremos ser bons professores, queremos

ser felizes, etc. Vamos além, talvez deliremos: desejo no sentido de prazer, de ter satisfação no que faço, no meu ofício. Para que eu possa fazer meu ofício, ainda que sejam momentos fugazes, mas sempre estando na minha busca, pois, ainda que viver não seja preciso, sorrir o é. Não nos iludamos e nem exageremos na utopia: trabalhar é duro, não raro penoso. Se eu não buscar momentos de prazer, alegria, no meu ofício, vira pena. E para tal é preciso ter parceiros nesta busca. ¡E aqui há um obstáculo... epistemológico! Muitos de nós professores, ao longo do tempo, fomos perdendo o encanto com a profissão e com os alunos, e há muitos motivos para tal, sem dúvida. Contudo, se não vislumbrarmos neles parceiros dignos e interessantes de jornada, a docência vira um fardo. ¿Como manter esse desejo? Desejo de ensinar, de aprender, de querer ensinar, de querer aprender, de ver o aluno como alguém que me importa? Ah, nada fácil. São experiências não facilmente transmissíveis, se é que o são!

Mas o consenso de formar/ser bom professor se esfuma rapidamente ao percebermos que, ainda que numa universidade (*locus* da razão) e especificamente numa Faculdade de Educação (que tem o fim precípuo de formar professores num processo intencional e racional) a dita procura de ‘formar/ser bom professor’ é um processo errático, tortuoso, não raro obscuro e nebuloso. Se é fácil criticar os professores que tivemos, seja os da Educação Básica, seja os do Ensino Superior, as dificuldades aumentam sobremaneira na hora de ‘fazermos diferente/melhor’. Temos absoluta lucidez na análise, na crítica do ‘outro’ em ação. Mas, quando é hora de eu (ou você, meu leitor) fazer diferente/melhor, nos apertamos. Sair do mundo do discurso e ir para a ação. Daí o bicho pega.

Baseamos muito de nossa ação presente e futura como docentes em modelos em que éramos alunos. Daí nossa experiência é basicamente intuitiva e reativa. Lembramo-nos dos ‘maus exemplos’, dos ‘maus’ professores. E aí os exemplos abundam, embora, claro, o ‘mau’ professor para mim não o foi para meu colega ao lado. Nesse sentido, cabe salientar que:

[...] as representações que o sujeito forma a partir de suas vivências como aluno são tão significativas que a formação inicial dificilmente consegue desconstruí-las. Isso deixa claro que a

identidade docente não é construída somente no período de realização da formação inicial, pois sua trajetória escolar anterior e a prática profissional do educador, posteriormente, também exercem influência. (Menezes, 2016, p. 82)

Surgem assim alguns desafios na formação inicial de professores, uma vez que os alunos trazem marcas da sua vida escolar. Ou seja, o longo período que estiveram na escola na condição de educandos permitiu que elaborassem a ideia de um modelo de professor. Consequentemente, constroem uma concepção de ensino sobre a qual seu fazer pedagógico se sustenta. Isso demonstra a dificuldade ao longo da formação docente em desconstruir ideias ainda muito enraizadas presentes na mente dos sujeitos.

O paradoxo do aluno estagiário é buscar uma aprendizagem de uma competência nova (ser bom professor) sem que ele saiba claramente o significado e a prática dessa busca. Valendo-me de Schön (2000, p. 73): como procurar algo que não sabemos bem o que é? Como saber/reconhecer quando encontramos o 'objeto' de nossa busca (a boa docência) se não temos claro o que isso seja?

