

Diálogos entre Paulo Freire e Milton Santos na formação de professores de geografia¹

Cleber Abreu da Silva 

Universidade Federal de Juiz de Fora/Secretaria de Educação de Juiz de Fora,
Juiz de Fora, MG, Brasil

Vinícius Souza Pinto 

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

Resumo

Um desafio posto à educação é o da formação docente. Colaborando nesse debate, tem-se como objetivo sistematizar uma experiência ocorrida ao longo do Pibid entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, em que as atividades foram pensadas visando o alcance do diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. As metodologias destes autores dialogam com a dialética, todas voltadas à sua vertente crítica, buscando a práxis, especialmente a proposta por Freire. Entre os resultados alcançados, há a ênfase para uma dialogicidade entre teoria e prática, além de uma aprendizagem formativa que tem como destaque alguns importantes conceitos geográficos, sempre com a preocupação em os associarmos com as práticas educativas incorporadas durante a experiência, priorizando suas vertentes problematizadoras.

Palavras-chave: Geografia; Pedagogia; Formação de Professores; Espaço; Lugar.

Abstract

Dialogues between Paulo Freire and Milton Santos in the training of geography teachers

A challenge posed to education is that of teacher training. Collaborating with this debate, the objective is to systematize an experience that took place throughout the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) between August 2018 and January 2020, where the activities were designed with a view to reaching the dialogue between Paulo Freire and Milton Santos. The methodologies of these authors dialogue with the dialectic, all focused on its critical aspect, seeking praxis, especially the one proposed by Freire. Among the results achieved, there is an emphasis on a dialog between theory and practice, in addition to formative learning that highlights some important geographical concepts, always with the concern to associate them with educational practices incorporated during the experience, prioritizing their problematizing aspects.

Keywords: Geography; Pedagogy; Teacher Training; Space; Place.

¹ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, através do financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), propiciou a descoberta de muitas possibilidades profissionais, nos tornando mais aptos, qualificados, preparados, ao exercício da docência, especialmente ao que compreende, e compreenderá, o ensino público, em sua prática e em sua pesquisa.

Diálogos entre Paulo Freire y Milton Santos en la formación de profesores de geografía

Un desafío que está muy presente en la educación es el de la formación del profesorado. Con este fin, el objetivo es sistematizar una experiencia formativa que tuvo lugar a lo largo de Programa Institucional para Becas de Iniciación Docente (Pibid) entre agosto de 2018 y enero de 2020, donde las actividades fueron diseñadas con miras a alcanzar el diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. Las metodologías de ambos autores dialogan con la dialéctica, todos volvieron a su aspecto crítico, buscando la praxis, especialmente la propuesta de Freire. Entre los muchos resultados logrados, hay un énfasis en un diálogo efectivo entre la teoría y la práctica, más allá un aprendizaje formativo destacados en algunos conceptos geográficos, pero siempre con la preocupación en asociarse con las prácticas educativas incorporadas durante la experiencia, especialmente en sus aspectos problemáticos.

Palabras clave: Geografía; Pedagogía; Formación Docente; Espacio; Lugar.

Introdução

O presente trabalho tem como objeto a necessidade e a possibilidade do diálogo entre os conceitos de lugar e espaço em Milton Santos e o de práxis em Paulo Freire, neste, na busca do diálogo com o ensino de geografia. Interpreta-se nessa investigação que a educação, tendo como referência nosso lugar de pesquisa, ainda não superou a contradição binária que coloca aluno e professor em lados antagônicos, se fazendo emergencial a superação da condição, ainda muito presente, entre opressor-oprimido (FREIRE, 2011; SANTOS, 2014a).

Pretende-se refletir, com base nos dois autores, como o ensino de geografia pode enriquecer, mas também fortalecer a pedagogia de uma maneira geral, e assim contribuir para a superação de barreiras postas na contemporaneidade, geralmente expressas no contexto educacional. Ambos os autores ajudam, não só a compreender os processos sociais na materialidade do espaço, elementos que colaboram à busca pelo “inédito-viável” (FREIRE, 2011, p. 130), além da concretização de um outro mundo com a ampliação do alcance de uma consciência dos indivíduos e a restituição de sua humanidade (FREIRE, 2011; SANTOS, 2014b).

