

SER PROFESSOR: deformar e criar pensamentos

Cláudio Benito Ferraz*

Flaviana Gasparotti Nunes**

Resumo

Este artigo parte das experiências que acumulamos durante nossas atividades como professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia nos cursos de Licenciatura da UNESP (SP), da UNIOESTE (PR) e da UFGD (MS). Tais experiências conduziram esta reflexão sobre o conflito entre uma formação que objetiva padronizar comportamentos por parte dos professores, os quais devem reproduzir conhecimentos já elaborados por outros e o desafio de criarem novos pensares com base em conflitos e diversidades presentes na sala de aula. Apontamos a necessidade de combater os processos que visam à formatação de professores instaurando situações em que a deformação se expresse. Deformar é tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas.

Palavras-chave: Formação. Professor. Geografia. Pensamento. Diferença.

BEING A TEACHER: deforming and creating thoughts

Abstract

This article is part of the experience that we have accumulated during our activities as teachers of Educational Practice and Supervised Internship in Geography in the Bachelor courses of UNESP (SP), UNIOESTE (PR) and UFGD (MS). Such experiences led to this reflection on the conflict between a formation which aims to standardize behaviors on the part of the teachers, who must introduce knowledge which has been already developed by others and the challenge of creating new thoughts based on the conflicts and diversities within the classroom. We show the need to combat the processes that aim the formation/formatting of teachers establishing situations in which the deformation expresses itself. Deforming is removing the limits that make thinking restrict to reviews, which encase the teaching practices in the mere reproduction of information which has already been given.

Keywords: Formation. Teacher. Geography. Thought. Difference.

*Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: cbenito2@yahoo.com.br

**Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: flaviananunes@ufgd.edu.br

Introdução: o caniço pensante

Já dizia o filósofo, matemático e teólogo francês Blaise Pascal (1659-1662), nos idos do século XVII, que o ser humano não passa de um caniço, mas é “*um caniço pensante*”. Essa assunção da fragilidade do homem frente ao Universo e, ao mesmo tempo, o apontamento de que a singularidade do ser humano está na potência de algo que pensa, demarcaram os grandes avanços que tal espécie animal conquistou, mas também delineiam as profundas incongruências e os desenganos por ele produzidos, tanto para si como para o conjunto do planeta.

Temos, com essa afirmação, a expressão germinal da imagem paradoxal que balizará o sentido de humanidade a se desdobrar no mundo moderno até o momento atual. Cremos sermos seres especiais porque pensamos – *cogito ergo sum*. A enormidade, assim como complexidade das forças e fenômenos que não compreendemos, mas que estão constantemente a nos ameaçar em nossa fragilidade e pequenez, deve ser enfrentada pela superioridade de nosso pensamento – por isso somos especiais; graças a nossa capacidade de pensar, podemos ludibriar as ameaças, domá-las e nos iludir com a ambição de sermos gigantes a desvendar e controlar todos os segredos desse caos que é a vida.

E aí se instala o paradoxo: acreditamos que por meio do pensamento dominaremos a dinâmica aleatória da vida, poderemos uniformizar os processos e padronizar o comportamento contingencial dos fenômenos, para assim nos sentirmos como senhores do cosmos. No entanto, quando menos se espera, surgem problemas e obstáculos que se reverberam em linhas de fuga perante os desejos e crenças de um suposto domínio sobre as tensões e inesperados que nos envolvem; nesse momento, diferenciam-se processos, valores e atitudes que cobram a elaboração de novas formas de entendimento, outras maneiras de se pensar o inusitado.

Contudo, desde o nascimento, somos, cada um de nós, envolvidos nessa noção tomada como fato inquestionável: a de que somos a única espécie animal racional e, sendo racionais, temos na capacidade de pensar aquilo que nos singulariza e nos define como seres humanos; pensar é tomado como um atributo inerente ao cérebro humano, usualmente lido pelas ciências que o abordam como objeto biológico e psíquico enquanto órgão especializado em reações neuroquímicas e articulador de padrões lógicos, simbólicos e sócio-culturais¹.

¹Deleuze e Guattari (1992) não entendem o pensamento como algo restrito a uma lógica racional expressa por determinados símbolos gramaticais ou matemáticos, fruto de reações neuroquímicas de um órgão biologicamente

Diante de uma leitura orgânica e organizadora do entendimento, logicamente se deduz que, como seres pensantes, analisamos os fenômenos para descobrirmos as verdades sobre eles e assim, portanto, poderemos viver sem conflitos e incompreensões. Nunca questionamos sobre: se somos seres pensantes, por que ainda erramos tanto? Por que o perdurar dos mesmos desenganos e atitudes prejudiciais para o coletivo? Por que as coisas, tão duramente pesquisadas e cientificamente elaboradas, ainda não dão certo?

Perante a continuidade dos erros e injustiças, muitos pensadores anseiam por respostas redentoras, geralmente identificando explicações generalizantes e uniformizadoras das causas e descasos da vida, tais como: o sistema econômico explorador; a estrutura política corrupta; os privilégios de determinadas classes sociais; a intransigência religiosa, ou a falta de Deus; as diferenças culturais e preconceitos; a falta de uma boa educação escolar etc. Não consideramos que essas respostas estejam erradas, mas mesmo que se parta do entendimento sobre as causas dos problemas atuais decorrerem da interação desses vários fatores, não se conseguirá solucionar todos os equívocos, não se resolverá em definitivo as diferenças e incompreensões, pois a contingencialidade dos fenômenos, assim como o movimento e sua multiplicidade são aspectos iminentes ao viver.