Sim, porque há uma distância entre a lucidez de minha crítica quando falo dos problemas da escola, das limitações da ação docente, já que é tão fácil dizer que o outro é 'autoritário', 'tradicional', e das limitações do aluno, pois tão fácil dizê-lo 'desinteressado', 'sem base', e a minha ação como professor. Fugir da simples reprodução do que costumamos criticar em nossos professores não é simples. Talvez um dos principais motivos da dificuldade para fugir desta garrafa que estamos imersos seja a de que somos adultos já com uma série de características arraigadas. Mudar é penoso. Crescer é penoso. Em qualquer fase da vida. Além disso, a escola é uma instituição que tem muitas décadas de um certo padrão que molda nossas ações e pensamentos. Ferraz & Nunes (in Portugal, 2016) mostra-nos que a escola (re) produz ideias e molda corpos:

A escola é o *locus* da captura, ou seja, na rotina das aulas se dá a captura de outros saberes, subjetividades e pensamentos que são negados e reprimidos em proveito da uniformidade de conteúdos tidos como únicos e necessários. Assim

se formata e se disciplina corpos e mentes para a manutenção das normas, valores e pensamentos que justificam a territorialidade da lógica societária atualmente hegemônica. Daí a busca por formatar e uniformizar saberes, posturas e processos de identidade dos indivíduos, no caso, alunos, com o mundo já dado como único possível. (p. 252)

E, além disso, no meio do caminho entre a mudança de posição/papel de 'aluno' (da graduação) para o de docente (mesmo o estagiário é, de fato, professor para seus alunos) temos os... alunos. Ah, como estes complicam nossos planos de sermos os professores diferentes/bons! Como falam, andam, gritam em sala! Como 'não nos obedecem'! De pronto há um choque neste contato inicial com a docência: os alunos interagem e 'atrapalham' nossos planos (imaginados e imaginários) de aula. Será que não daria para colá-los na cadeira, tapar a boca e... ah, não vamos esquecer, amarrar as mãos porque não param de dedilhar seus celulares...

Parece, portanto, que uma das tarefas iniciais/permanentes do professor (iniciante ou já experiente) é uma certa mudança epistemológica: a idealização de um aluno que, muitas vezes, existe só no nosso imaginário. Entre o aluno que queremos/desejamos e o que temos existe a realidade concreta. E é importante essa percepção mudar, pois muitas vezes a idealização de um aluno pode nos levar ao desânimo e a uma ação acinzentada. Isso não implica em nos conformar com a imensa distância entre a escola que gostaríamos e a que temos. Não se trata de esquecer a imensa dívida que os governantes, em geral, têm para com os educandos e educadores. Escolas sucateadas, com professores maltratados (não carece aqui falar das condições salariais tão precárias) mostram que a dimensão de nosso ofício é e sempre será ligada a política. Embora precisemos de conhecimentos que são técnicos, as saídas para a melhoria da educação não são, sobretudo, técnicas. São políticas, entendidas aqui como ações intencionais de grupos sociais (no geral representados por coligações partidárias que exercem mandatos nos Executivos e Legislativos), requerem opções que implicam priorizar ações em detrimento de outras. E bem sabemos que no Brasil esta prioridade para a educação pública, infelizmente, é absolutamente escanteada. Cada um pode analisar mais detalhadamente no seu estado de origem. Mas, sinto que divago. Divagamos. Voltem à

E, aqui fique certo; o conhecimento livresco ajuda, mas a docência é algo que você precisa saber e fazer na ação. Docenciando. Uma coisa é certa: não adianta encenar para o professor titular, agir para agradá-lo, afinal, como saber o que 'lhe agrada'? O que adianta encenar para me agradar? Ainda que todo docente seja, muitas vezes, um ator, e não o digo num sentido negativo, que bom que o somos, começar a docência burlando o professor titular é desnecessário e de pouca valia terá para a vida além dos bancos universitários.

