



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LARISSA ALVES DE OLIVEIRA

DEIXAR APRENDER:
O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA EXISTENCIAL

Londrina
2017

LARISSA ALVES DE OLIVEIRA

DEIXAR APRENDER:
O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA EXISTENCIAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr^a Jeani Delgado
Paschoal Moura

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Oliveira, Larissa Alves de.

Deixar aprender : o ensino de geografia como educação geográfica existencial / Larissa Alves de Oliveira. - Londrina, 2017.
70 f. : il.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Ciência - Tese. 2. Geografia - Tese. 3. Educação - Tese. 4. Ser-no-mundo - Tese. I. Moura, Jeani Delgado Paschoal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

LARISSA ALVES DE OLIVEIRA

DEIXAR APRENDER:
O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
EXISTENCIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr^a Jeani Delgado Paschoal
Moura
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Ideni Terezinha Antonello
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Eduardo José Marandola Junior
Universidade Estadual de Campinas-
UNICAMP

Londrina, 11 de setembro de 2017.

À Neiva e Antônio.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Universidade Estadual de Londrina (UEL) por ter sido o lugar –no sentido humanista- de realização das minhas vivências e do suporte aos meus estudos.

Um agradecimento especial a minha orientadora prof^a. Dr^a. Jeani Delgado Paschoal Moura, por esses anos de companheirismo e pela realização de mais um trabalho. Por investir tempo e conhecimento em inquietações que surgiram nessa parceria que criamos. Por ter acreditado em mim e fornecido direcionamento e inspiração.

Aos componentes da banca de avaliação, prof^a. Dr^a. Ideni Terezinha Antonello e Prof. Dr. Eduardo José Marandola Junior pela generosidade em participar desse momento. Possuo grande estima por vocês.

Ao Grupo de Estudos Café com Leitura, lugar em que foi me apresentado a Geografia Humanista de base fenomenológica, bem como pelas rodas de diálogo, pelos conhecimentos partilhados e pela inspiração concebida.

Aos professores e colegas de turma da pós graduação por terem partilhado muitos saberes, temores e alegrias, em especial as minhas amigas Danieli Barbosa de Araújo e Juliana Santiago de Freitas por permanecerem do início ao fim trilhando esse caminho junto a mim.

Aos meus pais, irmã e namorado, que são minha base e acreditaram plenamente em mim, contribuindo para minha caminhada até aqui, transmitindo sempre bons sentimentos e incentivo, compreendendo minha ausência em muitos momentos e permanecendo emanando amor por mim.

Aos amigos que pude dividir as minhas aspirações e confiar.

A Deus por ter me proporcionado permanecer em fé e me sustentado.

Obrigada!

*Se nós não pudermos imaginar o impossível,
os nossos mundos, tanto os particulares como
os coletivos seriam muito pobres.*

(LOWENTHAL, 1982, p. 120)

OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Ensinar e Aprender: ciência, educação e Geografia em Heidegger**. 2017. 71f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

A pesquisa parte da inquietação sobre o papel da ciência na formulação de conceitos e temas e das experiências humanas na tarefa de desvelar o ser. Faz-se pertinente a discussão dos caminhos pelos quais a Geografia tem percorrido, e que ainda pode contribuir para o desvelar dos mundos particulares. O objetivo da pesquisa é repensar os conceitos de educação geográfica e ensino de Geografia e de que modo um coexiste no outro, considerando como elemento balizador o existencialismo. A pesquisa teve como base os escritos de Martin Heidegger filósofo cujo pensamento contribui para construir uma Geografia existencial capaz de abarcar a educação geográfica e o ensino dessa ciência com o propósito de desvelar o ser-no-mundo e a compreensão de sua complexidade. A metodologia aplicada na pesquisa se pautou na leitura das obras heideggerianas e autores que dialogam com seus escritos e ideias fundamentais. Estes estudos permitiram re(pensar) os conceitos de educação e ensino e suas particularidades, enfatizando a necessidade de um se substanciar no outro para a realização de uma vivência mais humanizada, que conduza a liberdade em seu sentido existencial. A partir dos mundos particulares onde se situam muitas geografias do porvir o desvelar do ser-no-mundo pode ser campo fértil para pensar a ciência, bem como outros conceitos como mundo, geograficidade e geosofia. A Geografia pode substanciar a prática docente voltada para uma pedagogia das experiências humanas sobre a Terra, enlevando o pensamento e as práticas dos sujeitos para além dos muros escolares.

Palavras-chave: Ciência. Geografia. Educação. Ser-no-mundo.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Teaching and Learning: science, education and geography in Heidegger.** 2017. 71p. Dissertation (Master in Geography) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

The research is based on the concern about the role of science in the formulation of concepts and themes and human experiences in the task of unveiling the being. It is pertinent to discuss the ways in which Geography has traveled, and which can still contribute to the unveiling of particular worlds. The objective of the research is to rethink the concepts of geographic education and geography teaching and how one coexists in the other, considering existentialism as a signaling element. The research was based on the writings of Martin Heidegger, a philosopher whose thinking contributes to building an existential geography capable of encompassing geographical education and the teaching of this science for the purpose of unveiling the being-in-the-world and understanding its complexity. The methodology applied in the research was based on the reading of Heideggerian works and authors who dialogue with their writings and fundamental ideas. These studies allowed re (thinking) the concepts of education and teaching and their particularities, emphasizing the need for one to be substantiated in the other for the realization of a more humanized experience that leads to freedom in its existential sense. From the private worlds where many geographies of the future are located, the unveiling of being-in-the-world can be fertile ground for thinking about science, as well as other concepts such as the world, geography and geosophy. Geography can substantiate the teaching practice aimed at a pedagogy of human experiences on the Earth, evoking the thinking and practices of subjects beyond school walls.

Key words: Science. Geography. Education. Being-in-the-world.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 SER, CIÊNCIA E A FENOMENOLOGIA EM HEIDEGGER	12
2 DO ENSINAR AO APRENDER: GEOSOFIA, LIBERDADE E FORMAÇÃO	26
3 A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE UMA GEOGRAFIA FENOMENOLÓGICA	49
3.1 GEOGRAFICIDADE, GEOSOFIA E UMA PERSPECTIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

Diante de um cenário de inúmeras pesquisas científicas que trabalham com o tema Ensino de Geografia e Educação Geográfica, pressupõe-se uma clareza na conceituação de ambos. No entanto, basta uma breve pesquisa nos meios digitais para notar os diferentes usos para estes termos ou, até mesmo, ambos usados como sinônimos. O tema dessa pesquisa foi proposto a partir de indagações acerca das aproximações e distanciamentos entre esses dois termos, recorrentes na área de ensino em Geografia. A proposta de pesquisa nasceu do anseio em perscrutar o sentido do ensino de geografia e da educação geográfica no contemporâneo, balizados pelo método fenomenológico. Assim, buscou-se compreender em que medida a reflexão de tais conceitos poderia ser pensado tendo como fundamento e método a fenomenologia em Heidegger. O que se buscou compreender é como o método fenomenológico poderia contribuir para a discussão acerca de um ensino de Geografia e uma educação geográfica voltados para as demandas da sociedade do século XXI? Isto porque essa discussão pressupõe ir além do ensino formal e das premissas em metodologia pedagógica, a busca é enraizada por caminhos em que a essência do fazer científico e seus desdobramentos são peça chave para refletir, quem sabe, em possíveis mudanças.

A presente pesquisa percorre os caminhos da Geografia Humanista de base fenomenológica, em que o subjetivo traz a convicção de que a ciência se alimenta e se enriquece do experienciado. Compreende-se que os termos ensino de Geografia e educação geográfica não são sinônimos, pois o primeiro se refere ao ensino formal, aquele apresentado pelo professor em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, enquanto o segundo, se refere a outros fatores numerosos, como a capacidade inata do sujeito, influenciada pelos espaços de vida que este percorre ao longo de sua vida, portanto, uma educação que extrapola os muros escolares, tomando a dimensão do vivido. Mas, essa educação geográfica pela qual os sujeitos se formam enriquece o ensino da Geografia institucionalizado, e também sofre influências deste numa troca recíproca, em que um se ancora no outro para se alcançar níveis cada vez mais elevados de aprendizagens, ou saltos qualitativos na aprendizagem individual e coletiva, saltos que levam o homem para algo novo, como queria Heidegger (1996,1998,2012a,2012b) Entendo ainda que a ciência é a matéria-prima a ser levada na escola para ser aprimorada em seus conceitos

basilares, uma vez que a própria ciência deve ser reiventada ao ser apropriada pelos sujeitos aprendentes.

No documento de Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para a disciplina de Geografia consta que o Ensino de Geografia tem por objetivo levar os alunos a conceber de forma abrangente a realidade, possibilitando a interferência na mesma de forma consciente. No entanto, é necessário que os mesmos tenham conhecimento, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos nos quais a Geografia atua, compreendendo não somente as relações socioculturais e a natureza, mas que saibam empregar o conhecimento geográfico, de modo singular em sua realidade, assim como, questioná-lo, revigorá-lo e porque não, reiventá-lo.

O ensino de Geografia se torna um saber consciente pelo qual o sujeito, toma para si um caminho junto a conceitos geográficos e procedimentos que colocaram a Geografia na sua posição de ciência, que possibilita ao homem atitudes mais elucidativas. A educação geográfica é pensada como anterior ao ensino de Geografia e anterior até mesmo à consciência. Por vias de uma educação fenomenológica busca-se desvelar a natureza da educação geográfica e suas relações com o ensino de Geografia institucionalizado. Nesse contexto a pesquisa tem por objetivo refletir sobre o conceito de educação geográfica e ensino de Geografia, balizado pela fenomenologia em Heidegger amparada pela experiência, sendo o ensino formal um percurso para pensar o vivido e tornar essa educação geográfica experienciada mais reflexiva e crítica.