Enquanto a busca por soluções estiver pautada na ideia de resposta definitiva, nunca nos colocaremos como parte do processo de incompreensão, de conflito e erros. As respostas que trilham o caminho da uniformização e generalização tendem a identificar as causas sempre num outro que nos perturba. A culpa é sempre uma abstração generalizável que se encontra em outro lugar, pessoa ou objeto; nós continuamos do lado de cá, preocupados e pensando, da forma mais correta - como não podia ser diferente - sobre os erros dos outros que nos afetam, para assim descobrirmos uma resposta definitiva que elimine o problema e possamos viver sem conflitos, na ausência de movimentos instáveis. Eis a ilusão da pura harmonia como decorrência da verdade absoluta.

Entretanto, até que ponto se está realmente pensando ou apenas tendo opiniões já anteriormente estabelecidas como verdades? Qual reação se tem quando efetivamente se

especializado, como muitos cientistas creem ser o cérebro. Os autores apontam que pensar é resultado de interações no encontro do espírito/forças que acontecem no mundo enquanto cérebro; abrem-se aí outras perspectivas de se entender o homem no mundo, como interação cérebro/corpo/pensamento, ou seja, não se toma o cérebro como um objeto do pensamento racionalista em si que nele ocorre, mas o cérebro enquanto pensamento/homem a afirmar o mundo/vida. "Não é de se surpreender que o cérebro, tratado como objeto constituído da ciência, só possa ser um órgão de formação e de comunicação da opinião[...]. Pode-se falar do cérebro como Cézanne da paisagem: o homem ausente, mas inteiro no cérebro...A filosofia, a arte, a ciência não são os objetos mentais de um cérebro objetivado, mas os três aspectos sob os quais o cérebro se torna sujeito, Pensamento-cérebro, os três planos, as jangadas com as quais ele mergulha no caos e o enfrenta."(DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 268-269).

pensa sobre o que de fato nos afeta? Até que ponto nós não participamos daquilo que nos perturba? Somos assim tão puros eticamente, incapazes de provocar dor e errar?

Não temos a pretensão de responder a essas questões, visamos apenas questionar determinadas verdades estabelecidas como inquestionáveis, assim como pontuar que o movimento da vida é o nosso também e que ao invés de tentar interrompê-lo em nome de uma suposta harmonia definitiva e reveladora da verdade imutável, devemos aprender a pensar com essas dificuldades e inconstâncias. Esse é o “pano de fundo” que não necessariamente esclarece o contexto pelo qual pretendemos abordar a questão da formação do professor.

Introduzir o ser professor na ordem do pensar

Como o horizonte de questionamentos é muito turvo e amplo, precisaremos estabelecer cortes. Vamos delimitar um plano de intervenção de nossas considerações, agenciando determinados elementos que se aproximam e tocam nossas atividades e experiências cotidianas. Nossas preocupações aqui, articuladoras de nossos estudos e ações profissionais, aglutinam-se na urdidura da formação de professores, em especial os de Geografia. Na capacitação desse profissional, o qual é preparado ao longo de um curso de licenciatura para exercer a profissão, percebemos o desembocar de todas as questões até aqui arroladas.

Ser professor significa ser um profissional com habilidade de trabalhar com determinado conhecimento científico, sendo esse conhecimento resultado de um processo intelectual rigoroso, que aprimora a faculdade de pensar como decorrência de um aprofundamento lógico, metodológico e teórico, com precisão e competência. Esse profissional, formado num curso de licenciatura, deverá exercer sua atividade em sala de aula, fazendo com que os alunos, paulatinamente, ao longo dos anos escolares, sejam introduzidos nessa forma de pensar, permitindo o domínio básico das diversas disciplinas científicas, de forma a aplicá-las em seus cotidianos, desvendando, assim, os segredos, enganos e mentiras que se colocam no dia a dia, revelando por decorrência a verdade essencial dos fatos, única forma de se construir uma vida melhor para todos.

Não há dúvida de que a escolarização permite, para a maioria dos seus egressos, uma perspectiva de melhoria econômica, mas não se pode reduzir o processo educacional a apenas um objetivo de ganho financeiro, ainda mais quando tantas palavras e ideais são empregados para justificar sua função social - do formar o cidadão crítico até o desenvolvimento de

habilidades comportamentais de solidariedade etc. (BRASIL, 1998, 2000). Contudo, mesmo que a função social das escolas se restrinja a esse aspecto do mercado de trabalho, por que os professores, quando adentram a sala de aula, manifestam, em sua grande maioria, o despreparo para o que ali acontece? Muitos, na verdade, nem sabem o que realmente está se sucedendo naquele lugar.

Quando voltamos nosso olhar para os responsáveis pela formação desse profissional, os pesquisadores e professores universitários, as respostas para essa dificuldade de capacitação se circunscrevem a opiniões: são as precárias condições com que os alunos do ensino básico chegam ao terceiro grau, praticamente analfabetos; culpa-se também a fragilidade de determinado referencial teórico-metodológico ultrapassado; ou, então, se responsabiliza a política educacional privatista e sucateada, comprometedora da qualidade do ensino.

Tanto no nível do ensino básico quanto no superior, as causas dos problemas da formação do profissional em educação geralmente são entendidas como de algo ou alguém estranho ao indivíduo, advém de forças externas a ele, uma generalização já tida como elemento já dado, não cabendo pensar sobre isto. Não queremos dizer que essas causas não existam, ao contrário, elas se manifestam enquanto fenômenos que interferem nas condições de trabalho e na capacitação desse trabalhador, mas ao assim padronizar as respostas, nega-se a pensar com mais efetividade sobre o que realmente nos cabe e nos afeta nesse contexto. Qual o real papel do professor em sala de aula e o que ele está fazendo em prol de sua realização? O que cabe de fato ao ensino superior no preparo desse profissional e como este concretamente se volta para essa tarefa?

O caminho que trilharemos para abordar essas questões, como já apontado anteriormente, não objetiva dar a resposta verdadeira e última para essas interrogações, mas tenta delinear o plano de referencial com que melhor podemos contextualizar os parâmetros que subsidiem o caminhar. Nesse aspecto, dois elementos veem à tona: a compreensão do que se entende por pensar e o que se pensa sobre o formar professores. Vamos, a seguir, tentar esclarecer nosso entendimento sobre esses aspectos.

