

O LUGAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DE MILTON SANTOS, PAULO FREIRE E BELL HOOKS

Flávia Silva Pinto¹
André Pasti²

Resumo: Este artigo estabelece diálogos entre obras selecionadas do geógrafo brasileiro Milton Santos, do “Patrono da Educação” Paulo Freire, e da intelectual e professora feminista bell hooks para explorar as potências para possíveis novas epistemologias de uma educação libertadora centrada no lugar vivido, em seus respectivos saberes e práticas populares, como premissa da construção de sujeitos históricos autoconscientes na escola. Ao correlacionar as obras desses autores, suas formulações teóricas, reflexões pedagógicas e experiências, buscamos a compreensão da importância do conceito geográfico de lugar nas propostas da educação popular nesta conjuntura de políticas neoliberais na educação brasileira, que favorecem a massificação e impedem a formulação do pensamento crítico.

Palavras-chave: educação popular; lugar; Milton Santos; Paulo Freire; Bell Hooks.

THE PLACE IN THE CONSTRUCTION OF A POPULAR EDUCATION BASED ON MILTON SANTOS, PAULO FREIRE AND BELL HOOKS

Abstract: This article establishes dialogues between selected works of the Brazilian geographer Milton Santos, the “Patrono da Educação” Paulo Freire, and the feminist intellectual and teacher bell hooks to explore the potentials for possible new epistemologies of a liberating education centered in the place lived, in their respective knowledge and popular practices, as a premise for the construction of self-aware historical subjects in school. By correlating the works of these authors, their theoretical formulations, pedagogical reflections and experiences, we seek an understanding of the importance of the geographic concept of place in the proposals of popular education in this conjuncture of neoliberal policies in Brazilian education, which favor massification and prevent the formulation of critical thinking.

Key-words: popular education; place; Milton Santos; Paulo Freire; Bell Hooks.

INTRODUÇÃO

Uma educação popular e libertadora tem, entre seus princípios, a criação de uma epistemologia que valoriza e problematiza os saberes e práticas populares e o senso comum, incorporando um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2013). Isso implica questionar e desconstruir os imaginários dominantes sobre os lugares e os cotidianos vividos no processo de educação. Ana Clara Torres

¹ Licencianda em Ciências Humanas da Universidade Federal do ABC (UFABC). Email: flavia.p@aluno.ufabc.edu.br

² Docente da Universidade Federal do ABC (UFABC) Email: andre.pasti@ufabc.edu.br

Ribeiro afirma que os limites do imaginário dominante também abarcam os projetos de futuro, sonhos e desejos que, atualmente, estão inseridos na dinâmica do individualismo (RIBEIRO, 2007). Essa concepção de não-cidadão e consumidor mais-que-perfeito é, como descrita por Santos (1994), uma forma de controle, tornada necessária para que a máquina da produção continue trabalhando.

Paulo Freire (2011, p. 35) vislumbra uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, reconhecendo o espaço vivido como ‘sala de aula’ primária de aprendizado. Compartilhando a importância das identidades dos/as estudantes — inseparáveis de seus respectivos lugares — o trabalho de bell hooks em relação à educação pretende criar estratégias para a “conscientização” em sala de aula, formando “participantes ativos” para o combate à educação bancária (HOOKS, 2013, p. 26). Para isso, a própria definição da categoria de *lugar*, a partir da Geografia Crítica de Milton Santos, entende que

É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado. Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (SANTOS, 2000, p. 112).

Nesse sentido, para explorar a categoria de lugar como fundamento da educação libertadora, sobretudo a partir das periferias e dos territórios populares, o objetivo da pesquisa que fundamenta este texto foi correlacionar obras de Milton Santos³, Paulo Freire⁴ e bell hooks⁵, buscando a compreensão da importância do conceito geográfico de *lugar* nas propostas da pedagogia popular. Buscamos reconhecer contribuições desses autores para a compreensão das possibilidades de um processo educacional que preze pela liberdade dos estudantes, pautado na conscientização e na reação, a partir dos cotidianos dos lugares, dos saberes locais e das subjetividades presentes nas estruturas de raça e gênero institucionalizadas e vivenciadas pelos estudantes.