As ideias do filósofo Martin Heidegger ajudará no caminhar desta pesquisa, pelos seus olhos buscaremos encontrar uma ciência mais humana para pensar numa educação geográfica e ensino de Geografia existencial. Este filósofo alemão estudou a coexistência de ser e mundo, e sua impossível desvinculação, ao trabalhar com a subjetividade do homem. Alguns escritos de Heidegger (1996,1998,2012a,2012b), de Dardel (2011) e Serres (2005) foram utilizados para fundamentar esta pesquisa, buscando um diálogo entre esses autores, e potencializando caminhos para pensar o ensino de Geografia e a educação geográfica sobre bases humanistas.

No capítulo 1, Ser, ciência e a fenomenologia em Heidegger será apresentado o filósofo Martin Heidegger e seu objeto de estudo, o *Dasein* (ser-no-mundo), e o conceito de mundo no âmbito da Geografia. Será contemplada, neste capítulo, a discussão sobre ciência e suas perspectivas na contemporaneidade, bem como

suas contribuições para o desvelar do ser-no-mundo.

No capítulo 2 Do ensinar ao aprender: geosofia, liberdade e formação discute-se as contribuições de Heidegger para pensar a educação geográfica e o ensino de Geografia numa vinculação ao conceito de liberdade pensado por Arendt.

O capítulo 3, A docência na perspectiva de uma geografia existencial apresenta as possibilidades do fazer geográfico fenomenológico numa perspectiva educacional e de como esta se conduz como essencial para o desvelar do ser, bem como o (re)pensar de possibilidades que o ensino de Geografia e a educação geográfica proporcionam para o caminhar de uma Geografia existencial.



1 SER, CIÊNCIA E A FENOMENOLOGIA EM HEIDEGGER

Ao apresentar o filósofo, cujas ideias fundamentam esta pesquisa, se evidencia as suas contribuições no bojo de um pensamento que se põe sempre a caminho, num movimento de buscas e descobertas de novos olhares para uma educação geográfica e ensino de geografia com perspectivas fenomenológicas.

Martin Heidegger nasceu em 1889 na Alemanha e faleceu em 1976. Foi filósofo, um dos principais pensadores do século XX, estudou na Universidade de Friburgo com Edmund Husserl, de quem foi assistente. Heidegger foi professor por alguns anos da Universidade de Marburgo e, em 1929, sucedeu Husserl na cátedra de Filosofia em Friburgo, sendo que, em 1927, publicou sua obra de maior destaque: *Ser e Tempo*.

Edmund Husserl foi fundador da Fenomenologia e tem influência direta no caminho percorrido por Heidegger, sendo a obra de *Ser e Tempo* dedicada ao mesmo, apesar de ambos pensarem pela perspectiva fenomenológica, suas ideias não eram equivalentes.

Husserl é responsável pelos escritos iniciais não somente da Fenomenologia, mas de uma ontologia universal, pela qual se buscou as diretrizes metodológicas da Fenomenologia, na tentativa de leitura do ser (VON ZUBEN, 2011).

De acordo com Guimarães (2015) o método fenomenológico pensado por Husserl tinha como propósito 'uma volta as coisas mesmas', uma análise da consciência através de suas relações com o mundo da vida, uma descrição dos fenômenos como aparecem e se manifestam na consciência.

Heidegger, por sua vez, se debruçou sobre o método fenomenológico, mas não se focava na investigação do fenômeno segundo a sua manifestação a consciência, mas o modo como o real se manifesta e como o ser aparece e se dá.

Para Guimarães (2015) apesar de trilharem os caminhos da Fenomenologia, Husserl e Heidegger fizeram filosofias distintas.

Esse é o ponto crucial que marca a diferença entre as fenomenologias de Husserl e Heidegger. Para Husserl, a fenomenologia é uma construção da consciência intencional. Para Heidegger, a fenomenologia não é o que vem de fora do fenômeno, mas o que vem de dentro do fenômeno. (GUIMARÃES, 2015, p. 123)

Nesta perspectiva, Heidegger supera a metafísica tradicional e elabora sua principal obra, *Ser e Tempo* (2012), cuja reflexão principal é o *Dasein* (*ser-aí*) e sua complexidade, sob uma perspectiva fenomenológica ontológica, sua inquietação

principal e que não pode ser simplificada e tampouco confundida com os outros entes. Heidegger, ao finalizar esta obra, não apresenta uma síntese ou um conceito fechado sobre *Dasein*, mas afirma: “O *Dasein* existe. *Dasein* é, além disso, o ente que eu sou cada vez eu mesmo” (HEIDEGGER, 2012a, p. 169). *Dasein* é concebido como o mais profundo dos entes e o que expressa um eu puro e multifacetado. O *Dasein* não será o alvo principal desta pesquisa, porém, ao escrever sobre esse conceito, o filósofo nos apresentou um caminho para reflexões fenomenológicas que contribui para um pensar geográfico subjetivo e uma educação existencial.

A princípio, é necessário entender a propriedade com que Heidegger evidencia a fenomenologia como caminho para pensar o *Dasein*. Em *Ser e Tempo* (2012a, p. 123) o filósofo enfatiza que a Fenomenologia é o modo-de-acesso ao tema da ontologia, e portanto, “a ontologia só é possível como fenomenologia”, pois a díade “ontologia e fenomenologia” não são disciplinas díspares, mas sim conexas e, portanto, é necessário ter em mente a filosofia que conduziu seus escritos e reflexões, pois ambas “caracterizam a filosofia ela mesma, segundo o objeto e segundo o modo-de-tratamento” (HEIDEGGER, 2012a, p. 129). Não obstante, a fenomenologia se manifesta como possibilidade do filosofar, e do filosofar em Geografia. Na obra *Introdução à Filosofia*, Heidegger (2009) evidencia que sempre filosofamos, mesmo que nada saibamos sobre filosofia, ela nos é inerente, está em nós e nos pertence, porquanto existimos como homens. Ele salienta que a filosofia pode permanecer velada ou manifestar-se de diferentes formas, seja no mito, na religião, na poesia, nas ciências, etc. Em vista disso, o filosofar em Geografia passa a ser recorrente, visto que na realidade cotidiana o homem se conecta a diferentes formas geográficas, na materialidade ou nas relações sociais.

“Entender a fenomenologia consiste em apreendê-la unicamente como possibilidade” é neste sentido que Heidegger (2012a, p. 131) busca apresentar a fenomenologia como uma descoberta em que o caminho é mais importante que a chegada.

Um dos mais importantes conceitos da constituição do *Dasein* é o de *ser-no-mundo* (a forma simplificada de *ser-em-o-mundo*), este conceito se apresenta como fenômeno unitário, mas com composição em uma multiplicidade de momentos estruturais constitutivos (HEIDEGGER, 2012a). O *ser-em* em um primeiro momento designa um ente que está “em” um outro ente, mas o *ser-em* não se refere a uma espacialidade de “ser-um-dentro-do-outro”. Vindo do alemão ‘em’ e ‘in’ provém de

‘innan’ que é morar, *habitare*, desse modo, “Ser, como infinitivo de “eu sou”, isto é, como existenciário, significa morar junto a... ser familiarizado com...” (HEIDEGGER, 2012a, p. 173) e *Ser em* é uma expressão existenciária do ser do Dasein ao qual tem como constituição fundamental o ser-em-o-mundo. O “ser junto” ao mundo no sentido de absorver-se no mundo é fundamentado no ser-em.

Em outras palavras, apenas o Ser enquanto existenciário revela o familiarizado ou/e morar junto, quando pensamos o *ser-em* o ‘em’ direciona para o morar, habitar, este pensado em sua totalidade.

Para a abordagem fenomenológica o mundo é compreendido a partir da relação primordial e original, anterior até mesmo a cognição e teorização (DAL GALLO; MARANDOLA JR, 2015), de outro modo, o mundo coexiste com o ser, portanto, o mesmo é anterior a concepção de ciência e até mesmo da consciência, em que o homem mesmo que não pense nesta relação, a vivência e habita nesta relação.

Heidegger (2009) afirma que mundo é fundamental para a constituição ontológica de ser, não sendo apenas a materialidade da natureza, ou a convivência histórica, do próprio ser-si-mesmo e das coisas de uso, mas mais que isso, mundo é a totalidade inerente da multiplicidade ontológica, compreendido de maneira una no “ser-com os outros, no ser junto a e no ser-si-mesmo”. Deste modo, o mundo a ser pensado por essa perspectiva não se refere apenas a materialidade e a subjetividade das relações com, mas vai além, reforça a inerência de ser-no-mundo e sua completude.

Morujão (2000) em sua obra, ‘Verdade e Liberdade em Martin Heidegger’, ressalta que o mundo é que torna possível a manifestação dos entes, mas que essa possibilidade de abertura só pode ser feita pelo *Dasein* e expõe “Heidegger dirá que o mundo é um existencial” (MORUJÃO, 2000, p. 37). Enquanto ser-no-mundo, o *Dasein* se depara com os outros entes, que a fundo também são *Dasein*, sendo um reconhecimento de uma situação ontologicamente semelhante, no entanto, raramente isto acontece enquanto tal. A explicação se dá porque “nas diversas modalidades de existência cotidiana, ninguém chega verdadeiramente a ser si próprio, nem chega a existir um encontro autêntico com o outro” (MORUJÃO, 2000, p. 38). Neste ponto de vista, cada um apareceria, simplesmente, como o outro do outro e a proximidade essencial seria a distância entre subjectividades.

