

PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO À LUZ DA EDUCAÇÃO POPULAR E A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO

CRITICAL-REFLECTIVE TEACHER IN THE LIGHT OF POPULAR EDUCATION AND SOCIAL PRODUCTION OF SPACE

EL DOCENTE CRÍTICO-REFLEXIVO A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y PRODUCCIÓN SOCIAL DEL ESPACIO

Caio Villarino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: caiovillarino@gmail.com

RESUMO

Este presente trabalho tem como objetivo central debater as potencialidades do papel do professor de Geografia crítico-reflexivo, comprometido com os ideais da Educação Popular, na transformação e produção social do espaço. Buscando alcançar esse propósito, utilizou-se de revisão bibliográfica sobre os temas da Produção Social do Espaço, Educação Popular, formação e prática docente dos professores de Geografia, assim como reflexões a partir de relatos de experiências do autor. Com isso, pretendo relacionar temas da Educação e da Geografia, em prol da construção de uma sociedade radicalmente democrática, apontando possibilidades e limitações para essa transformação possibilitada a partir do conceito de espaço geográfico que se ensina na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: educação popular; professor crítico-reflexivo; formação docente; produção social do espaço.

ABSTRACT

The main objective of this present work is to discuss the potential of the role of the critical-reflexive Geography teacher, committed to the ideals of Popular Education, in the transformation and social production of space. Seeking to achieve this purpose, a bibliographic review was used on the themes of Social Production of Space, popular education, training and teaching practice of Geography teachers, as well as reflections from the author's experience reports. With this, I intend to relate themes of Education and Geography, in favor of the construction of a radically democratic society, pointing out possibilities and limitations for this transformation made possible from the concept of geographic space that is taught in the classroom.

KEYWORDS: popular education; critical-reflective teacher; teacher training; social production of space.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como principal objetivo discutir las potencialidades del papel del profesor de Geografía crítico-reflexivo, comprometido con los ideales de la Educación Popular, en la transformación y producción social del espacio. Buscando alcanzar este propósito, se utilizó una revisión bibliográfica sobre los temas de Producción Social del Espacio, educación popular, formación y práctica docente de profesores de Geografía, así como reflexiones a partir de relatos de experiencia del autor. Con esto pretendo relacionar temas de Educación y Geografía, en pro de la construcción de una sociedad radicalmente democrática, señalando posibilidades y limitaciones para esa transformación posibilitada desde el concepto de espacio geográfico que se enseña en el aula.

PALABRAS-CLAVE: educación popular; docente crítico-reflexivo; formación de profesores; producción social del espacio.

1. COMENTÁRIOS PRELIMINARES

Iniciar um artigo é sempre um desafio. Para tal dificuldade, sei que há modelo de frases prontas. Frases que facilitam, mas engessam; organizam, entretanto, imobilizam. No fim, aprisionam o conhecimento e as reflexões ao ambiente e à forma de escrita estritamente acadêmica.

Decidi começar de forma diferente e lembrei de Machado de Assis quando diz que, para começar a contar alguma coisa, o melhor jeito é “ir contando” por que “palavra puxa palavra, uma ideia traz a outra”. Abro esse artigo compartilhando com o leitor como surgiu a ideia para esse trabalho e, se Machado de Assis estiver com a razão, as ideias vão fluir e conseguirei fazer um bom trabalho ao longo das próximas páginas.

Ao fim do capítulo “Burguesia e o espaço” da obra “Espaço e Política” de Lefebvre (2008), o autor questiona acerca do papel de arquitetos e urbanistas na produção do espaço. Segundo ele, “a posse e a gestão coletivas do espaço tem, evidentemente, uma condição prévia: a supressão da propriedade do solo (...) a socialização, ou seja, que o povo, como um todo, transferindo as relações de propriedade, ocupe o espaço social e dele se aproprie (...) Nessa perspectiva, qual é o papel do arquiteto, qual é o papel do urbanista?” (LEFEBVRE, 2008, p. 162).

Essa colocação (com um *quê* de provocação) foi o *start* para minha inquietação e para a escolha do tema do presente artigo. Era impossível lê-la sem pensar: apenas os arquitetos, urbanistas e outros profissionais que trabalham diretamente com a produção material do espaço precisam estar comprometidos com uma produção espacial mais socializante? O espaço social ou geográfico é apenas a parcela material que o compõe? Como nós, professores e professoras de Geografia, militantes de uma educação popular e transformadora, podemos ajudar nesse trabalho, no sentido de produzir um espaço que abarque possibilidades para a produção de uma sociedade menos desigual?