Uma outra ruptura epistemológica: o aluno precisa (aprender a) pensar como professor. Isso não é simples, pois vai implicar a construção de uma identidade nova. Em vez de discente, agora docente. Pensar como discente permite ainda o denunciamento pertinente, mas mais fácil, para um pensar docente, necessariamente mais propositivo, pois lá estão nossos alunos para nos, sejamos otimistas, ouvir. E a dita ruptura epistemológica vai implicar a percepção que a aprendizagem significativa é uma 'autodescoberta e auto-apropriada' (Schön, op cit, p. 77). Ou seja, claro que aprendemos ouvindo e vendo os outros fazerem, mas aqui já há a necessidade do professor ser um artesão. Apropriar-se destes 'conselhos', 'exemplos', 'textos' de modo que eles se transformem em conhecimento. Em outros termos, a experiência (do professor mais velho, mais calejado) pode ser transmitida (até de forma clara e didática), mas só será apropriada por um processo relativamente individualizado que, às vezes é solitário, e sim, muitas vezes penoso. Que mantenha a nossa condição de aprendiz. E isso, novamente, requer abandonar (¿outra ruptura epistemológica?) minha defensividade de ficar esperando a dica com a tarefa que vai 'funcionar'. Requer autoria.

O leitor que me lê agora sabe a dificuldade que quase todos têm de escrever autoralmente, sem apenas reproduzir ou resumir o que os outros já escreveram. E superar a concepção de que ensinar é dar informações, sejam elas advindas do livro didático, das redes sociais, dos meios de comunicação e/ou de outras fontes, é outro obstáculo a ser enfrentado. Informar quase já não é mais tarefa do docente. O que fazer com as informações é que são elas.

O paradoxo vem junto: como auxiliar de fato este estudante/aprendiz a melhorar sua ação docente? Repetindo meus mantras tipo "faça isso", "não faça aquilo", etc. É possível, claro, mas eficaz? Se falar da nossa experiência desse ao ouvinte a aprendizagem, bastaria gravarmos boas aulas de bons professores para os dilemas da boa formação estarem resolvidos. A porcaria é que isso não resolve. Cada um tem que descobrir seu caminho, seu ritmo, seus atalhos, seu ... prazer.

Traduzindo de uma outra forma menos adocicada: ¿como podemos ajudar nossos alunos 'não tão bons' a melhorarem sua docência? Nossa prática diz que para os 'bons alunos' a presença é pouco significativa. Claro, essa afirmação não é inquestionável. Eles já chegaram 'bons' em mim. Basta não atrapalhar, que eles voarão. A questão é: o que faço com os que têm mais dificuldade (pelas mais variadas razões, inclusive a falta de tempo e/ou a falta de estudo/leitura)? Não basta constatar que eles têm diferentes níveis (de interesse, de conhecimento, de experiência, etc). É preciso ir além da constatação e ajudá-los a fazerem diferença, positiva, por suposto, com seus alunos. Ou seja, que a universidade – e a minha/sua atuação – faça diferença, marque-os significativa e positivamente.

Ah, em tempo uma nota importante: ¡tem gente que está no curso de licenciatura nem tanto por opção! Às vezes, porque é o que 'deu' para fazer. Daí, com esses, que já estão ali sem muita vontade, sem muita fome de jogar, a situação é bem penosa.

Vejamos outra concepção embutida em nosso processo de formação inicial. O estudante quer aprender a ser professor. O estágio é considerado - erroneamente - como a parte 'prática' do curso. Quando ele irá 'pôr em prática' o que aprendeu até agora (a teoria?). O que não deixa de ser um contrassenso teórico, afinal, para que servem as disciplinas de base do curso, se ele está num curso de licenciatura? O estudante crê que o professor pode auxiliá-lo nesta tarefa que a muitos soa como 'misteriosa' (a docência). Mas, de antemão devemos alertá-lo que o método, eis a palavra, é um caminho, uma caminhada, não um produto, é sempre um processo de auto-educação. Com o auxílio, óbvio, do preceptor (o professor do estagiário), dos livros, das suas experiências passadas e das disciplinas iniciais já cursadas.