No que se refere à expressão mundo, a mesma contribui para pensar

fenomenologicamente a Geografia, uma vez que possui uma polissemia com diferentes sentidos dados no decorrer da literatura mundial, em Geografia, mundo é peça chave para pensar a Geografia enquanto vivência e nos liga diretamente ao conceito de *Geograficidade* pensado por Dardel (2011). Para Dal Gallo e Marandola JR (2015) que pela conexão entre Heidegger e Dardel buscaram elucidar o conceito de mundo, ao pensar em mundo é essencial relacioná-lo diretamente com a terra. A geograficidade consiste num modo de ser geográfico, o que reside na existência e experiência. A experiência que pensada por Heidegger é mais fundamental que a ciência, e que pensada enquanto constituição do mundo poderia ser lida pela compreensão dardeliana da geograficidade.

Heidegger apresenta algumas variações do conceito a serem pensadas e mais que isso, o autor cria o conceito de *mundidade*

A mundidade é uma estrutura existenciária do ser-no-mundo, isto é, do *Dasein*. Ela nos mostra um sistema-de-relações onde as conjunções se determinam suas significações, a ambiência gerada por tais relações conjuntacionais é o que se revela para o conceber do ver-ao-redor. E assim o mundo se abre para o nosso entendimento. (LOURENZO, 2014, p. 91)

O conceito de *mundidade* pensado por Heidegger, resulta da forma como vemos o mundo e mais que isso, a *mundidade* é mutável, logo, esses mundos se tornam distintos a cada novo pensar. O mundo, em seu sentido existencial, tem papel fundamental no pensar o ser-em e, portanto, o *Dasein*. É certo de estarem juntas os entes *Dasein* e o ente denominado “mundo”.

De acordo com Alves Neto (2010, p. 108) o mundo não é um conjunto de todos os objetos da existência possível ou a totalidade do ente criado, ele é uma abertura do ente e “que vai além dos entes ou ultrapassa os entes simplesmente dados. O mundo é o horizonte em direção ao qual acontece constantemente essa ultrapassagem do ente”. De outro modo, o mundo não se configura como um ente qualquer, tampouco é um aglomerado destes, o mundo ultrapassa os outros entes a medida que se configura como coexistente do ser.

O mundo é o campo onde acontece a ultrapassagem do ente, onde só nos deparamos com o que deixamos vir ao nosso encontro a partir dessa ultrapassagem do ente. Ainda de acordo com Alves Neto (2010, p. 108) “o ente desvelado ou o mundo mesmo, portanto, não é um ente simplesmente dado, pois a abertura do mundo faz irromper a diferença ontológica entre ser e ente”. Desse modo, o ser-ai

transcende porque sua existência está intimamente ligada ao mundo, e essa relação não ocorre ocasionalmente, o mundo é o porvir do homem e não se trata de uma contraposição, mas de coexistir. Heidegger (2012a) menciona que um ente só pode tocar outro ente subsistente dentro do mundo se tem por natureza o ser-em com seu ser-aí em algo no mundo que lhe é descoberto e partir do qual um ente se manifesta no contato e assim se tornar acessível em sua subsistência.

De outro modo, o ente só toca outro ente se os mundos se pentercerem, se existir o ser-em. As relações de ser-no-mundo não são atemporais, este ser-no-mundo se revela a partir da relação mundo em que o *Dasein* é como ele é. (HEIDEGGER, 2012a).

Dal Gallo e Marandola Jr. (2015) enfatizam que o mundo é um conceito fundamental na obra de Heidegger a medida em que contribui para a compreensão e o desocultamento do ser. Pensar o conceito de mundo pelo viés da Fenomenologia permite pensar a Geografia e como concebemos a educação geográfica e o ensino de Geografia, considerando que o conceito de mundo é o que baliza as formas de conhecimento geográfico, seja ele advindo da experiência, seja construído a partir do discurso científico.

Marandola Jr. (2012) discorreu sobre a contribuição de Heidegger, de forma indireta este filósofo evidenciou o sentido geográfico da espacialidade e neste percurso anteviu a aceção da existência em tempos de excesso de técnicas e de incertezas: o nosso mundo. É sob esta perspectiva que a Geografia vislumbra nos escritos dos filósofos uma reflexão importante sobre conceitos que se constituem como base para uma Geografia Humanista de base fenomenológica.

O ser-no-mundo não significa estar-um-ao-lado-do-outro, mas algo que permite revelar a coexistência e a unicidade. Dardel (2011, p. 11) em sua obra, O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica, trabalhou com a relação homem-mundo, “ao mesmo tempo em que procura tornar as coisas próximas, o homem necessita de, por sua vez, se *dirigir*, para se reconhecer no mundo circundante, para se *encontrar*”. Em vista disso, o homem circunda no mundo numa troca em que se encontra e se reconhece e que produz sentido para o mesmo, com base em suas singularidades e seu habitar. Para Heidegger (2012b, p. 127) o habitar transforma o homem: “a maneira como tu és e eu sou, o modo segundo o qual somos homens sobre essa terra é o Buan, o habitar”. Em outras palavras, o habitar molda o homem na medida em que o mesmo constrói espaços vividos. Nesse

sentido, os saberes geográficos são inerentes à condição do homem de ser-no-mundo, mesmo que de forma inconsciente o fazer geográfico é inerente ao ser, porque caracteriza a sua existencialidade.

Para Dardel (2011, p. 05) “a geografia não implica somente no reconhecimento da realidade em sua materialidade, ela se conquista como técnica e irrealização”. Desse modo, mesmo que de forma inconsciente o homem produz uma geografia, uma geografia que vai além da materialidade cotidiana, mas esta arraigada enquanto existência.

Uma geografia singular que gera um conhecimento por vezes esquecido e/ou ignorado pela ciência moderna e afeta o que de precioso poderia ser usado no ensino formal de Geografia, sem deixar de lado a ideia de que a educação possa ser anterior até mesmo a consciência. Heidegger (2009, p. 316) disserta sobre a significação do conceito de mundo, pela perspectiva existencial, em que “mundo significa agora: os homens entre si em sua relação recíproca”, ajuda a compreender o que chamamos de conhecimento de mundo. Esta forma de conhecimento é melhor expressa por Heidegger em seus escritos a seguir.

Mundo é um termo que designa *habitor mundi*, que designa o homem em vista de sua existência. [...] Com isso, chega-se à formulação mais incisiva: mundo significa justamente os homens. Tomada de conhecimento do homem = conhecimento do mundo. (HEIDEGGER, 2009, p. 317).

O conhecimento enquanto inerente ao homem é o conhecimento de mundo, porquanto mantém suas relações pessoais e/ou vislumbra o mundo. Se o ensino de Geografia se formaliza sobre a educação geográfica concebida pela experiência, mas que, por vezes a ignora, dificulta-se o pensar de uma Geografia e de uma ciência que caminhe ao encontro do sujeito, de suas singularidades, subjetividades e geograficidades.

Até que ponto a ciência trabalha em conjunto com a educação e com a subjetividade humana, pensando nas singularidades, no vivido e no que se desenvolve deste? De fato temos uma ciência que permita aos indivíduos a identificação com o objeto do conhecimento? Heidegger se debruçou em compreender a ciência feita por homens, cujo papel determinante na sociedade contemporânea perpassa por contradições. Para Heidegger (2012b) ‘a ciência é a teoria do real’. A ciência moderna, deveria ser uma elaboração que objetivasse apoderar-se do real, em que a mesma seria teórica e prescindiria da realidade, mas

não interviria no real com o intuito de alterá-lo, “a ciência pura, como se proclama, seria desinteressada e “sem propósito”, desse modo, a ciência estaria conectada à realidade, mas não a modelaria (HEIDEGGER, 2012b, p. 48).

Heidegger (2012b) entende que a ciência é uma elaboração do real terrivelmente intervencionista e com isso o real acaba se tornando uma variedade de objetos para o asseguramento processador de pesquisas científicas, em outras palavras, a ciência acaba manipulando o real até que esta se enquadre em parâmetros de objeto de pesquisa.

Heidegger (2012b, p. 49) afirma que “todo novo fenômeno numa área da ciência será processado até enquadrar-se no domínio decisivo dos objetos da respectiva teoria”. A ciência ao se tornar intervencionista transformaria o real sob a ótica que lhe convém até que o real se torne objeto e se enquadre nos parâmetros a serem estudados por determinada teoria.

Ao relacionar os escritos do filósofo em seu capítulo intitulado ‘Ciência e pensamento do sentido’, de 1953, anexo à obra Ensaios e Conferências (2012b) que versa sobre as pesquisas na atualidade, observa-se o distanciamento do vivido e experienciado em virtude de hipóteses elaboradas pelos pesquisadores dentro de seus gabinetes universitários.

Tornar a realidade um objeto a ser controlado e moldado até que se encaixe em pesquisas científicas além de não se validar como pesquisa mas como literatura ainda pouco contribui com os atores dessa realidade, desqualifica suas vivências e apouca o ser.

Heidegger critica a forma como a ciência é conduzida e da distância do que a própria fenomenologia busca. O autor na obra Caminhos de Floresta (1998, p. 101) escreve que “todas as ciências do espírito, até mesmo todas as ciências do vivente, têm de ser necessariamente inexatas, precisamente para permanecerem vigorosas”, assim, a Geografia tem se conduzido enquanto ciência que se direciona para o vivente, mas ignora as vivências. Nesse contexto, as ciências humanas deveriam permanecer inexatas, pois essa condição permite o seu movimento.

Para Heidegger (1998) a ciência se torna investigação a partir de projetos que visem o rigor do avançar, que deve propiciar a liberdade para o olhar da mutabilidade daquilo que se encontra, de outro modo, podemos enfatizar que a ciência deve ser um campo da liberdade para observação do fenômeno e a autonomia para o pensar a partir deste. “Aquilo que, dos factos, esta assente, e a

permanência da sua alteração enquanto tal, é a regra” é o que menciona Heidegger (1998, p. 102) sobre a observação dos fenômenos e a compreensão de que os mesmos estão em constante mudança e que fazer uma investigação sobre tal é ter convicção da necessidade da observação e da inexatidão enquanto ciência dos viventes.