Essas indagações ganharam corpo nas lembranças de uma experiência que tive como professor de Geografia de cursos pré-vestibulares populares. Neste momento, peço – mais uma vez – licença às formalidades estritamente acadêmicas para contar um caso, um relato de experiência que ocorreu comigo durante os anos que trabalhei em iniciativas como estas.

Apoio-me no pensamento de Hooks (2010) para tomar tal liberdade. Segundo a educadora, fomos treinados para acreditar que, utilizando de uma história pessoal para defender uma ideia,

estaríamos na contramão do que concebemos como acadêmicos ou intelectuais, de acordo com o pensamento hegemônico no ensino superior. Ao descobrir que histórias ajudavam estudantes a pensar criticamente, a autora passou não apenas a compartilhar as suas, como incentivar que estudantes fizessem o mesmo.

Sempre que possível, levo meus alunos e alunas em trabalho de campo no Centro da cidade do Rio de Janeiro. Ambiente propício para inúmeros debates acerca de uma grande metrópole e seus problemas socioespaciais, um dos pontos que visitávamos era o antigo prédio do INSS, ocioso desde a década de 70. Ao trabalhar temas como segregação socioespacial, déficit habitacional nas grandes cidades e problemas relacionados à moradia e direito à cidade, apresentei o prédio abandonado que, durante um tempo serviu como uma ocupação de moradores sem teto, até ser desocupado para continuar servindo à especulação em área de recente valorização imobiliária nos últimos anos na cidade do Rio de Janeiro, a Zona Portuária.

Em um desses trabalhos de campo, uma ex-aluna, moradora do município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, e estudante do Pré-Vestibular Social do CEDERJ deixa escapar a seguinte frase: “Se eu pudesse morar aqui, talvez não teria perdido meu emprego por chegar atrasada”. Sensibilizado pela fala da aluna, parti desta colocação despretensiosa para iniciar o debate sobre o que estávamos analisando, sobre a paisagem que estava em nossa frente e que, simplesmente, é algo naturalizado, todos os dias, por milhões de pessoas, em uma grande metrópole.

Esses dois momentos, tanto a leitura de Henri Lefebvre, quanto a minha lembrança sobre o relato que acabo de descrever, são as bases para o surgimento da ideia de escrever este artigo intitulado “Professor crítico-reflexivo à luz da Educação Popular e a produção social do espaço”.

Tanto Santos (2004) quanto Lefebvre (2008) vão afirmar que o espaço não é algo dado, imutável e, portanto, é passível de possibilidades na sua produção. Ter isso em mente é o primeiro passo necessário para que nós, que acreditamos que outra sociedade é possível e outras lógicas socioespaciais são urgentes, por um lado, não caiamos em armadilhas de continuarmos trabalhando em nossas aulas com uma noção absoluta de espaço geográfico e, por outro, não percamos a ideia de que uma sociedade mais justa é possível e passa, invariavelmente, por uma educação comprometida com os princípios transformadores presentes nos ideais da Educação Popular e por uma Geografia atravessada por preocupações com a produção de um espaço menos excludente.

Dito isso, o presente artigo procura estabelecer algumas reflexões acerca do conceito de espaço e sua produção social e sobre como nós, professores e professoras, a partir de uma educação popular comprometida com uma sociedade radicalmente democrática, podemos refletir sobre nossa prática em sala de aula. Minha proposta é pensar o espaço geográfico, conceito-chave e objeto da ciência geográfica, para além da mera definição e descrição dos elementos que o compõe. Pretendo, ainda, fazer um esforço de reflexão sobre as possibilidades e potencialidades do trabalho dos professores de Geografia e, mais especificamente, professores de Geografia que trabalham com Educação Popular e movimentos sociais, na interpretação, produção e transformação desse espaço.

Para tal, mobilizo conceitos de produção social do espaço e desenvolvimento sócio-espacial (LEFEBVRE, 2008; MOREIRA, 2021; SANTOS, 2004; SOUZA, 2021), o conceito de Educação Popular baseado nas ideias de Brandão (2012), Freire (1996), Paulo (2020), Torres Carrillo (2013), entre outros, e para contextualizar a formação de professores crítico-reflexivos, faço coro às ideias de Libâneo (2006), Pimenta (2006) e outros.

Essa mobilização conceitual me ajudará a interpretar de forma mais aprofundada e refletir sobre a realidade de produção social do espaço e do papel do trabalho do professor de Geografia nessa produção/transformação/desenvolvimento aliando, por conseguinte, teoria e prática na construção de uma nova práxis.