Enfatiza-se que uma das principais intenções desta reflexão é a de explicitar como Milton Santos e Paulo Freire colaboraram em suas epistemologias ao engrandecimento de uma experiência formativa como a possibilitada pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), especificamente na área da geografia. Nesses exercícios houve dois grandes objetivos, com o primeiro passando pelo mergulho à empiria, a sala de aula, o funcionamento da escola, as relações professor-aluno, pois como afirmava o próprio Freire, prática sem teoria é ativismo. E é exatamente dessa

colocação que se põe o segundo objetivo, o de problematizar a prática indo ao encontro da teoria, materializando a proposta freireana de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2011).

Mas, de que empiria estamos falando? Essa empiria ocorreu em um contexto de atividades formativas desenvolvidas no âmbito do Pibid. Este possui como principal intento a materialização do diálogo entre universidade-escola, escola-universidade. A potencialidade deste encontro foi a de viabilizar o entrelaçamento de dois mundos, que deveriam ser complementares, mas ainda se relacionam mais por oposição, sendo eles o mundo a ser vivido e assistido, das práticas escolares e o mundo a ser ouvido e lido, das teorias geográficas e pedagógicas.

Nesse diálogo, nesse encontro, passaram a conversar professores que integram o corpo docente universitário, que fazem o trabalho atribuído à coordenação, discentes que cursam alguma licenciatura, a de geografia no nosso caso, e um professor lotado em uma das escolas conveniadas ao programa, este construindo a supervisão. A experiência a ser compartilhada compreendeu a parceria entre uma Instituição Superior de Ensino federal e uma unidade escolar municipal, ambas localizadas na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, Brasil.

Ao todo, este eixo do Pibid-Geografia teve, em sua vigência que compreendeu o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, a presença de oito licenciandos que cursavam seus créditos entre o 3º e o 9º períodos da graduação em estágios teóricos e de formação bem distintos, o que de início foi um saudável desafio. A unidade escolar da rede municipal em que a presente formação foi realizada possui turmas que vão da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que as atividades ocorreram nos anos que contemplam apenas o 2º ciclo desta etapa de ensino.

As ações pedagógicas prático-formativas, além das que compreenderam a vertente epistemológica geográfica, ocorriam na universidade e escola, quase que simultaneamente, preferencialmente nas mesmas semanas. Essa preocupação se dava com o intuito de exemplificar sobre como uma oposição entre teoria e prática, sob nossa perspectiva, não deveria existir. O que líamos aplicava-se, o que era aplicado passava a ser problematizado, com uma nova busca teórica sendo feita, visando o encontro dos caminhos com as inéditas situações vistas e vividas. Um repertório de práticas foi estimulado nessa sequência metodológica formativa, um deles derivando no artigo que aqui será apresentado. Este formato de compartilhamento de experiência apenas é um desdobramento das muitas problematizações teóricas e práticas pelas quais este grupo vivenciou durante o processo formativo.

O espaço e a pedagogia crítica em convergências teórico-metodológicas

Apesar das diferentes ênfases que formam as especificidades de suas teorias, Paulo Freire e Milton Santos se encontram em diversos aspectos. A partir dos dois autores, buscar-se-á neste tópico tratar destas convergências teórico-metodológicas, isso com o objetivo de explicitar como este diálogo pode enriquecer a compreensão do espaço como objeto, mas também o da pedagogia, além de suas respectivas mediações com nossa realidade concreta, com destaque para a experimentada no Pibid.

Para Freire (2011, p. 87), é a partir da interação “homem-mundo” que o sujeito se constitui, se constrói, constrói os próprios conhecimentos. Como a atividade humana é indissociável do mundo, essa interação é um movimento permanente, destarte os seres se constituem como inconclusos, isto é, estão em constante mudança, por isso sempre têm algo a aprender e a ensinar (FREIRE, 2011). Bem, essa é a concepção freireana do ideal de uma relação, mas o mesmo autor enfatiza que a concepção bancária, e a contradição educador-educando, é a que ainda predomina na maior parte das relações. Inclusive Freire nos apresenta detalhes de como essa contradição pode se materializar.

Essa concepção bancária [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como corpos conscientes. A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão transformando em seus conteúdos (FREIRE, 2011, p. 87).