Sobre o pensar

Professor é aquele profissional que diz trabalhar com o conhecimento científico; na sala de aula, sua oficina por excelência, tal profissional implementa uma série de atividades

para que os alunos possam exercitar o pensar científico sobre os fatos e fenômenos do mundo. No entanto, o que se percebe da atuação desse profissional no contexto escolar é que ele acaba não exercitando o pensar criativo para as situações que se colocam, ou seja, diante dos conflitos e tensões que cotidianamente surgem de forma inesperada no interior da escola, o professor não se sente em condições de elaborar pensamentos que estabeleçam sentidos e perspectivas para abordar as dificuldades e rusgas que ali acontecem. O máximo que consegue é apenas reproduzir um discurso elaborado alhures, por outros tidos como especialistas em suas áreas científicas.

Todo professor se entende como um ser humano, logo, como um ser que possui na capacidade de pensar, o qualificativo próprio de sua superioridade enquanto espécie; contudo, esse profissional resiste a criar pensamentos, pois sua prática em sala de aula o coloca como um reprodutor de saberes já elaborados a priori por pensadores devidamente qualificados para tal, os cientistas e pesquisadores dos centros de produção do conhecimento científico. Eis o paradoxo dessa profissão: trabalhar com o conhecimento científico para preparar cidadãos capazes de pensar cientificamente, no entanto, a prática cotidiana do exercício profissional e os processos desenvolvidos ao longo da formação universitária não capacitam o professor para pensar e, por conseguinte, produzir conhecimento com base nas próprias condições colocadas no universo escolar; tanto a prática profissional quanto o processo de formação visam tão somente restringir a função desse profissional a reproduzir o que já foi elaborado e consolidado por outros.

Como a maioria dos seres humanos, em grande parte das atividades cotidianas e profissionais, o professor tende, de forma presunçosa, a se acostumar com a noção, não devidamente analisada(pensada), de que por ser humano é, por conseguinte, especial, pois pensar é entendido como resultado da superioridade evolutiva dessa espécie animal. Diante dessa “naturalização” com que se auto referencia, não se percebe que pensar é outra coisa, diferente do entendimento usual que restringe o pensamento a uma manifestação lógico-gramatical de ideias e opiniões decorrentes da faculdade racionalizante da mente em si.

Diante do exposto, emerge uma pergunta: afinal, o que é pensar?

Mas o homem denomina-se aquele que pode pensar – e isso com razão, pois ele é o ser vivo racional. A razão, a *ratio*, desdobra-se no pensar. Como ser vivo racional o homem deve poder pensar, desde que queira, entretanto, talvez o homem queira pensar e, mesmo assim, não pode [...]. Para que sejamos capazes no pensar, temos que aprendê-lo. O que é aprender? O homem aprende à medida que ajusta o seu proceder em correspondência ao que em cada caso lhe é atribuído como essencial. O pensar nós aprendemos à

proporção que prestamos atenção ao que dá o que pensar (HEIDEGGER, 2005, p. 125-126).

Em decorrência dessa citação, vamos articulando o que compreendemos por pensar. Primeiro, que o ser humano, por se entender como *ser vivo racional*, deduz que pensa, porquanto assim o quer; no entanto, Heidegger adverte que o querer, o desejar pensar não é suficiente para tal, pois para se pensar é necessário aprender a fazê-lo. Pensar, portanto, não é algo dado ao homem, mas é um processo, uma habilidade que precisa ser aprendida e trabalhada conforme se proceda em relação ao que se dá a pensar. No entanto, *o que dá o que pensar?* Heidegger, recorrendo a Nietzsche, esclarece que o sentido do pensar é a afirmação essencial do ser que pensa, ou seja, do homem como algo além do que se tem como dado.

O homem habitual não é capaz disso, porque ele mesmo ainda não alcançou a sua plena essência própria. Nietzsche explica: essa essência do homem de modo nenhum ainda foi definida, isto é, nem foi achada nem estabelecida. Por isso Nietzsche diz: “O homem é o animal ainda não definido” (HEIDEGGER, 2005, p. 157-158).

Aquilo que se *dá a pensar* é o próprio ato em formação do ser pensante, tudo o que instiga no ser humano a sua essência própria enquanto potência de pensar e dar sentido ao mundo, permitindo, assim, melhor se entender, se localizar e se orientar perante o mundo tendo como referência o seu corpo no/com o mundo. Essa força de afirmação da vida, que se manifesta no pensar, não depende da crença de que isso já está dado como vontade e desejo humano para tal, mas daquilo que se dá ao homem pensar, nesse encontro é que se atualiza a possibilidade do sentido mais essencial do ser, ou seja, o humano não é algo de antemão conceituado, mas é sempre processo, nunca acabado, nunca a priori definido, como usualmente se acredita.

Por isso, o “*homem é o animal ainda não definido*”, talvez nunca seja, mas sua vontade de pensar no encontro com os problemas do mundo o faz caminhar num constante processo em formação. Isso significa que o homem não é humano porque pensa, mas é o pensar que se faz humano a cada situação colocada, a cada instante em que se dá a pensar.

Pensar, portanto, não depende só do desejo pessoal de assim fazer, mas pressupõe forças externas que instigam o homem a tal função, aprimorando essa capacidade conforme vai se entendendo em construção; pensar é a construção de sua geografia própria, é estabelecer elementos que permitam orientar-se em meio a mobilidade fugidia do caos e enormidade do mundo.

O pensamento é como uma potência, uma força, no âmago de cada sujeito, de cada ser humano: mas inteiramente independente das propriedades do sujeito, do eu pessoal. É como se fosse possível dizer que o pensamento é uma terra estranha, um bosque, um pântano, numa geografia que nos constitui. [...] o ato de pensar não implica uma solicitação pessoal; mas implica a presença de forças de fora; forças que não pertencem ao próprio pensamento, forças que não pertencem ao próprio pensador; forças externas, que forçam o pensamento a pensar (ULPIANO, 2007, p. 227-228).