Outro apontamento importante na obra *Caminhos de Floresta* (1998) é sobre o experimento no caso das ciências da natureza. Estas também não se desviam da necessidade do olhar sobre o fenômeno e a compreensão de sua mutabilidade. Heidegger (1998, p. 102) afirma “Contudo, não é através do experimento que a ciência da natureza se torna investigação, mas, pelo contrário, o experimento só e apenas se torna possível onde o conhecimento da natureza se transformou em investigação”, para tanto, o autor discorre ainda em sua obra que a investigação é o encontro de aspectos importantes que se desenrolam da ciência moderna.

Esta ciência moderna, segundo Heidegger (1998) se funda e se singulariza sobre projetos de dada área de conhecimento, aos quais se desenrolam em procedimentos assegurados pelo rigor científico. Estes procedimentos se instituem na empresa (que confere essa tecnicidade à ciência). Portanto, projeto, rigor, procedimento e empresa coexistindo mutuamente constituem a essência dessa ciência moderna e se torna investigação.

Mas, enquanto ciência do vivente, como conseguimos exprimir o ente no campo de investigação? Para Heidegger (1998, p. 110) só há ciência como investigação “se, e apenas se, a verdade se transformou em certeza do representar”, de outro modo, a objectivação do ente acontece diante do objectivo de evidenciar para si qualquer ente, de modo que o homem esteja seguro do seu ente, para tanto, é necessário que o investigador reconheça o ente, e que esta busca seja verdadeira, para então o fenômeno se apresentar enquanto investigação.

Alves Neto (2010) ao discorrer sobre a obra de Heidegger e mais especificamente sobre a ciência-homem, afirma que a ciência enquanto teoria não pode ser um modelo unilateral de relação do homem com o ser, pois a mesma deve estar fundada nesse acontecer prévio de mundo circundante, em outras palavras, o comportamento teórico das ciências não deve ser pensada como caminho expresso para a relação do homem com o ser, uma vez que as teorias devem ser pensadas a partir de fenômenos empíricos mutáveis. De outro modo, podemos conceber a ciência como apenas um dos caminhos possíveis para o desvelar do ser.

Heidegger (2012b, p. 115) afirma que a “ciência não pensa”, questiona a essência desse saber construído, o que deveria ser, pois, não pensar é uma vantagem e não deficiência, uma vez que esta vantagem assegura à ciência a viabilidade de em pesquisas, introduzir-se em uma determinada gama de objetos e ali instalar-se, em outras palavras, a ciência caminha nos homens, logo, ela não deve ganhar uma postura isolada ou distinta do mesmo.

Ao afirmar que a ciência não pensa, Heidegger reflete o estar inerente ao ser, de modo que o homem conduza a ciência nas diversas áreas de conhecimento. A ciência não pensar também reflete uma postura contemporânea, que infelizmente, transformou a ciência em *modus operandi*, de modo que o pensar se tornou técnico e negligenciado o essencial – enquanto essência.

Heidegger (1996, p. 13) ao participar de uma entrevista e falar sobre a afirmação de que a ciência não pensa expôs que a mesma significa “a ciência não se move na dimensão da Filosofia, mas, sem o saber, ela se enraiza nessa dimensão”. A compreensão de que a ciência possui a sua própria essência e esta é arraigada no ser-aí, significa que ao caminhar sobre campos técnicos a ciência ainda permanece nesta dimensão de possibilidade de desvelamento, portanto, sua interferência no real é expressa, mas não deve ser via de mão única para seu conduzir. Dessa forma, a ciência se apossa dos acontecimentos – dito, subjetivo ou não - mas ela não determina esses acontecimentos. Podemos conceber que a ciência contemporânea tem por vezes, o uso da técnica como explicação dos fenômenos, no entanto, o que Heidegger mostra é que a ciência necessita da Filosofia – e enquanto Filosofia, também podemos pensar nas outras ciências, a exemplo da Geografia- para de fato compreender o fenômeno em sua essência.

A ciência se circunscreve na soma de em uma parte depender do que a Filosofia pensa e em outra negligenciar o que exige ser pensado, desse modo, podemos exemplificar o que Heidegger (1996) expôs no caso da Física, em que não se pode dizer pelos métodos da Física o que ela é, mas somente a partir das interrogações filosóficas será possível chegar a verdadeira descoberta.

Este pensar vem ao encontro com o que Alves Neto (2010) escreveu sobre a ciência não possuir uma autonomia em relação ao mundo empírico, pois o mundo é uma instância prévia ao qual se constituem as diferentes significações dos entes que vêm ao encontro do homem e dos diversos comportamentos assumidos em relação a eles. Desse modo, a ciência não pode caminhar sem que leve consigo o empírico

e sem levar em consideração que sem pensar no ente, pensar o homem se tornará superficial.

A ciência é um modo de ser da verdade, portanto, propicia um desvelamento do ser-aí, uma vez que a ciência é um tipo de verdade e se esta evidencia a verdade pré científica, é necessário que ocorra uma transformação da verdade com ela e através dela. Alves Neto (2010, p. 105) expõe que “o ser-aí pré-científico tem a sua verdade específica e a verdade científica não é nem a única espécie de verdade nem a mais elevada”. Esta verdade pré científica do ser-aí se reflete na *mundidade* ou no pensar geográfico, na *geograficidade* dos mundos particulares.

É impossível pensar no desvelar no ser-aí enquanto fazer científico e esquecer das verdades singulares e compreender que a ciência não é a única verdade mas é, segundo Alves Neto (2010, p. 105), “um tipo de desvelamento do ser-aí, ou seja, um modo da existência humana”.

Heidegger (2009, p. 32) afirma que a ciência enquanto essência encontra-se em uma crise, “isto se funda no fato de estar absolutamente indeterminado e inexplicado como é que algo como a ciência encontra-se disposto no ser-aí humano como algo próprio à sua essência”. Para Heidegger (2009) mesmo que encontrássemos uma resposta concreta para tal inquietude a crise fática do indivíduo não seria totalmente suprimida. Essa questão norteadora se desdobra em uma relação ser-aí – ciência que se conduz na existencialidade do segundo (ciência), visto que o mesmo autor expõe que o essencial da ciência não situa-se no que é meramente transmissível, “no que pode ser passado de mão em mão, mas no que é sempre apropriado novamente” (HEIDEGGER, 2009, p. 35). Estas reflexões conduzem o pensamento ao filosofar e ao desvelar, em que o filosofar no fazer científico se torna uma possibilidade para o desvelar, mas não se configura como único meio.

Essas reflexões expõem a necessidade de um fazer científico mais integrado e respeitoso aos sujeitos e as coisas – coisa enquanto tudo aquilo que não é simplesmente nada (HEIDEGGER, 1998) – para somente a partir disto pensar no desvelar o ser-aí.

À vista disso, é possível compreender a necessidade do equilíbrio e do pensar para a ciência de modo que esta se valha não somente de métodos, mas de pensar. Refletir que a sentença ‘a ciência não pensa’ reflete a ausência do pensar filosófico nos campos científicos numa exposição de métodos e de realidades encaixadas sob

medida para o pesquisador e o esquecimento da essência da pesquisa, do pensar filosófico.

Esse pensar filosófico parte de um esforço de voltar as coisas mesmas, não de modo seletista ao ofício do filósofo e tampouco de uma visão abstrata do pensar somente o não palpável, mas de encontrar na ciência um caminho para o desvelar do ser-aí e na própria essência científica para transformar o pensamento e a ciência. Se considerar a inexistência de neutralidade nos campos de pesquisa, nos colocamos diretamente diante de um saber orientado pelo pensamento.

Nesta lógica, a ciência, apesar de ser um dos caminhos para o desvelar do ser-no-mundo, tem o potencial de gerar a angústia. De acordo com o filósofo: “se, como afirmamos, a ciência é um dos poderes de nosso ser-aí, então ela não apenas o determina, mas, como tudo o que é essencial, ela traz uma in-quietude específica para o cerne do ser-aí” (HEIDEGGER, 2009, p. 28). Essa in-quietude seria a válvula de escape para o filosofar, o fazer científico daquele que se apropria e o desvelar enquanto abertura para novas possibilidades.

Para o filósofo a relação de ciência e pensamento é autêntica e frutífera quando concebemos a existência do abismo intransponível entre elas e expressa que “das ciências para o pensamento não há nenhuma ponte, mas somente salto” (HEIDEGGER, 2012b, p. 115). Este salto leva o homem para algo novo, para o interior e o tira do raso, para a descoberta do próprio ser e que somente se anuncia no seu próprio recolher-se. Aquilo que lhe é anunciado e mostra-se simples, de acordo com Heidegger (2012b, p. 115) “é um traço fundamental do pensamento, o caminho para aquilo que, desde sempre e para sempre, dá ao homem o que pensar”. De outro modo, é a partir deste salto que o pensamento se mostra verdadeiramente para o homem num caminho em que o pensar não está relacionado com a ciência, mas a direciona para tal, o pensar se torna substancial. Uma ciência fundamentada na Fenomenologia pode contribuir com o subjetivo na medida em que esta postura filosófica se constitui em um “retorno às coisas mesmas” e a uma geografia capaz de reforçar o que Dardel (2011) nomeou de geograficidade. Geograficidade se trata da relação que liga o homem à Terra, “do homem como modo de sua existência e de seu destino” (DARDEL, 2011, p. 03). Dardel coloca em evidência a geografia nas discussões que remetem a completude do ser e ainda corrobora com as reflexões de Heidegger.