Assim como Freire (2011), Santos (2014c) também traz às suas análises esse movimento permanente, com o espaço formando os sujeitos, mas também os sujeitos formando e participando do fazer das relações que constituem o espaço. Santos (2014c) avança nessa reflexão na medida em que sistematiza a análise do espaço geográfico e das relações entre seus diversos elementos com a totalidade social. E suas sistematizações possuem forte preocupação com a inclusão de categorias geográficas na análise. O lugar com o espaço, o espaço com o lugar, as rugosidades das paisagens, as constantes territorialidades que influenciam e são influenciadas pelos acontecimentos. O espaço refletido por Santos (2014a) é geográfico, por isso este deve ser tomado como uma instância da sociedade que contém e é contido pelas demais, como a econômica, a cultural-ideológica e a político-institucional, ou seja, as instâncias dialeti-

zam-se através do tempo, e assim devem ser entendidas, como partes cindidas de uma totalidade (SANTOS, 2014b). O mesmo autor nos alerta que

Todas as partes de uma totalidade devem ser definidas pelo menos a *grosso modo*, ainda que a definição possa tornar-se limitante. [...] As definições aqui testadas pretendem expressar tão somente o âmago do significado, passível de ser ampliado ou adaptado para o exame de um processo específico num dado contexto espacial. [...] A sociedade só pode ser definida através do espaço, já que o espaço é o resultado da produção, uma decorrência de sua história - mais precisamente, da história dos processos produtivos impostos ao espaço pela sociedade (SANTOS, 2014b, p. 68-9).

Nesse sentido, a pedagogia crítica de Paulo Freire se realiza como um processo social, mas também espacial. Ainda de acordo com o pensador,

Para o pensar crítico a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação. Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo (FREIRE, 2011, p. 115).

Na hipótese de trabalho a ser utilizada para estabelecer relação de análise entre a pedagogia de Freire e o espaço em Santos, dialogando com a experiência formativa do Pibid, optou-se pelo uso de algumas categorias, sendo elas as de estrutura, processo, função e forma. Santos nos ilustra sobre a necessidade do uso dessas categorias para o entendimento do espaço, afirmando que

O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos do processo (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço. Para expressá-los em termos mais concretos, sempre que a sociedade (a totalidade social) sofre uma mudança, as formas ou objetos geográficos (tanto os novos como os velhos) assumem novas funções; a totalidade da mutação cria uma nova organização espacial. Em qualquer ponto do tempo, o modo de funcionamento da estrutura social atribui determinados valores às formas (SANTOS, 2014b, p. 67).

Entende-se nessa investigação que uma melhor compreensão dessa totalidade, especialmente quando a proposição é analisá-la nas perspectivas de Freire e Santos, é a que compreende o entendimento da práxis. Esse método, destacado por Freire (2011, p. 107), insere a ação e a reflexão como duas dimensões, de “tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, à outra”. Como Milton Santos realça que o espaço, em parte, é feito

pela atuação de um sistema de ações, consideramos importante ver nesse conceito, também, o ponto de encontro definitivo com Freire. Para reforçar a relevância da ação, Santos (2014a, p. 78) enfatiza que ela “é um processo, mas um processo dotado de propósito, e no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo”.

Volta-se à análise espacial, mas agora associada à intenção de entendê-la numa materialidade com a ação educativa, isso para exemplificar a interação entre os diversos elementos do espaço, juntamente com as categorias do método geográfico, já apresentadas anteriormente, inseridas às ocorrências pedagógicas do lugar escolar em que o Pibid transcorreu. A forma de uma sala de aula, isto é, sua característica visível, tem presente o trabalho humano materializado, que por sua vez é influenciado pela sua base física, e sua função é a prática educativa, na qual a produção de bens, serviços e ideias, além da produção de normas, ordens e legitimações, expressa forte papel na manutenção da estrutura de opressão, mas pode expressar também, sob um processo pedagógico libertador, uma suplantação dos diversos desafios (FREIRE, 2011; SANTOS, 2014b). Há limitações em uma análise como essa, pois o lugar tem suas especificidades, com variáveis qualitativas e quantitativas. Entretanto, o objetivo aqui é evidenciar a necessidade do estudo das interações de alguns dos elementos do espaço, e sobre como estes estão interagindo em um lugar escolar. Há uma intencionalidade de objetos e ações que é colocada a uma unidade escolar, havendo, respeitando os princípios da dialogicidade, respostas desta unidade, ações desta unidade às muitas normas que a ela chegam. Essas ações possuem, ou não, um potencial de reflexão que, geralmente, culminam em permutações. Como essas trocas são materializadas? E como essas materializações serviram, ou não, para que licenciandos de uma política pública as utilizasse para reflexões, quem sabe, em futuras e distintas outras ações, em outro tempo, outro espaço? Em parte, é isso que esse trabalho está se propondo a pensar.