Tal forma de entender o pensar e o ser humano aponta para uma perspectiva diferente da imagem e entendimento usual que se tem. Essa perspectiva coloca o ser humano como algo em processo. O pensamento não é algo já dado de antemão, como qualificativo superior que define o homem como tal, ao contrário, aponta que o homem só pensa no encontro com as forças do mundo, que envolvem e o forçam a pensar, como forma de poder melhor se orientar e se localizar perante o caos que em cada lugar e situação se manifesta.

[...] a matéria prima do pensamento é o **caos**: que a criatividade do pensamento é erguer alguma coisa no caos: um conceito, se o pensamento for filosófico; uma sensação, afeto ou percepto, se o pensamento for artístico; uma proposição, se o pensamento for científico. Criador, em todas as suas aparições, o pensamento jamais lidaria com as coisas prontas e acabadas – estas, objetos da opinião (ULPIANO, 2007, p. 228)..

O pensar, portanto, objetiva criar sentidos, obras e referenciais, nunca instaurar verdades e definições acabadas. Pensar é inerentemente criativo e inovador, seja na filosofia, na ciência ou nas artes, sempre almeja afirmar a vida em sua constante diferenciação e mobilidade, nunca negá-la por meio de sua cristalização em formas acabadas, como as opiniões, que muitos confundem com o pensar, tendem a fazer.

Afirmamos, e esta afirmação é absolutamente coerente, que o homem é essencialmente uma paixão pelas diferenças, ou seja: o que faz a graça e a beleza da vida é a certeza de que o crepúsculo que vimos ontem será diferente do crepúsculo que veremos amanhã. É a certeza de que nunca daremos o mesmo beijo, que nunca sentiremos a mesma emoção. E o pensamento, assim pode ser dito, é o órgão das diferenças (ULPIANO, 2007, p. 228).

Afirmando a vida enquanto movimento diferenciador a se diferenciar do que se toma como algo dado, daquilo que se acredita a priori já definido, o pensar é um processo nômade a buscar sua localização frente à dinâmica fluida do caos da vida; o pensamento é uma força vital que acontece no homem, mas que não pode ser compreendido como um formatador de

verdades logicamente definidas e fixadas, ao contrário, pensar é criar novos sentidos perante o turbilhão de mudanças e forças que desorientam o homem em cada lugar em que se encontra.

Ao se confundir a potência do pensar, que é profundamente criativo e diferenciador, com as formas de opiniões que apontam cristalizar e formatar modelos a serem reproduzidos, pautados na busca por representações uniformizantes, os erros e desenganos, assim como as dificuldades para se interpretar e produzir sentidos no mundo, são consideravelmente ampliados. Deleuze (1968) entende essa confusão como fruto de uma imagem do pensamento que pressupõe a si próprio como fundamento da definição do homem, o que propende hierarquizar funções e processos, classificar em tipologias, estabelecer modelos de representação que uniformizem e generalizem o real em uma estrutura de opiniões que se passa por pensamentos, como decorrência da crença que o pensamento objetiva a verdade em si.

Segundo essa imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar [...]. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si própria, gênese do ato de pensar no próprio pensamento (DELEUZE, 2006, p. 193-203).

Combater essa imagem de pensamento é um dos aspectos políticos fundamentais da obra de Deleuze, pois ele entende o pensar como uma força eminentemente criativa, que busca a construção de diferentes sentidos, de novas interpretações e significados, ao invés de se acomodar com verdades já estabelecidas, com a reprodução de conceitos e ideias tidas como únicas e inquestionáveis.

Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que, se o homem é um ser nunca já definido, mas se encontra em constante processo de construção, como pode o professor, entendido como um ser humano, ser um profissional formado após um período de aprendizagem? Como podemos pressupor que esse profissional, o qual trabalha com o pensamento científico, sairá dos bancos universitários com essa capacidade de pensar já formada e acabada, pronto para reproduzir esse pensar em conformidade com os referenciais didático-pedagógicos?

Tal confusão é um dos aspectos centrais que inviabilizam o trabalho de ser professor, pois o pressupõe como um ser definido pela sua capacidade natural de pensar, assim, encontra-se já acabado enquanto ser humano, sendo a sua especialização de profissional

capacitado para trabalhar com o pensamento científico uma decorrência daquela inquestionável verdade dos fatos: é um ser humano porque pensa. É um ser definido como humano por pensar verdades reveladoras da essência das causas/consequências dos fenômenos rigorosamente classificados, cabendo, enquanto profissional, reproduzir essas verdades em sala de aula. Os alunos, quando lá chegam, das mais diferentes maneiras, questionam, tensionam e enfrentam essa forma de entendimento, essa opinião cristalizada como uma imagem de pensamento a priori estabelecida.

O caos da vida, materializado nas atitudes e ideias dos alunos, irrompe o desejo de harmonia de um ensino-aprendizagem sem conflitos e novidades. Quando, de forma contingencial, o conflito se instala, o professor não encontra condições de pensar outras possibilidades, pois nunca foi preparado para tal, para criar outras formas de leitura, de efetivamente produzir conhecimento. Nesse momento, as forças externas do caos pressionam o seu processo de formação, até então entendido como acabado, deformando verdades, crenças e atitudes tomadas como únicas e corretas. As forças da deformação configuram-se como linhas de fuga que desterritorializam as verdades e potencializam outras possibilidades, no entanto... o professor tende a resistir a essa situação de efetivamente pensar.