2. O ESPAÇO E SUA PRODUÇÃO SOCIAL

É bastante comum, como salienta Souza (2021), que em uma primeira aproximação com o conceito de espaço geográfico, pensemos que ele se reduz à superfície terrestre. Quantas vezes nós, professores e professoras de Geografia já não caímos, sem perceber, nessa “armadilha” de pensar o espaço de forma cartesiana? Quantas vezes já pensamos, de forma inconsciente, que o espaço é só o que conseguimos enxergar, deixando de fora análises mais profundas que pensem o espaço geográfico como um espaço social e historicamente produzido, formado e transformado por relações sociais, com elementos que vão dos visíveis aos invisíveis, da aparência à essência?

A Geografia, como ciência institucionalizada, teve dificuldade na definição e compreensão sobre seu objeto. Tentou ser uma ciência meramente descritiva e deixou de lado muito do seu potencial. Buscou ser uma ciência de síntese e acabou se superestimando, como se uma única ciência, sozinha, fosse capaz de tal feito.

Segundo Santos (2004), a Geografia foi, entre as ciências sociais, aquela que mais demorou a descobrir e definir seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Sobre isso, o autor salienta que, para ser importante como ciência social e ter relevância no estudo da sociedade e na compreensão do mundo, não necessariamente a Geografia precisava conduzir essa caminhada de forma solitária.

Segundo ele,

A sociedade que deve ser, finalmente, a preocupação fundamental de todo e qualquer ramo do saber humano, é uma sociedade total. Cada ciência particular se ocupa de um dos seus aspectos. O fato de a sociedade ser global consagra o princípio da unidade da ciência. O fato de essa realidade total, que é a sociedade, não apresentar a cada um de nós, em cada momento e em cada lugar, senão sob um ou alguns de seus aspectos, justifica a existência de disciplinas particulares. (SANTOS, 2004, p. 146)

Cabe, então, à Geografia, o papel de analisar, compreender e agir sobre o espaço geográfico. Em concordância com Moreira (2021), “o espaço é o objeto da geografia. O conhecimento da natureza e das leis do movimento da formação econômico-social por intermédio do espaço é seu objetivo” (MOREIRA, 2021, p. 63). Antes, porém, é necessário interpretá-lo corretamente. Se nossa interpretação e entendimento sobre o que vem a ser o “espaço geográfico” estiver equivocada, podemos recorrer em equívocos que atrapalham nossa compreensão do todo. SANTOS (2004) nos adverte que

a interpretação do espaço e sua gênese ou seu funcionamento e sua evolução depende de como fazemos antes a correta definição de suas categorias analíticas, sem a qual estaríamos impossibilitados de desmembrar o todo através de um processo de análise, para reconstruí-lo depois através de um processo de síntese. (SANTOS, 2004, p. 147)

Dito isso, completamos nossa elaboração da ideia do que vem a ser o espaço geográfico compartilhando do pensamento de Santos (2004) em que o espaço geográfico

deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante de nossos olhos e que se manifestam através de

processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. (SANTOS, 2004, p. 153)

Se não reduzimos o espaço geográfico à sua mera condição de superfície terrestre, esse espaço não pode ser interpretado e analisado a partir da ideia kantiana de espaço dado, absoluto. Esse espaço é socialmente e historicamente produzido dentro de uma sociedade e há intencionalidades nessa produção. Dito isso, salientamos alguns pontos fundamentais que permeiam o debate acerca da produção social do espaço trazendo, além de alguns pontos levantados nas ideias de Santos (2004), algumas contribuições de Lefebvre (2008) e a aproximação entre as ideias desses dois autores.

Em primeiro lugar, como dito, para ambos, o espaço não é algo dado, absoluto. A segunda aproximação trata do caráter histórico da produção do espaço. Para ambos, o processo e, portanto, o movimento de produção do espaço não pode ser separado da questão temporal. Há uma historicidade – e que deve ser levada em conta - no processo de produção espacial. Em terceiro, tanto Santos (2004), quanto Lefebvre (2008) não entendem o espaço e sua produção como um ato passivo. Ao mesmo tempo que o espaço é produzido, ele também produz; enquanto é condicionado, ele também condiciona.