Para isso, identificamos trabalhos científicos já realizados sobre o tema, a fim de avançar no diálogo entre as teorizações dos três autores; tratamos, ainda, de compreender a teoria freireana de uma educação emancipadora, entendendo seus fundamentos teóricos e metodologias práticas; investigamos a experiência de bell hooks em sala de aula, aplicada às suas teorizações acerca do recorte de raça e gênero como motores de uma educação transgressora e plural; e relacionamos esses elementos à teorização de Milton Santos sobre o lugar como premissa da construção de um processo de conscientização na educação emancipadora, possibilitando que os estudantes compreendam criticamente o seu território vivido.

³ Milton Santos (1926-2001), geógrafo brasileiro, de Brotas de Macaúbas (BA), deixou uma vasta obra incluindo dezenas de livros sobre teoria da Geografia, urbanização latino-americana, cidadania e território, globalização e outros temas. É reconhecido como um dos mais importantes geógrafos do mundo, tendo sido laureado com o Prêmio Internacional de Geografia Vautrin Lud, em 1994.

⁴ Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, de Recife (PE), notável pensador reconhecido na pedagogia mundial pelas propostas de educação crítica, popular e dialógica. Homenageado como Patrono da Educação Brasileira em 2012.

⁵ bell hooks (1952-2021), educadora estadunidense e pensadora feminista, de Hopkinsville (estado de Kentucky). Foi acadêmica, ativista antirracista e autora, tendo publicado extensa obra, incluindo mais de 30 livros. A autora preferia grafar seu nome em minúsculas — segundo ela, ‘o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu’.

A metodologia da pesquisa esteve baseada na revisão bibliográfica de produções acadêmicas de Milton Santos, Paulo Freire, bell hooks, autores que discutem e problematizam suas obras e obras complementares que discutem as experiências pedagógicas no contexto do território brasileiro. O levantamento bibliográfico se baseou no acervo de periódicos da CAPES, na base Scielo, na base de dissertações e teses e demais conteúdos eletrônicos e físicos do Sistema de Bibliotecas da UFABC, no Google Acadêmico e portais de teses e dissertações de Universidades brasileiras. O projeto foi realizado no âmbito do Programa de Iniciação Científica da UFABC.

DA CRÍTICA À EDUCAÇÃO NEOLIBERAL À EDUCAÇÃO CRÍTICA

Como pontapé inicial para a compreensão da articulação entre o lugar, a educação libertadora e o conseqüente processo de tomada de consciência a partir do território vivido, partimos da consideração do território usado e suas rugosidades como elemento concreto dos processos de aprendizagem nas escolas. Isso implica reconhecer a hegemonia da educação neoliberal no período atual.

Desde o período da redemocratização no Brasil, a onda de políticas neoliberais passou a orientar os recursos públicos “para os investimentos econômicos em detrimento dos gastos sociais” (SANTOS, 1993, p. 95), o que se atrela à dinâmica de funcionamento das instituições escolares, tanto públicas quanto privadas. Paulo Freire se colocou prontamente a denunciar a “prática neoliberal anti-humanista” (FREIRE, 2011, p. 111), que se constitui através de um modelo educacional pautado na transmissão intocável de conteúdos pré-estabelecidos e escolhidos a dedo por especialistas: a educação bancária, baseada no pressuposto de que “a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura” (HOOKS, 2013, p. 14).

Nesse conseqüente processo de exclusão dos sujeitos na formação dos currículos, é imposta uma responsabilidade individual aos estudantes marginalizados. bell hooks, em sua experiência pessoal como aluna negra e periférica, compartilhou:

Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos de renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho. Não era nosso mundo, não era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía (HOOKS, 2013, p. 38).

A partir dessa lógica, as vivências diversas experimentadas pelos estudantes em seus cotidianos são ignoradas. Em entrevista ao Donald Macedo, em “Alfabetização — leitura do mundo, leitura da palavra”, Paulo Freire (2011, p. 76) enfatiza que esse processo excludente faz com que as escolas reprimam a criatividade:

[...] A subjetividade funciona dentro das escolas. As escolas podem reprimir, e de fato o fazem, o desenvolvimento da subjetividade, como no caso da criatividade, por exemplo. Uma pedagogia crítica não deve reprimir a criatividade dos alunos (a repressão à criatividade vem sendo uma verdade no correr de toda a história da educação).