A questão é que não bastam leituras e conhecimentos prévios se eles não forem ressignificados pelo aluno, isto é, num processo individual, mas, paradoxalmente nunca solitário e sempre solitário, de (re)construção de sua identidade como docente. Processo individual? Não somente, pois há o orientador dos estágios, bem como os próprios alunos-colegas que contribuem com a formação de cada um. O que é muito bem vindo e necessário, aliás. Não ficar só na dependência de um oráculo, o professor titular.

E aqui voltamos ao paradoxo: ¿como construir uma identidade que ainda não existe, a do educador? Acostumado ele a ser ‘apenas’ aluno! E eu, ¿como posso ensinar tal caminho? Ah, meus filhos a vida é longe daqui, já li isso em Grande Sertão: Veredas...

Posso dizer generalidades do tipo: crer, e já disse muitas vezes que todo educador é um crente, que podemos, seja qual for o nível ou classe social que atuamos, sermos provocadores e parceiros epistemológicos (à Sócrates), pois o conhecimento não vem tanto de ensinamentos (falar para, falar que se faça assim), mas de questionamentos (¿o que você fez? ¿O que o outro, o aluno lhe disse? E o mais importante: ¿o que você fez com o que eles lhe disseram?). Daí também já ter escrito, em outros textos: não tem como docenciar sem existir. Ao docenciar estamos falando muito mais do que de Geografia. Falamos de nossa vida, de nossa existência.

2. O que os estagiários dizem em seus relatórios

Toda essa longa introdução quer enfatizar a dimensão sempre política, ética e estética, existencial, portanto, de nossa docência. Por mais estranho que possa parecer, o que vai ajudar na sua qualidade de ser professor, além do estudo constante, é a curiosidade epistêmica de ouvir o aluno com atenção, pois é ele, no seu contato cotidiano contigo que vai dando pistas dos acertos que você está tendo. E dizer isso não é simplório, pois o que impera comumente em nossas escolas é uma tensão entre professores e alunos, não raro um ambiente onde um desconstitui o outro. Se eu professor vejo meu aluno como aquele que ‘não sabe’, ‘não se interessa’ fica uma barreira invisível, mas importante, a obstruir a fluidez do processo dialógico que amplifica a educação.

Se falo em diálogo não estou induzindo ao democratismo do ‘tudo vale’, ‘todas as opiniões são igualmente importantes’. Não, a figura do professor continuará sendo central em qualquer linha pedagógica. O professor que se exime de ensinar, propor caminhos, induzir a temáticas e discussões, está sendo relapso e desvirtuando seu papel. Ele é figura de referência e se ausentar deste papel confunde e dificulta a própria construção da autonomia discente.

Mas, vamos dialogar com pequenos trechos dos relatórios de final de semestre (2015/I) dos alunos do Estágio I: Ensino Fundamental. Propomos aos estagiários sempre um princípio: o que você fez com o que eles lhe disseram? O que você fez com o que eles fizeram?

Vejamos:

A professora da turma que estagiei leciona todas as disciplinas tendo essa mesma turma durante todos os dias da semana com exceção dos dois períodos iniciais de quinta que é Educação Física. Acho a professora um pouco desanimada e desestimulada com a turma. Disse que tem que repetir muito o mesmo conteúdo e que os alunos ainda esquecem. Ela costuma colocar muito texto e como os alunos têm uma certa demora em copiar, um texto ocupa quase que a manhã inteira. (Sabrina, escola para surdos)

O relato dessa aluna demonstra uma realidade comum da profissão docente na escola pública, qual seja: o desânimo dos professores. Isso se deve, entre outros fatores, a carga horária excessiva. Além disso, muitas vezes este desânimo é atribuído a própria desmotivação dos educandos para aprender. Diante disso, como fazer o aluno querer aprender? Eis aqui um obstáculo, tendo em vista que para desenvolver o desejo do aluno em aprender é necessário que o professor também possua este desejo. Tarefa nada fácil a ser realizada pelos professores formadores para com os estagiários.