Nas palavras de Lefebvre (2008),

Falamos de produção do espaço. Essa expressão indica um passo adiante na reflexão arquitetônica e urbanística, ultrapassando esses setores e referindo-se ao conjunto da sociedade. Ela quer dizer que não consideramos o espaço como um dado a priori, seja do pensamento de Kant, seja do mundo (positivismo). Vemos no espaço desenvolvimento de uma atividade social. (...) toda sociedade produz seu espaço ou, caso prefira, toda sociedade produz um espaço. (LEFEBVRE, 2008: p. 55)

Se dizemos que “toda sociedade produz seu espaço” ou “um espaço”, é inegável que, em uma sociedade capitalista, onde o espaço passa a ser mais um instrumento na mão das classes dominantes, a materialidade da produção do espaço é dada a partir dos interesses dessa classe dominante, utilizado em benefício próprio e na/para reprodução do capital. Moreira (2021) adverte que

No modo de produção capitalista, tipo de sociedade em que vivemos, os objetos espaciais são meios de produção e reprodução do capital, ou seja, veículos por meio dos quais a força de trabalho operária, produzindo a mercadoria, produz mais-valia e sua incorporação ampliada ao capital (...) seu controle significa o próprio controle da reprodução da sociedade capitalista como um todo e o seu uso, a garantia de que servirão à reprodução do capital. (MOREIRA, 2021, p. 68)

Voltando às ideias de Lefebvre (2008), o espaço na sociedade capitalista hoje serve a diversos fins como: “dispersar a classe operária, reparti-la nos lugares prescritos, organizar os fluxos diversos subordinando-os as regras institucionais; subordinar, por conseguinte, o espaço a poder; controlar o espaço e reger a sociedade inteira, conservando as relações de produção capitalista.” (LEFEBVRE, 2008, p. 160).

Porém, se o espaço fosse reduzido à determinação das classes dominantes, seja a burguesia, sejam as burocracias de Estados autoritários, a Geografia estaria fadada à aceitação e à resignação de que nenhuma mudança é possível no e a partir da produção social desse espaço. Acredito que não podemos deixar de lado as possibilidades na produção social do espaço, para não incorreremos no comodismo que nos leva à apatia social.

É inegável que a sociedade e, conseqüentemente, o espaço onde as relações sociais permeadas pela estrutura de uma sociedade capitalista estão sendo constantemente desafiadas. Não deixando de concordar com Moreira (2021), Santos (2004) e Lefebvre (2008), trazemos também as contribuições de Souza (2021) para pensar o espaço a partir dessas possibilidades. Segundo o autor,

A organização espacial está sempre mudando. Às vezes, mais rapidamente; às vezes, mais lentamente. E não apenas mudando: está também, sendo constantemente desafiada, em diferentes escalas. Para cada ‘ordem’ sócio-espacial aparecerá, mais cedo ou mais tarde, ao menos em uma sociedade injusta e heterônoma, um contraprojeto (ou vários contraprojetos concorrentes) que proporá ou pressuporá, explícita ou implicitamente, novas estruturas socioespaciais, para agasalhar novas relações sociais. (SOUZA, 2021, p. 38)

Dito isso – e muito longe de tentar esgotar o debate acerca do tema de produção social do espaço - guardemos as informações acima. Temos definido o que entendemos como “espaço

geográfico” e como “produção social do espaço” será importante para o desenrolar dos debates propostos nesse trabalho. Voltaremos ao tema nos capítulos finais deste artigo.

3. EDUCAÇÃO POPULAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

Quando falamos em Educação Popular, entre muitos, alguns nomes de intelectuais latino-americanos e brasileiros vêm à mente. No contexto da América Latina, Simon Rodriguez e José Martí possuem o merecido destaque no que tange à formulação da Educação Popular no contexto de países periféricos. Ao tratarmos especificamente do contexto brasileiro, dois nomes (entre outros) ganham maior destaque. O primeiro é Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira e um dos educadores mais citados em trabalhos acadêmicos sobre educação no mundo. O segundo é Carlos Rodrigues Brandão, educador, escritor e militante por uma educação popular, democrática e transformadora.