Se um lugar for “problematizador”, o que ele precisa ter para propor novas ações?

Primeiro, o que é o lugar para a geografia? Neste trabalho, o que é o lugar numa perspectiva crítica a respeito dessa escala de análise? Santos nos apresenta algumas importantes reflexões, dizendo que

O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente. [...] Nesse sentido, o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. O mundo, nas condições

atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo; se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência. No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que já é, mas, também, pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, torna-se a nossa âncora (SANTOS, 2014c, p. 162-3).

Nos acoplando dessa necessidade de fazer o lugar existir, mais uma vez, associa-se Santos a Freire, especialmente quando este último afirma que uma das principais formas de intervenção de uma pessoa no mundo pode, e deve, se fazer através do ensino, pois “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98). Surge o potencial da educação, sobretudo o potencial do professor, educador na ótica freireana, na potencial relação desse mediador com o lugar em que o mesmo está imerso.

Entende-se neste trabalho, portanto, que o lugar é uma das escalas de maior dimensão das ocorrências espaciais, e é também nesse lugar que se vislumbra o subespaço da escola como uma forma de convivência que nos apresenta potências. A potência de problematizar, de refletir, de agir, de entender os objetos e suas intenções, de saber que as técnicas, algumas delas, são criadas e pensadas para a desumanização, que a estrutura oprime formas de resistência, inibindo a viabilidade no surgimento de outras funcionalidades, demandando a reprodução de processos hegemonicamente idealizados. Santos, nesse aspecto, nos ajuda a entender esse contexto, afirmando ser possível subvertê-lo.

Haverá quem descreva o quadro material dessa batalha como se fosse um teatro, quando, por exemplo, se fala em estratégia de sobrevivência, mas na realidade esse palco, junto com seus atores, constitui a própria vida concreta da maioria das populações. A cidade, pronta a enfrentar seu tempo a partir do seu espaço, cria e recria uma cultura com a cara do seu tempo e do seu espaço e de acordo ou em oposição aos donos do tempo, que são também os donos do espaço. É dessa forma que, na convivência com a necessidade e com o outro, se elabora uma política dos de baixo, constituída a partir das suas visões do mundo e dos lugares. [...] Os movimentos organizados devem imitar o cotidiano das pessoas, cuja flexibilidade e adaptabilidade lhe asseguram um autêntico pragmatismo existencial e constituem a sua riqueza e fonte principal de veracidade (SANTOS, 2002, p. 133-4).

No subespaço escola, potencial lugar de ação e reflexão, práticas educativas problematizadoras se apresentam como importante caminho para a descoberta das relações entre lugar e mundo, mundo e lugar, uma busca pelo fortalecimento do sujeito, especialmente quando este é estimulado a se ver em algumas das funcionalidades propostas pelo espaço. Neste caso, defende-se a prática problematizadora com intenção libertadora freireana. As palavras a seguir conceituam a defendida ação.

[...] a educação libertadora, problematizadora [...] é um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2011, p. 94-5).

