

O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência

Phenomenological thinking in geographic education: an approach for roads between culture and science

David Emanuel Madeira Davim

Graduado em Geografia, FCT – UNESP (Campus de Presidente Prudente).

Mestrando em Geografia, IG – Unicamp, SP, Brasil

davidavim@hotmail.com

Eduardo José Marandola Junior

Doutor em Geografia, IG - Unicamp.

Professor (MS3) FCA - Unicamp (Campus de Limeira), SP, Brasil

eduardo.marandola@fca.unicamp.br

Resumo

Com a intenção de responder à demandas do contexto contemporâneo e seus desafios, principalmente no campo científico, que coloca em cheque sua credibilidade de discurso e sua posição de autoridade diante da produção do conhecimento, nos propomos, com este artigo, a pensar novas alternativas à educação básica, sobretudo à prática do ensino em ciências humanas, destaque maior para a educação geográfica. Para viabilizar esta reflexão nos utilizaremos de uma perspectiva humanista-fenomenológica, que nas últimas décadas reapareceu como uma alternativa epistemológica a este contexto aparentemente fluido, proporcionado pela pós-modernidade que se apresenta. Esta perspectiva humanista na Geografia ressurgiu no contexto epistemológico contemporâneo como um colaborador em potencial para a superação desta condição apriorística, racional e universalista que ainda orienta o pensamento geográfico atual.

Palavras-chave: Fenomenologia; Geografia Humanista; Educação; Cultura e Ciência.

Abstract

With the intention of reply to the demands of the contemporary context and its challenges, mainly in the scientific camp, which puts in check their credibility speech and his position of authority on the production of knowledge, we propose, with this work, to think of new alternatives basic education, especially in the practice of teaching in the human sciences, most prominent for School Geography. To enable this reflection we will use in a humanist-phenomenological perspective, which reappeared in recent decades as a coherent epistemological alternative to this seemingly fluid context provided by that postmodernity is presented. This humanist perspective in Geography resurfaces in contemporary epistemological context as a potential contributor to overcoming this a priori, rational and universal that still guides the current geographical thought condition.

Keywords: Phenomenology; Humanist Geography; Education; Culture and Science.

1. INTRODUÇÃO

A cada dia somos testemunhas de um novo contexto, aparentemente insólito, que se instala e se revela nitidamente desafiador em muitos campos da vida social. Para Gomes (1996) é possível evidenciar estas transformações mediante a compreensão de determinados exemplos como a arte – devido ao crescente destaque do belo em relação ao funcional – a política – com a crise da figura de autoridade – a sociabilidade – devido ao solapamento dos tradicionais padrões morais e éticos – e a ciência – mediante o descrédito sobre seu discurso rígido e racional, assim o surgimento de novas alternativas ao método e ao conhecer científico. Esta tendência não se manifestaria de forma diferente diante do contexto da educação, tendo em vista que ela é reflexo de praticamente todos os campos sociais.

Neste desafio de responder à condição contemporânea e seus desafios, principalmente no campo científico, que, segundo Feyerabend (2011), coloca em cheque sua credibilidade de discurso e sua posição de autoridade diante da produção do conhecimento, nos propomos a pensar novas alternativas à conduta educacional em ciências humanas, destaque maior para a Geografia escolar. Para viabilizar esta reflexão nos utilizaremos de uma perspectiva humanista-fenomenológica, que segundo Holzer (2003) começa a se desenhar de forma mais clara no início da segunda metade do século XX, fortalecendo-se durante as décadas de 1970 e 1980 e que, recentemente, ganha novo impulso como uma alternativa epistemológica possível para compreender este contexto aparentemente fluido e múltiplo da atualidade.

Esta perspectiva humanista na Geografia retoma sua força, como aponta Gomes (1996), no contexto epistemológico recente, na condição de colaborador para a superação do apriorismo, do racionalismo e universalismo que ainda orienta seguimentos do pensamento geográfico atual. Nos argumentos de Holzer (2003), a Geografia Humanista, apoiada filosoficamente na fenomenologia, busca compreender a realidade, em um primeiro momento, a partir da experiência humana direta e imanente com as circunstâncias do vivido e com o acontecer fenomênico. Seu segundo movimento se dá pelo pensamento ontológico e, por fim, pelas relações da própria Geografia com outros campos do conhecimento, dentre os principais, a Filosofia e a Arte (MARANDOLA JR., 2010; 2012). O propósito científico desta perspectiva humanista é promover um retorno a uma ciência primeira, (nos termos colocados por Heidegger, 2009) entender os espaços por meio das sensações, afetos, impressões, relações e na exploração do imaginário construído pelos sujeitos em relação ao seu meio de vivência e afetividade: o lugar (RELPH, 2012; OLIVEIRA, 2012).

Pretendemos neste artigo, aproximar a proposta fenomenológica de pesquisa em Geografia à realidade do ensino básico, estreitando a interlocução entre os conhecimentos, as linguagens e as interpretações distintas e existentes no contexto social, sobretudo no universo escolar. Através desta

pouco explorada proposta de conhecimento científico, a perspectiva fenomenológica da Geografia se coloca como alternativa a esta aproximação entre ciência, sociedade e cultura, tão desejada e necessária no contexto atual, tanto na pedagogia, como nos objetivos da própria ciência. Tal alternativa se propõe, em essência, se apropriar dos elementos culturais, reconhecer o sentido e o valor das experiências (do vivido) presentes no pensamento e no comportamento daqueles que não formataram sua perspectiva de mundo no puro formalismo científico. A partir desta apropriação e valorização, cabe ao ensino propor à sociedade e à cultura geral, o debate e as questões envolvendo o pensamento, o conhecimento produzido nas universidades e demais instituições de pesquisa.

Referente a esta busca, exploraremos neste artigo elementos iniciais para uma proposta humanista de ensino (uma Educação Humanista) que se valerá da redução e arqueologia fenomenológica (desenvolvida por Husserl), além da topofilia (de Yi-Fu Tuan) e da questionabilidade (Heidegger). Todos estes procedimentos se consolidam a partir dos aspectos imanes da realidade e suas referências mais próximas: o fenômeno, a imagem e a linguagem. Estas são fontes primeiras de conhecimento, apreensíveis pela capacidade humana de perceber e construir noções, sentidos e essências, que na fenomenologia devem prevalecer antes de tomar conteúdos, aprender ou reproduzir conceitos e modelos teóricos pré-elaborados. Fortaleceremos com esta proposta a autoria e a autonomia de criação e entendimento do estudante em interlocução com o exercício de conhecer e pensar, sobretudo o exercer filosófico e científico que favoreça a criação de sentidos compartilhados por tais perspectivas.

2. A CRISE NA RELAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TRANSFORMAÇÃO CULTURAL

No entendimento da socióloga Maria A. do Nascimento Arruda (2010), cultura e produção científica são setores que mantêm um desencontro, que acaba inibindo o desenvolvimento solidário de uma sociedade atenta ao conhecimento, ou seja, dotada de uma cultura estimulada por ganhos científicos. A pesquisadora coloca as ciências humanas e a extensão universitária enquanto meios capazes de reatar o elo entre cultura e ciência.

Para a socióloga a transmissão de informações e ideias desenvolvidas pela produção científica contemporânea acaba por atingir a sociedade e seu campo simbólico de uma forma muito limitada. Isso se dá, pois o articulador cultural mais eficiente entre ciência e sociedade é a mídia e esta, por sua vez, mantém compromisso maior e direto com o mercado. A mídia transmite o conhecimento científico para sociedade de forma reduzida, simplista, fragmentada e descontextualizada. Neste caso, a transmissão pode ser considerada propositalmente pobre, universalizante e confusamente associada à contradições éticas das quais defende, pela simples

intenção de promover uma domesticação de comportamento direcionada ao consumismo dos mais distintos grupos sociais.

Em virtude desta crítica, Arruda (2010) também chama a atenção para a deficiência da própria produção científica diante do contexto problematizado. Para a socióloga, a produção científica atual¹ apresenta algumas limitações centrais. Dentre estas, destaca-se a postura de transcendência ao tempo, que acarreta uma série de outros problemas associados, como a posição de ignorância diante da variabilidade da vida humana², a inércia de discurso, seu despreço para com as ciências sociais³ e a sua conseqüente uniformidade, fruto de uma espécie de sentimento de superioridade institucional em se colocar enquanto a fonte única de saber legítimo. Crítica esta que, a nosso ver, sustenta elementos aproximados com as observações colocadas por Edmund Husserl, filósofo que, segundo Capalbo (2008), foi percussor da fenomenologia contemporânea (séc. XX), influência fundamental e direta para filósofos⁴ (fenomenólogos) como Heidegger e Merleau Ponty.

No início do século XX, Husserl (2012) já apontava que a ciência moderna e seus elaborados construtos teóricos careciam de sentidos autênticos, fragilidade que à afastava, cada vez mais, da compreensão efetiva sobre a realidade. Para suprir esta deficiência, Husserl apontava que a ciência deveria superar as representações e se atentar mais para a realidade em si, ou seja, o mundo da vida, concreto, vivido, onde a experiência humana se dá da forma mais originária, o que possibilita o resgate e a criação de sentidos autênticos, imanentes e correspondentes aos fenômenos.

Portanto, a superação da transcendência ao tempo, ou seja, ao acontecer concreto e social, proposto por Arruda (2010), tem relativa aproximação com o princípio da valorização à imanência, que segundo Capalbo (2008) é ponto de partida epistemológico, proposto por muitos teóricos da fenomenologia contemporânea (destaque para Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty). Estar diante do mundo como ele realmente é, da coisa nela mesma, sem o intermédio de representações ou equivalências, acaba por ser uma necessidade crucial para o saber vindouro, um novo conhecimento por vir.

A proposta da socióloga Maria A. do Nascimento Arruda seria algo inteiramente aceitável diante do próprio campo científico a qual representa. Mas este artigo vem a discordar em alguns aspectos, apesar de assumir solidariedade ao corpo geral do projeto.

¹ Mais especificamente a produtividade que acontece dentro das universidades, em especial o trabalho realizado pela extensão universitária (ARRUDA, 2010).

² Representados pela variabilidade de novos fenômenos, os conflitos que geram críticas, que propõe novos campos e novas ideias diante da pesquisa (ARRUDA, 2010).

³ Que, a princípio, são lançadas pela autora enquanto a fonte de valorização dessa variabilidade humana e da posição crítica diante dos modelos pré-estabelecidos e assentados (ARRUDA, 2010).

⁴ Heidegger e Merleau-Ponty, segundo Holzer (2003), desempenharam papel importante para a entrada da fenomenologia na ciência geográfica.

De fato, existe uma tendência depreciativa da cultura geral, especialmente no que se refere à cultura que se estabelece, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil. É inteiramente aceitável que este contexto de degenerescência, levantado pela autora, tenha um responsável direto: a lógica de mercado. É de se reconhecer que esta cultura de massa, necessita de melhores inspirações para se diferenciar e enriquecer. No entanto, existem grupos sociais, que mesmo desvalidos de conhecimentos científicos, apresentam resistência a esta domesticação e é preciso considerá-los. É de se reconhecer que a universidade pode sim travar esta perturbação benéfica à ordem estabelecida e pode muito bem se utilizar da extensão universitária para tal feito. Porém, não exclusivamente. Não se trata aqui de uma posição redundante diante do proposto por Arruda, pois esta mesma ciência humana, social e crítica que a socióloga menciona enquanto a detentora das motivações mais transformadoras e dinâmicas, é também recoberta com a mesma inflexibilidade e inércia discursiva de seu tão criticado cartesianismo.