Pensar é deformar

Não estamos acostumados a criar novos pensamentos; diante do comodismo da vida atual e frente às tensões e desafios que o novo instaura, é difícil aceitarmos nossos limites, é angustiante assumirmos que nossas verdades e crenças são tão instáveis. Sair da tranquila situação de já termos todas as respostas de antemão estabelecidas e sermos forçados a construir outros parâmetros e planos de referência é uma tarefa que muitos preferem delegar a terceiros, por mais temeroso que isso possa significar. Ao invés de assumir a criação de conhecimento, é mais cômodo deixar isso para os outros, afinal, se não der certo, a culpa recairá sobre os autores e não sobre quem apenas reproduz esses pensamentos.

Essa forma de se esconder por detrás de opiniões que se camuflam de pensamentos profundos e de inquestionável veracidade, por serem entendidos como cientificamente elaborados por especialistas, não é culpa só dos professores - se assim fosse, seria mais fácil atacar o problema, bastava que esses profissionais passassem por processos de “educação continuada” ou “atualização profissional”, “cursos de reciclagem” ou qualquer outro nome que venha apenas redundar na mesma prática de se negar a potência afirmativa do pensar,

substituindo a isso por opiniões já definidas por métodos infalíveis e teorias redentoras da totalidade.

A questão é mais ampla e complexa, pois se expressa na própria ideia de formação como algo passível de, por meio de um processo lógico, linearmente hierarquizado e racionalmente articulado, somar várias especializações, distribuídas por meio das disciplinas ofertadas num curso, para no final produzir uma mercadoria pronta e acabada, qual seja, o professor apto para o exercício pleno da profissão. Essa ideia está tão arraigada no cotidiano de nossa sociedade que algo contrário, ou apenas a crítica a essa estrutura de aprendizagem, torna-se impensável, como se fosse impossível sermos diferentes, ou pensarmos diferente, ou concebermos outra maneira de se fazer ciência.

É mais fácil reproduzir opiniões que permitam ao homem negar ou se acomodar ilusoriamente frente ao caos do que enfrentá-lo por meio da criação de novos pensamentos. Pensar não é algo que surge em si no homem, não é um processo de estabelecer referenciais que delineiam a ilusão de um firmamento seguro e racionalmente distribuído para o homem se proteger das forças enormes do desconhecido; pensar, seja pela filosofia, pela ciência ou pela arte, não se dirige à ilusão de segurança pautada no jogo lógico das palavras e modelos explicativos generalizantes, ao contrário, o pensar é algo que enfrenta o caos, o qual provoca no homem o pensamento potencializador de sua afirmação perante as forças gigantescas e aleatórias que desconhece, ao invés de se esconder frente a sua inevitabilidade.

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem [...]. É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. Pedimos somente que nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes [...]. É tudo isso que pedimos para formar uma opinião, como uma espécie de “guarda-sol” que nos protege do caos. Nossas opiniões são feitas de tudo isso. Mas a arte, a ciência, a filosofia exigem mais: traçam planos sobre o caos [...]. A filosofia, a ciência e a arte querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos. Só o venceremos a este preço (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 259-260).

Enfrentar o caos, eis o desafio. Tal coragem cobra afirmar a capacidade de pensar, de produzir novas formas de entendimento e sentidos do mundo no homem, do homem no mundo. Mas os professores não são preparados para isso. Não o são porque os especialistas que os formam também não são pensadores, preferem reproduzir informações já convencionadas e pautar seu pensar em opiniões que apenas entendem as mudanças circunscrevendo-as a novos referenciais teórico-metodológicos, insistindo na mesma imagem de pensamento, qual seja, aquela que perdura na representação do real enquanto modelo de

relações dicotomizadas e uniformizantes, que não permite se abrir para a multiplicidade aleatória da mobilidade da vida.

Diante disso, a busca pela exceção torna-se imprescindível. Traçar linhas de fuga desses modelos fechados e acabados passa a ser uma questão política como forma de instaurar forças desterritorializantes perante esses mecanismos formatadores de ideias e posturas. Torna-se crucial tentarmos, portanto, combater os processos que visam à forma(ta)ção de professores e, ao invés disso, instaurar situações em que a deformação se expresse.

Deformar, por conseguinte, é tirar dos limites que tornam o pensar restrito a opiniões, as quais enclausuram as práticas docentes na mera reprodução de informações já dadas. Deformar é a possibilidade de colocar o diferente como algo próprio ao mundo, de pensar rumo às novas formas de sentido, para o homem, para o pensamento, para o professor, para a escola. Deformar é desterritorializar os mecanismos que fixam e cerceiam a formação do professor, restringindo-o a ser reproduzidor de verdades em si, potencializando formas outras de pensar criativamente, de ser um produtor de conhecimento no contexto do local em que atua.

Formar o professor de Geografia: pensar para não reproduzir opiniões

Formar vem de *formare*, palavra de origem latina cujo sentido é o de dar forma às coisas, ou seja, perante a incompreensão de como algo se apresenta, estabelecer um determinado padrão formal capaz de organizá-lo em uma forma estável, passível de compreensão. Quando atualmente empregamos o termo “formação”, no sentido de contribuir para a capacitação de atividades a serem exercitadas por determinado profissional, como no caso do professor, está contida no termo a ideia de que tal ser humano se encontrava deformado para determinada atividade, cabendo a um centro e grupo de especialistas a implementação de atividades e situações que tornarão aquele indivíduo apto para a futura profissão, quando, aí sim, estará formado. O formado pressupõe, portanto, o acabamento de um processo que autoriza dado profissional atuar com desenvoltura por meio de suas ferramentas e competências próprias.

Todo o professor é formado como resultado de duas matrizes científicas que se relacionam para assim qualificar o referido profissional. De um lado, temos todos os conteúdos específicos, cientificamente elaborados e eleitos como fundamentais para compreender o mundo a partir de determinado objeto e segundo o referencial teórico-metodológico entendido como infalível; de outro, encontramos os estudos pedagógicos em

seu rigor científico a indicar qual o melhor caminho, postura e maneira de se trabalhar determinada ciência enquanto disciplina escolar.