Visando possibilitar que o subespaço escolar exerça seu papel de instituição colaboradora em busca deste alcance de uma consciência das pessoas e emancipação dos lugares, primeiro, propõe-se que o educador se sinta em um contexto espacial que o estimule a ser questionado, objetivando uma busca por essa libertação-emancipação. Quando se reflete a respeito de alguns papéis a desempenhar por este professor, em geral, o mesmo ainda não tem um entendimento mais nítido sobre como diluir a binarização que o ainda coloca na condição de um opressor bancarizando oprimidos. Por isso, um dos objetivos da formação seguida em nossa experiência foi o de estimular o licenciando a romper com as relações hierárquicas, verticais, que geralmente marcam a conexão educador-educando. E, após muitas leituras e observações empíricas voltadas à identificação de como, em parte, essa diferenciação poderia ser quebrada, enxergou-se a problematização como método a ser utilizado nas ações didáticas, curriculares e avaliativas, isso quando estas fossem propostas. Neste método de ação o educador passa a ser um propositor tanto quanto o educando, inclusive culminando com a condição em que não se saberá mais, com exatidão, quem educa e quem é educado. O caminho da problematização passa a marcar as relações durante a formação nos encontros do grupo e, acima de tudo, compreende todo o processo que envolve a elaboração, proposição, execução, avaliação e ressignificação dos temas sugeridos. É importante ressaltar que os assuntos a serem discutidos, em parte, já refletem um trabalho em conjunto entre educandos e educadores, isso por via da busca pelos temas geradores. A bancarização perde seu efeito, não havendo mais a distinção binária opressor-oprimido.

E, mais uma vez conversando com Santos, Freire nos convoca para o pensar de novas ações, a busca por um novo, em detrimento do velho, problematizações que podem nos levar ao futuro, condição que apenas pode ser alcançada se uma prática da ação-reflexão-ação for, de fato, pensada e materializada na rotina do novo educador-educando. Neste caso defende-se que esta cultura da problematização ocorra nos subespaços escolares, dando uma relevante ênfase à formação do professor, à sensibi-

lização desse potencial educador, ao encontro desse agente com sua totalidade. Freire instrumentaliza esse passo destacando que

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos (FREIRE, 2011, p. 47).

E, para fazer parte dessa libertação, para que a educação não seja utilizada apresentando como ênfase a acomodação das pessoas, para que professores se tornem educadores, para que educadores passem a ter habilidade de se relacionar com educandos, não mais na condição de objetos, mas no estágio de sujeitos, e para que, finalmente, o lugar entenda o mundo e se insira no espaço priorizando a conquista de valores distintos do contemporâneo, muitos ainda limitados à materialidade, finaliza-se essa parte dialogando com a oportuna reflexão de Santos, em que o mesmo nos alerta que para o começo dessa nova trajetória

não se trata de estabelecer datas, nem de fixar marcos no calendário. Como o relógio, a folhinha e o calendário são convencionais, repetitivos e historicamente vazios. O que conta mesmo é o tempo das possibilidades efetivamente criadas, isso a que chamamos de tempo empírico, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas ideias (SANTOS, 2002, p. 173).

A prática formativa pibidiana se encontra com Milton Santos e Paulo Freire. A proposta se materializando

Um desafio presente numa prática formativa é conseguir concretizar o diálogo entre elementos da teoria com a vivência da prática. Essa idealização na relação é, geralmente, frustrada quando, efetivamente, o trabalho empírico formativo se inicia. As relações entre universidade e escola são, ainda, estruturalmente distantes, especialmente pela crise formativa existente atualmente nas diversas profissões, inclusive na docência. “Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades” (TARDIF, 2014, p. 252). Esta experiência pibidiana teve como um de seus propósitos alcançar a superação deste distanciamento, materializando a construção de uma ponte que não permite que uma parte, a teoria, exista sem a outra, a empiria.

Estando em um processo formativo de docência geográfica, houve a necessidade de se escolher um método investigativo que fosse comum às duas áreas do

conhecimento em questão, a pedagógica e a geográfica. Como já visto na introdução da discussão no presente trabalho, escolheu-se elementos da teoria crítica, tendo, como porta-vozes dessa linha, proeminentes autores, sendo eles Paulo Freire e Milton Santos. Mas como esses dois intelectuais puderam subsidiar a prática empírica numa experiência formativa pibidiana? É o que será apresentado na sistematização a seguir.

Torna-se relevante lembrar que algumas categorias, apresentadas e debatidas nas duas primeiras partes do artigo, serviram de referência às aplicações instrumentais deste processo formativo, e servirão de base para as questões colocadas a seguir. No uso do espaço e do lugar para análise, entendendo que a partir daí problematizações seriam, e foram, erguidas, recorreu-se às categorias de estrutura, processo, função e forma. Além disso, dois conceitos pedagógicos freireanos foram utilizados para que a prática-reflexiva-formativa contemplasse parte de seus objetivos, sendo eles o do opressor-oprimido, culminando com a metodologia problematizadora, sempre através da ação-reflexão-ação.