A transformação científica desejada por Arruda, não virá necessariamente e exclusivamente do próprio seio produtivo e pensante das universidades. Essa transformação encontrará condições essenciais para sua efetivação em uma situação de encontro entre o saber científico e o saber desta mesma cultura, a qual se pretende transformar. Nossa hipótese é que além da extensão universitária, e do cidadão comum, esse encontro necessitará de mais algumas personagens triviais e necessárias: primeiramente a escola – que será modificada à medida que se torna lugar desta transformação proposta – e a Educação Humanista, sobretudo na Geografia, uma das principais representantes das ciências sociais (humanas), tanto no meio acadêmico, quanto no ambiente escolar.

Para que essa Educação Humanista possa de fato representar esse estímulo para a transformação, pautada na aproximação com o real, com o humano e com a reestruturação da cultura, a mesma deve se municiar de condições filosóficas e metodológicas mais propensas a esta mudança. Nossa busca maior está intimamente comprometida revelar a Educação Humanista, sobretudo o ensino pautado no pensamento fenomenológico, enquanto uma forma de conhecer capaz de viabilizar tais transformações. O nosso primeiro passo é expor, de maneira argumentativa, que as ciências humanas em vigor, sendo a própria Geografia uma de suas representantes, compactuam desta rigidez de discurso cartesiano, motivo que as impossibilitam de ser o elemento transformador da realidade e, sobretudo, da cultura. Nosso segundo passo é demonstrar, mediante exploração metodológica, como a fenomenologia, associada às ciências humanas, pode ser um elemento transformador e humanizador do ato investigativo nas ciências, sobretudo na Geografia. O terceiro e último ponto a explorar neste escrito é: harmonizar esta nova proposta científica da Geografia Humanista e Fenomenológica com a Educação, no intuito de criar e fortalecer um canal de interlocução entre conhecimento científico e formação cultural.

3. A CRISE DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Como o mencionado por Arruda (2010), a ciência que aí está, se coloca transcendente ao tempo e à concretude do mundo, assim como negligente para com a real multiplicidade da vida humana, o que lhe proporciona uma inércia de discurso e uma conseqüente uniformidade. Na visão da autora, a ciência necessita de um elemento transformador que, em sua opinião, seria a valorização das ciências sociais. Ao concordar com este argumento, encontramos algumas conclusões mais aprofundadas na crítica à ciência, contradições que chamam atenção para as dificuldades apresentadas pelas ciências humanas, dentre elas a própria Geografia. Para esclarecer melhor esta deficiência científica apresentada, exploraremos algumas das posições de um crítico da ciência contemporânea, o filósofo Paul Feyerabend. Cabe salientar que nossa proposta se valerá do ponto de vista crítico deste autor, portanto não sustentaremos nenhum anarquismo ou negação absoluta a todo e qualquer método de análise ou postura interpretativa sobre o real.

Para Feyerabend (2011), o método científico convencional, ainda dominante na contemporaneidade, sempre esteve contaminado de uma crise produtiva, que se revela muito evidente nos dias atuais. Os sinais desta crise se fazem muito visíveis, pois o padrão argumentativo da ciência não é mais tão convincente diante da variabilidade dos fenômenos e da complexidade da vida social. Para Feyerabend, a origem desta desconfiança está na postura política desempenhada pelas ciências convencionais. Esta política se traduz em métodos elementares que orientam a produção do conhecimento. A princípio, esta política deficiente, se resume ao uso de uma ordem hierárquica e inflexível. Aqui a ideia de ardem é apontada enquanto a postura metodológica da ciência convencional que, por sua vez, é baseada em uma tradição rígida, hierárquica, universalista, excludente e reprodutora de equívocos.

As incoerências, que sempre surgiram e ainda surgem, em meio às formulações teóricas (hoje reconhecidas), são costumeiramente suprimidas e ocultadas pela ciência convencional. Por outro lado, todas as teorias só se tornam verdadeiramente claras e razoavelmente aceitas apenas depois que as suas partes incoerentes tenham-se apresentado por um longo tempo e paulatinamente comprovadas por meio da introdução, *a posteriori*, de estruturas e elementos lógicos. Para Feyerabend (2011) este é um processo corriqueiro, mas que nunca é revelado e assumido, tão pouco valorizado pela ciência. O êxito empírico e o verdadeiro sucesso de clareza das teorias é resultado de uma precondição produtiva subestimada, oculta e negada pelos racionalistas.

No entender de Feyerabend (2011), o processo de pensamento, julgado insensato e irracional, é o principal responsável pelo surgimento das ideias e a renovação destas. Os rigores das metodologias científicas, ao longo do tempo, acabaram reduzindo toda a potencialidade deste processo original. Isso ainda ocorre, pois essas metodologias formais exigem uma concordância e

obrigatório encadeamento de elementos lógicos que empobrecem o resultado da investigação, concordância que, obrigatoriamente, tem de haver entre as teorias e os fatos.

A forma intelectual mais segura para encontrar essa concordância está fundamentada no experimento científico⁵. As experiências medem o êxito das teorias aceitas pela ciência convencional, pois elas eliminam ideias, não em desacordo com os fatos, mas em desacordo com a hierarquia e a trajetória teórica já estabelecida⁶ na história do pensamento, criando uma postura consistente ao método e, portanto, conveniente⁷. Porém, esta conduta não nos leva ao avanço, pois os elementos para isso são negligenciados no suposto processo de produção de imagens reais (verdades). Imperfeições, contradições, inconsistências e discordâncias contidas em muitas ideias e fatos são excluídas da construção teórica para potencializar a coerência, o encadeamento hierárquico e a clareza dos modelos (e seus respectivos autores). Assim nenhuma teoria está, integralmente, de acordo com os fatos e fenômenos conhecidos em seu domínio. Por outro lado, para que o avanço, ou o progresso real se dê, no contexto do entendimento sobre a realidade, devemos considerar as discordâncias em meio à relação entre teoria e fato, assim como o embate de ideias múltiplas.

As deficiências desta ciência, dominante em nosso tempo, acabam por influenciar a condução e a propagação do conhecimento no ambiente educacional. Isso se dá, pois a ciência é a atual instituição opressora e dogmática⁸ no estabelecer do conhecimento. Essa opressão se revela por meio do apelo ao racionalismo. O ensino científico, racionalista e logocêntrico, proporciona imagens mentais que são fielmente obedecidas como sinal de competência produtiva e autoridade legítima de conhecimento e saber. O racionalista, em seu exercício, não percebe que aquilo que pensa não é uma ética universal, que se manifesta naturalmente em virtude de seu estudo e conhecimento, mas sim um efeito causal subsequente de seu treinamento⁹ e obediência institucional e corporativa. No entendimento de Feyerabend (2011), toda essa tendência não passa de uma manobra de natureza política.

⁵ Importante o leitor distinguir a experiência científica (experimento sistematizado, rígido em seu método de observação e registro) da experiência de vida (vivência).

⁶ Feyerabend aponta que a trajetória histórica da elaboração de teorias na ciência estabelece uma amarra que determina a condição de desenvolvimento de novas ideias. Tudo o que surgir como inovação teórica deve trazer, em sua essência, (em sua base constituinte) as contribuições pretéritas dos modelos anteriores para que se considere a coerência. Tudo o que for discordante desta bagagem deve ser excluído (FEYERABEND, 2011).

⁷ Conveniência definida por Feyerabend como postura política, de valorização do passado produtivo científico e de sua autoridade em relação à produção do conhecimento.

⁸ Alusão e referência à Igreja (em sua ideia de Deus), e ao Estado enquanto os opressores das antigas gerações.

⁹ Uma espécie de obediência cega ao método, a exemplo do que defende Arendt ao criticar o adesismo científico (baseado na supervalorização da razão) adotado pela elite intelectual do Estado Nazista, durante a Segunda Guerra Mundial. Na visão de Arendt a ciência, adotada e seguida pelo estado alemão deste contexto, não abria espaço ao pensamento e a reflexão sobre os próprio seus resultados, mas sim uma reprodução quase que inconsciente de seus adeptos (ARENDR, 1992).

A educação científica, em todos os níveis (ensino superior e básico, que forma alunos e professores em todos os níveis), restritiva em compartimentos, segregada, uniformizada, simplificadora e objetiva, se fez fruto desta posição política e opressora apresentada pelas ciências convencionais. Um exemplo metodológico a citar é à definição de campo que separa o fato, ou fenômeno estudado, do restante da história e da vida social daquele que a aprende. Nos argumentos de Feyerabend (2011) esta condição acaba mantendo um conflito constante com a individualidade dos seres, a ponto de tentar excluí-las de seu processo de formação. Desta forma, a educação científica se apresenta enquanto doutrina e, acima de tudo, é desinteressante pelo seu discurso distante, carente de quiddidade ao mundo, o que levanta suspeita sobre sua valia. O que acontece com as novas gerações (corpo estudantil) é um mero processo de apreensão imposta, uma mera reprodução daquilo que é posto e cobrado. Os jovens estudantes absorvem o conhecimento sem pensar, sem sofrer os processos mentais que foram necessários para produzi-lo, o que proporcionam um distanciamento entre aluno e ciência.

Para que haja de fato o real progresso¹⁰ científico e educacional, em busca do conhecer, sua articulação com a cultura e, conseqüentemente, a conduta social, é preciso romper com a ordem estabelecida. Feyerabend (2011) aponta dois princípios básicos para esta busca. Primeiramente, temos que dominar as formas e aspectos da atividade social, isto é, temos que nos aproximar, nos colocar diante do mundo como ele é. Posteriormente, devemos ser oportunistas e inescrupulosos no contexto da investigação científica e do ensino da mesma. Ou seja, temos de nos valer de toda a multiplicidade investigativa e interpretativa que o conhecimento pode criar ao decorrer da existência humana. Ou seja, diante da realidade, devemos nos fazer flexíveis e ágeis no uso dos métodos variados¹¹.

Uma postura inicial e também um pré-requisito essencial para aflorar o processo de liberdade no ato de compreender, é se opor às restrições e explorar o conflito de ideias e alternativas de pensamento. Uma alternativa mais prática para a investigação científica e o ensino subsequente é se voltar ao modo de desenvolvimento cognitivo das crianças, baseado em atividades lúdicas envolvendo palavras significados e sentidos sobre as coisas. A criação de uma coisa e a ideia correlata à essa mesma coisa, fazem parte de um mesmo processo individual. A busca humana pela compreensão da realidade é algo intrínseco, natural, inerente ao ser humano e, muitas vezes, um comportamento afetuoso e distante dos rigores do racionalismo. Algo semelhante a um vago anseio,

¹⁰ A ideia de progresso aqui está longe de ser uma perspectiva puramente cartesiana, uma intenção acumulativa, mas uma transformação, que proporcione uma aproximação efetiva entre o humano e o seu entendimento sobre a realidade, como ela de fato é.

¹¹ Ou seja, não podemos nos restringir a um único método. Na realidade esta condição é exigida pelas variáveis representadas pelo tempo histórico. A própria história da ciência contem estas variáveis tão importantes em forma de fatos, conclusões, ideias e interpretações extraídas destes mesmos. Dentro destas variáveis históricas citadas, principalmente em relação às conclusões sobre os fatos históricos, estão disponíveis os aspectos da vida social, repletas de ideias caóticas, enganos, sentimentos e interesses, fruto da mente de seus idealizadores (FEYERABEND, 2011).

um desejo, uma vontade¹², uma espécie de paixão, um sentimento que surge muito antes do processo lógico de racionalização sobre os fatos e os fenômenos. É esse sentimento inicial que precisamos ampliar para construir um novo processo de conhecimento (FAYERABEND, 2011).