Outro relato de um aluno destaca um ponto interessante quando está discorrendo sobre suas descobertas durante o estágio no que diz respeito à prática de ensino em Geografia:

As coisas acontecem numa dinâmica que foge do teu controle. Porque tu podes ouvir de todo mundo que os alunos vão ser indisciplinados, vão gritar. E aí quando eles gritarem, tu tem que mandar ficar quieto, tu tem que bater palma, tem que bater no quadro, tem tudo isso. Chega lá dentro da sala de aula, no dia acontece uma situação dessas e tu não segue nenhuma das três. Até pelo fato de estarmos em construção, de trabalharmos com pessoas em construção, a gente não descobre o caminho, a gente faz o caminho. (Vitor)

A partir dessas considerações do estagiário, fica claro que o mesmo percebe na sua prática docente a complexidade do ato de ensinar. Ensinar significa fazer escolhas cotidianas, tomar decisões, lidar com o imprevisto, com a incerteza, com tensões. Não há soluções lógicas para os dilemas, contradições e situações de sala de aula. Não há receita para ensinar que apresente todos os ingredientes e o modo de preparo para garantir bons resultados em uma aula. O processo de ensino-aprendizagem é complexo, visto que envolve um conjunto de sujeitos (o professor e os alunos) que corresponde a um grupo heterogêneo, cada um com suas particularidades, especificidades, interesses, cultura, habilidades. São sujeitos diferentes entre si.

Contudo, cabe esclarecer que considerar a incerteza e o acaso no ensino não significa que a prática docente estará apoiada permanentemente no improviso. Ensinar envolve planejamento. Evidente que em diversas ocasiões o plano de aula será deixado de lado e não poderá ser seguido em função de algum fator ou conjunto de fatores. Qualquer acontecimento repentino, problemas com os recursos a serem utilizados e até mesmo a reação da turma à proposta de trabalho que não esteja em consonância às expectativas do educador, por exemplo, podem tornar o planejamento inadequado à realidade estabelecida em sala de aula. Ao mesmo tempo, deve-se partir da premissa de que o plano de aula não é um documento rígido, fechado que deve ser aplicado independente das condições encontradas. O mesmo deve ser concebido como um instrumento de orientação ao professor, passível de mudanças, revisões e adequações conforme as necessidades apresentadas.

Lidar com a incerteza e o imprevisto também requer que o docente esteja amparado em uma base

teórica sólida. Isto é, o suporte teórico é fundamental para as tomadas de decisão e para o delineamento de suas ações. Este conhecimento teórico necessário diz respeito não só à Geografia, mas também às Ciências da Educação. Assim, será possível que o educador enfrente as situações imprevistas com mais segurança. De todo o modo, a experiência prática também permite ao professor que, através de erros e acertos, esteja melhor preparado para enfrentar as diversas situações de trabalho. Sendo assim, torna-se relevante que a experiência prática esteja articulada a uma fundamentação teórica. Este é um dos pontos que muitos estagiários enfatizam nos relatórios: a dificuldade de estabelecer a ligação entre teoria e prática no exercício da ação docente.

Nesta mesma linha de pensamento, apresentamos a seguir mais um relato:

Quando se chega na escola e pega os conteúdos, é uma dificuldade que tu enfrentas, porque terão muitos conteúdos que tu vai pegar e vai dizer “Isso aqui eu não vi na universidade. ¿E agora? ¿Como é que eu vou ensinar para o aluno?” Porque os conteúdos que se vê na universidade é diferente do que tu vai dar na escola. Tem que se virar. (José)

Este é um relato recorrente entre os alunos ao afirmarem que apresentam dificuldades no que se refere ao “como ensinar”. Assinalam que há um distanciamento entre o discurso da universidade e a realidade escolar, além de apontarem que nas disciplinas específicas da Geografia no curso de licenciatura não é introduzida a dimensão pedagógica. Ou seja, a disciplina de Biogeografia, por exemplo, não trata a problemática de como pode ser ensinada para o Ensino Fundamental e Médio. A preocupação pedagógica, na maioria dos casos, restringe-se às Faculdades de Educação. Isso evidencia que a formação inicial de professores corresponde a um campo que necessita de um amplo debate, pois há muitos pontos que devem ser repensados e que implicam na reflexão de questões não somente técnicas, mas também vinculadas à postura dos licenciandos e professores formadores.