O subespaço escolar em que ocorreu essa formação possui uma função que reflete a estrutura do modo de produção excludente. Essa “função sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa” (SANTOS, 2014b, p. 69). O lugar, com o fortalecimento dos fluxos do meio de produção, foi perdendo cada vez mais sua autonomia, elementos que podiam constituir mais robustamente sua identidade. As relações espaciais foram determinando funções que passaram a criar territorialidades diversas, que tanto refletiam ações includentes, mas também excludentes. A escola passou a ser uma das funções que configurou muito representativamente caminhos estabelecidos pelas estruturas, sendo que essa estrutura “implica a inter-relação de todas as partes de um todo, o modo de organização ou construção” (SANTOS, 2014b, p. 69), e com a complexificação das relações econômicas, políticas, sociais e culturais, também passou a materializar formas, que é “o aspecto visível de uma coisa” (SANTOS, 2014b, p. 69), a serem, de certa maneira, incorporadas e reproduzidas.

A unidade escolar, integrada ao lugar, recebe ações nesse espaço repleto de processos verticais. Estes processos “agem e reagem sobre os conteúdos desse espaço” (SANTOS, 2014a, p. 70). Essa verticalidade está no currículo, construído sem diálogo com o local, está na profissionalização do professor, que também recebeu uma formação que não o tocou, portanto não o modificou, para construir redes de destaque com os sujeitos do lugar. Tardif (2014, p. 86) nos coloca que “O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir [...] da experiência prática

que os professores julgam sua formação universitária. Ao estrear em sua profissão, professores lembram de que estavam mal preparados”. Essa verticalidade também é representada nas funções classificatórias existentes nas práticas educativas avaliativas. Esses elementos pedagógicos acabam reproduzindo desigualdades, intensificadas com as ações e objetos presentes nos fluxos espaciais, cada vez mais determinantes sobre as relações a serem estabelecidas entre as pessoas, a maioria vista e tratada como objetos, limitadas à empregabilidade e ao consumo, com pouca perspectiva de consciência, de libertação e emancipação (SANTOS, 2014a; FREIRE, 2011).

A pedagogia defendida neste processo formativo vai de encontro aos elementos da estrutura, que fortalecem o espaço em detrimento do lugar. Na experiência, primeiro, valoriza-se partes da pedagogia como recursos para a criação de respostas às formas existentes na unidade escolar, mas também às funções identificadas e já apresentadas. A estratégia formativa incorporada é a da problematização dos processos que penetra as relações estabelecidas entre os diversos grupos no interior de um ambiente educacional. Como ação metodológica para a efetivação dessa problematização, recorre-se à práxis freireana, na qual o lugar é cindido, suas funções e formas identificadas, seus processos passam a ser codificados, o diálogo com a estrutura é estabelecido, as relações espaciais refletidas, tenta-se, dentro do possível, o escrutínio das ações que integram uma totalidade, para que, a partir daí, seja restabelecida uma dialética dessa totalidade com o lugar, incorporado às realidades vividas, percebidas (FREIRE, 2011). O mesmo autor nos explica mostrando que

Esta cisão, na prática da descodificação, corresponde à etapa que chamamos de descrição da situação. A cisão da situação figurada possibilita descobrir a interação entre as partes do todo cindido. Esse todo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sofre a cisão e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da cisão (FREIRE, 2011, p. 135).

Há um currículo que reflete uma ação estrutural sobre a escola, mas ganha-se força para que um diálogo seja pensado e construído do lugar em relação às ações e objetos do espaço. Quando se pensa um currículo através do lugar, o objeto torna-se sujeito, pois o que era impessoal ganha rosto, ganha realidade, se identifica a fragilidade, a complexidade, às demandas reprimidas, ou seja, o que era uma função hegemônica passa a ser ressignificada, começa a se tornar uma função contra hegemônica, que tenta fazer uma contraposição às muitas forças espaciais que provocam formas desiguais. “Os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos” (ARROYO, 2013, p. 138) e o currículo que parte do lugar desencadeia uma didática

que amplia o horizonte de perspectiva desse sujeito, priorizando que essa partida ocorra de onde o mesmo se situa, com um tema gerador, tema este que expõe as muitas “situações-limite” (FREIRE, 2011, p. 130) presentes, as problematiza, as geografiza, busca elementos da estrutura para que os sujeitos as compreendam, reflitam sobre ela, podendo se apossar criticamente das ações que a materializam, dos objetos que se configuraram, e ainda se reconfiguram.