Mesmo esses dois grandes nomes da Educação brasileira têm dificuldades em definir, em poucas frases, o que vem a ser Educação Popular. Ao tentar conceber uma definição para Educação Popular através das palavras de Carlos Brandão, Paulo (2020) salienta que

a Educação Popular é um termo com diferentes nuances e seu significado varia conforme o tempo histórico. (...) , a Educação Popular não tem uma única concepção. Nas diferentes faces da Educação Popular no Brasil há vertentes políticas, pedagógicas e filosóficas também peculiares e as experiências dos Movimentos Populares, junto a uma metodologia de educação crítica problematizadora, foram consideradas uma educação autenticamente popular, sobretudo pelo seu compromisso com uma educação político-transformadora. (PAULO, 2020, p. 26)

A educação popular não está restrita às salas de aula institucionalizadas, tampouco abre mão de estar presente nas escolas. Ao longo do tempo, seu conceito foi sendo modificado, seu foco foi sendo rearrumado de acordo com as necessidades e possibilidades de cada momento geo-histórico, sem perder, contudo, seu compromisso social de transformação da sociedade e seu objetivo de que as classes populares tivessem acesso ao conhecimento e pudessem refletir criticamente sobre a sociedade na qual estão inseridos, sendo parte constituinte, então, da luta por um modelo de sociedade mais justo e igualitário.

Segundo Paulo (2020), a Educação Popular pode ser vista como

experiências em contextos escolares e não escolares: Movimentos Sociais Populares, Gestão Democrática, Universidades, Cursinhos Populares, Saúde, Escola Pública, Rádios Comunitárias, Cidades Educadoras, Orçamento Participativo, Conselhos de Direitos, Economia Solidária, Educação do Campo, Pedagogia Social, Associações de Moradores, entre outras. Muitos destes contextos apresentam um trabalho popular questionador do modelo hegemônico capitalista, portanto excludente. Outros buscam minimizar as desigualdades sociais demandando justiça social.” (PAULO, 2020, p. 36)

Ainda sobre essa heterogeneidade de atuação e contextos em que a Educação Popular pode estar inserida, Torres Carrillo (2013) salienta que

Sem desconhecer a heterogeneidade de atores, âmbitos, práticas e modos de entendê-la, podemos identificar um conjunto de ideias centrais que dão coerência à educação popular como concepção e práticas educacionais: a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas. (TORRES CARRILLO, 2013, p. 17)

De acordo com um breve resgate histórico elaborado por Schwertz (2020), as ideias de Educação Popular tiveram sua gênese em meados dos anos 40 e, ao longo do século XX, seus ideais contribuíram para reflexões acerca da Educação que queremos, principalmente, em países desiguais como o nosso e como nossos vizinhos latino-americanos. Os anos 50 foram marcados pela expansão da educação popular para a alfabetização de Jovens e Adultos, enquanto nas décadas de 60 e 70, seu eixo de atuação migrou para a Educação do campo e movimentos de luta contra a ditadura civil-militar que assolava o Brasil nessa época. Com a redemocratização, os anos 80 e 90, momento de acirramento do modelo neoliberal e uma sucessão de crises do capitalismo fez com que a Educação Popular permanecesse em amplo crescimento e seus militantes reivindicassem melhorias nas condições de vida e acesso das camadas populares a mais oportunidades.

Concordando com Vasconcelos (2014), um dos espaços em que os ideais da Educação Popular se fazem muito presentes atualmente são os cursinhos pré-vestibulares sociais e comunitários. Em um país onde o acesso ao Ensino Superior ainda é extremamente desigual, essas iniciativas têm um papel fundamental, junto com a implementação de ações afirmativas, na

tentativa de diminuição dessa desigualdade e na construção de uma universidade pública mais plural, diversa e democrática.

Intencionalmente ou não, essas iniciativas acabam sendo, também, o primeiro contato de muitos jovens professores com a sala de aula e com realidades, por vezes, diferentes da sua. Acreditamos que essas experiências têm potencial para contribuir com o processo formativo de professores crítico-reflexivos. O contato com essa realidade pode ser, também, transformador para quem pensou, por sua posição de professor, em apenas ensinar.

É importante destacar de antemão o que entendemos sobre o conceito de “professor crítico-reflexivo”. Conceito bastante polêmico, a ideia de “professor-reflexivo” cunhada por Schon, com o objetivo de distanciar-se das práticas behavioristas na formação de professores, acabou apropriada pelo discurso neoliberal na educação e utilizada de forma deturpada para criar uma noção de que, a reflexividade individual do professor sobre suas práticas seria suficiente para um processo formativo mais “eficiente”.