No caso da Geografia, percebemos a grade curricular dividida em disciplinas específicas abordando o todo do mundo em compartimentos tratados cientificamente por especialistas de cada área, acreditando, assim, formar ao final do curso a compreensão total do mundo pela perspectiva geográfica. Soma-se a isso o pedagógico, entendido também em suas diversas gavetas específicas a se juntarem de maneira que o referido geógrafo saia como um professor com domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos que o tornam qualificado para o exercício da profissão.

Contudo, o que geralmente acontece é a elaboração de um profissional com um conjunto de informações estanques e distantes das reais condições em que a escola, principalmente a brasileira, atualmente se encontra; sua formação tem por objetivo o professor ideal a trabalhar com um aluno ideal, numa escola ideal, falando de um mundo, no máximo, dicotomizado entre um bem e um mal, entre o certo e o errado.

No entanto, esse mundo que o professor pretende trabalhar em sala de aula não existe; o mundo não é vivenciado de maneira linear e passível de enquadramento tão simplista, pois é, na verdade, um universo de contingências e aleatoriedades, o qual se materializa para o professor em seus primeiros contatos e resistências dos alunos, para não falar nas disputas mesquinhas nos corredores das escolas, as intrigas e deturpações que ocorrem quando se tenta aplicar alguma medida fora do considerado padrão. O professor não está adequadamente preparado para as contraditórias e complexas relações estabelecidas no contexto escolar, em suas diversas escalas de manifestação, da sala de aula ao conjunto de políticas e legislações educacionais, levando muitos a se assustarem com a defasagem e até inutilidade de boa parte daquilo que foram acostumados a absorver durante os anos de formação universitária.

A situação advinda destas posturas significa o verdadeiro triunfo da *desgeografização* do ser no mundo, pois as dificuldades de trabalho e de certa incompreensão dos motivos que ocasionam tantas frustrações ficam a infernizar a vida de professores e alunos, de maneira que não conseguem saber para onde tudo isso vai, qual o sentido de orientação dessa rotina ali repetida, ou seja, não sabem localizar suas funções nesse processo.

O estranhamento é cada vez maior, pois cada vez mais as pessoas envolvidas nessa relação de ensino-aprendizagem não sabem o porquê de estarem fazendo aquilo; as respostas tipo: “é para passar na prova ou no vestibular”, ou “um dia vai perceber a sua utilidade”, acabam caindo no vazio, pois todo aquele processo parece apenas atender uma busca de

informações que distanciam o ser humano da melhor compreensão do que vem a ser ele e o mundo, de como ele se localiza e se orienta perante esse encontro com o mundo.

O professor, que em seus anos de formação, viu belos discursos e ideias sobre a importância de sua profissão para produzir seres pensantes e criativos, acaba se reduzindo a uma tarefa de fiscalizador de comportamento, de mero reprodutor de informações, cobrando dos alunos a resposta correta para determinados conteúdos que ele, professor, não produziu. Os conteúdos trabalhados em sala de aula são definidos em outras instâncias e lugares, a maioria deles não se relaciona com as necessidades ou preocupações dos alunos ou com o lugar em que se encontram, são apenas informações abstratas e consideradas necessárias por não se sabe quem. Ensinam-se determinados conteúdos porque se deve ensiná-los e pronto. A justificativa para tal não se encontra no mundo dos homens concretos, mas no da verdade pura das ideias ou das crenças em si.

As formas com as quais deve se trabalhar esses conteúdos, as técnicas e didáticas que pretendem facilitar a aprendizagem das informações científicas, tornam-se as diretrizes tomadas em decorrência de uma idealização da relação ensino-aprendizagem; geralmente só funcionam numa escola e alunos ideais, não são possíveis de serem diariamente reproduzidas com a mesma eficiência como as opiniões dos especialistas defendem, pois são fórmulas ou técnicas elaboradas por certos pedagogos e pesquisadores que não se territorializam no mundo da vida, mas se restringem à metafísica das ideias perfeitas e verdadeiras. Diante dessa crença, caso ocorram problemas no trabalho de aprendizagem, a culpa é da má capacidade do professor ou da formação deficiente do aluno.

Não se parte da busca pela elaboração criativa do pensar, não visa produzir conhecimento se pautando na afirmação da vida concretamente existente para assim melhor se localizar e se orientar no mundo. No caso da Geografia, não são criadas formas de ler e pensar o mundo em decorrência das condições em que este acontece no lugar, mas tão somente se toma os referenciais espaciais generalizantes e uniformizadores para ir depositando sobre os alunos o como eles devem memorizar e reproduzir aquelas informações. Não se cria o conhecimento, apenas se impõe como ele deve ser reproduzido. As formas dessa imposição são traduzidas por técnicas e metodologias didático-pedagógicas que nunca são subvertidas, tão somente são exercitadas como modelos precisos e inquestionáveis de eficiência na "construção" dos conceitos e categorias por parte dos alunos.

Diante dessa não subversão dos modelos pedagógicos e da impossibilidade de criar conhecimento, resta apenas à sala de aula formar seres estranhos ao próprio homem que, ao

não exercitarem a afirmação da vida por meio de pensamentos criativos e inovadores, não conseguem estabelecer os processos de interpretação de diferentes sentidos para o mundo, ou seja, não sabem localizar nem orientar suas existências corporais em relação ao mundo.

A Geografia que se ensina é sempre aquela que reproduz determinadas informações – os conteúdos – que apenas mudam de acordo com a série ou o modismo teórico da época. Se antes era necessário aprender todos os afluentes do rio Amazonas, capitais dos países e tipos de relevo do Brasil, hoje o objetivo é reproduzir os referenciais explicativos sobre as relações campo-cidade, trabalho-capital, circulação-produção.

O problema é que, se hoje se critica aquela Geografia conteudista das capitais dos países ou dos afluentes do rio Amazonas, entendendo esses conteúdos como não condizentes com a realidade dos estudantes, será que os temas atuais, eleitos como fundamentais para serem trabalhados em sala de aula, também não poderão ser lidos como distantes da realidade diversa dos diferentes alunos?