Heidegger caracterizou sua ontologia fundamental como essencialmente

fenomenológica, de acordo com Macdowell (1970, p. 127) o essencial quando se menciona a Fenomenologia não é o movimento efetivamente existente na Filosofia contemporânea, mas como diz Heidegger, compreender a Fenomenologia representa apoderar-se dela como uma possibilidade para o existir filosoficamente.

A Fenomenologia consiste em se inserir na realidade e observar aquilo que escapa a autotransparência e nela manifestar o que ali se oculta da reflexão, assumindo assim uma postura de velamento e desvelamento do ser (GILES, 1975), em outras palavras, a Fenomenologia seria o caminho para se desvinciliar dos pre conceitos daquilo que se manifesta para enxergar o que se oculta na reflexão.

Para Giles (1975, p. 211) a Fenomenologia pensada por Heidegger é “ao mesmo tempo a procura do significa do Ser, isto é, Ontologia. E, mais ainda, é uma Ontologia Fundamental” uma Ontologia que tem como questão fundamental –Qual o significado do Ser?- e para tanto, é necessário revelar sua estrutura fundamental.

Vislumbrar essas possibilidades de ser-no-mundo –em sua composição estrutural- expressam no homem sob a forma como compreendem as modalidades possíveis de sua existência pessoal (VON ZUBEN, 2011). De outro modo, podemos apreender que essa ontologia na busca de respostas sobre seu questionamento principal do ser evidencia em seus caminhos perspectivas de existência e estas se conectam diretamente com o pensamento de uma geografia que também se integre com o homem em sua inteirez, não somente ao aparente das relações sociais, mas em que medida o desvelar também acontece pela geograficidade.

Essa ontologia busca o ser do ente e os entes representam a investigação principal das ciências ônticas. Buscar compreender o ser e seguindo os caminhos da compreensão de sua estrutura fundamental nos deparamos com caminhos que podem ser trilhados pela Geografia na perspectiva Humanista. Estes caminhos aos quais a Geografia pode trilhar envolvem competências aos quais Heidegger trabalhou como o mundo e o próprio habitar.

De acordo com Marandola Jr. (2012, p. 86) “Habitar é o próprio *Dasein*” e em sendo o habitar, este implica em um conjunto fenomênico de elementos que são permeados pelas ações intencionais e das aspirações do homem. Para esse autor a existência é fundada num habitar e que este habitar implica numa transformação do espaço e que sendo o habitar independentemente de sua duração, este acarreta em conhecimento, vivência e um envolvimento com comunidade, cultura e territorialidades. Mais que isso, o autor disserta que “enquanto expressão da

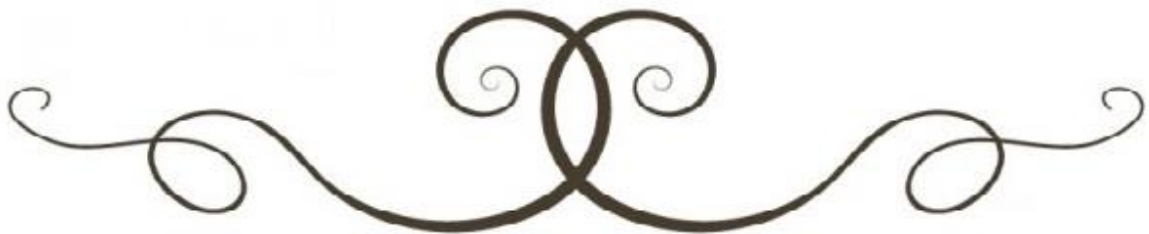
existência, do modo de ser-no-mundo, habitar envolve ações e sentidos espaciais experienciados que dão sentido ao geográfico” (MARANDOLA JR, 2012, p. 86). O ser-no-mundo experiencia o mundo e a partir deste constitui a geograficidade pensada por Dardel (2011), na relação Homem e Terra.

Holzer (1994) evidencia que a geografia é fundamental para entendermos o *Dasein*, de modo que nela se encontra a raiz das relações do ser com o mundo, dos entes, humanos ou não, da sociedade e da cultura, sendo o ponto de referência ao qual sentimos a passagem do tempo, sendo impensável que a história aconteça, sem ela.

Bernardes (2016, p. 33), em suas reflexões sobre o *Dasein*. expõe que “o *Dasein* é o homem que somos considerando tanto seus aspectos objetivos como subjetivos e que possuem a capacidade de questionar outros entes que não **são**, assim como o ente que ele **é**”. Considerando esse pensamento, Bernardes (2016, p. 33) prossegue que, “é pelo mundo que podemos falar quem **é** o **Ser** e por ele podemos se referir o que **é** o mundo”. Por meio da concepção de que o *Dasein* mantém uma relação com outros entes, e que também o mundo é essencial para sua existência ficamos hábeis para pensar na relação de geograficidade de Dardel (2011) e no habitar em Heidegger (MARANDOLA JR, 2012).

Essa compreensão de ser-no-mundo em sua inteireza compõe o vislumbrar de uma ciência geográfica que Heidegger (2009) chamou de se apropriar, aquele conhecimento que não passa de mão em mão, mas gera novas possibilidades daquele que se apropria, que gera a inquietação e que deixe em evidência a geograficidade.

Esse vislumbrar-se é campo fértil na Geografia através da Fenomenologia e mais que isso, buscar caminhos para pensar a educação geográfica de modo que esta ultrapasse o aparente e se guie pelo porvir de inquietações que reflitam não somente a sala de aula formal, mas as vivências e experiências.



**2 DO ENSINAR AO APRENDER: GEOSOFIA,
LIBERDADE E FORMAÇÃO**

Heidegger não trabalhou com o tema de ensino, tampouco com a educação geográfica, porém suas ideias são inspiradoras para se pensar a interação homem-mundo e como a educação se estabelece nesse mundo vivido. Heidegger trabalhou a relação professor-aluno, como condição pensada na própria vivência do filósofo em seus anos de docência e de reitor universitário.

Kirchner (2016) em seu texto 'Do ensinar e do aprender: reflexões em Martin Heidegger' apresenta duas frases retiradas das obras de Martin Heidegger (1962; 1954) e estas servem como fio condutor para compreender as contribuições desse filósofo para repensar o ensino de Geografia e a educação geográfica fenomenologicamente.

A primeira frase de Heidegger (1962 *apud* Kirchner, 2016) "Aprender é mais difícil do que ensinar" [*Lernen ist scherer als Lehren*] abrem perspectivas para refletir sobre quais caminhos o aprendiz tem que trilhar para a construção do conhecimento. Tais caminhos são solitários, de acordo com Kirchner (2016), aprender algo requer que o aluno caminhe ao encontro do professor – de forma subjetiva – e encontre em sua dimensão existencial a assimilação do conhecimento desejado.

Kahlmeyer-Mertens (2008), em sua obra *Heidegger & a Educação*, afirma que o discente aprende quando se apropria daquilo como sendo seu, em que o aprender verdadeiramente é tomado por algo que já é seu, é dar a si mesmo o sentido enquanto tal. De outro modo, aprender é identificação, é descobrir-se quando se recebe algo, ao mesmo tempo em que ao sentir o aprendido dá-se mais um sentido ao que foi descoberto. Em suas interpretações da obra de Heidegger, Kahlmeyer-Mertens (2008) enfatiza que não se aprende o que é transferido se isso não estiver conectado a quem aprende, ou seja, o conhecimento construído reflete o ser, as suas vivências e suas essências, do mesmo modo que também se configura como sentido mútuo, uma vez que aquilo que foi descoberto ganha um novo sentido ao ser apreendido por nós.

Aprender antes de tudo requer deixar aprender, estar disposto a trilhar um caminho sem volta, uma vez que o aprender verdadeiramente não é superficial, é o aprender que desvelará o ser existente e contribuirá para abertura de novos caminhos.

No ensino de Geografia, aprender é mais difícil que ensinar uma vez que aprender Geografia significa abrir os olhos e a mente para o mundo no sentido de abstraí-lo, é perceber as significações para além de sua aparência e do sentido e

experienciado. Para Dardel (2011, p. 49) a Terra é mãe de tudo que tem vida, de tudo que é, havendo um laço de parentesco a tudo que cerca o homem e, porquanto, “eles são o próprio homem. É lá que ele se realiza e se conhece”. Ao aprender abrem-se para o homem novas possibilidades de experiência e existência, e a medida que se aprende, novas dúvidas surgem potencializando a ampliação do conhecimento em seu caráter existencial.

O conhecimento geográfico se reflete nesse pensar, ao compreender que o mundo é um lugar – no sentido fenomenológico da palavra - o sujeito está constantemente aprendendo, mesmo que este não se dê conta. Enquanto houver vida, haverá aprendizagem, o que significa dizer que o sujeito nunca pára de aprender, visto que a aprendizagem é uma condição da existência.

Portanto, o deixar aprender geograficamente e fenomenologicamente requer a compreensão de vivência, como única e singular e, portanto, em cada sujeito contém um mundo, cada mundo uma geografia pessoal e singular. Para Lowenthal (1982) cada indivíduo possui uma perspectiva de mundo e porque não uma geografia, pois cada indivíduo vive o mundo sob uma perspectiva, a criança por ter pouca idade e por consequência pouca vivência, o seu universo ainda é limitado àquilo que lhe foi visto e sendo seu círculo social ainda restrito, o mesmo há de considerar que tudo aquilo que lhe exprime importância faça sentido a partir de seu contato. Essa visão egocêntrica de mundo que compete a criança se molda com o decorrer dos anos, no entanto, para Lowenthal (1982) não importa quantos pontos em comum as crianças tenham de visão de mundo, para elas faltará uma visão compartilhada da natureza das coisas.