Não compactuamos com essa ideia e, por isso, preferimos utilizar nesse trabalho o termo “professor crítico-reflexivo” em consonância com os debates feitos por Pimenta (2006), Libâneo (2006) e outros autores que se propuseram a avançar no debate sobre reflexividade da prática do professor e na formação docente. Para Libâneo (2006),

há dois tipos básicos de reflexividade, a saber: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária. (LIBÂNEO, 2006, p. 62)

Ainda sobre esse debate, Pimenta (2006) salienta que, embora reconheça a potencialidade do debate proposto por Schon, o termo “reflexivo” tem sido indiscriminadamente utilizado por reformas educacionais de cunho neoliberal, como a nova solução para todos os problemas e distanciado a prática profissional do professor do significado político do trabalho docente. A autora vai defender que

ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização

do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si própria (...) A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. (PIMENTA, 2006, p. 24)

Dito isso, defendemos que a reflexividade sobre a prática docente abordada aqui deve estar em consonância com a práxis transformadora, com o entendimento da dimensão política do trabalho do professor, mediada por teorias educacionais subjacentes de referencial crítico-emancipatório e onde haja inseparabilidade entre teoria e prática. A reflexividade crítica precisa seguir alguns critérios que a afastam da noção neoliberal que contaminou o termo nos últimos anos e aproxima a ideia do professor-reflexivo de um campo crítico e libertário, com a ideia de uma reflexividade que não é individual, mas coletiva.

Para a autora, esses critérios passam pela necessidade de centrar a prática reflexiva no exercício profissional dos professores e nas condições sociais que esta ocorre, no reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar de forma coletiva, ao transformar as escolas em comunidades de aprendizagem onde os professores se estimulem mutuamente (PIMENTA, 2006).

Trabalhando em pré-vestibular social há cerca de sete anos e conversando informalmente com professores que iniciaram a docência a partir das oportunidades de fazer parte de um cursinho pré-vestibular social ou comunitário é muito comum ouvirmos sobre a importância da troca entre pares na sua reflexividade sobre a prática. A conversa nos corredores, nas escadas, a troca de saberes com outros professores, na sala de professores, nas mesas de bar depois dos dias cansativos de trabalho devem ter seu espaço em nossa análise quando falamos sobre formação de professor crítico-reflexivo. Dito isso, acreditamos que a reflexividade crítica não é feita apenas da reflexão individual do próprio professor (embora essa tenha também seu papel e importância), mas também da reflexão coletiva a partir do encontro e da troca com outros professores com propósitos e objetivos semelhantes.

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo foi apontar para o entendimento de que os ideais da educação popular, pensada a partir das ideias de Paulo Freire e Carlos Brandão e presente nas iniciativas de movimentos sociais podem contribuir na formação de professores crítico-reflexivos que, conhecendo e comprometendo-se com a dimensão político-pedagógica de seu trabalho, orientem suas práticas no sentido de transformar a sociedade e, conseqüentemente, o espaço.

4. TRANSFORMAR O ESPAÇO A PARTIR DO ESPAÇO QUE SE ENSINA

A ideia central desse quarto capítulo é tentar elaborar relações e interligações entre os debates propostos nos capítulos anteriores. Assim como fiz questão de pontuar anteriormente, a educação e o espaço são campos de disputa, de fricção.

Lembrando Gramsci, precisamos manter o pessimismo da razão para não perdemos de vista que a Educação tem um papel fundamental na reprodução da ideologia dominante e que a produção social do espaço em uma sociedade capitalista serve, prioritariamente, aos interesses das classes dominantes e da relação entre Estado e capital. Entretanto, nem só de pessimismo pode sobreviver alguém que sonha e luta por uma sociedade diferente. O otimismo da vontade nos faz lembrar, também, que a Educação é um campo fértil em disputa e temos profissionais de educação comprometidos com a resistência ao modelo educacional imposto de cima para baixo, assim como temos movimentos sociais da sociedade civil organizada lutando diariamente pela produção social de um espaço geográfico diferente daquela que lhes é, autoritariamente, imposta. Freire (1996), salienta que

outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 45)

Em lógica semelhante - mas trabalhando com o conceito de espaço - Oslender (2002) vai afirmar que

es importante entonces reconocer que las estructuras han sido creadas por los sujetos humanos, y aunque puedan presentar obstáculos en la conducta de la vida social, también pueden ser ajustadas, cambiadas o inclusive derrotadas por los mismos actores sociales. Las prácticas sociales pueden entonces reproducir o resistir estas estructuras. En este sentido podemos concebir a los movimientos sociales desde una perspectiva de estructuración en tanto que la acción colectiva de los participantes de un movimiento desafía a estructuras de dominación y/o sujeción (...) el espacio es un sitio de constante interacción y lucha entre dominación y resistencia.” (OSLENDER, 2002, p. 2)