O comum entre esse ensino de Geografia do passado e o atualmente proposto é que se justificam como necessários a partir de sua fundamentação de verdade científica. É a mesma imagem de pensamento, só que com diferentes temas, ou seja, tanto antes como agora se exercita uma imagem de pensamento que reduz toda a multiplicidade da realidade a poucos termos e conceitos uniformizadores de leitura e compreensão. Tanto uma como a outra prática de ensino pretendem que o aluno reproduza o conteúdo verdadeiro que a ciência geográfica diz ser o único necessário para ele aprender Geografia. Não está na hora de se pensar melhor sobre essa necessidade de conhecer geograficamente o mundo como resultado de uma determinada imagem de pensamento científico uniformizador, o qual generaliza e tenta tornar fixos os fenômenos, negando a multiplicidade instável da vida?

Não é a reprodução, tanto por parte do professor quanto do aluno, de um determinado conceito ou de certa explicação das causas de um fenômeno (não importa aí qual seja o referencial teórico, metodológico ou didático-pedagógico com que o aborda) que desvendará a realidade geográfica, mas é a realidade que, como uma força de potências várias, instigará o pensamento a pensar, para assim criar sentidos capazes de estabelecer referenciais de interpretação. Ao assim se proceder, ao invés de apenas reproduzir informações a priori dadas, efetivamente se aprimorará na produção de conhecimento, na atualização de formas outras de pensar e ler os fenômenos.

O ensino de Geografia deve aprender a produzir conhecimento no contexto do encontro, ou seja, no lugar no qual o mundo dá o que pensar/vivenciar, seja esse encontro na

sala de aula, em casa, frente a um programa de televisão etc., e não simplesmente reproduzir um suposto conhecimento científico já definido de como o mundo deve ser, o que inviabiliza a produção de pensamentos. Não existe um fenômeno geográfico a priori dado, como o discurso científico majoritariamente entende, ou seja, um rio não é geográfico, nem uma montanha, nem uma cidade, muito menos um mapa etc. O sentido (ou sentidos) geográfico de algo é construído no processo de se pensar o mundo quando do encontro do indivíduo com o mundo via o fenômeno; nesse momento o real acontece enquanto busca por uma melhor orientação e localização do pensamento perante as forças externas que ali se encontram e são agenciadas.

O geográfico ocorre enquanto uma linguagem que se desdobra no encontro do pensar/mundo, quando se constrói sentidos diferenciais para o acontecimento se territorializar, se orientar; o geográfico não é a aplicação de conceitos e ideias que uniformizam formas de representação e padronizam a vida em parâmetros já estabelecidos como verdades puras, negando a imanente multiplicidade que ela é. O geográfico é uma forma de ler e pensar o mundo, em acordo com a contingencialidade dos fenômenos que se territorializam e se desterritorializam, a se diferenciarem sempre num infinito sem começo ou fim.

Palavras finais

É claro que todo conhecimento científico elaborado nos últimos séculos não pode ser jogado fora apenas para que cada indivíduo o reconstrua sua vida particular; isso é impossível e inútil.

O que está se apontando aqui é a necessidade de se repensar o sentido de ciência, não mais tomando a esta como detentora de uma verdade absoluta e inquestionável que deve se impor ao mundo dos homens, em nome de um mecanismo mais linear, tranquilo e que fixe a dinâmica do real em referenciais conceituais generalizantes, como a escola tende a fazer. Devemos perceber que o discurso e estudos científicos permitem uma visão mais parametrizante e contextualizadora da complexidade do mundo, estabelecendo mecanismos mais plausíveis de como caminhar e que atitudes podem ser desenvolvidas para melhor se orientar frente à dinâmica dos fenômenos.

No entanto, o que se tem como prática e política educacional é a crença de que só pelo conhecimento científico, e por uma determinada visão de ciência meramente informativa e pragmática, se poderá formar os professores e estes formarem os alunos. Aqui cabe o

questionamento de Nietzsche (2003): Ao invés de ficarmos perguntando “*o que somos nós para a ciência?*” deveríamos perguntar “*o que é a ciência para nós?*”.

Devemos deixar de ser gado no rebanho dos conceitos científicos a nós impostos, temos que, por mais doloroso e temeroso que seja, passarmos a ser senhores de nosso próprio viver, transformando o saber científico para as nossas reais necessidades. Pois a necessidade de educação escolar, das séries iniciais à pós-graduação, não pode ser preponderantemente formar um suposto “bom cidadão” ou um “profissional competente”, mas contribuir para que estes sejam produtores de conhecimento, que exercitem outras formas de pensar, saiam do nível da reprodução de opiniões e instaurem tensões frente aos processos uniformizadores e padronizadores do saber. Ao invés de formatar alunos e professores, é necessário deformar as padronizações e as verdades estabilizadoras, instigando acontecimentos e encontros potencializadores da produção de pensamentos novos, ampliando as possibilidades de estabelecerem sentidos para a multiplicidade e dinâmica complexa da vida.

Essa deformação tende romper e instaurar linhas de fuga frente as forças estabelecidas, as quais objetivam fixar e imobilizar a leitura de dada situação, de certa forma entendida como única e correta de se comportar, pensar e sentir. Deformar vai ao encontro da busca por outras possibilidades, de ampliar as forças de compreensão do homem no seu encontro com o mundo, não se restringe a reproduzir verdades já estabelecidas como representação da essência das coisas, mas que instigue desafios por outras formas de pensar e produzir sentidos. Como apontava Espinosa (1983), o homem é o ser com o potencial de compreensão mais extraordinário entre os animais, no entanto, tal potencial efetivamente não se atualiza, devido aos entraves e confusões que o homem construiu para si próprio².