A criatividade citada corresponde aos discursos dos próprios estudantes, e não uma criatividade que atenda à continuidade do discurso dominante, dentro da lógica capitalista através da unificação do território e do mercado (SANTOS, 1993). Como uma forma de manutenção do poder, esses discursos plurais são sufocados através de uma escola que funciona aos moldes industriais, formando estudantes para serem agentes da sociedade vigente. Nesse sentido, há uma lógica de “culpar a vítima”, como define hooks:

o sujeito passa a ver o seu desempenho escolar apenas como resultado de seu comportamento individual, de modo que forças sociais externas ao eu individual, vividas na escola, deixam de ser vistas como determinantes de sua trajetória (HOOKS, 2015, p. 677).

A consequência dessa formação ideológica de submissão é nítida e atinge diferenciadamente os sujeitos subalternos diante das opressões que sofrem. bell hooks, em seu artigo “Ecolarizando homens negros” traz de forma escancarada como essa realidade vigente atinge, principalmente, pessoas racializadas e de que forma estas pessoas acabam se comportando para se inserirem tanto no mercado de trabalho, quanto nessa concepção de cidadão consumidor (PITANO; NOAL, 2017). Para ela, uma distinção deve ser feita:

entre ser educado e ser um pensador crítico, alguém que reflete sobre o mundo. Hoje, muitos homens negros inteligentes, que têm sido bem educados, sabem que não devem ser pensadores críticos e eles não tentam ser. [...] Muitas vezes homens negros educados em empregos bem pagos aprendem a assumir uma atitude de “concordar para estar bem” (HOOKS, 2015, p. 685).

A distinção entre educação moral dentro da lógica dominante e o cultivo do pensamento crítico está intimamente ligada ao modo de produção de opressores e oprimidos, que contém uma série de comportamentos para a ilusão da inserção e sucesso neste sistema. Esse processo se inicia quando “as crianças negras foram obrigadas a frequentar escolas onde eram vistas como objetos e não sujeitos” (HOOKS, 2013, p. 53). A falsa inclusão e “integração social” dessa escola reprodutora de opressões é criticada por Freire, que alertava sobre a falácia desse discurso, ao afirmar que sob pretexto de melhorar e “integrar socialmente”, a ação pedagógica pode contribuir para aprofundar e legalizar um abismo profundo entre as classes (FREIRE, 1979, p. 40).

Nesse sentido, a “cultura popular, que é vista como uma perigosa ameaça às noções de ordem e civilidade” (GIROUX; SIMON, 2018, p. 108), reflete na violência do sistema na contra-ordem produzida nos lugares quando pessoas racializadas e periféricas são classificadas como violentas e encrenqueiras ao ‘desejarem se tornar pensadores críticos, e essa vontade é vista como uma ameaça à autoridade’ (HOOKS, 2013, p. 14). Essa educação repressora, que ocorre quando “a universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade” (HOOKS, 2013, p. 13), impõe agendas, olhares desconectados da produção de sentidos baseados no cotidiano vivido por esses estudantes e também incorpora um fatalismo sobre o futuro a partir do pensamento único (SANTOS, 2000). Como afirma Freire (2011), o neoliberalismo recusa o sonho e a utopia.

Com o projeto educacional dominante, o objetivo é cumprido com esta percepção individualista, incitando ao discurso meritocrático como uma forma de justificativa às desigualdades, além de negar que o sujeito duvide do sistema pela auto-depreciação, negando, assim, a sua identidade atrelada ao lugar. Contudo, quando o lugar está inserido nos currículos, conteúdos e momentos de ensino, as “manifestações na espontaneidade e da criatividade” são incentivadas, afinal, é no “teatro insubstituível das paixões humanas” (SANTOS, 2006, p. 218) — o lugar — que a educação libertadora acontece.

A educação popular e libertadora, criticando esses limites, resgata a noção de utopia, se opondo diametralmente à educação bancária neoliberal, à mercantilização da educação, ao ensino burocratizado que exclui o debate político do território que queremos (GADOTTI, 2013). Nesse sentido, buscamos reconstruir a partir do diálogo entre Santos, Freire e hooks o lugar como um caminho para epistemologias da educação popular.