Na proposta de Feyerabend (2011), destaca-se a postura de contrarregar ao método científico rígido e determinante, introduzindo hipóteses (a princípio) inconsistentes às teorias bem estabelecidas para, então, abrir possibilidades renovadoras à própria ciência. Para isso, a postura do cientista deve mudar. Seu discurso restrito e excludente deve buscar a interlocução de uma multiplicidade de pensamentos. Todos devem ser convidados ao debate, constituindo o que o autor define como “um oceano de alternativas mutuamente incompatíveis”. Para que essa interlocução aconteça, a tarefa científica é de dar voz às ideias rejeitadas, dar força a quem é fraco¹³. A interlocução de fato seria o encontro necessário entre indivíduo e mundo. A ciência deve estar atenta a novas alternativas para a sua produção. A influência desta postura aglutinadora de ciência deve impactar a cultura por meio da proliferação de ideias. Essa proliferação, de acordo com Feyerabend (2011), deverá ter mais êxito sob a responsabilidade de instituições não científicas.

Mesmo avesso a qualquer exclusividade e rigidez metodológica, o discurso de Feyerabend possibilita aberturas à contribuição e fortalecimento da fenomenologia. Isso, pois, fenomenólogos como Heidegger (2002) e Husserl (2012) sustentaram críticas contundentes aos imperativos da ciência e da técnica, o que também faz da fenomenologia, em um primeiro momento, ato de contrarregar o positivismo e o cientificismo convencional. Ela é capaz de trazer, a partir da experiência vivida, elementos reais, muitas vezes contraditórios, aos modelos teóricos já estabelecidos. Segundo Heidegger (2009), a fenomenologia, sobretudo a sua linha hermenêutica, também traz consigo a valorização da multiplicidade de pensamento, já que aposta na intersubjetividade enquanto fonte fundamental para conhecer. No entanto, a fenomenologia também pode ser considerada uma espécie de método, ou melhor, um modo de pensar e interpretar (ler) o mundo, o que a difere de um hibridismo, dissenso, ou mesmo de uma ausência epistêmica e procedimental – fato que a põe em conflito com a radical condenação metodológica de Feyerabend.

Na perspectiva da crítica sobre a ciência e a anúnciação de seu atual contexto de crise, acaba sendo tentador, para qualquer interessado pelo tema, considerar as formulações de Feyerabend. Sua denúncia sobre o posicionamento político como a fonte principal para avaliar a desconfiança sobre o método é, de fato, um argumento problematizador valioso. No entanto, na tentativa de enriquecer

¹² Uma alusão a Schopenhauer, presente em Nietzsche, que valoriza a vontade de poder como a forma correta de pensar e assim conhecer a realidade como ela de fato é em sua essência (ARENDDT, 1992). Heidegger também estrutura uma análise aprofundada desta questão do desejo e da paixão humana diante da possibilidade de conhecer a realidade. Nas palavras do filósofo esse anseio seria definido enquanto um sinalizar do homem (que lhe é nato) diante da realidade (HEIDEGGER, 2002).

¹³ Semelhante à postura dos sofistas, ou o estabelecimento da chamada pré-ciência de Thomas Kuhn (FEYERABEND, 2011).

tal discurso, nos é possível atentar à mais uma questão. Além do posicionamento político da ciência, em manter sua metodologia logocêntrica, destacamos uma preocupação de cunho filosófico: a trajetória metafísica do apriorismo, a qual fundamentou o esforço de distanciamento do mundo, anulação da vida¹⁴ e do pensar.

O apriorismo, em nossa interpretação, é o estabelecimento de modelos explicativos, construções mentais e ideais que pré-determinam o conhecimento e a compreensão sobre os fenômenos, antes de qualquer aproximação real entre o sujeito (vivente) e o objeto (coisa). Portanto, esta postura investigativa que, ao invés de desvendar a realidade de forma direta, busca a adequação aos seus modelos previamente construídos, criando assim interpretações falsas e tendenciosas. Levantamos a denúncia de que o conhecimento científico convencional e dominante na atualidade, ou seja, toda a ciência, natural, exata, ou humana, inclusive as ciências sociais e a própria Geografia, se utilizam deste apriorismo enquanto principal alternativa produtiva do conhecimento. A construção desta postura corresponde a uma trajetória metafísica, a qual apresentaremos de forma muito breve.

Para muitos críticos do racionalismo, a exemplo de Nietzsche, o verdadeiro livre pensar se deu entre os primeiros filósofos pré-socráticos (ARENDRT, 1992). Porém, mesmo entre estes, existiram os que consideraram a lógica enquanto fórmula para o entendimento. Parmênides¹⁵ e Heráclito foram os primeiros a desconfiar do mundo sensível, classificando-o como ilusório, imperfeito, contraditório, diferentemente do mundo das ideias onde imperava a perfeição. Platão, convencido pela racionalidade enquanto a forma correta de conhecer e explicar o mundo, sistematizou a dicotomia clássica entre o mundo das ideias (inteligível) e mundo material (sensível) em sua famosa alegoria da caverna. A materialidade seria desprezada como nas ideias de seus antecessores. Por outro lado, mesmo desvalorizando o mundo sensível, Platão semearia um campo de estudos sobre os fenômenos ao afirmar que a materialidade não seria algo nulo, inexistente e sim um mundo inferior, que tenta inutilmente imitar o mundo perfeito e verdadeiro das ideias (CHAUI, 2000).

Mesmo supervalorizando o mundo das ideias, foi com Platão que a busca pelo entendimento dos fenômenos ganhou seu primeiro sopro, mesmo que tímido ou desprezível, pois, para ele, a materialidade teria algum valor, mesmo que irrelevante. Mais tarde a fagulha fenomênica de Platão ganharia parte considerável de seu corpo filosófico com Aristóteles. Para este, o mundo sensível

¹⁴ Noção de vida associada a relevância do mundo sensível, do sensório humano na relação entre sociedade e o real (ARENDRT, 1992).

¹⁵ No caso de Parmênides, a sua anulação do mundo sensível se deu pelo estabelecimento de sua noção de substância, que formaria a base de tudo o que existe, que é o Ser, ou seja, o mundo ideal, perfeito, único, imutável e contínuo, que só poder ser conhecido por meio da razão. O mundo da aparência, do sensível, da mudança constante e tido como imperfeito e definido como o “não-Ser”, ou seja, o nada, a negação necessária para preservar a condição absoluta do Ser (FEYERABEND, 2011).

não era nulo, muito menos algo menor, tão pouco ilusório. O mundo material, em sua concepção, seria um mundo verdadeiro que, em referência a Platão, tenta imitar a realidade suprema. Neste mundo concreto e verdadeiro a essência está justamente na contradição, na multiplicidade e na imperfeição. Aristóteles, mesmo se utilizando da lógica, propõe uma valorização da realidade, diferente do idealismo de seus antecessores. Em suas formulações, do real podemos apreender as essências, denominadas enquanto substâncias pelas quais podemos conhecer a verdade. Na busca pelas essências Aristóteles inaugura os estudos sobre as estruturas gerais de todos os seres, pretendendo encontrar nos objetos elementos compatíveis com a realidade superior, uma tentativa de adequar o pensamento ao mundo das coisas (CHAUI, 2000).

Com o surgimento do Iluminismo a Filosofia levantaria questões paradigmáticas para a tradição. Hume, por exemplo, suspeitou da lógica enquanto uma possibilidade de conhecimento, condenando-a a um mero hábito mental que opera de forma binária, apontando semelhanças e diferenças. Inspirado por Hume, Kant desenvolve princípios de conhecimento em vigor até os dias atuais nas ciências. Ao concordar com as suspeitas sobre a lógica, o filósofo alemão propõe uma nova postura metafísica da qual ele batiza de revolução copernicana, em que o sujeito é o Sol que rodeia o objeto banhando-o de luz na tentativa de entendê-lo. Desta forma, o sujeito deve adequar os objetos à sua lógica na tentativa de conhecer, diferentemente de Aristóteles, que buscava a adequação da lógica mediante os comparativos com os objetos. Para Kant conhecer, tanto o Ser supremo quanto a essência dos objetos, aos moldes de Aristóteles, é uma pretensão impossível para o homem. A lógica humana, degradada à condição de hábito mental, não seria capaz de tal feito¹⁶. Devido a isso, em reconhecimento às nossas supostas limitações, Kant propõe o sentido inverso do pensamento Aristotélico, ou seja, o apriorismo. A forma analítica de juízo, a observação, o empírico, o sensível e a percepção seriam para Kant movimentos importantes, porém complementares e secundários, por acreditar que a descrição (fruto da relação direta sujeito e objeto) não nos leva a um conhecimento racional e puro. Na perspectiva desse filósofo, o Juízo maior deve ser sintético, produzindo conceitos sobre a realidade por meio do uso dos imperativos lógicos da razão superior, uma estrutura universal e necessária de mundo e uma superioridade metafísica sobre dados experienciais (CHAUI, 2000).

Por estes princípios, Kant pode até ter despertado do sono dogmático¹⁷ de confiar na lógica enquanto veículo para encontrar o divino, o mundo superior. Por outro lado, Kant converte a supervalorização da razão, da lógica racional pré-aristotélica preocupada com o mundo das ideias,

¹⁶ Referência à dúvida cartesiana. Para Descartes o homem possui um “gênio maligno”, que o impossibilita conhecer o real, condição que impede o alcance humano à verdadeira essência do Ser (ARENDRT, 1992).

¹⁷ Referências à tradição filosófica que tinha a pretensão de alcançar a Deus com o uso da razão. Para Kant Deus, alma e liberdade são objetos da metafísica tradicional, algo possível de conhecer, no entanto, não cabe a ciência explicá-los, pois sua preocupação central está em conhecer aquilo que está presente na dimensão espaço-tempo (KANT, 1983).

para o entendimento do mundo material, ou seja, Kant deu fôlego a outro dogma, o logocentrismo científico e, por consequência, afastaria a filosofia da ciência (ARENDDT, 1992).

4. O APRIORISMO NA GEOGRAFIA EM CRISE

A Geografia vem sendo, frequentemente, acusada de não apresentar resultados satisfatórios pelo uso do racionalismo em suas metodologias de leitura sobre o mundo. Também vem sofrendo os questionamentos de uma tendência contemporânea¹⁸ (ou pós-moderna) como mais um apelo de adequação (GOMES, 1996). Uma de suas categorias mais usuais, o espaço¹⁹, vem sofrendo os reflexos destes questionamentos. Estas tendências tomaram fôlego e evidência ainda no período germinal da fase crítica da Geografia e continuam, indiscutivelmente, impulsionando muitas das compreensões geográficas atuais.

Tanto o estruturalismo, o marxismo e, sobretudo, o positivismo, ainda presentes em grande parte do corpo metodológico das ciências sociais, vêm respondendo insuficientemente às provocações contemporâneas, descritas no início deste texto e representadas, sobretudo, pela crítica desconfiada ao cientificismo²⁰ formal. Não havendo a possibilidade destes métodos encontrarem alternativas próprias e consistentes à valorização sobre o subjetivo, o desapego ao racionalismo, ao normativismo e apriorismo, assim como à objetividade sobre o real e a universalização imposta pelos seus modelos (estruturalismo e marxismo), estes acabaram (em determinadas circunstâncias e seguimentos) por se converter um relativo autoritarismo dogmático dentro do conhecimento. Muitos dos seus resultados vão de encontro com o próprio papel que a ciência deveria desempenhar, o que de fato coloca o pensamento em uma impossibilidade de autossuperação, resultando na tão polêmica condição de crise e em uma falta de interlocução com as demandas contemporâneas (GOMES, 1996).