Não se pode deixar de enfatizar que, embora sejam críticas e argumentos legítimos dos estagiários, nota-se um paradoxo. Ao mesmo tempo que os alunos reconhecem que a profissão docente é complexa,

não possui um único caminho a ser seguido no fazer pedagógico e que não há uma receita que apresente passo a passo o “como ensinar”; estes estagiários também demonstram em outros momentos nos relatórios uma expectativa de que a licenciatura lhes apresente modelos ou fórmulas para desencadear o processo de ensino-aprendizagem. Considera-se que esta contradição pode estar relacionada à busca por parte dos estagiários de desenvolver uma docência significativa, tanto para si enquanto professor quanto para seus alunos. O caminho mais curto para tanto seria a existência de fórmulas que, ao serem seguidas, qualquer possibilidade de fracasso seria nula. Entretanto, reiteramos que para docenciar não há fórmulas mágicas. Ao se enxergar de um determinado ângulo, pode-se afirmar que aí está uma das belezas da profissão, já que a torna surpreendente, dinâmica, em constante transformação e aprendizado. Cabe ressaltar ainda que, embora não haja receitas ou modelos sobre o “como ensinar”, não significa que algumas pistas e orientações não possam ser apresentadas e contribuir para a prática de ensino do professor, como veremos a seguir.

3. Um pequeno contrabando: homenageando Karnal

Atendendo a um imperativo categórico (obrigado Kant) de uma profissão que vive de falar e dar exemplo... cito o princípio; necessidade de estímulo: deles e teu. Assim, tenho o pretexto para introduzir um contrabando no texto. Só para ter a desculpa de propor ao leitor (oxalá existam) um contato com a obra e ideias do mestre Karnal.

O educador Leandro Karnal cumpre o papel do intelectual de grande valor. Instiga nossa reflexão, desacomoda nosso conforto. Aponta para cantos não vistos com atenção. Sua entrevista no Programa Roda Viva (4/7/16) é muito rica e merece ser vista/ouvida com um caderno de notas (as glosas) ao lado. Assista ele no youtube. Aqui sintetizo seu decálogo. O número dez é, concordamos, um mero fetiche. Faça o seu ‘decálogo’ com 5, 15 ou x pontos, meu leitor! Deixará de ser um decálogo, mas o importante é que sistematizemos nossas premissas. Parto deste grande mestre, iconoclasta, provocador para que ele lhe ajude na empreitada. Como não vou reproduzir tal qual ele falou, resumo e já me incluo na conversa com ele. Se resumo mal, o problema

é meu. Se a dica é boa, o mérito é dele. Em Kaercher (2014, p. 248) e seguintes, brinca/brinco reflexivamente com essas necessárias sínteses:

1. “Cortar o programa”! Isso é realmente importante? Não é quantidade de assuntos ou páginas que vai marcar o aluno. O menos pode ser mais! Menos conteúdo, mais reflexão. Menos pressa, mais ‘pensação’ organizada coletivamente.

2. “Sempre partir do aluno”! A observação cuidadosa do seu grupo de alunos. Ver que ele é na realidade e não idealizar algo que está só na tua cabeça. Como diz Karnal, “a utopia serve para transformar o real e não impossibilitá-lo”.