O LUGAR E POSSIBILIDADES DE NOVAS EPISTEMOLOGIAS

Milton Santos entende o espaço geográfico como conjunto inseparável de sistemas de materialidades e de ações, compreendendo um papel ativo do território no movimento da sociedade (SANTOS, 2005; 2006). Para Santos (2014), cada subespaço inclui uma fração desses sistemas de objetos e ações - daí hoje a ‘consciência do mundo ser obtida através do lugar’ (SANTOS, 2014, p. 161). Não se trata, portanto, de autonomizar um lugar como portador de uma lógica própria isolada dos demais processos de organização do território. Como afirma o autor, “o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo [...]. O mundo, nas condições atuais, visto como um todo, é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, restitui-nos o mundo”, já que “no lugar estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é” (SANTOS, 2014, p. 162 e 163). Para Santos (2020, p. 13) o lugar está em constante transformação: “cada lugar está sempre mudando de significação, graças ao movimento social: a cada instante as frações da sociedade que lhe cabem não são as mesmas”.

Daí a compreensão do lugar como espaço do cotidiano compartilhado, dos diferentes acontecimentos. Conforme o autor (2006, p. 218),

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Resgatar essa problematização do cotidiano vivido e compartilhado é fundamental para a compreensão do lugar de vida dos educandos. Isso implica, ainda, o reconhecimento das contradições e desigualdades que marcam essa cotidianidade. Santos, em sua obra “O Espaço do Cidadão”, observa que os lugares

intermediam nosso valor como indivíduos, afirmando que as pessoas valem de acordo com o lugar em que vivem. Ele observa, ainda, que

a distância geográfica é duplicada pela distância política. Esta se manifesta em dois sentidos complementares. Estar na periferia significa dispor de menos meios efetivos para atingir as fontes e os agentes do poder, dos quais se está mal ou insuficientemente informado (SANTOS, 2007, p. 118).

Bell Hooks reforça a condição de grupos subalternos, em atenção especial aos homens negros, ao dizer que “preparados para ser mantidos como membros permanentes de uma subclasse, para não ter escolhas [...], homens negros sem privilégios de classe sempre têm sido os alvos da deseducação” (HOOKS, 2015, p. 679). Essa condição periférica, no entanto, não se resume a um fatalismo — como diz Freire (2011, p. 52), ‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar. A ‘outra globalização’ traz a possibilidade da construção de lugares e espaços a partir de diversos saberes e vivências, como a instituição escolar a partir dos “in-incluíveis” (ARROYO, 2013). De forma prática, os grupos oprimidos podem criar “uma maneira de fazer comunidade [...] para resistir” (HOOKS, 2008, p. 859). Aqui, entra o processo de conscientização dentro de uma pedagogia da liberdade, incentivando a reflexão e a ação coletivas a partir do diálogo. É interessante notar a complexidade do território como um todo a partir destas três formulações do mundo. Nesse sentido, Santos teoriza o que seria a “esquizofrenia do território e do lugar”:

o território não é um dado neutro nem um ator passivo. Produz-se uma verdadeira esquizofrenia, já que os lugares escolhidos acolhem e beneficiam os vetores da racionalidade dominante mas também permitem a emergência de outras formas de vida. Essa esquizofrenia do território e do lugar tem um papel ativo na formação da consciência. O espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente (SANTOS, 2000, p. 80).

A falácia da neutralidade, assim, fortalece os opressores e seu sistema de dominação, ilustra a sociedade e seus reflexos desiguais como “naturais” e, por isso, afasta a educação dos estudantes, principalmente periféricos, ‘no ambiente aparentemente neutro’ (HOOKS, 2013, p. 56). No entanto, quando os ambientes escolares negam a neutralidade e agem a partir do incentivo à conscientização crítica dos estudantes, “no contexto multicultural [se aprende] a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias”, e novas formas de viver (HOOKS, 2013, p. 59). Uma heterotopia formada a partir da força de massas refletida na participação dos trabalhadores em sindicatos, greves, manifestações e coletivos foi fundamental para a concretização do projeto da Educação Popular freireana, refletindo na dialética da reflexão — a insatisfação com a sua condição atual — e a ação — a formação de grupos sociais e políticos (FREIRE, 1979). Dessa forma, é possível intervir no território a partir da multiculturalidade, visto que

assim, junto à busca da sobrevivência, vemos produzir-se, na base da sociedade, um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Esse é, também, um modo de insurreição em relação à globalização,

com a descoberta de que, a despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa. Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (SANTOS, 2000, p. 114).