Em uma das principais e mais objetivas aplicações do materialismo histórico e dialético na Geografia, a concepção teórica sobre o espaço de Lefebvre – espaço enquanto locus da reprodução das relações sociais de produção – já é possível perceber a imensidão do horizonte metodológico que, a Geografia traçou no entendimento da realidade. A Geografia, que antes era entendida enquanto Crítica, se guiou, recentemente, através e por intermédio de outras correntes do conhecimento científico e filosófico, ampliando suas interpretações para além do método materialista histórico e dialético. O exemplo mais expressivo desta tendência veio, e ainda se traduz

¹⁸ Movimento, primeiramente, identificado na arquitetura e teve seu papel centrado no questionamento diante do funcionalismo das obras e no resgate do belo. Sua influência nas ciências resultou numa postura antirracional (GOMES, 1996).

¹⁹ O espaço acabou se tornando a primeira substância para a sustentação de demais conceitos chaves como paisagem, território e região, todos revigorados pelo marxismo e pelo estruturalismo recente (CORREA, 1995).

²⁰ Apresentado anteriormente pela exploração dos argumentos de Feyerabend, em sua obra: *Contra o Método*.

bem, nas concepções estruturalistas de Milton Santos²¹ sobre o espaço. As ideias do autor tomaram fôlego e evidência, ainda no período germinal da Geografia Crítica no Brasil, e continua, indiscutivelmente, impulsionando muitas das compreensões geográficas dos atuais pesquisadores brasileiros (CORRÊA, 1995).

A Geografia se apresenta enquanto um dos campos do saber com interpretações mais diretas sobre a realidade, pois lida de maneira aproximada com os acontecimentos do presente, com as dinâmicas e os objetos que compõe as dimensões do concreto ligadas à vivência e à apreensão humana. Pautada em um logocentrismo, a Geografia estruturou sua base científica, sendo o espaço um dos principais conceitos que marcam essa trajetória. Para a escola tradicional, a paisagem seria a matriz de elaboração do conceito de espaço, e nesta visão, a noção de espaço estaria associada às condições materiais para o trabalho. Para o positivismo, a ideia de espaço tornou-se um elemento absoluto, independente de qualquer objeto, livre de sua associação com o tempo, como se fosse um campo transcendental estabelecido por um conjunto de pontos mensurável, distância, ou matriz da materialidade (SPOSITO, 2004).

No período crítico, influenciado pelo marxismo científico, o espaço foi apresentado enquanto o próprio evento social (referência a Lefebvre) e não simplesmente como o palco ou o receptáculo onde o mesmo acontecia. Dentre as interpretações seminais deste entendimento, o espaço seria visto enquanto o próprio contexto das relações e dos conflitos sociais. Já o estruturalismo, em interlocução com o marxismo, fragmentou o evento de conflito em elementos que se organizam e constituem o espaço enquanto uma espécie de sistema de coisas e dinâmicas (referência a Santos). Este sistema seria representado por elementos essenciais constituintes: a forma, a função, a estrutura e o processo (SPOSITO, 2004).

De certo modo, tanto a proposta marxista, quanto sua interlocução com o estruturalismo, ofereceram uma aproximação parcial dos modelos teóricos de espaço com a realidade, uma aproximação correta, mas não verdadeiramente ontológica. Os modelos interpretativos e representativos sobre o espaço geográfico absorveram os elementos de uma condição pronta e prévia dos eventos. Um constructo acumulativo de ideias e modelos, que historicamente, segundo as contribuições de Feyerabend (2010), foram acumulando inclusive exclusões de inconsistências

²¹ Para Milton Santos, segundo Corrêa (1995), o espaço é constituído por sistemas indissociáveis de objetos e ações. Para a condição paradigmática da modernidade trata-se de um esforço discursivo, logocêntrico, um apriorismo, assim como as intermináveis idealizações científicas sobre tudo que existe. Mesmo se tratando de uma referência tão aclamada, esta suposta condição de verdade geográfica, que nos foi apresentada por Santos, em sua essência, é produto de uma trajetória de obediência às estruturas lógicas e racionais *a priori*. Para entendermos como um conceito de espaço, tão condicionante e necessário para a nossa atual ciência, pode ser passível de suspeitas, precisamos, primeiramente, reconhecer que o mesmo fora construído por uma tradição sistemática e logocêntrica. Em seguida, para embasar tal suspeita, precisamos resgatar os escritos anteriores, presentes neste trabalho, sobre a insuficiência da lógica e da razão, enquanto elementos verdadeiramente reveladores sobre a realidade.

(ideias) válidas, porém coerentes com o método. Para Gomes (1996), este conjunto teórico da Geografia, que resultou na condição metodológica descrita, foi organizado no sentido de estabelecer um universalismo de entendimento sobre a realidade. A partir do momento em que o discurso crítico sobre o espaço se torna um modelo a ser revalidado pelos experimentos (e estudos de casos) geográficos, seu distanciamento da realidade se agrava.

Ainda nos argumentos de Gomes (1996), a perspectiva humanista ressurgiu no contexto epistemológico contemporâneo como um colaborador em potencial para a superação desta condição apriorística, racional e universalista que ainda orienta o pensamento geográfico atual. Segundo Holzer (2003) a Geografia Humanista, em primeira instância, se esforça em compreender o mundo por meio de elementos interpretativos advindos do existencialismo e, sobretudo, da fenomenologia, sendo que a última considera a percepção, a vivência e a experiência enquanto elementos essenciais para o conhecer autêntico. O próximo passo desta perspectiva é considerar o valor do pensamento e da interpretação sobre o apanhado fenomênico adquirido. Por fim, valorizar a relação da perspectiva Geográfica com outros campos do conhecimento, dentre os principais, a Filosofia e a Arte. Antes de adentrar os meandros metodológicos da Geografia Humanista, será necessário esclarecer primeiramente um entendimento básico sobre a fenomenologia em sua estrutura filosófica e científica.

5. A FENOMENOLOGIA ENQUANTO OPÇÃO METODOLÓGICA À RENOVAÇÃO CIENTÍFICA

A fenomenologia surge em meio a essa tentativa de sepultamento do princípio aristotélico de busca pelo entendimento concreto do fenômeno. Husserl (1990), em suas formulações filosóficas, propõe a fenomenologia enquanto método crítico do conhecimento. A princípio, este método revaloriza a função do sujeito do conhecimento em seu atributo sensível²² (a vivência). No estabelecimento deste método crítico do conhecimento sobre a realidade, Husserl propõe uma redução fenomenológica que privilegia a postura imanente²³ (sensível), de busca pelas essências (sentidos) em detrimento da postura transcendente (metafísica). Porém, a fenomenologia não se basta somente no ver, mas, também, em todo o pensar que nasce e se organiza pela percepção adquirida no vivido. Ao contrário do que possa parecer, a fenomenologia não é a exclusão total da transcendência (o Ser pensado), mas a exclusão do transcendente *a priori*, puro, estritamente ideal em sua origem, universal, ou seja, dos modelos fechados no racionalismo.

²² Husserl aponta o sensível, a percepção (o *cogitatio*, em sua própria definição) como a primeira etapa do conhecer, os primeiros dados absolutos sobre a realidade (HUSSERL, 1990).

²³ A percepção seria uma apreensão imanente sobre a realidade, ou seja, o conhecimento em si, intenção distinta da apreensão transcendente representada pelo apriorismo de Kant. O dado em si é a pura evidência, portanto, algo inquestionável (HUSSERL, 1990).

Sobre este alicerce norteador dado por Husserl, outros filósofos surgiram como colaboradores e promotores de especificidades metodológicas que ajudaram a fenomenologia a se fortalecer e se diferenciar enquanto proposta de conhecimento. Dentre estes pensadores destacamos Heidegger que se ateve em organizar uma forma de pensar dentro do método fenomenológico. Para Heidegger (2002), assim como em Aristóteles e Husserl, se aproximar da verdade é alcançar as essências²⁴, no caso específico de Heidegger a essência do Ser²⁵. O autor traça um caminho que nos leva ao encontro com estas essências e este caminho está centrado em algumas exigências procedimentais de como pensar.

Na perspectiva de Heidegger (2002), deve haver uma trajetória histórica do inteligível em busca das essências e esta deve ser estruturada por meio de uma genealogia dos significados, dos sentidos sobre as coisas reais e sobre as ideias, que por sua vez são demonstradas em quiddidade por meio das palavras, sendo estas organizadas pela cultura. A palavra²⁶ em si representa impressões diretas sobre o real que é vivido na experiência.

Para iniciar essa genealogia etimológica, histórica e filosófica das essências, Heidegger (2002) propõe, primeiramente, o reconhecimento de que a ciência moderna é incapaz de pensar ontologicamente. Esta pressuposição nos conduz a superação do que ele chama de “falta de visão” dada à própria ciência. Uma cegueira que ocorre em virtude da própria natureza limitada deste tipo de conhecimento, até então fundamentado no racionalismo e que se faz preso às finalidades impostas pelo destino da técnica e suas objetividades econômicas²⁷. Em sua definição, Heidegger apresenta a ciência moderna como a regência objetiva sobre o real²⁸. Um conjunto de causas aduzidas que faz da realidade algo previsível, um reflexo da intencionalidade humana e não algo espontâneo que se propõe ao conhecimento. A objetividade da qual Heidegger tanto menciona está ligada ao trabalho e às inúmeras preocupações produtivas da sociedade capitalista moderna. Sendo assim, a ciência se reduz à uma mera ferramenta de pesquisa que, nas palavras do filósofo, se

²⁴ A essência, na definição de Heidegger, pode ser entendida como o Ser em si, o seu sentido, aquilo que de fato é e que se esconde (se oculta) do conhecer humano (HEIDEGGER, 2002).

²⁵ Em resumo, o Ser para Heidegger é a essência sobre o ente, ou o seu caráter fundamental. Este Ser apresenta semelhanças à proposta clássica-platônica que o apresenta enquanto ideia sobre o aparente. No entanto, o Ser em Heidegger (2010) não se coloca como uma reprodução da metafísica tradicional, ou seja, uma superestimação do idealismo diante do materialismo. Para Heidegger, contrariamente ao platonismo, o Ser, enquanto essência do ente, pode ser desvelado e alcançado em verdade, mediante a relação direta e sensível do sujeito cognoscente e o seu mundo circundante, ou seja, o Ser do ente, ou a ideia sobre as coisas do mundo, pode ser descoberto, visto, conhecido e compreendido na experiência direta, imanente, real, concreta e vivida.

²⁶ Em contrapartida, a palavra pode trazer indicativos sobre as essências, guardando em si elementos significativos do Ser apresentado, o que faz desta sugerida busca uma espécie de exercício etimológico que deve ser realizado concomitantemente com a retomada da tradição filosófica, sobretudo dos pensadores gregos, que se faz presente tanto na memória, por meio dos registros históricos dos fatos e pensamentos, quanto na própria palavra (HEIDEGGER, 2002).

²⁷ Associação entre ciência e mercado, como o já explorado no texto de Arruda sobre a apropriação do conhecimento científico pelas grandes corporações.