Essa visão compartilhada de mundo é pensada por Lowenthal (1982, p. 116) através de uma metáfora em que “o mundo da experiência humana é, então, apenas uma árvore da floresta. A diferença é que o homem sabe que sua árvore não é única, e ainda pode imaginar que a floresta, como um todo, possa ser semelhante”, ou seja, o homem a partir da experiência de mundo e até mesmo das convenções sociais passa a se moldar para compreender que há mundos parecidos com os seus e até mesmo a mudar seu próprio mundo para se encaixar nessa floresta do mundo compartilhado.

Para Lowenthal (1982), enquanto indivíduos, acabamos aprendendo mais rapidamente a heterogeneidade do mundo nos atentando não somente a uma variável única, mas examinando superficialmente uma variedade de coisas, as quais

somente nos salta aos olhos as que temos um interesse pessoal ou que nos ligue de algum modo sobre ela, isto se aplica também ao que nos é ensinado, a medida em que aprendemos somente o que nos faça sentido e o que desvele nosso próprio ser.

Para Dardel (2011, p. 39) a “temporalização de nosso ambiente terrestre, espacialização de nossa finitude, a geografia se dirige, além do saber e da inteligência, ao próprio homem como pessoa e sujeito”, em outras palavras, a geografia não compreende apenas as suas possibilidades do homem em seu espaço físico, mas ao modo como o espaço contribui para o indivíduo se descubra e se molde.

Enfatiza-se a importância do vivido para pensar a Geografia institucionalizada. Para isto, devemos considerar que cada ser se transforma na sua relação com o mundo e se molda através deste, eis uma geografia consciente que se constrói mediante a educação geográfica pela qual o homem reflete sobre suas próprias vivências e mundo no trilhar de sua existência.

Galvão Filho (2016) em sua dissertação de mestrado intitulada ‘Por abismos... casas... mundos... a geosofia como narrativa fenomenológica da geografia’ compreende que a realidade geográfica, diretamente relacionada ao conceito de geograficidade, é vívida e pulsante, pela qual são realizadas novas experiências que emergem da relação que o homem traça com as paisagens, os lugares e territórios. Essa realidade geográfica aparece ao homem a partir de sua oscilação de sentimentos que são despertados ou encobertos através de tais espaços antes mencionados.

A realidade geográfica é o contato do homem com o mundo, pela qual se revelam as particularidades a partir desse apropriar-se e numa troca em que um esbelece sentido a partir do outro.

É através desse pensar que a geografia se molda no cotidiano, para além dos muros escolares, um contato para além do que os olhos veem, mas que se estabelecem no cotidiano em suas diversas geograficidades.

Os mundos particulares são moldados sob uma perspectiva necessária a ser pensada, principalmente ao que tange a escolaridade, em que a técnica substituiu em grande parte a curiosidade e o envolvimento emocional com os lugares e paisagens, potencializou a nossa alienação com os entes (MARANDOLA JR, 2012). O ensino de Geografia é concebido como catalizador de novas aprendizagens capazes de mudanças pessoais pensadas a partir de suas geograficidades,

peculiaridades de seu mundo, de seus lugares, paisagens e experiências. É nessa busca que o ensino de Geografia se encontra com a educação geográfica, numa relação recíproca em que esta é condição *sine qua non* não há a possibilidade da abertura do pensar. A Geografia e seu ensino científico substancia esse retomar das bases educativas, em que um existe na presença do outro e que o desvincular destes é também encobrir a essência de ser-no-mundo.

Kirchner (2016), ao se referir à segunda frase “Ensinar é ainda mais difícil do que aprender” [*Das Lehren ist noch schwieriger als das Lernen*] afirma que ensinar para Heidegger requer sempre que o mestre esteja aprendendo e mais que isso, ensinar requer liberdade para deixar aprender.

O ensinar é mais difícil que o aprender. Sabemos bem; mas raramente damos conta. Por que é mais difícil ensinar que aprender? Não porque o mestre deve possuir um maior caudal de conhecimento e tê-lo sempre a disposição. O ensinar é mais difícil do que o aprender porque ensinar significa: deixar aprender. (HEIDEGGER, 1984, p. 50 *apud* KAHLMEYER-MERTENS, 2008, p. 41).

Ensinar pressupõe a liberdade de deixar aprender, não no sentido de omissão, mas de contribuir com o aprender “a aprender” do discente, de expor coordenadas mas deixar que o aluno seja capaz de ser autônomo. Para Heidegger o professor está à frente de seus alunos somente na percepção de que este ainda tem muito a aprender e a se deixar aprender. Nesta perspectiva enfatizamos o quão importante é a troca de experiências e saberes entre professor e aluno, compreendendo que a cada novo partilhar somos surpreendidos com novos caminhos e novos pensamentos.

Hannah Arendt, filósofa política alemã, apresenta reflexões sobre liberdade que contribuem para elevar o pensamento para a educação. A filósofa tem por concepção que é na qualidade de fenômeno mundano que a liberdade se realiza, como atributo humano em que traz a existência aquilo que é novo, que rompe com a série natural de acontecimentos e imprime um novo rumo. Arendt rompe com a metafísica tradicional que concebia a liberdade enquanto atributo do pensamento e da vontade, mas não da ação e recupera a dimensão fenomênica de liberdade enquanto experiência vivida compartilhada (CARVALHO, 2017).

Em observação aos escritos de Arendt, Carvalho (2017) afirma que é a partir da nossa experiência com os outros –e não um diálogo interior em que apenas um sujeito delibera e escolhe altivamente- que passamos a ter consciência da liberdade

enquanto potencialidade. A eclosão da liberdade enquanto fenômeno vai além de uma reunião de um coletivo, ela requer a existência de um mundo comum que sirva de palco para as ações humanas.

Para Carvalho (2017) seja em palavras ou atos os homens exercem a sua liberdade quando são capazes de romper com uma herança cristalizada pelos automatismos sociais, pois os homens são livres ao agir, nem antes nem depois, e enfatiza, ser livre e agir são a mesma coisa.

Para Morujão (2000, p. 27), Heidegger “tentará determinar a essência do agir a partir do <consumar>, quer dizer, levar a plenitude, ou finalizar”. O agir é o permitir que qualquer coisa, a partir de si própria, constitua as suas possibilidades que em si mesma possa ter, sendo primordial ressaltar que só se pode consumir aquilo que já é, o que já é o próprio Ser. “Através do agir, o Ser é impelido a ser e a manifestar-se” (MORUJÃO, 2000, p. 27). O agir que é a própria liberdade para Arendt (2014) representa o meio pelo qual o Ser se desvela.

Esse desvelar é importante para o homem, pois o agir será, primeiro de tudo, consumir a relação do ser com a essência do homem (MORUJÃO, 2000). O desvelar do ser-no-mundo expõe um vínculo de inteireza do homem em sua complexidade.

Apreender sobre a liberdade – agir – desvelar evidencia um caminho ontológico que deve ser pensado pelas ciências, até mesmo pelas escolares, na busca pela compreensão de que estes conceitos reflitam algo maior que os muros das escolas possam apresentar, mas representam as possibilidades de ser-no-mundo.

É sobre a liberdade que buscamos enfatizar um ensino de Geografia que consiga caminhar com/pela educação geográfica, ao salientar que sem este o ensino de Geografia passa a ser superficial, visto que na liberdade o indivíduo se conduz de um modo e a partir do ensino este passa a se orientar de outro modo.

Desta forma, pensar em um ensino que abarque este ideal de liberdade é compreender o que Arendt (1961) afirma ser a função da escola, qual seja, ensinar o que o mundo é, ou seja, não significa esquecer os meios técnicos das ciências ou de um fazer mecânico, mas voltar-se para a oportunidade de um pensar singular aferido por cada indivíduo.

Arendt (1961) o mundo –assim como Heidegger- tem ligação com o homem, e portanto, ele causa impacto no homem, a autora escreve que o mundo é velho e

sempre mais velho que nós mesmos, portanto, aprender implica, inevitavelmente em voltar-se para o passado, portanto, a ideia de liberdade não se refere a esquecer a história ou a cultura arraigada. Como menciona Carvalho (2017) para que possamos olhar para o presente temos que olhar o passado, e a circunstância em que ao mostrar a composição de um soneto o professor não abole a liberdade do aprendiz, fator este que não impede que o aprendiz produza seu próprio soneto, apenas expõe as condições necessárias para que a produção seja classificada como soneto. Esse conhecer integrado a ideia de liberdade expõe a profundidade ao qual o ensino formal pode ser levado e ressalta a relação de essência com Ser.

Arendt (1961) discorre sobre o mundo e o liga com a educação de modo que fica passível compreender sua conexão.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. (HANNAH ARENDT, 1961, p. 14).

Desta maneira, concebemos que o educação revela uma escolha de cuidado com o mundo e essa escolha deve ser acompanhada da liberdade, em que o sair das ruínas se reproduza pelo pensar, que a liberdade venha acompanhada de uma geografia capaz de proporcionar um desvelar do ser-no-mundo.

Ainda no contexto de liberdade, Fiori (1987) na apresentação do livro 'Pedagogia do Oprimido' de Paulo Freire expõe conexões interessantes para pensar a temática. Para a autora o diálogo não é um produto histórico, mas é a própria historicização, um movimento constitutivo da consciência. A consciência supera as fronteiras da finitude e abre-se para a infinitude, buscando reencontrar-se para além de si mesmo. Essa compreensão evidencia que o diálogo, e porque não nossas ações, representam nossa consciência, esta sai do ocultamento e extravasa em nossa representação física.

Para Fiori (1987) a consciência e o mundo não se estruturam sincronicamente em uma estática consciência do mundo, mas seguem diacronicamente numa história. A consciência humana comensura a si mesma em um movimento que transgride, eventualmente, seus próprios limites. "A consciência é a consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento" (FIORI, 1987, p. 9). Assim, para Fiori (1987) ao ligar diretamente o mundo a consciência, refletimos sobre a imanência de

um perante o outro.