3. “Perder o fetiche do texto”! Não é só o texto que faz pensar. ¿E os outros sentidos? Nosso mundo é tão voltado ao olhar. Educar o olhar é muito importante. O objetivo da escola é ajudar as pessoas a ler o mundo. As letras/textos não são um fim em si, são meio para termos uma visão ampliada do mundo.

4. Possibilitar o caos criativo/lúdico. Karnal propõem que a gente surpreenda o aluno com uma máscara, um grito, um silêncio. Voltamos aqui à ideia do professor que é também ator, não confundir com um palhaço, com um show man. O riso não é o fim, mas pode ser meio para pensar de forma reflexiva o cotidiano, além do livro didático.

5. Interdisciplinar. Assim, como um verbo. ¿A Geografia é a disciplina ‘mais’ importante? Sim e não. De novo, vale a ideia de que ela seja ponte para o mundo e para outras formas de lê-lo. E aqui interdisciplinar tanto pode ser uma pequena parceria com algum professor com o qual temos afinidade, bem como nós mesmos, dentro da Geografia sabermos olhar para os lados, ver a Geografia em outras formas de ler o mundo, sejam elas disciplinas acadêmicas ou expressões artísticas. Mais fácil do que fazer um projeto interdisciplinar na escola pode ser você, a partir de uma música, de uma imagem, de uma tabela, uma notícia de jornal, etc. propor discussões que vão além do imediato tópico do conteúdo que se está vendo.

6. “Problematizar o conhecimento”! Qual a questão que você quer discutir com este ou aquele conteúdo?

Qual o problema que gerou a dúvida? Sim, o professor pode gerar a inquietude na turma, tirar o conforto do 'sempre foi assim'. Mostrar os opostos, as dúvidas. Somos curiosos, mas não com o que está 'pronto'! Crie questões, proponha dilemas para serem debatidos. Veja que muitas vezes nossos conteúdos são dados numa lógica do 'escute, reproduza e está aprendido'. Ao aluno cabe um papel muito passivo, onde fica acomodado, sendo pouco instigado a fazer algo além do repetir o já dito ou mostrado. Karnal diz "se um trabalho é chato de ler – para você professor – por que não seria chato de fazer?".

7. "Variar as avaliações"! Não precisamos fazer 'provas' para avaliá-los. Podemos pensar em outras formas e instrumentos. Penso que, diante de tantas turmas, pedir para escreverem um parágrafo sobre a aula pode ser uma forma sucinta de percebermos o que está sendo captado pela turma. O fato é que não tem sentido pedir algo que eles façam mecanicamente e nós, professores lemos, se é que o fazemos, também, de forma desinteressada. Agora, fugir da subjetividade da avaliação é sim um problema que não encontra uma resposta técnica.

8. "Usar o mundo na sala de aula"! Ótima expressão, pois embute uma provocação: mas nossas aulas, as escolas não fazem 'parte', não são 'do e no mundo'? Claro que são, mas o que se insiste é que a internet, as mídias sociais, o jornal, a música estão permanentemente com nossos alunos e, evidentemente, podem ser ligadas aos temas discutidos no programa, no livro didático. Não há uma oposição definida que poderia ser exemplificada dizendo o que é do programa, do livro é 'aula, é matéria séria', e a música ou a internet seria um 'tempero', uma 'distração' para relaxar a aula e mostrar que somos professores 'legais' e 'ligados' nas coisas atuais. Unir as coisas, ligar, tecer junto, pois o mundo é muito misturado e complexo.

9. "Analisar-se pessoalmente"! Se acredito que fazer perguntas 'abertas' aos alunos, propor-lhes desafios, então é justo que eu também me interrogue acerca de minhas crenças e práticas como docente. Você, professor, sabe por que a ciência, o conhecimento mudou a sua vida? Por que a indisciplina dos alunos me incomoda? Por que os alunos estão certos? O que foi que deu de errado naquela atividade que eu achei que seria muito atrativa e não atraiu a atenção deles?