²⁸ Ou seja, uma forma de pensar que explora, organiza e põe objetivamente a realidade de acordo com um conjunto de operações e processos lógicos (principalmente associado à lógica formal) (HEIDEGGER, 2002).

introduz em um determinado domínio de objetos e ali se instala. Uma certeza que as intenções produtivas tanto precisam para continuar em sua trajetória inautêntica.

O objetivo primordial para esta superação da autoridade científica é afastar o ser humano desta objetividade que nos desvia do ato de descobrimento autêntico e, em seguida, apostar no ato de sentir, pensar e, sobretudo, questionar ontologicamente a realidade, buscando nos sentidos a resposta mais próxima sobre as essências. O ser humano, enquanto o ente privilegiado (sujeito) do descobrimento deve conhecer verdadeiramente a existência do Ser para se reconhecer²⁹ enquanto humano e enquanto parte do próprio Ser.

O ser humano, no entendimento de Heidegger (2002), não só é marcado fundamentalmente pela faculdade do sentir, mas também pela transcendência que, por sua vez, pode ser traduzida como o projetar de sua existência no tempo, por meio do pensar e da concretude e facticidade do mundo ao seu redor, isto é, a realidade que o condiciona a existir. Sendo assim, o ser humano pode contar com um modo de pensar que garante não só a sua vigência, como a vigência da própria realidade rumo ao destino, (ao por vir). Para Heidegger, desvelar o Ser tanto é sentir como também pensar. Pensar e sentir o Ser, por consequência, é habitar, cuidar e preservar o caráter da existência do mundo e do próprio ser humano neste mundo.

O processo de descobrimento da essência e do sentido do Ser pela imanência e pensamento se inicia, segundo Heidegger (2002), no sinalizar³⁰ inerente à natureza humana. Este sinalizar pode ser entendido como uma forma intuitiva de perceber a realidade (um estar atento), mas que, por sua limitação, não nos diz muito sobre o Ser, isto é, não nos anuncia a verdade do Ser. O próximo passo é esperar o Ser se revelar em meio ao movimento de sinalização. O ser humano deve evitar a intencionalidade e objetividade em conhecer o Ser, pois encontrá-lo acaba sendo uma condição passiva, um deixar acontecer. Resta ao ser humano somente se manter em alerta para a automanifestação da realidade. Ao manifestar-se, a realidade provoca no humano um questionar que pode nos levar as primeiras descrições e compreensões.

A descrição pode até nos remeter a uma espécie de etapa de questionamentos que, por um lado, nos conduz às definições corretas, à exploração das qualidades e o caráter das coisas, porém, distante da verdadeira existência. Para alcançar os elementos da essência, em meio à descrição e às definições corretas, Heidegger (2002) propõe quatro modos de ver e de responder aos questionamentos sobre a realidade, conduta inspirada nas quatro causas Aristotélicas: o material, ou aquilo de que é feito a coisa; o perfil, ou a forma que a coisa assume; o fim, ou a finalidade (motivo) pela qual a coisa foi criada e, por fim, a reflexão, o pensar sobre. O filósofo define os

²⁹ Com esta condição o homem é capaz de enxergar a possibilidade de projetar-se na realidade por um propósito realmente digno, que é o próprio existir, estimulado pela própria necessidade de conhecer (HEIDEGGER, 2002).

³⁰ Feyerabend destaca a ideia de vago anseio ou paixão natural do homem diante do desafio de conhecer a entender a realidade que o cerca (FEYERABEND, 2011).

quatro modos como um jogo descritivo que nos aproxima daquilo que o pensador define como ato inicial no processo de desencobrimento, que por sua vez pode ser entendido como um estágio do deixar viger do real, o início de sua eclosão, algo que só pode ser percebido e complementado por meio da relação direta entre a realidade (o mundo) e o ser humano. Uma das relações primordiais deste processo é deixar fluir a percepção, a intuição e a sensibilidade, faculdades que nos levam ao pensamento de caráter ontológico.

Questionar, no sentido da fenomenologia heideggeriana, é recorrer à percepção sobre o que se apresenta (a coisa e o fenômeno), no entanto não é só com a razão que podemos perceber e questionar, acima disso devemos utilizar o sentimento e a memória. O sentimento nos leva a criar sentidos correspondentes ao Ser, ideias que acabam se pronunciando no dizer de forma poética, que em si é o mais próximo do que podemos expressar sobre o pensamento. Já a memória, pode ser entendida como uma espécie de arquivo dos pensamentos e sentimentos registrados ao decorrer do tempo e sobre um determinado Ser. Ela automaticamente será estimulada mediante o dizer poético, o anunciar do Ser em palavra (proposição). Este arquivo de memórias é o que Heidegger (2002) define como concentração de pensamento, que se estabelece graças ao decorrer histórico da experiência. Na proposta fenomenológica o ato fundamental do pensamento é, portanto, sentir o Ser, defini-lo enquanto palavra repleta de sentidos (poesia), e confirmá-lo em sua essência por meio da memória, a história do pensamento e da palavra.

6. O MÉTODO FENOMENOLÓGICO NA GEOGRAFIA

Se faz necessário explorar as possibilidades de emprego do modo de pensar fenomenológico na Geografia Humanista. Neste escrito cumpriremos esse propósito em dois aspectos: no que compete à investigação científica e naquilo que compete à educação, (principalmente à educação básica). Evidente que estes dois campos do conhecimento se distinguem, sobretudo, em seus objetivos. Começemos pela investigação científica.

Como já foi explorado anteriormente, o propósito científico da fenomenologia³¹ é promover um retorno à uma ciência primeira. Em uma perspectiva geográfica (humanista), esta ciência buscaria compreender o mundo por meio das sensações, afetos, impressões, relações e na exploração do imaginário intersubjetivo construído pelos sujeitos em relação ao seu meio de vivência, ou seja, o lugar, a dimensão possível de ser conhecida pelo sujeito de forma plena (HOLZER, 2003). Apostar nas sensações, afetos, impressões e no imaginário intersubjetivo, coincide com a aposta de Feyerabend (2011), em priorizar elementos, muitas vezes, contraditórios e ilógicos, como possibilidade para o surgimento de um novo e autentico conhecer. A vertente da

³¹ Reflexo da proposta filosófica de autores germinais como Husserl e Heidegger.

Geografia Humanista, influenciada, pela fenomenologia, não se bastaria apenas do sensível, mas também nas impressões, idealizações e nos pensamentos³² construídos pelos viventes, em detrimento desta realidade. A influência dos fenomenólogos proporcionou a Geografia o surgimento de novas formas de análise sobre a realidade e, conseqüentemente, sobre o espaço geográfico e seus fragmentos.

Pautando-se em filósofos como Husserl e Heidegger, assim como atendendo às críticas de Feyerabend, é possível desempenhar um postura transformadora para a Geografia. Para atender às demandas contemporâneas e buscar a originária compreensão do espaço, a Geografia poderia, primeiramente, se desprender dos pressupostos apriorísticos, exclusivamente racionais e universalistas da ciência, ou seja, se suspender, mesmo que provisoriamente, os métodos habituais e já estabelecidos. Posteriormente, seguindo a proposta de Heidegger, é preciso questionar rigorosa e imanentemente a realidade. Este questionamento tomou um caráter peculiar na proposta de geógrafos humanistas como Yi-Fu Tuan. Tuan (2012) direcionou este movimento investigativo da questionabilidade não para a realidade em si e por si, ou como uma experiência vivida somente pelo próprio pesquisador, mas para a relação coletiva junto ao real, isto é, uma interação que envolve outros sujeitos do conhecimento, entes que, de fato, possuem uma relação mais direta e íntima com a fração espacial em questão: o lugar.

De acordo com a topofilia³³, de Tuan (2012), a investigação geográfica e humanista sobre o lugar e o espaço ocorre, relativamente, em cinco etapas fundamentais. A primeira se dá à medida que entendemos como o vivente percebe a aparência de seu mundo, ou como a realidade se apresenta de forma direta e imanente. A segunda, diz respeito a como o sujeito reage e reflete em relação à sua própria percepção sobre a realidade. A terceira³⁴, é identificar valores espaciais projetados na realidade pelo indivíduo, ou pelo grupo, criando ideias, significados e identidades. A quarta etapa é considerar a construção histórica, a memória de todo o processo de sentir, perceber, entender, agir e avaliar do indivíduo e do grupo em relação ao seu lugar. Esta etapa apresenta certa coincidência à filosofia de Heidegger, que, por sua vez, propõe uma consulta à memória³⁵ relativa às impressões e percepções essenciais sobre o Ser, que foram anunciadas, historicamente, por palavras. A quinta e última etapa é um exercício de ampliação de escala, um movimento macro de interpretação para entender o significado, o contexto e a história da realidade em volta do fragmento de espaço ou dimensão pesquisada. Após sentir o espaço e pensar sob o viés do humanismo e da

³² Noção associada ao princípio de imanência real de Husserl e pela ontologia de pensamento proposta por Heidegger.

³³ Definição desenvolvida por Yi-Fu Tuan, geógrafo humanista, sino-americano, foi professor nas universidades de Minnesota e Wisconsin - EUA. Para Tuan (2012), a topofilia representa uma espécie de vínculo afetivo entre o lugar e seu vivente, (pessoa).

³⁴ Estas três etapas descritas são de caráter indireto, pois o pesquisador (ou o sujeito) deve se prender às informações que podem ser coletadas sobre o real, mediante a percepção de terceiros

³⁵ Neste caso, a memória se faz referente ao histórico etimológico do grupo ou sujeito pesquisado e não diretamente à filosofia, que é o mais recomendado pelo autor.

fenomenologia, o geógrafo (agora dotado de conclusões reais sobre os fenômenos) pode se permitir recorrer à trajetória conceitual e teórica, não só da Geografia, mas de outras ciências e outras formas de conhecimento³⁶ (HOLZER, 2003). Deste modo o humanismo geográfico acaba se estabelecendo não como uma antimetodologia, ou um movimento radicalmente destrutivo em relação à ciência. Na verdade essa proposta vem a somar enquanto um modo ontológico de ciência, que se compromete incessantemente com a abertura e com a renovação dos resultados e dos meios para o investigar científico.

Este último estágio de revisar conceitos e teorias é o que compete à etapa final e abrangente, de cada trabalho desenvolvido pelo o geógrafo. Esse esforço, segundo Gomes (2003) consiste em propor, constantemente, novas cosmovisões sobre o mundo que se apresenta. Nesta etapa, para corresponder a proposta de Tuan, a escala dos lugares interpretados deve ser convertida à categoria de espaço como forma de anúncio e compreensão macro da realidade pesquisada.

Outro exemplo metodológico desta busca originária sobre o entendimento dos espaços está presente na arqueologia fenomenológica³⁷ desenvolvida por Husserl, mas aplicada, recentemente, em contextos geográficos (MARANDOLA, JR, 2005). Este modo de investigação dialoga com a proposta de Tuan, especificamente com as três primeiras etapas de análise de sua topofilia, que buscam conhecer as percepções e os sentidos (intersubjetividade) revelados pelos sujeitos (coletivo) em suas experiências com os lugares. Em contrapartida, o que é acrescentado neste encontro metodológico com Tuan é a valorização que a Geografia Humanista dá à compreensão do pesquisador mediante suas próprias experiências com a realidade (MARANDOLA, JR, 2005).