Dito isso, em poucas palavras, há esperança. Tanto na Educação como um instrumento de libertação, quanto na Produção Social do Espaço, como um mecanismo de diminuição das desigualdades e ampliação da inclusão e emancipação dos sujeitos coletivos, há possibilidades e, essas possibilidades não podem ser descartadas em nossas análises. Segundo Vesentini (2021),

O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo, dos interesses dos dominados e dos excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista e moderna (...) Mas a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela também é um instrumento de libertação. Ela contribui, em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade, o pensamento crítico das pessoas. (VESENTINI, 2021, p. 16)

Porém, para chegarmos a tal, deve haver uma nova práxis. O professor de Geografia crítico-reflexivo, nos moldes apresentados no capítulo 3, deve estar ciente e comprometido com o aspecto político de sua ação prática e essa deve estar engajada na transformação da sociedade, como nos lembra Fernandes (1986),

O educador tem uma liberdade muito grande. Pode identificar-se com uma classe ou com outra, pode identificar-se com a classe dominante, com as classes intermediárias ou com as classes subalternas. É claro que o educador, tendo liberdade de escolha, pode ter uma ampla margem de atuação política na sociedade (...) é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isto que garante a transformação substantiva. (FERNANDES, 1986, p. 36)

A afirmação da Geografia, mais do que nunca, como uma ciência social e não apenas comprometida em descrever ou quantificar os processos que ocorrem na superfície terrestre – embora isso tenha plena relevância e importância para termos chegado até aqui – permite que o professor de Geografia pense e ensine sobre um “espaço geográfico” em que haja lugar para insurgências (DAMIANI, 2021). Segundo a autora,

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. Em outros termos, fazê-los reconhecer a si mesmos como sujeitos sociais. (DAMIANI, 2021, p. 58)

Ensinar que há possibilidades de produção de um espaço diferente do que temos é o primeiro passo para a concretização dessa produção sócio-espacial e, como já pode ser percebido, este presente artigo vai na defesa de uma educação geográfica comprometida, não apenas com o ensinar o conceito de espaço geográfico, mas também de pensar sobre o desenvolvimento sócioespacial e seu caráter mais abrangente proposto por Souza (2021).

O autor propõe assumirmos o termo “desenvolvimento” para além das escalas global e nacional, como frequentemente é associado ao tratarmos de desenvolvimento econômico. Segundo Souza (2021), devemos assumir “o termo desenvolvimento simplesmente como um cômodo substituto da fórmula transformação social para melhor, propiciadora de melhor qualidade de vida e maior justiça social.” (SOUZA, 2021, p. 274)

No fim, concordamos com Santos (2010), quando reforça que o principal objetivo do ensino de Geografia deve ser dar uma base para nossos estudantes para que pensem e se “posicionem no mundo”. É interessante enfatizar que a ideia de se “posicionar no mundo” deve estar pautada em duas premissas básicas, segundo o autor:

(i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. (SANTOS, 2010, p. 142).

Portanto, a ideia de iniciar a transformação do espaço e da sociedade deve partir da possibilidade de se pensar uma sociedade e um espaço diferente do que temos. A barbárie que se tornou o sistema capitalista (NETTO, 2012), principalmente nas últimas décadas, em se tratando de crescimento do pauperismo, da rapina da terra, da perda de direitos da classe trabalhadora, da criação de uma sociedade do consumo e do cansaço, entre outros inúmeros problemas precisam ser desnaturalizados. A proposta de uma nova sociedade passa, invariavelmente, por uma educação à serviço das classes populares, comprometida com a transformação e um ensino de Geografia que não reproduza o modo de viver e enxergar o espaço que temos como algo natural, dado, absoluto, imutável.

5. PARA NÃO CONCLUIR...

Sem a pretensão de concluir o complexo debate presente neste artigo, mas realizando um esforço de retomar os debates propostos ao longo dessas páginas, gostaria de, embora não seja o objetivo central do presente artigo, começar essas considerações finais ressaltando a potencialidade e importância do trabalho de campo para a Geografia na construção do pensamento crítico em nossos alunos sobre os espaços na/da cidade. A partir da sensibilidade da estudante citada na introdução deste artigo, foi possível ampliar o debate sobre inúmeras possibilidades de uma sociedade que garanta direito de acesso à cidade e direitos constitucionais, como emprego e moradia aos seus cidadãos.