Partindo do princípio de que “a pedagogia da liberdade é o germe da rebelião” (FREIRE, 1979, p. 11), a conscientização faz com que os estudantes se enxerguem como sujeitos históricos, chegando às suas próprias conclusões acerca das suas realidades em seus lugares — é deixar o caminho livre para que cada um forme a sua própria ideologia a partir da compreensão da verdade vivenciada e vivida. Com isso, “esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade” (FREIRE, 1979, p. 20) de forma coletiva, o que é a base para um processo de conscientização efetiva. bell hooks compartilha que garantir o exercício de reconhecimento dentro da sala de aula através da escuta ativa entre os estudantes e professores impede o apagamento no espaço escolar. Uma das formas de se fazer esse costume é “reconhecer o valor de cada voz individualmente”, inclusive do próprio educador — como exemplifica hooks (2013, p. 58-61):

Muitas vezes, quando os alunos voltam de férias ou feriados, peço que nos contem como as ideias aprendidas ou trabalhadas na sala de aula impactaram sua experiência lá fora. Isso lhes dá tanto a oportunidade de saber que as experiências difíceis acontecem com todo o mundo quanto a prática de integrar teoria e práxis: modos de conhecer e hábitos de ser. [...] Por meio desse processo, construímos uma comunidade.

Atrelada à conscientização coletiva, os lugares permitem a compreensão da totalidade das relações, que cria laços de solidariedade, laços culturais e de identidade. Essa vinculação com o lugar de cada educando passa pela valorização dos saberes e práticas desses lugares, incluindo a linguagem. Nas palavras de bell hooks, “para cada uso incorreto de palavras, para cada colocação incorreta das palavras, era um espírito de rebelião que reivindicava a língua como um local de resistência.” (HOOKS, 2008, p. 860). A força da linguagem local, suas expressões próprias e dialetos são o início do estudo da conscientização a partir dos lugares.

É a partir dos lugares, das vivências cotidianas e da valorização das identidades locais que a “lentidão” pode estar presente nos estudantes periféricos, possibilitando ‘escaparem do totalitarismo da racionalidade’ (SANTOS, 2006, p. 220 e 221), visto que “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores” (FREIRE, 1979, p. 16). Dessa forma,

Por serem "diferentes", os pobres abrem um debate novo, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso, com as populações e as coisas já presentes. É assim que eles reavaliam a tecnosfera e a psicosfera, encontrando novos usos e finalidades para objetos e técnicas e também novas

articulações práticas e novas normas, na vida social e afetiva (SANTOS, 2006, p. 221).

A presença e a influência da utopia carregada pela juventude periférica é potência máxima de reinvenção escolar, segundo Miguel Arroyo (2013), no sentido de adequar o ambiente e metodologias pedagógicas para que os discentes também façam parte da criação de conhecimentos, desestabilizando a hierarquização da educação. Por isso, a construção de espaços que possuam o significado do lugar de pertencimento aos jovens é fundamental para as suas expressões e confirmações das suas vivências. Contudo, não são suficientes. Esses espaços de pertencimento não devem ser uma alternativa à problemática da escola, mas sim um complemento. O que deve ser feito é a transformação das pedagogias e do ambiente escolar para que ele também se torne um espaço com significados que ressaltam positivamente todos os jovens, principalmente através das manifestações artísticas. Como afirma Santos (2006, p. 222), a tensão entre uma cultura de massas “indiferente à ecologia social”, que “responde afirmativamente à vontade de uniformização e indiferenciação”, há uma cultura popular que “enfrenta o futuro sem romper com o lugar”, porque está atrelada à conscientização, visto que impede a domesticação e impulsiona a história.