A motivação central de arqueologia fenomenológica é compreender o lugar por meio da reconstituição do imaginário coletivo (a intersubjetividade), que nasce da relação sensível, afetiva e direta entre vivente e mundo, assim como a trajetória histórica desta subjetividade. Na prática, este procedimento se dá por meio da preocupação intuitiva sobre relação com os lugares e seus respectivos viventes, que se estabelece mediante uma ação investigativa espontânea, ou seja, não objetiva e não planejada³⁸. Isso ocorre, pois, nesse procedimento, não há agendamento prévio de atividades, leituras prévias e específicas sobre o ambiente ou o um prévio arranjo (plano) de entrevistas. A arqueologia fenomenológica deve permitir o deixar viger do real da maneira menos intencional possível, assim como o proposto na questionabilidade heideggeriana. Neste esforço, o pesquisador se preocupa mais em estabelecer encontros casuais com “conversantes”, seguidos de

³⁶ Alusão à multiplicidade de ideias proposta por Feyerabend em “Contra o Método”.

³⁷ Alusão ao método de investigação arqueológica em procurar fragmentos de artefatos de contextos sociais do passado e entende-los por meio de uma reconstituição, um rearranjo. No caso geográfico humanista, este rearranjo seria constituído de sentidos e impressões, encontrados no imaginário coletivo dos viventes de determinado lugar. Este rearranjo, somado a própria significação do pesquisador sobre a realidade em questão resultaria na compreensão humanista do lugar.

³⁸ Postura que também atende as exigências científicas e anarquista de Feyerabend.

diálogos desprendidos de qualquer roteiro. As caminhadas casuais e informais pelos lugares se apresentam como o modo pelo qual o pesquisador pode experimentar a interação com o lugar e com seus sujeitos do dia a dia. Porém, esta caminhada não é uma observação exclusivamente solitária. Acompanhada do “conversante”, o trajeto não se torna apenas um alcance aos espaços, mas uma busca do entendimento sobre a subjetividade dos sujeitos que interagem com os lugares por diferentes perspectivas. Na proposta fenomenológica esse seria um procedimento correspondente a uma ontologia geográfica (uma Geografia primeira). Desta forma, a análise pessoal do informante e o registro do pesquisador mediante a observação estariam conectados, e a essência sobre a realidade, seria plenamente possível (MARANDOLA JR., 2008).

Tanto a topofilia, de Tuan, quanto a arqueologia fenomenológica aplicada por Marandola Jr (2008). se fundamentam pelo princípio defendido por Husserl em buscar as essências em meio as infinitudes de perspectivas sobre o fenômeno, o que relativamente coincide com a oportunista e inescrupulosa³⁹ proposta de Feyerabend, em apostar na multiplicidade de ideias e formas de pensar na busca pelo efetivo conhecimento. Em uma preocupação geográfica, validar este princípio seria considerar as inúmeras perspectivas de análise sobre os espaços, uma espécie de descrição densa⁴⁰ que a Antropologia Cultural, por exemplo, se utiliza nos dias de hoje para analisar a constituição simbólica dos grupos (GEERTZ, 1989). Esta descrição não deve se limitar e se fundamentar nas interpretações científicas pautadas em modelos lógicos e gerais. Deve, na verdade, considerar e agregar ao seu discurso investigativo, a impressão de outras instâncias do conhecimento, mesmo que estas impressões sejam aparentemente ilógicas, baseadas no dito senso comum, cultura tradicional, sentimentos, afetos, valores e impressões das mais ordinárias.

Com a concretização deste princípio, a perspectiva humanista conduz à investigação perguntando antes as questões ontológicas aos informantes, depois as deparam com observações e experiências puras do pesquisador (desprendidas de representações conceituais e teorias), no intuito de alcançar as primeiras evidências. Em seguida, constroem interpretações que dialogam com a base teórica da Geografia Humanista, com as demais escolas do pensamento geográfico, com outras áreas do conhecimento, principalmente a Filosofia⁴¹, e a Arte, conhecimentos valorizados por Heidegger, criando, por fim, afirmações densas, essências e singulares sobre a realidade pesquisada. Sobre esta ótica, o conceito de espaço ganha o âmbito da diversidade, da peculiaridade mediante,

³⁹ Definições usadas pelo próprio autor.

⁴⁰ Clifford Geertz, antropólogo da escola cultural americana, propõe, na investigação sobre cultura, a descrição densa, uma interpretação abrangente que valoriza a aproximação e que considera inúmeros depoentes e seus textos (discursos) diretos ou indiretos sobre o fenômeno. Só aglutinando essa variabilidade de perspectivas é que podemos nos aproximar do objeto (GEERTZ, 1989).

⁴¹ Na visão de Heidegger a Filosofia seria o acúmulo de memórias, um banco de ideias e proposições sobre o real (HEIDEGGER, 2002).

não só, à uma combinação de elementos materiais e dinâmicos, mas, sobretudo, de acordo com o sentido projetado por seu vivente.

Estabelecendo esta postura de investigação científica, cabe a nós pensarmos também em uma postura educacional (tanto de ensino como de aprendizagem). A educação, em nosso entender, deveria caminhar em ressonância com a tendência contemporânea descrita em proximidade com a crítica de Arruda (2010), em envolver a produção científica com a produção de um conhecimento mais humano, mais próximo da vida, portanto mais originário e, conseqüentemente, mais verdadeiro. Isto promoverá, de acordo com seu nível de aproximação com a sociedade, uma condição social deferente e a possibilidade de renovação cultural. Este pode ser o desafio menos oneroso, tendo em vista os alertas já levantados pelos estudiosos da educação diante dos novos tempos da escola. É possível concordar com esta ideia mediante a lembrança de temas⁴², atualmente, tão discutidos por pedagogos e educadores de todas as disciplinas. Como não lembrar dos desafios da escola democrática, da aproximação escola e comunidade, da autonomia e do protagonismo discente, da inter, multi e transdisciplinaridade, da busca em adequar conteúdo e realidade estudantil, do uso de novas tecnologias de informação na escola? (ARAÚJO; ARANTES, 2010).

7. CONCLUSÃO: UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E HUMANISTA.

Todas as propostas citadas foram apresentadas na tentativa de atender as demandas contemporâneas desta sociedade que aí está e da qual fazemos parte. A limitação delas, do ponto de vista do conhecimento, é estar presa, quase que excessivamente, a uma questão de relacionamento, envolvendo o âmbito do ensino e aprendizagem. Todas elas, no entanto, são válidas, são capazes de estimular a liberdade de ação e pensamento, mas, se as tivermos apenas enquanto ferramentas, visando ações, desarticuladas com um objetivo do pensar, com perspectivas filosóficas – científicas, harmônicas e adequadas ao contexto que se apresenta, elas simplesmente se reduzirão a um mero exército de hábito.

É certo que, cada vez mais, educadores se desdobram em novas alternativas pedagógicas no intuito de atingir os alunos, conquistar o interesse destes e ter êxito no aprendizado. O êxito no aprendizado pode ser visto por dois ângulos básicos, conforme Arruda (2010): o êxito de mercado e o êxito do real conhecimento. O primeiro trata-se da busca por acesso ao mercado de trabalho, devido ao sucesso na trajetória escolar que ainda está pautada na educação científica (e suas variáveis disciplinas), ou seja, em toda a produção científica convencional (logocêntrica,

⁴² Assuntos tão em voga, tão debatidos e propostos muito vezes as cegas por inúmeras redes educacionais. Qual professor nunca se perguntou se todas estas propostas são de fato necessárias, ou se correspondem a um mero modismo da políticas e dos mercados educacionais?

universalista, racionalista, formal) e produzida historicamente. O segundo êxito do conhecimento é o entendimento real sobre o mundo, mediante uma educação humanista, pautada em uma ciência renovadora, verdadeiramente humana, autônoma, abrangente, múltipla, capaz inclusive de aprender e criticar o conhecimento formal que se apresenta, construindo assim um novo conhecimento, uma nova cultura, e, conseqüentemente, uma nova realidade social, mais digna, solidária, justa e, conseqüentemente, mais culta.

Evidente que existem alunos e escolas que conseguem êxito educacional (visando o mercado) mediante o uso dos métodos tradicionais da pedagogia. Referimo-nos a escola de métodos tradicionais como aquela que preserva as bases da educação formal, vigente nos séculos XVIII e XIX. Esta educação formal estruturou-se no contexto de formação dos Estados Nacionais europeus e seu princípio de autoridade. Princípio este que estava centrado na figura do professor, representante máximo da educação científica, detentor do conhecimento e na estrutura material condicionante deste poder: a lousa e a clássica sala de aula que conhecemos (ARAUJO; ARANTES, 2010). Os ambientes e as pessoas que funcionam diante do tradicionalismo educacional e de sua autoridade pedagógica, foram adaptadas ao método, foram disciplinadas, treinadas e coagidas a ter êxito diante destas circunstâncias. No entanto, estas escolas e estes alunos não expressam a totalidade⁴³ dos fenômenos. O problema do aprendizado neste contexto e com essa finalidade, é desigual diante do êxito escolar das escolas tradicionais. Isso fica claro quando nos lembramos com o contexto da escola pública. No período em que não existia o princípio da democratização⁴⁴, as escolas públicas, que tinham êxito no ensino tradicional (formal), excluía os alunos que não se adaptavam a sua lógica de ensino (ARAUJO; ARANTES, 2010). Atualmente isso também se dá nas tradicionais escolas particulares, pois, por se tratar de uma relação mais comercial do que assistencial, alguns alunos que não se adaptam são excluídos, lhe restando o ensino menos rigoroso ou decadente enquanto alternativa possível.

Hoje, muitas escolas públicas que ainda insistem no tradicionalismo, atraíram para si um conflito gigantesco no processo de ensino e aprendizagem. Este conflito se dá pela própria condição social marcada pela diversidade, que por sua vez foi proporcionada pela democratização escolar (ARAUJO; ARANTES, 2010). O que ocorre é que estas escolas, de postura pedagógica tradicional, perderam sua autoridade e não conseguem formatar os alunos mediante os objetivos da educação científica, manifestando, como consequência disso, o sintoma de fracasso escolar. Revitalizar sua antiga autoridade acabaria por expressar uma mera postura autoritária e violenta diante do contexto atual que se apresenta. Então, o que fazer? Abandonar o tradicionalismo acabou sendo uma alternativa muito difundida. A adoção de teorias alinhadas com as exigências da

⁴³ Representam justamente o contrário, uma exceção, caso consideremos o êxito.

⁴⁴ Noção trabalhada por José Esteve (2004) em proposta conceitual de Terceira Revolução Educacional, baseada na universalização do ensino e na democratização do processo de ensino e aprendizagem (ARAUJO; ARANTES, 2010).

contemporaneidade, principalmente no campo pedagógico, convenceram estudiosos, professores e burocratas da educação a estimular modificações na postura das escolas. Neste processo, destaque para as linhas construtivistas e sociointeracionistas, desenvolvidas por teóricos influentes como Piaget e Vygotsky. As concepções construtivistas e sociointeracionistas, em vigor na educação, presam por um princípio que se faz dominante até o contexto atual: o conhecimento humano se dá mediante a sociabilidade e a relação sujeito e objeto, ou seja, no envolvimento ativo e direto entre aluno e realidade, ou mesmo o próprio conhecimento (JÓFILI, 2002).