As relações pedagógicas propostas são empiricamente levantadas e, de imediato, relacionadas à teoria que pode subsidiar respostas que as tornam uma nova prática pensada, não vazia. Por isso, chega-se ao método de ação, mais uma vez tendo o aluno como sujeito, sendo que este será inquirido nas muitas etapas da aprendizagem, que não se torna ensino, pois todos os envolvidos aprendem. O sujeito é convidado a ler sua paisagem, a identificar elementos do lugar que ainda são autônomos, se é que eles ainda existem, a exercitar conexões através dos processos múltiplos que se estabelecem entre este lugar e o espaço, tentando possibilitar a problematização através das escalas, cada vez mais complexas (SANTOS, 2014a; FREIRE, 1996; 2011). Essa percepção, construída e alcançada, conjuntamente, por educadores e educandos, propicia a materialidade de novas territorialidades, de novas funções e formas para as antigas estabelecidas, desencadeando um ambiente coletivo em que as individualidades são respeitadas de fato, acreditando ser possível a descoberta de “inéditos-viáveis” (FREIRE, 2011, p. 130).

As práticas pedagógicas são pensadas para se ter o discente como parte de todo o processo, possibilitando uma ação que seja em sua integralidade educativa. Educativa, pois a função proposta não é mais classificatória, reprodutora de desigualdades no interior da escola, opressora nas demandas culturais, sociais, políticas, hierarquizante sobre o que deve ou não ser escolhido, pensado e problematizado, ao contrário. Essa integração desperta o aluno para o potencial sujeito político que o mesmo é, e pode continuar a se tornar, o direcionando a constatar que os temas propostos pelo conteúdo geográfico dialogam permanentemente com sua vida, com os processos que o consomem, que invadem seu cotidiano, seja o familiar, o social, o pessoal (FREIRE, 1996; 2011; LIBÂNEO, 2012).

A geografia passa a ser uma parte do currículo formativo que se propõe a derubar os muros do externo e do interno, desconfigurando a convencionalidade do que é dentro ou fora, útil à vida ou inútil, recusando-se a ser o conteúdo para passar de ano. Alcançar a consciência requer estudo, problematização constante sobre a função de

seu lugar, sobre as formas que se materializam em novas funções, sobre os processos pensados a partir do espaço. Esse espaço é uma totalidade relativa, e que precisa ser refletido para não ser interpretado como absoluto, daí a relevância de se entender as estruturas (SANTOS, 2014b; FREIRE, 2011).

A educação geográfica, em associação às potencialidades pedagógicas, apresenta oportunidades para que as oposições sejam quebradas, para que os binarismos sejam desfeitos, despertando consciências inéditas e viáveis. Somos sujeitos de uma experiência a ser refletida, e na perspectiva geográfica podemos compreender o que somos através do lugar. Por via dessa escala, uma totalidade, não totalitária, pode ser encontrada, propiciando um caminho que nos mostra algumas das relações que compõe o espaço geográfico, e algumas das suas materialidades, que parte de nós, relaciona-se com outros, retorna, gerando ressignificações permanentes. A sensibilização à formação pibidiana foi fortemente direcionada à produção de horizontalidades, desde as discussões de leituras propostas, passando pelos encontros formativos, alcançando um conjunto pedagógico de construção das aulas, além dos objetos em potencial descobertos, seja para que esses temas retornassem às discussões na unidade escolar, mas também na produção acadêmica que o grupo se propôs a efetivar. O que eram situações-limite transformou-se, na formação proposta, em muitos inéditos-viáveis.

Considerações finais

Dois foram os desafios dos processos que compreenderam esta formação de professores no Pibid. O primeiro foi o de compreender a prática simultaneamente às apresentações de autores e suas respectivas teorias. O segundo, e esse não caminha distante do primeiro, foi o de estabelecer como princípio metodológico ativo a práxis proposta por Paulo Freire, a de que ser docente, em sala de aula, demanda a cisão de uma parte, o diálogo com a totalidade, e o retorno à parte cindida, mas nessa etapa, finalmente, refletida.