PEDAGOGIA CRÍTICA E A CONSCIÊNCIA PELO LUGAR

A forma como Paulo Freire compreende a missão da pedagogia pela liberdade e, conseqüentemente, crítica, tem a ver com “preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1979, p. 12). A libertação educadora a partir da conscientização possui o objetivo final na mudança da estrutura excludente da sociedade. É por isso que a “consciência pelo lugar se superpõe à consciência no lugar” (SANTOS, 2006, p. 224). Trata-se, para os sujeitos nos lugares,

da busca do futuro sonhado como carência a satisfazer — carência de todos os tipos de consumo, consumo material e imaterial, também carência do consumo político, carência de participação e de cidadania. Esse futuro é imaginado ou entrevisto na abundância do outro e entrevisto, como contrapartida, nas possibilidades apresentadas pelo Mundo e percebidas no lugar. [...] O choque entre cultura objetiva e cultura subjetiva torna-se instrumento da produção de uma nova consciência (SANTOS, 2006, p. 221).

Dessa forma, a confiança nas pessoas é a “condição prévia indispensável para uma mudança revolucionária” (FREIRE, 1979, p. 31) porque estas buscam reaprender o que nunca lhes foi ensinado (SANTOS, 2006, p. 223) — afinal, a liberdade dentro da ideologia freireana se dá pela necessidade de livre escolha, reflexão e ação do estudante dentro do processo de conscientização, sem inseri-lo dentro de ações pré-determinadas e esperadas, mas sim deixá-lo agir conforme sua reflexão crítica acerca de seu contexto a partir de sua própria “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1979), que consiste em ter contato com o conhecimento que faça diferença nas experiências de vida dos estudantes, algo que “liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2013, p. 32).

Para que isso seja possível, Freire relembra aos educadores e educadoras que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 19). Essa possibilidade é criada em uma relação de interdependência entre professores e estudantes, que deve ser compreendida e respeitada, sempre pautada no ‘reconhecimento permanente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula’ (HOOKS, 2013, p. 18). Nesse sentido, não existem sujeitos (docentes) e objetos (discentes), mas sim sujeitos que se formam a partir de outros sujeitos para que, juntos, pensem certo (FREIRE, 2011). Nas palavras de bell hooks,

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2013, p. 25).

A pedagogia crítica se insere dentro da premissa do incentivo à reflexão própria dos estudantes. “Dar aula” não é suprido por apenas uma exposição de um tema que deve ser engolido pelos estudantes, muito pelo contrário. Exige “não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2011, p. 23). A pessoa que se diz educadora com uma postura autoritária e hierárquica dentro de sala de aula não permite que os estudantes anseiem a pensar em suas necessidades, reflexões e realidades. É preciso que professores e professoras resistem ao ‘fascínio pelo exercício do poder e da autoridade dentro da sala de aula’ (HOOKS, 2013, p. 30). As certezas do professor são o ponto de partida e de chegada — da mesma forma que impede o educador de se conscientizar, os estudantes ficam à mercê de uma escola institucionalizada e mecanicista.

Por isso, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...], é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2011, p. 66-67). Essa possibilidade é criada a partir da vontade e paciência do professor em estabelecer essa conexão — que não é “depositando” conteúdos, mas sim

explicar a filosofia, a estratégia e a intenção do curso que no contexto “normal”. [...] No papel de professora, tive de abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata do sucesso no ensino [...] e admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo. [...] leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos (HOOKS, 2013, p. 60).

O que inclui, além da vontade e da paciência, o verdadeiro envolvimento com as particularidades dos lugares de cada estudante. Freire relembra que “a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 70), até porque a leitura do mundo está inserida em um lugar específico, recortando as experiências e compreensões a partir do território, dos saberes locais, das classes sociais, da raça e de gênero.

Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior

globalidade, corresponde uma maior individualidade. (SANTOS, 2006, p. 213).

Nesse sentido, de que forma os estudantes podem compreender criticamente os seus lugares, interligando com a cultura popular? Levando em consideração que “os contextos não escolares são extremamente importantes para a produção pedagógica de resistência política e social” (MACEDO; FREIRE, 2011, p. 80-81), ter contato com a pluralidade de discursos inseridos em outras instituições e movimentos sociais facilitam o processo da leitura do mundo, até porque muitas das organizações sociais lutam em prol de diversos grupos minoritários aos quais os estudantes podem fazer parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apagamento histórico e social das periferias e suas formações nos currículos escolares é massivo. A produção de elementos, conceitos, filosofias e até pessoas não-existentes estão intimamente ligados à produção do conhecimento abissal, teorizado por Boaventura de Sousa Santos (2007). Esse apagamento reflete na formação dos currículos escolares que, ao excluírem determinados assuntos — sempre relacionados às desigualdades sociais e questionamentos ao *status quo* — é como se estes não existissem.

Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes, a partir dos conhecimentos produzidos pelo Movimento Negro, ressalta a sociologia das ausências, que investiga justamente o que é excluído para torná-lo presente, como é o caso da cultura popular (GOMES, 2017). Sua importância se dá porque “a cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências” (GIROUX; SIMON, 2018, p. 110). Isso traz à tona a urgência de trazer a cultura popular para o meio da escola e da prática pedagógica como elemento de identificação e motor para conscientização. Quando os estudantes se apropriam criticamente dos objetos a sua volta e tomam para si a palavra crítica,

o poder dessa fala não é simplesmente possibilitar resistência à supremacia branca, mas é também fabricar um espaço para produção cultural alternativa e epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e conhecer que foram cruciais para criar uma visão de mundo contra hegemônica (HOOKS, 2008, p. 860).

Trata-se da possibilidade de uma verdadeira produção do conhecimento e de novas imaginações que podem estar desatreladas do mecanismo moderno de pensamento, afinal, “a educação é entendida como práxis pela qual se forja a revolução social” (SOARES; COSTA, 2019, p. 130).

O lugar — que é a representação do mundo globalizado e da particularidade da sociedade que ali vive seu cotidiano — possui estreita relação com a cultura popular que é produzida a partir dessas vivências, que são recorrentemente marcadas pelas rugosidades do território, a qual permeiam as desigualdades socioeconômicas da sociedade brasileira, como o racismo, a pobreza, a violência de gênero etc. Para que se formem cidadãos críticos de suas realidades vividas — o que inclui compreender geográfica e historicamente o seu território — é primordial que haja uma mudança de paradigma nas instituições escolares, não apenas no momento da sala de aula, mas também em sua organização e projeto político

pedagógico, que seja especificamente voltado para a conscientização de seus estudantes.

Por meio deste trabalho, reconhecemos a potência de um diálogo entre as obras de Milton Santos e sua teorização crítica do espaço e do lugar, de Paulo Freire e sua proposta de educação crítica e libertadora e de bell hooks e suas reflexões da educação crítica a partir dos sujeitos subalternos. A pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço implica em ampliarmos o diálogo entre as obras desses autores/as como um caminho para avançarmos na formulação teórica e prática de propostas de educação popular enraizadas no lugar do cotidiano compartilhado para a vida de educandos e educadores.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra: São Paulo, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular – desafios de uma política nacional**. 1ª Reunião Ampliada da RECID. Brasília, 2013.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. Cap. 4, p. 107 - 140.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 2017.
- HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens / novas linguagens. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857 - 864, 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. Escolarizando homens negros. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677 - 689, 2015.
- PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n.1, p. 78 - 86, 2017.
- RIBEIRO, Ana Clara Torres. Outros territórios, outros mapas. In: **OSAL: OBSERVATORIO SOCIAL DE AMÉRICA**, 6., Buenos Aires, 2005. Debates. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 263 - 272.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. ***Por uma Economia Política da Cidade***: o caso de São Paulo. São Paulo: EDUC, 1994.

SANTOS, Milton. ***Por uma outra globalização***: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SANTOS, Milton. O retorno do território. ***OSAL***, ano VI, n. 16, 2005.

SANTOS, Milton. ***A Natureza do Espaço***. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. ***O Espaço do Cidadão***. São Paulo: Edusp, 2007.

SANTOS, Milton. ***Da Totalidade ao Lugar***. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton. ***Espaço e Método***. São Paulo: Edusp, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. ***Novos Estudos***, São Paulo, v. 79, p. 71 - 94, 2007.

SOARES, Maria Helena Silva; COSTA, Roberta Liana Damasceno. Sobre a educação como prática da liberdade: lições e diálogos entre Paulo Freire e bell hooks. ***Kalagatos***, Fortaleza, v. 16, n. 2, 2019.