A disposição de Espinosa, no século XVII, de construir um caminho mais autêntico para que o homem pudesse efetivamente atualizar sua potência, como maneira de ampliar a capacidade do homem saber pensar, ou seja, de aumentar seu poder de compreender o sentido do seu ser no mundo, do mundo no homem, acabará repercutindo no pensamento de Friedrich Nietzsche, em fins do século XIX. Embebido pelas ideias espinosistas, desdobrará esse pensamento numa crítica radical ao sistema educacional na Alemanha de sua época, o que reverbera de forma exemplar para a escola brasileira atual.

² Escreve Espinosa: “Com efeito, as coisas que ocorrem mais na vida e são tidas pelos homens como o supremo bem se resumem, ao que se pode depreender de suas obras, nestas três: as riquezas, as honras e a concupiscência. Por elas a mente se vê tão distraída que de modo algum poderá pensar [...]” (ESPINOSA, 1983, p. 43).

A educação: um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra. A instrução: um sistema de meios visando a elevar o gosto contra a exceção, em proveito dos medíocres. Visto assim, isto parece duro; mas de um ponto de vista econômico, é completamente racional (NIETZSCHE, 2003, p.227).

A observação de Nietzsche quanto ao papel da escola também ser o de buscar a diversidade, a exceção, o diferente, ao invés de reforçar unicamente a padronização e uniformização em nome da coerência lógica dos discursos e modelos cientificistas, torna-se totalmente pertinente ao processo de escolarização atualmente implementado, notadamente quando sua viabilidade se restringe ao *ponto de vista* econômico, o qual se pauta na ideia dominante de que só o discurso científico é capaz de produzir conhecimento, tomando a ciência por uma perspectiva dogmática e invariável de concepção.

Os centros de ensino superior formam professores como resultado desta concepção de ciência que acaba por despejar no mercado de trabalho profissionais com graves dificuldades de produzirem pensamentos e de criarem conhecimento científico, pois apenas reproduzem opiniões tomadas como verdades já dadas. Tal fato se complica ainda mais quando se percebe que muitos dos especialistas não querem enxergar tal situação, o que repercute no interior das escolas, fazendo com que os professores se contentem apenas com a *formalidade* dos discursos e práticas já definidas como únicas possíveis; essa perspectiva nega e resiste às diferenças que teimam ali acontecer, não permite que a exceção aconteça no contexto da situação educacional.

Entender, por exemplo, que o estudo do espaço geográfico só seja possível como resultado determinados conceitos amplos como “lutas de classe”, “Estado-Nação” ou “meio técnico-científico-informacional” é incorrer numa eliminação da exceção. Não há como negar a pertinência do emprego desses conceitos numa coerência discursiva para o entendimento de parte da realidade em sua fundamentação lógica, contudo, não é só por intermédio desses conceitos generalizantes que se pode ler a geografia das relações espaciais. Os alunos, cada um com seu corpo e individualidade própria, podem ler o espaço por meio de suas condições existenciais particulares e específicas, desde que o processo de educação escolar vise, de fato, a afirmação da vida por meio de um pensamento criativo e diferenciador, o qual permita instaurar processos de maior compreensão de orientação espacial em acordo com a contingencialidade dos fenômenos.

Em decorrência dos apontamentos que agenciamos dos vários pensadores aqui arrolados, quanto às críticas à educação e formação de educadores, podemos inferir que

pensar a formação de professores, portanto, não pode se dar na exclusividade de um aprimoramento teórico ou metodológico, nem se restringir a uma inovadora perspectiva didático-pedagógica, muito menos a um currículo redentor; preparar um profissional para atuar como professor passa pela mudança de nossa própria perspectiva de ciência e imagem de pensamento. Pois nós mesmos precisamos nos deformar para podermos criar novos pensamentos. É entender os futuros professores como não acabados, pois todos somos seres que ainda não estamos definidos enquanto humanos, nos encontramos em processo, em formação constante, sempre a nos diferenciar de fórmulas prontas e formatadoras, sempre a buscar outros sentidos.

Nesse processo, os referenciais científicos são resgatados, não para sua posterior reprodução por profissionais inviabilizados de pensar, mas como parâmetros de melhor compreensão dos sentidos do viver, para a construção mais consciente possível do que significa estar no mundo e que o mundo está aqui acontecendo. No caso da Geografia, contribuindo para que cada indivíduo possa melhor se orientar e se localizar no mundo no contexto do lugar em que constrói materialmente, seja simbólica ou fisicamente, a sua existência enquanto ser consciente de seu significado socioespacial.

Emblematicamente, enquanto professores, somos ainda um *caniço pensante*, temos que aprender a afirmar nosso pensamento enquanto vida, entendendo-nos como seres não acabados nem já definidos a priori, nunca formados, limitados perante a enormidade do caos, e que no encontro com o mundo, somos instigados a pensar sobre nossa geografia, para melhor nos orientarmos e nos localizarmos, não mais nos restringirmos a reproduzir opiniões, mas sim atualizarmos as potências do pensar enquanto processo constante a nos diferenciar de verdades formatadas.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – 2º Ciclo*. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais - Formação de Professores do Ensino Básico*. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

ESPINOSA, Baruch. *Tratado da Correção do Intelecto*. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp. 41-68.

FERRAZ, Cláudio Benito O. *Geografia e Paisagem - entre o olhar e o pensar*. (Tese: Doutorado em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 346 f., 2002.

HEIDEGGER, Martin. O que Significa Pensar? In: SCHNEIDER, Paulo R. *O outro Pensar – sobre que significa pensar? E a época da imagem do mundo, de Heidegger*. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 2005, pp. 125-189.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro, Ed. PUC; São Paulo, Ed. Loyola, 2003.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Os Pensadores. São Paulo, Nova Cultural, 1988.

ULPIANO, Cláudio. Uma Nova Imagem do Pensamento. In: BRUNO, Mário; QUEIROS, André; CHRIST, Isabelle (orgs). *Pensar de outra Maneira a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, pp. 227-229.

Recebido em: julho de 2012
Aprovado em: setembro de 2012