Em respeito a esse desenvolvimento de ideias, a educação dos dias de hoje vem tentando libertar a escola da tradicional relação professor (autoridade de saber) e aluno (passivo do conhecimento) dando a este aluno a autoria, o protagonismo e autonomia diante do conhecimento e do próprio processo de ensino e aprendizagem. No contexto desta crítica, este novo aluno não seria mais um memorizador de conteúdo científico ou alguém que só absorve e interpreta as informações trazidas pelo professor, pelos livros e outras fontes formais (ARAUJO; ARANTES, 2010). Nesta nova concepção, influenciada por formulações piagetianas, o aluno deve ser o construtor de seu próprio conhecimento, um investigador e um questionador da realidade. A nova tendência pedagógica, estruturada, teoricamente, no construtivismo e no sociointeracionismo, também aposta que a abertura de novas sociabilidades, envolvendo o conhecimento escolar, proporcionará esta transformação. A sociabilidade referida esta fundamentada na aproximação entre escola e comunidade, o que contribuirá para uma efetiva democratização da escola, reunindo os elementos da diversidade, suas inúmeras e valiosas contribuições para o efetivo desenvolvimento do processo educacional. Postura inspirada diretamente nos pressupostos de Vygotsky (JÓFILI, 2002). Abrindo este espaço de convivência na escola, para a aproximação da comunidade, as responsabilidades diante do desenvolvimento escolar se somam, o comprometimento em torno deste objetivo se amplia, as partes, ou os agentes escolares e sociais (professor, aluno, funcionário, pai, Estado, universidade, Igreja, empresa e demais instituições) acabem por participar intensamente da construção de uma nova cidadania. Este compromisso de cidadania pode proporcionar não só o desenvolvimento da escola, como o desenvolvimento humano, intelectual dos alunos e promover um ganho na sociabilidade (ARAUJO; ARANTES, 2010).

De fato, esta nova proposta se encaixa em um emprego dos princípios fenomenológicos na educação. A aproximação escola e comunidade, destacado por Araújo e Arantes (2010), possibilita para o aluno um encontro direto com o real, com a intersubjetividade decorrente desse real e a consequente abertura para a interação e o protagonismo do estudante. De acordo com as recentes formulações conceituais da Geografia, as sociabilidades constituem os espaços⁴⁵ e fazer o aluno

⁴⁵ Referência à noção de espaço produzido pelas relações sociais, proporcionada por Lefebvre e geografizada por Santos (CORREA, 1995).

participar⁴⁶ destas sociabilidades se encaixa em um princípio humanista de valorização sobre experiência e da abertura para o sentir, atrelado ao entendimento sobre o espaço.

Todos estes ganhos descritos expressam uma forte iniciativa na construção de um caminho para o entendimento original. Porém, existe uma carência nesta proposta. Como orientar o aluno a pensar tudo o que foi vivido, sentido e pensado em suas relações e nas experiências adquiridas e compartilhadas? A limitação nestes usos de princípios humanistas se dá pelo seu encaixe, quase que exclusivo, em situações de relacionamento, externo ao contexto de sala de aula e, portanto, distantes, quase que absolutamente, dos conteúdos da educação científica, sobretudo os conceituais e factuais⁴⁷.

Para complementar esta tendência contemporânea e democrática da escola, propomos princípios estratégicos para o uso do humanismo e da fenomenologia como aporte a exploração dos conteúdos escolares, especificamente o conhecimento geográfico e o seu efetivo entendimento, abrindo espaço para o desenvolvimento de um ensino humanista. Mas por que a Geografia? Essencialmente por se tratar de um conhecimento⁴⁸, mesmo que, em sua maior tendência metodológica, ainda seja obediente a modelos universais, no campo das humanidades do ensino básico, ele ainda é, nitidamente, um tipo de ciência múltipla⁴⁹ e abrangente. A Geografia se apresenta naturalmente, no contexto escolar, como uma disciplina de interlocução com os demais campos do saber, um verdadeiro nó multi e interdisciplinar. A Geografia é uma ciência e um saber marcado pela multiplicidade.

Como trabalhar na escola os conteúdos geográficos na perspectiva do ensino humanista e por meio do pensamento fenomenológico? Podemos iniciar este trabalho nos envolvendo com os conceitos abrangentes⁵⁰ (como por exemplo: espaço, paisagem, território, região, lugar, fronteira, mundo, terra, natureza, sociedade, humano, entre outros). Trabalhar o entendimento de conceitos chave é explorar o significado de ideias, que resultam em palavras, em definições, uma espécie de construção etimológica (genealógica), como sugere Heidegger (2002). Podemos nos perguntar se isso já foi, ou vem sendo realizado na educação convencional. A resposta é positiva, mas não em uma perspectiva fenomenológica. O comum no trabalho com conceitos é expor seus significados e concretizar seus entendimentos por meio da exploração indireta de exemplos, cada vez mais próximos à realidade do estudante. Propomos o contrário. Inspirado na arqueologia fenomenológica, aos moldes de Husserl (apud MARANDOLA JR., 2005), devemos,

⁴⁶ A autonomia do aluno neste processo de aprendizagem e de sociabilidade, também proporcionará a particularidade em definir sentidos à realidade observada e percebida.

⁴⁷ Conceitos trabalhados por Perrenoud (MORETTO, 2007).

⁴⁸ Postura referente a Paulo Cesar da Costa Gomes (1996) que reconhece primeiramente a Geografia enquanto um tipo específico de conhecimento, antes de simplesmente identificá-la como uma ciência, aos moldes do logocentrismo.

⁴⁹ Por sua capacidade de reunir, em seu discurso, fragmentos consistentes de perspectivas históricas, sociológicas, econômicas, arquitetônicas, ecológicas, matemáticas, físicas, naturais, entre outras.

⁵⁰ Conteúdos conceituais.

primeiramente, apresentar ao aluno as dimensões concretas do exemplo, ou seja, a realidade nela mesma. Uma apresentação, a princípio, desacompanhada⁵¹ de pressupostos teóricos e conceituais, para que o aluno perceba, sinta, reflita e se envolva diretamente com o fenômeno, o espaço propriamente dito, ou seja, o mundo da experiência. Desta forma pode ocorrer, efetivamente, a tão desejada ação de autoria⁵² e protagonismo do aluno diante da realidade e seu conhecimento sobre a mesma. Esta apresentação à realidade deve ser, preferencialmente, da forma mais direta possível. Isso se daria, de forma adequada, por meio do trabalho de campo, ferramenta que se faz indispensável nesta proposta.

No trabalho de campo convencional (saída pedagógica) aluno e professor operam como se fossem meros confirmadores de modelos e informações pré-dadas nos livros e materiais didáticos. O principal indicativo que denuncia essa realidade é o recorrente estudo prévio sobre o campo. É de hábito comum os professores prepararem (previamente) os estudantes para se depararem com o espaço (seus determinados objetos e dinâmicas constituintes) a ser explorado. Apanhado histórico, ambiental, socioeconômico, cultural são, disciplinarmente e sistematicamente, apresentados *a priori*, assim como a escolha do trajeto, as pausas de observação, os lugares a se visitar os entrevistados e informantes a serem ouvidos, assim como o roteiro de questões a ser aplicado. Tudo combinado e orquestrado como pede o bom e necessário planejamento didático.

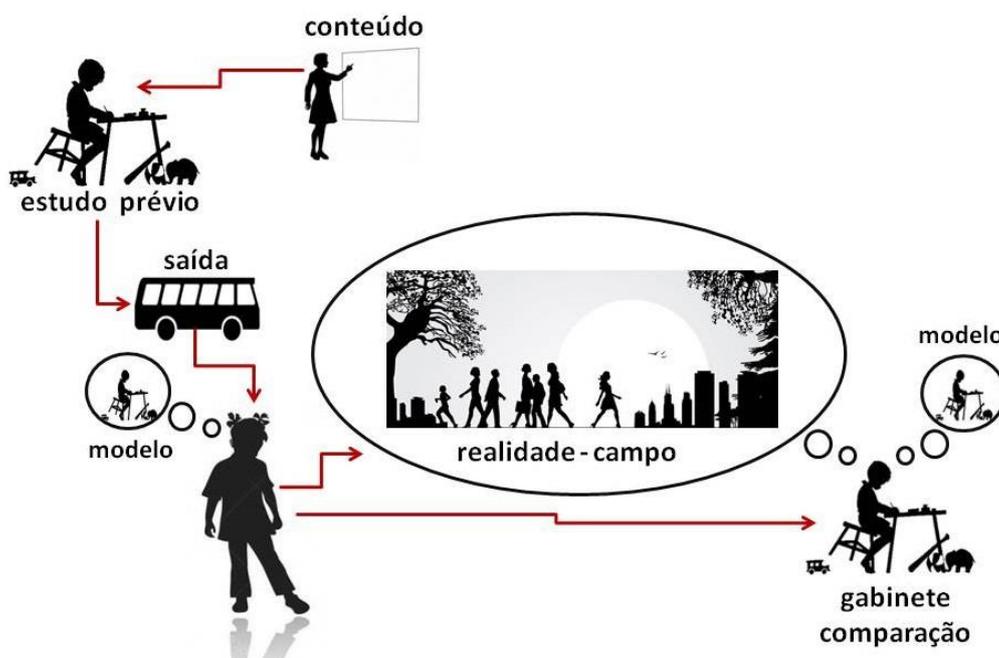


Figura 1 – O trabalho de campo convencional

Fonte: David E. Madeira Davim, 2016.

⁵¹ Livre, momentaneamente, do método e de pressupostos teóricos e conceituais como o intuito de não reforçar apriorismo e formatar a compreensão.

⁵² Proposta pelas tendências estruturalistas.

A sistemática execução de um planejamento seguro como este resulta muita eficiência em transmitir e fixar conteúdos válidos, porém é muito limitada em possibilitar a autonomia do estudante, a crítica sobre o conteúdo, a criação de conhecimento e o surgimento de elementos novos: ideias, impressões, conceitos e modelos. Criar conhecimento é a principal necessidade para o contexto educacional contemporâneo. É necessário estimular esse esforço desde a educação básica.