10. "Ser paciente! Plantamos carvalhos, não eucaliptos!" O aluno precisa de nós! Somos sempre exemplares para eles. Mas, não confunda ser exemplar com ser 'bom', 'positivo'. Somos adultos de referência para eles, então que sejamos boas referências. Karnal propõe: "Faça apenas o máximo, o resto não depende de você!". Eu complementaria com duas ideias: "o professor pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível" e, "de vocês alunos eu não quero nada, só o seu melhor"!

Como se percebe, Karnal cumpre o papel de intelectual com mestria. Não porque traga respostas e soluções aos problemas ou dúvidas que cada um de nós tem em profusão. Isso ele não pode fazer, ninguém pode, embora também percebemos sim em suas dicas e pistas muitos caminhos possíveis para uma docência comprometida com a dialogicidade com os alunos. Ele faz melhor: alarga nossos olhares, tira-nos da zona de conforto, incomoda-nos à Muhammad Ali, o pugilista que dizia que era preciso voar leve, como um 'beija flor' e/mas 'picar como uma abelha'. Traduzindo, a reflexão leve-densa, como também já escrevi em outros textos. Leve na forma, mas densa na produção de inquietações e abertura de possibilidades ao novo.

4. A natureza na cara dos meus sentidos, fico confuso

A frase do monstro Pessoa é só pra dizer que ele é monstro. Mas, citemos e deixemos que o leitor o pense:

“Às vezes, de repente, bate-me a Natureza de chapa

Na cara dos meus sentidos

E eu fico confuso, perturbado, querendo perceber

Nem sei bem como nem porquê....

Mas quem me mandou a mim querer perceber?

Quem me disse que havia que perceber?"

FP, Guardador de Rebanhos, poema (parte) XXII

Tanto docenciar, bem como a própria instituição escola podem ter muitas cargas pesadas e até negativas.

Para nós docentes e para os alunos. Isso você leitor já sabe e sente. Nossa proposta é a busca de uma docência que dê sentido ao nosso labor, atraindo a atenção do aluno e fortalecendo com isso o nosso próprio desejo de estar neste espaço com eles. Se ensinar é inserir marcas, que estas sejam positivas, despertem desejo de aprender e, porque não, despertem também o desejo-sonho de uma sociedade menos injusta e mais fraterna, pois como disse o monstro na epígrafe, o ‘sol faz meus irmãos todos os homens’. Que tua docência traga sol. Para ti e para teus alunos. E chuva, pois “nem tudo é dias de sol, e a chuva, quando falta muito, pede-se” (Guardador, Poema XXI).

* * *

Bibliografia

- KAERCHER, N. (2014). Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as Geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, Ivaine M. et al (orgs.) O ensino de Geografia e suas composições curriculares (pp. 239 – 255). Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
Obs: quase a totalidade de meus textos encontra-se disponível em ‘geografiadonestor.weebly.com’. Digitar em ‘referências’ e ali, clicando em cima das capas dos livros, se tem acesso aos textos.
- MENEZES, V. (2016). Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia (Dissertação de mestrado). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- PESSOA, F. (2011). Poemas completos de Alberto Caieiro/Fernando Pessoa. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- PIMENTA, S., LIMA, M. (2012) Estágio e Docência. 7ª ed. São Paulo, SP: Cortez.
- PORTUGAL, J., CHAIGAR, V. (orgs). (2015). Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador, BA: EDUFBA.
- FERRAZ, C., NUNES, F. (2016). Linguagens Geográficas: o de fora, o corpo e o aluno. En: PORTUGAL, Jussara F.; OLIVEIRA, Simone S.; RIBEIRO, Solange L.. (Org.). Formação e Docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas (p. 241-260). 1ed. Salvador, BA: EDUFBA.
- SCHÖN, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.

COLECTIVO DE GEOGRAFIA CRITICA



**GLADYS
ARMIJO
ZUÑIGA**