Objetivar o mundo é historicizá-lo pelo diálogo, humanizá-lo (FIORI, 1987), dessa maneira, o mundo ao qual conhecemos é uma elaboração do humano, de sua existencialidade.

Na objetivação sobressai a responsabilidade histórico do homem: ao reproduzi-la criticamente, o homem se identifica como sujeito que molda o mundo; no mundo, realiza-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que personaliza e conscientiza o homem como autor responsável de sua própria história. "O mundo conscientiza-se como projeto humano: o homem faz-se livre" (FIORI, 1987, p. 9).

Nesta perspectiva apresentada por Fiori (1987) a autora apresenta inicialmente a ideia da consciência para evidenciar a subjetividade humana e o modo como esta se apresenta ao mundo, sendo a materialidade da mesma realizada através do diálogo e as ações seguem essa representatividade da consciência. O mundo e o modo como o homem nele se apresenta, em suas perspectivas do pensar, é plural e evidencia sempre uma geografia, balizada pelo existencialismo enquanto postura metodológica.

É na perspectiva de que o homem através de sua consciência e ao modo como este se apresenta no mundo, ele se faz livre. Uma liberdade que de certo modo condiz com os escritos de Arendt, visto que estas compreendem a liberdade enquanto ação enraizada na imaterialidade humana. As ações humanas conduzem muito do que será produzido pelo homem em sua vivência no mundo, ao modo como este se expressa e como se apoderará desse mundo.

Como parte desses elementos, consideramos o ensino formal como meio de pensar a educação, enquanto ambiente no qual o indivíduo se expressa e a Geografia enquanto disciplina humana em constante aperfeiçoamento científico.

Para Freire (1987, p. 47) o diálogo é a base para as concepções do ensinar e aprender, o mesmo afirma que para a concepção da prática da liberdade, o encontro entre educar e educando deve começar antes, entorno da inquietação sobre o que um vai dialogar com o outro: "esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação". É através dessa inquietação que se reflete a liberdade, em que se dá ao homem o que pensar e como a ação se seguirá.

Através da liberdade para o pensar que nos voltamos ao que Wright (2014)

chamou de geosofia, buscar os saltos de conhecimento, de Heidegger, é buscar no exercício da liberdade o desvelar do ser-no-mundo, perceber a geograficidade que se revela das experiências que surgem através dos diálogos entre aluno e professor, professor e professor e aluno e aluno.

Para Carvalho (2017) e Arendt (2014), os modelos pautados na pedagogia da autonomia, que compreendem que o aluno deveria deliberar sobre os rumos de sua vida escolar, parecem ignorar fatores importantes sobre a conjuntura de educação. Para o autor esses modelos apontam para uma direção futurista, como se o modelo tradicional de currículo pedagógico representasse o ideário de fuga das necessidades educacionais reais de cada indivíduo, como se estes modelos de pedagogia da autonomia fossem a condição necessária para execução da liberdade no ensinar e aprender. No entanto, o autor enfatiza que a concepção de liberdade não necessariamente se liga a fuga das tradições sociais antes concebidas e expõe.

[...] na qualidade de atributo da vida política, a liberdade relaciona-se com o caráter aberto do futuro humano, com a capacidade de romper com a reprodução do passado em favor de algo até então imprevisível, o que não equivale à capacidade de deliberação entre opções de antemão anunciadas. Daí que a ideia de uma preparação para a liberdade política possa soar tão absurda como a obrigação de ser espontâneo. (CARVALHO, 2017, p. 98).

O autor mostra que a liberdade enquanto condição humana é atributo de vida política, se relaciona com as possibilidades do pensamento e da ação, rompe o que está disposto em virtude de novos ideários, isso não quer dizer esquecer da própria história e de tudo que foi construído socialmente.

Para Carvalho (2017, p. 107) a liberdade não deve ser pensada como um recurso pedagógico que podemos recorrer sempre que julgarmos necessário ou conveniente, esta é uma potencialidade humana ao qual a “eclosão depende da ação em concerto de homens que, por compartilhar um mundo, são capazes de nele começar algo novo”. A salvação dos currículos pedagógicos não estaria inteiramente fundado nessas concepções contemporâneas de educação que falseiam um modelo de liberdade que, por vezes busca a superação da história até então construída.

Para o autor, a liberdade em educação se pautaria em uma busca empreendida aos meios de acesso direto ao legado cultural básico, de diálogos que resultariam não em uma aprendizagem instrumental de informações e conhecimento

especializados, mas na constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica do mundo.

Carvalho (2017) evidencia que as questões as quais essas pedagogias da autonomia levantam sobre os modelos tradicionais de ensino não devem ser ignoradas, mas, que independentemente dos currículos a serem seguidos a liberdade não deve ser o oposto de uma formação aos quais os elementos históricos e políticos, bem como os conhecimentos instrumentais serem ignorados.

Apesar de não ser escopo da pesquisa o debate sobre os modelos de currículos pedagógicos, é necessário ressaltar que nestes modelos específicos de pedagogias da autonomia a ideia de liberdade falseia uma concepção de flexibilidade, e que uma é muito diferente da outra.

A liberdade em Arendt, bem como em Fiori, evoluem da liberdade de escolher entre o que se quer estudar para uma liberdade em que as ações têm consequências num pensar de longo prazo, na vida em que o aluno ultrapassa a fase escolar e permanece em um estado de liberdade.

Propomo-nos ressaltar esse modelo de currículo para refletir sobre a concepção de liberdade que são divulgadas, os currículos, possuem sua validade e são modelos interessantes de ensino, mas também à que ressaltar que os modelos mais tradicionais de ensino possuem sua validade. Por fim, buscamos evidenciar que independentemente do currículo pedagógico a ser seguido, todos devem estar em constante aprimoramento, e buscando a liberdade em sua legitimidade, através de uma formação que permita o pensar e o agir em consonância com um mundo que oferta inúmeras possibilidades.

Diante disso, ressaltamos que a o ensino formal se conecta diretamente com a concepção de liberdade, ao passo em que a vivência ultrapassa os muros escolares e leva para a vida política, num movimento permanente de abertura do pensar e agir.

A relação de mestre-discípulo, pensada numa perspectiva do vivenciado cotidianamente pelos indivíduos, tem algo a ensinar e de outro tem algo a aprender, não necessariamente nos bancos escolares. O próprio mundo é fonte de conhecimentos em que os sujeitos se tornam mestres e discípulos, de acordo com Dal Gallo e Marandola Jr. (2016, p. 552) “o mundo é, ao mesmo tempo, a origem de todo conhecimento e um conceito fundamental que opera a construção teórica da

geografia de modo ontológico”, uma forma de pensar que também se conecta ao conceito de geograficidade (DARDEL, 2011).

A ideia de mundo como origem de todo conhecimento leva a uma visão de mundo particular, partindo do princípio da materialidade e não materialidade, ou o mundo que nos aparece, a ser visto e sentido. De acordo com Lowenthal (1982) mesmo que estejamos parados ou em movimento, o nosso meio ambiente – enquanto mundo- está sujeito a instantâneas e/ou drásticas mudanças. É necessário que estejamos aptos a ver as coisas não somente como elas são, mas como poderão vir a ser, de modo que nossos mundos particulares se configuram como flexíveis e dinâmicos. Nessa perspectiva buscamos vislumbrar as Geografias do porvir (MARANDOLA, 2016) e não somente de trabalhar com o que já foi ensinado em sala de aula, mas do que ainda pode ser descoberto por novos mundos e como, enquanto ciência, a Geografia pode transformá-lo em conhecimento, no sentido de provocar a descoberta e de tomar consciência do que já existe no homem, em seu mundo.

Nesta perspectiva não tratamos da consciência enquanto psicologia ou psicanálise, a questão norteadora é o que Heidegger (2009, p. 12) ressaltou enquanto verdade da filosofia antiga: “conhece-te a ti mesmo”. Ele ressaltou que este autoconhecimento enquanto conhecimento da humanidade no homem, de sua essência é filosofia. Filosofia enquanto antes apresentado nesta pesquisa, aquela inerente ao homem, que se revela nas diferentes formas, incluindo a ciência e porque não, a educação.

Lowenthal (1982) escreve sobre a importância da consciência para o atento a esses fenômenos dinâmicos de mudanças em nossas particularidades. Estas são

O pensamento de Serres (2005), aliado aos temas discutidos, contribui para pensar uma educação geográfica no contemporâneo, anterior e/ou conjunta ao saber formal. Para Serres não somente a percepção visual mas dos outros sentidos e dos próprios sentimentos se alteram com o saber, em que a cada nova descoberta muda-se a percepção sobre o descoberto anteriormente. A percepção do mundo abrange o modo como olhamos para ele: “consciente e inconsciente, nublado e distintamente, objetivo e subjetivo, inadvertido e deliberado, literal e esquemático” (LOWENTHAL, 1982, p. 123). A percepção de mundo é pura, sendo que sensoriar, pensar, sentir e acreditar acontecem simultaneamente e de forma interdependente.

A percepção vai se alterando também com o tempo, mas é através dela que

vamos criando juízo de valor sobre o que vem a nós, em vista disso, a percepção não se restringe apenas aos aspectos físicos do sensoriar, mas ao subjetivo de nossa essência que foi moldado sob a experiência e que faça sentido em nosso mundo. Para Serres (2005, p.15) em tudo que observamos existe a materialidade que representa uma temporalidade: “Abra novamente os olhos. Você verá menos o espaço do que o tempo [...] O espaço aparece agora como um mosaico temporal constituído de tempos e ritmos diversos”. Para esse autor mesmo os objetos palpáveis têm algo a evidenciar, e compreender a temporalidade desses elementos requer a sabedoria de observar seus ritmos, de aguçar os sentidos através da compreensão da própria essência.