Como supervisor do referido programa, o que atua na escola, me relacionei com licenciandos bolsistas, num total de oito, que, em geral, passaram a exercitar com regular prioridade práticas pedagógicas e educativas que visam a materialização da práxis proposta por Freire, exercitando a dialogicidade da geografia com a pedagogia, problematizando assim muitos dos conceitos epistemológicos que sustentam essas duas ciências, nossos objetos de estudo, de aprendizagem e de ação.

Milton Santos, infelizmente isso foi identificado nas conversas introdutórias com os bolsistas, ainda é visto como inacessível à geografia escolar, o que nos despertou para a necessidade de encarar essa como uma das questões a ser enfrentada durante a formação. Sua contribuição à formação do docente de geografia, como visto, passa por nos apresentar o entendimento de dois dos conceitos mais caros a essa ciência, sendo eles o de lugar e espaço. E foi, tendo alguns de seus estudos como referência, que, a partir do lugar que estávamos, fomos ao encontro do espaço geográfico, o espaço das materialidades. E foi neste instante que vimos em Paulo Freire o pensador da pedagogia que melhor diálogo poderia realizar para nos subsidiar nos caminhos a serem percorridos.

A primeira ação de reflexão freireana passa pelo lugar de Milton Santos. As problematizações daí surgidas foram contempladas pelas categorias de função, forma, estrutura e processo, apresentadas em Santos. Elas nos deram a complexidade necessária ao caminho em busca de uma totalidade a ser compreendida. Ressalta-se que essa totalidade não é vista como totalitária, é relativa, por isso ofereceu distintos caminhos, subjetividades, objetividades, nos apontando possibilidades de análise, sempre temporárias, pois o tempo não é linear, existindo, como bem nos aponta Santos, o lento em alguns lugares, e o muito rápido em outros. A prática problematizadora defendida por Freire também nos aproximou de um entendimento em comum do lugar, mudando a perspectiva de partida, que não mais foi vertical, de um educador para um educando, mas, sim, e aí materializando a dialogicidade, horizontal, onde as questões que passavam a surgir tinham significância a todos os envolvidos, despertando intenções, curiosidades, criticidades, novos questionamentos, que desencadearam inéditas e imprevisíveis reflexividades, possibilitando uma variação das escalas entre lugar e espaço, e também uma gangorra, imperceptível, entre concreto e abstrato, sofisticando assim o que era problematizado, discutido, respondido, e novamente perguntado.

E, por final, o que se pôde experimentar foi efetivamente uma formação que se propôs a transformar. E, realça-se, muitas dessas transformações vivenciadas passaram por problematizações materializadas no exercício constante da ação-reflexão-ação. E esse caminho foi percorrido tendo essa problematização, a horizontalidade nas relações entre os envolvidos, e a busca por uma geograficidade nas questões a serem propostas, preparadas, estudadas, discutidas e avaliadas. Esses três pilares ajudaram na construção de uma cumplicidade formativa, onde a solidariedade reflexiva colaborou com todos na busca por respostas aos diversos problemas e desafios constantemente-

te identificados e passados. Acima de tudo, nos deu uma dimensão da complexidade que é ser professor em espaços como o atual, seja na necessidade de interagir com uma heterogeneidade de demandas, seja na forma em que respostas são elaboradas às muitas vivências, e em como tornar este vivido, escrito, culminando com o escrever e, simultaneamente, permitir viver o que se escreve. Este talvez o maior desafio de um professor-pesquisador, de um pesquisador-professor, experiências pelas quais confrontamo-nos na referida formação.

Referências

- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 61-73.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2014a.
- _____. *Espaço e método*. 5. ed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2014b.
- _____. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2014c.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2002.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Submissão em: 21/05/2020

Aceito em: 04/08/2020

Sobre os autores

Cleber Abreu Silva

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor regente da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Supervisor-bolsista Pibid entre os anos de 2018 e 2020. E-mail: clebera3@gmail.com

Vinícius Souza Pinto

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista Pibid entre os anos de 2018 e 2020.

E-mail: vysouza149@gmail.com