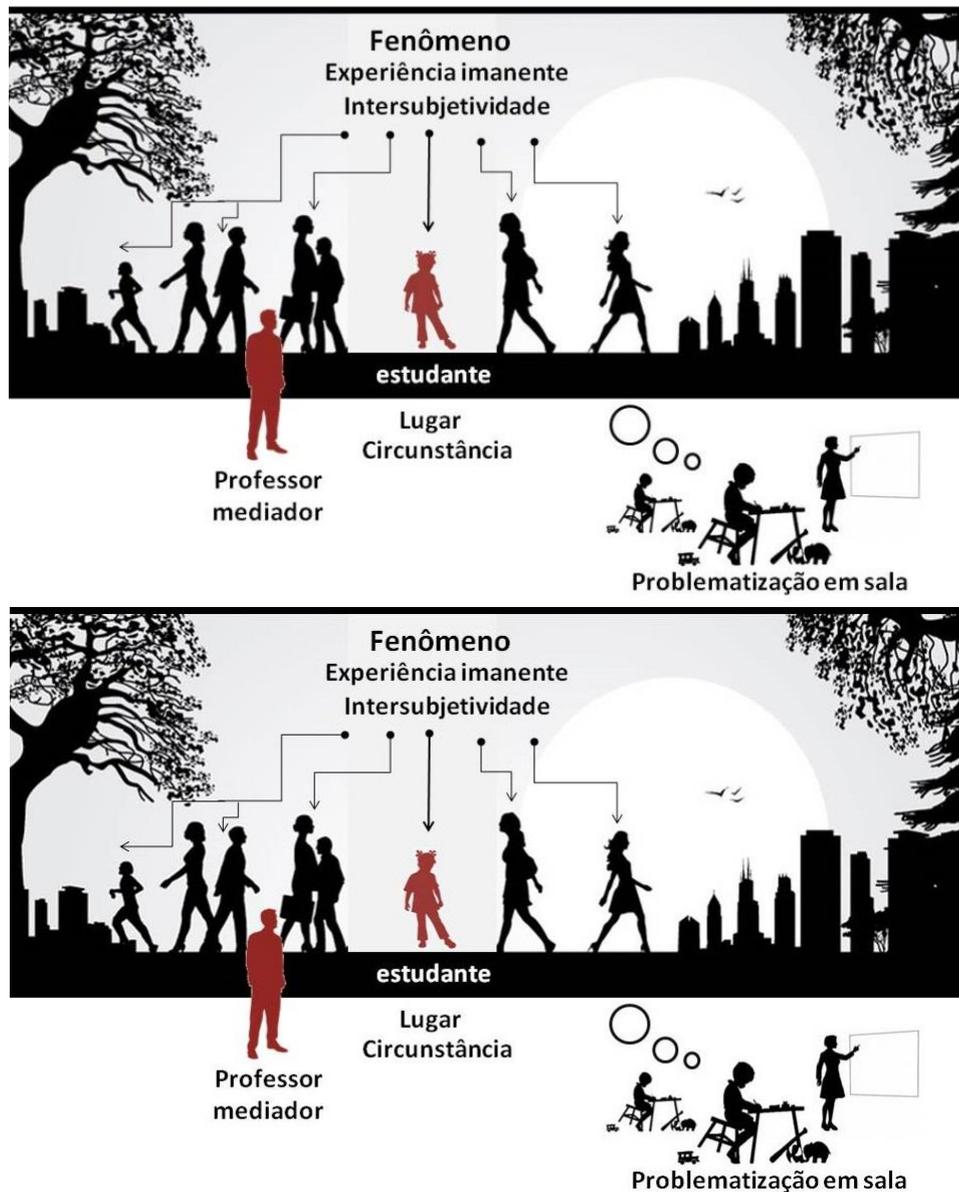


Figura 2 – Proposta fenomenológica de campo

Fonte: David E. Madeira Davim, 2016.

Intimamente inspirado pela arqueologia fenomenológica, pela questionabilidade e topofilia, o ensino geográfico humanista necessitaria de um movimento libertário para o trabalho de campo. Evidente que não planejar o essencial para uma exploração segura dos alunos é um erro e uma irresponsabilidade grave no ofício de um professor. Evidente que o aluno deve sempre ser observado, acompanhado e não pode ser exposto aos riscos desnecessários do acaso. Porém, é

possível flexibilizar o que será explorado por esse estudante, abrindo possibilidades para a inovação. Ao invés de confirmar informações e modelos (pré-dados) seria mais enriquecedor deixar e estimular o aluno a sentir, observar, tocar (quando possível), interagir, registrar e apreender livremente, para então tirar suas próprias e primeiras impressões sobre os fenômenos e lugares experienciados. Igualmente rico é possibilitar o surgimento de questões e diálogos circunstanciais, aquelas que surgem fora do planejamento (que muitas vezes não tem respostas prontas), em meio à situação de campo. Depois dessa vivência, ao mesmo tempo monitorada e autônoma, o professor pode explorar em sala, junto aos alunos, os conteúdos já estabelecidos sobre a exploração desempenhada, possibilitando possíveis confirmações, mas, sobretudo, desencontros entre o prático e teórico, o que pode proporcionar novas leituras e interpretações sobre o mundo.

Porém, é do conhecimento comum, as limitações na mobilidade de alunos, professores e funcionários dentro do ambiente escolar, (principalmente referente às saídas de campo), mesmo que por finalidade pedagógica. Não se pode literalmente, de uma hora pra outra, fazer do mundo (ambiente externo) a sala de aula. Há condições culturais (morais), sociais, legais e materiais (econômicas) que impediriam tal feito, sendo, no momento, um exercício relativamente utópico. Mas algo pode ser feito diante desta limitação. Saídas pedagógicas podem ser organizadas em uma frequência maior, por via de projetos e planejamentos específicos. E na impossibilidade absoluta de campo, poderíamos usar a tecnologia como alternativa à uma contemplação mais próxima do mundo real, além da perspectiva de sala de aula convencional. É comum, nos dias de hoje, o uso de recursos informativos e de multimídia (TICs⁵³). A imagem⁵⁴, conforme Sontag (2004) seria o elemento mais explorado e facilmente reconhecido enquanto suporte à interpretação aproximada junto ao mundo real. Afinal, qual professor nunca exibiu um filme, ou apresentou um conjunto de imagens, organizadas em slides, com a intenção de ilustrar suas aulas? Cabe aqui levantar o cuidado com a suposta “verdade iconográfica⁵⁵”, por isso nos referimos a este recurso enquanto aproximação junto ao real e não o real propriamente dito. Uma espécie de texto de terceira mão, em uma alusão à hermenêutica de Geertz (1989) e que deve ser interpretado cuidadosamente, evitando assim os reflexos de suas intencionalidades. Destacamos também a importância do acesso à internet como mais uma via a este propósito. Uma via cada vez mais presente no cotidiano das sociedades e no ambiente escolar.

Podemos usar estes recursos de mídia para possibilitar e até mesmo simular os procedimentos da topofilia de Tuan (2012), mediante o contato mais direto possível com a realidade, proporcionando ao aluno a oportunidade de se relacionar, perceber⁵⁶, manifestar

⁵³ Tecnologias da Informação e Comunicação.

⁵⁴ Não só a fotografia mais o filme e a obra de arte.

⁵⁵ Crítica desenvolvida por Kossoy (2001), sobre a intencionalidade de discurso presente na imagem.

⁵⁶ O sinalizar na definição de Heidegger (2002).

sensações e pensar, a princípio, de forma autônoma e particular sobre o mundo que o cerca. Ao professor caberá, mais uma vez, conduzir os roteiros e as formas de oportunizar estes encontros, provocando, no momento certo, as situações enriquecedoras e provocadoras em meio à relação sujeito e objeto. O professor seria de fato um mediador⁵⁷, o guia deste projeto e correndo, inclusive, o risco de influenciar o processo de aprendizagem, o que por sua vez, colocaria em risco o conhecimento real desejado. Mas não custa lembrar que a educação é um processo interminável. Esta condução do professor, diante das experiências autônomas dos alunos – diante o mundo real – seria uma fase de abertura e iniciação para maiores possibilidades de inovação, metodologia muito mais interessante, enriquecedora e muito mais promissora do que a forma tradicional e formal de se educar.

O processo não se encerra na saída de campo ou mesmo na contemplação da imagem. Como em uma boa postura científica, as impressões, as sensações e as ideias, surgidas em meio à experiência, deverão ser registradas de alguma forma pelo próprio aluno. Existem atualmente⁵⁸ muitas formas de se conduzir os registros de campo. A escrita, a filmagem, a fotografia, o depoimento, são alternativas de registro que estão facilmente disponíveis às mãos de qualquer jovem ou criança dos dias de hoje. O celular aparece como um exemplo muito democrático para tais feitos. Apesar de ser subestimado e moralmente condenado nas salas de aula, o celular, pode, nesta ótica, se tornar um aliado valiosíssimo. Estes registros, posteriormente encaminhados ao contexto da convencional sala de aula, ou mesmo no trabalho doméstico do educar (tarefa de casa e acompanhamento familiar), podem sofrer a etapa complexa de reflexão e construção do pensamento. Na sala de aula, diante do apoio do professor, dos livros, dos computadores do laboratório de informática, do colega ao lado, que possui ideias e perspectivas diferentes, as sensações, as percepções coletadas em campo e registradas em recursos multimidiáticos poderão ser postas em conflito. Seria uma espécie de incursão prática e etimológica à memória simbólica, proposta por Heidegger (2002). Posteriormente a fundamentação destas etapas o professor pode expor, contanto que preze pela multiplicidade de colaborações e perspectivas críticas e opiniões, na compreensão dos conceitos em discussão ou até mesmo na busca de novas definições. A presença e o uso dos recursos, fontes científicas, (mesmo que as formais), seriam as possibilidades múltiplas de conhecimento, um banco de dados etimológico, conceitual, científico e filosófico, que os alunos precisariam, devido suas limitações experienciais. Desta forma o conhecimento pode trilhar por potencialidades mais enriquecedoras.

A realidade propriamente dita, à ação (prática) sobre ela e, até mesmo, a sua imagem (representação), no contexto contemporâneo, é muito mais instigante para o aluno do que os

⁵⁷ Como o proposto por Araujo e Arantes (2010).

⁵⁸ Diferentemente das possibilidades técnicas de 20 ou 30 anos atrás.

tradicionais livros, as anotações em lousa e o discurso do professor (elementos representantes da ordem pedagógica formal). A proposta trabalhada neste texto, que, a princípio, poderíamos apresentar como uma educação humanista, que possibilita a soma entre liberdade de relações no meio escolar e liberdade de entendimento e compreensão diante dos conteúdos escolares, (ambas ancoradas filosoficamente em uma perspectiva fenomenológica), pode abrir novos caminhos e até mesmo potencializar maiores êxitos no processo educacional, de ensino e aprendizagem sobre o apreender do mundo. Uma educação que potencializa a busca pela maior relação e aproximação entre ciência e cultura (produção cultural) que, por finalidade, pode transformar e enriquecer a condição humana e cultural da sociedade, abrindo os caminhos para um mundo diferente e, quem sabe, melhor.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. A. do N. **Políticas públicas de cultura e extensão universitária**. Revista cultura e extensão – USP. São Paulo: Pró-reitora de Cultura e Extensão Universitária, 2010, v.4, p. 9 – 14.

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A.; KLEIN, A. M. **Escola, comunidade e novas configurações da educação**. In: Zélia Cavalcanti. (Org.). Trinta olhares para o futuro. 1 ed. São Paulo: Escola da Vila, 2010, v. 1, p. 271-277.

ARENDT, H. **A vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, UFRJ, 1992.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

CAPALBO, C. **Fenomenologia e ciências humanas**. Aparecida: Ideias e letras, 2008.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito chave da geografia. In: CASTRO, I. E. de (Org.); GOMES, P. C. da C. (Org.), CORRÊA, R. L.(Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p.15-47.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Ed LTC, 1989.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferencias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. **Introdução à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, M. **Nietzsche I**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HOLZER, W. **O conceito de lugar na Geografia Cultural-Humanista: uma contribuição para a Geografia Contemporânea**. Geographia, Ano V, n.10, p.113-123, 20

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

HUSSERL, E. **A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky e Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, Recife, ano 2, nº2, dez. 2002.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, PP.116-118.

MARANDOLA JR., E. Arqueologia fenomenológica: em busca da experiência. **Terra Livre**, AGB, ano 21, v.2, n.25, p.67-79, 2005.

MARANDOLA JR., E. Heidegger e o pensamento fenomenológico em Geografia: sobre os modos geográficos de existência. **Geografia** (Rio Claro. Impresso), v. 37, p. 81-94, 2012.

MARANDOLA JR., E. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. **Geosul** (UFSC), p. 7-26, 2010

MARANDOLA JR., E. Mapeando “londrinas”: imaginário e experiência urbana. **Geografia**, v. 33, n.1, 2008 p. 103-126.

MORETTO, Vasco Pedro. **Um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, L. O sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR. E.; HOLZER,W.; OLIVEIRA, L. de. **Qual é o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012.

RELPH, E. Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essências de lugar. In: MARANDOLA JR. E.; HOLZER,W.; OLIVEIRA, L. de. **Qual é o espaço do lugar?** São Paulo:Perspectiva, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução Lília de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

SONTAG, S. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. P. 169-170.

SPOSITO, E. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

Trabalho enviado em janeiro de 2016

Trabalho aceito em maio de 2016