Optar por trabalhar o caso de uma desocupação de moradores sem-teto no trabalho de campo não se deu de forma aleatória. Trata-se de uma escolha intencional, mediada pela minha compreensão do meu papel como professor de Geografia comprometido com uma pedagogia engajada (HOOKS, 2010) e uma geografia que sirva para desvendar máscaras sociais (MOREIRA, 2021), fruto de uma formação docente que teve, à luz da Educação Popular, no trabalho junto às classes populares em cursos pré-vestibulares sociais e comunitários, a preocupação com a reflexividade crítica do professor de Geografia.

Ensinar aos nossos alunos e alunas que a produção socioespacial não se dá de forma neutra é algo essencial para a compreensão do espaço geográfico no mundo que vivemos. Como debatido no capítulo II, a produção socioespacial, enquanto processo, pode estar vinculada à reprodução com base no modelo social hegemônico capitalista, entretanto, existem tensões nessa produção. Com a

emergência de novos significados, novas práticas espaciais e outras formas de apropriação desse espaço devemos encarar a produção social do espaço como possibilidade e não como fatalidade. É possível que, sem deixar de reconhecer a realidade, apontemos caminhos interessantes para a transformação da mesma.

Dito isso, acredito que as concepções políticas e pedagógicas que permeiam o campo da Educação Popular são extremamente significativas na formação crítico-reflexiva de professores de Geografia que terão, no ensino dos conceitos geográficos na Geografia escolar, instrumentos e ferramentas de análise da produção social do espaço e de possibilidade de intervenção no espaço geográfico.

A paisagem precisa deixar de ser mera apreensão visual do visível para englobar relações invisíveis e possibilidades de apreensão da essência a partir da aparência. O território deve ganhar complexidade a partir das relações de poder em uma sociedade desigual e passar a ser visto como espaços em disputa por diferentes grupos e visões de mundo. Por fim, o conceito de espaço geográfico deve permitir o despertar de nossos estudantes para a vontade, a urgência e a possibilidade de caminharmos em prol da transformação da sociedade em que vivemos.

Saliento ainda que, para um professor crítico-reflexivo, nos moldes apresentados no capítulo III, atravessado pelos ideais políticos e pedagógicos da Educação Popular, o ensino dos principais conceitos da Geografia e a noção de produção social do espaço deve estar comprometida com a emancipação das classes populares e com o desenvolvimento socioespacial que aponte para a transformação da sociedade.

Com isso, lembro de Gallo (2002, p. 172), quando propõe que devemos “insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários”. A educação menor, aquela da sala de aula como trincheira, é que mantém acesa a chama da vontade de continuar nessa profissão de professor de uma ciência tão potente quanto à Geografia.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular?** Ed. Brasiliense. São Paulo. 2012.

DAMIANI, A. A Geografia e a construção da cidadania. In: FANI, A. (Org.) **A Geografia na Sala de Aula**. 9 ed. São Paulo. Contexto, 2021

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília. Lutas anticapital. 1 ed. 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALLO, S. **Em torno de uma Educação Menor**. Educação e Realidade, jul./dez. 2002

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Editora Elefante. 2010

LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LIBÂNEO. J. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2006

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo. Editora Contexto. 2021

NETTO. J. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 4, n.1, p. 202- 222, jan./jun. 2012

OSLENDER, U. Espacio, Lugar y movimientos sociales: hacia una 'especialidad de resistencia'. **Revista Eletrônica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. VI. n. 115, 1 de junio de 2002

PAULO, F. Pedagogia Latino-Americana e as contribuições de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. In: SILVA, A. V. L.; PAULO, F. S.; TESSARO, M. (Orgs.). **Educação popular e pesquisas participativas**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Guarrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2006

SANTOS, M. **Por uma geografia nova – da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, R. Ensino de Geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, São Paulo/SP, Ano 26, v.1, n. 34, p. 141-160 Jan-Jun./2010

SCHWERTZ, J. Educação Popular no Brasil: marcas da sua história. In: SILVA, A. V. L.; PAULO, F. S.; TESSARO, M. (Orgs.). **Educação popular e pesquisas participativas**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 6 ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2021.

TORRES CARRILLO, A. A Educação Popular como Prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis. RJ. Vozes, 2013

VASCONCELOS. A. T. **Desafios ao currículo de Geografia em pré-vestibulares populares**. Anais do VII CBG. Vitória. 2014

VESENTINI, J. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: FANI, A. (Org.) **A Geografia na Sala de Aula**. 9 ed. São Paulo. Contexto, 2021.

Trabalho aceito em: 05/09/2022