Diante disso, o autor retoma a ideia da indissociabilidade de indivíduo e mundo, buscando relacionar a própria cognição com a vivência no mundo. “Não compreenderíamos a primeira palavra de qualquer conhecimento e os primeiros benefícios de qualquer trabalho se esse início de luz, calor, movimento e fluxo estivessem ausentes”. (SERRES, 2005, p. 95)

Eis que a própria geograficidade se revela nas entrelinhas a partir do pensar na significação em que um recebe com a existência do outro. Essa indissociabilidade é fundamental para a Geografia humanista de base fenomenológica.

Em *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa (2006), o mundo não existe anterior a forma, ou como algo amorfo, desordenado e sem sentido, assim como não há experiência humana não mediada pela cultura. É justamente esse conjunto de mediação que delimitam e dão o perfil às coisas, ao mundo, as pessoas e a nós mesmos. Quando uma forma se converte em fórmula, em rotina, o mundo acaba se tornando fechado e falsificado.

Larrosa (2006) mostra sua concepção de mundo e que não difere do pensar antes apresentado, essa significação co existente entre homem-mundo é essencial, a forma que se transforma em fórmula, remete à discussão de Heidegger em que as ciências passam a enquadrar a realidade em suas teorias de modo forçado e superficial. A discussão de mundo é primordial para compreender a geografia no contexto de ser-no-mundo e de geograficidade (DARDEL, 2011).

O conceito de mundo expande a discussão em que Heidegger (2012a) se debruçou. É nesse sentido que Dal Gallo e Marondola Jr (2015, p. 558) retomam essa discussão “o advento da constituição do mundo (sem esquecermos da terra) é, nesse sentido, a própria possibilidade, ou melhor, é o fundamento da

geograficidade”.

A geografia que buscamos pensar nesta pesquisa se pauta em uma ciência que busque sua reaproximação com a vida, que de acordo com Heidegger (2009) em ‘Introdução à filosofia’ são censuradas com o bordão “distante da vida”. Para o filósofo neste pensar reside certa autenticidade, uma vez que se pressente que as ciências, em geral, possuem um caráter puramente teórico, ou seja, estas têm como tarefa primária investigar fundamentalmente a verdade em função da verdade, abstraindo assim toda e qualquer utilidade. Heidegger (2009) pontua que os resultados científicos precisam servir para algo, precisam de uma argumentação que seja elucidativa, em outras palavras, a ciência também precisa, enquanto elemento na sociedade, apresentar resultados tangíveis.

Todavia, de acordo com Heidegger (2009) questionar o caráter prático da ciência que consiste em usufruí-la, mas que com os adventos das técnicas, a resposta seria óbvia, no entanto, esse caráter prático na ciência pressupõe mais que a aplicação de resultados aplicáveis e utilizados, “a ciência não se torna primeiramente prática pela aplicação de seus resultados. Ao contrário, ela é prática em si mesma e atua como tal de modo imediato, contanto que se compreenda em que consiste sua verdade” (HEIDEGGER, 2009, p. 35-36). Buscar essa verdade é o que Heidegger (2009) considera a verdadeira crise nas ciências.

Determinar o caráter prático das ciências é uma tarefa complicada e reside ali a tarefa de determinar se no horizonte desse conhecimento prático há uma forma de existência do ofício, esta indagação se vale até mesmo para as ciências que aparentemente não possuem relação como a práxis (HEIDEGGER, 2009).

Seguindo os escritos de Heidegger (2009) e perscrutando pela Geografia, essa indagação se vale para o geógrafo ou o professor de Geografia, em que os homens possuem conhecimento para o exercício da profissão mas não experimentaram o que significa ser um geógrafo ou ser um professor de Geografia, Ter o conhecimento em Geografia e a existência de um geógrafo ou professor de geografia estão intimamente conexos.

O pressuposto em Geografia anteriormente apresentado também se vale para o aluno de Geografia, ter o conhecimento em Geografia e se compreender enquanto fenômeno da geograficidade estão relacionados, no entanto, enquanto o primeiro age na superficialidade, o outro se desvela da vivência e experiência e é inerente ao homem. Estes se ligam uma vez que o conhecimento em Geografia seja pautado

nestas vivências.

De acordo com Marandola JR (2012, p. 82) a Geografia enquanto ciência “amarga um diálogo raso ou de terceira mão com o filósofos, afetando-se por ondas secundárias ou terciárias de pensamento”. As discussões filosóficas feitas por geógrafos e para a Geografia se restringem a poucas áreas. No que se refere a fenomenologia, voltada para a Geografia, a obra de Dardel (2011) contribui para esse pensar. Dardel elabora o conceito de *geograficidade* que leva ao entendimento do ser-no-mundo.

Ao pensar em uma geografia humanista de base fenomenológica através da ontologia heideggeriana, Holzer (2010) afirma que pensar na geograficidade enquanto essência define a relação do ser-no-mundo, ou seja, ao pensar em uma geografia existencial é indispensável pensar na geograficidade e nessa coexistência homem e Terra.

Para Dardel (2011) mesmo com uma atitude cientificista, a geografia deveria conservar, dentre as outras ciências, uma originalidade própria, ou seja, a capacidade de permanecer “humana”, pois é impossível abarcar a realidade geográfica e eliminar a subjetividade do sujeito para quem a realidade se torna realidade. A geografia pensada por Dardel vai ao encontro de uma geografia que é tanto vivida, quanto estudada. Em Dardel é possível entender a essência da geografia.

Isso posto, é possível refletir o conceito de educação geográfica e do próprio ensino da Geografia científica, na medida em que estes devem ser guiados pela sua essência, uma geografia que abarque aqueles que a fazem e sobretudo o oferecimento do desvelar do ser-no-mundo pela liberdade.

Para Lowenthal (1985, p. 12) a “visão do mundo que os geógrafos constroem devem ser criada a cada nova geração, não só porque a realidade muda, mas também as preocupações humanas variam”. É sob essa perspectiva que tanto ensinar quanto aprender geografia são habilidades complexas, pois se trata de uma ciência que é vivida e deve ser pensada sob uma conduta singular.

Na obra de Wright (2014) o autor trabalha com a *terrae incognitae*, que não são apenas terras físicas não descobertas ou pouco conhecidas, mas terras subjetivas, apreendidas pela imaginação geográfica.

Nesse sentido, destacamos o potencial do geógrafo enquanto curioso pelo mundo – deveria então o professor de geografia ser um curioso pelos mundos

particulares? –essa curiosidade gera as *terrae incognitae* e a imaginação para pensá-las. É neste ponto que temos uma importante discussão: a imaginação se encontra no ramo da subjetividade e esta por sua vez não deve ser encarada como o oposto da objetividade (WRIGHT, 2014). A subjetividade resulta da disposição mental em que concebemos as coisas com base em nossas referências, as quais não se pautam apenas nos interesses pessoais, mas ao realismo, ou seja, a subjetividade é mantida pelas referências que temos, indo ao encontro com nossa geograficidade, mas também com aspectos da realidade, sejam eles sociais, culturais, ambientais, entre outras que recebemos cotidianamente e que nos cercam. Nessa perspectiva, ao lado do geógrafo podemos incluir qualquer sujeito enquanto potência para pensar o seu mundo e sua *terrae cognita*, ou seja, seu mundo enquanto parte de sua existência ou do ser-no-mundo. Essa *terrae cognita* se configura como o mundo ao qual criamos dentro da subjetividade do que absorvemos e do que somos. Para Lowenthal (1982) essa *terrae cognita* é distinta do mundo compartilhado do conhecimento e esse mundo privado possui lugares imaginários bem como aspectos da realidade aos quais apenas o ser está arraigado, exatamente pela coexistência destes.

Outro ponto é sobre a subjetividade, numa perspectiva em que a mesma contribui para o desvelar do ser, pois nesta concerne as vivências e o que delas resultou e para tanto, a mesma é essencial na formação da ciência. Os cientistas, bem como os leigos, desprezam evidências incompatíveis com seus preconceitos e as teorias que falham em se ajustar nas perspectivas pré estabelecidas encontram resistência em se fixar, enquanto que as velhas teorias produzem mais conveniências do que evidências (LOWENTHAL, 1982). Seria este o caminho pelo qual a Geografia tem percorrido nas academias ao se esquecer das experiências e voltar-se para a apreensão dos fenômenos a medida que estes caibam dentro de uma teoria pré estabelecida? Seria este o caminho que o Ensino de Geografia tem trilhado ao trazer as vivências do aluno para introduzir algum conteúdo, mas esquecer de motivá-lo a novas descobertas? Estas são questões que nos levam diretamente a luz da educação geográfica. É no subjetivo, é naquilo que a educação geográfica causa no homem, sendo consciente ou inconsciente que será possível pensar na *terrae incognitae* e evidenciá-la a ponto desta ser valorizada nos bancos escolares formais.

Dessa maneira, é no desvelar do Ser que se encontra uma das possibilidades

de pensar a *terrae incognitae* na Geografia, de modo que a ciência geográfica não se perca nas possibilidades mas encontre a valorização da *terrae cognita* do ser-no-mundo.

Pensando sob a ótica de que a educação geográfica acontece ao longo da existência do indivíduo pelo conhecimento concebido de experiências e que não necessariamente necessita do ensino de Geografia para que ocorra, Dardel (2011) enfatiza. “Na fronteira entre mundo material, onde se insere a atividade humana, e o mundo imaginário, abrindo seu conteúdo simbólico à liberdade do espírito, nós reencontramos aqui uma geografia interior” (DARDEL, 2011, p. 05).

É neste panorama que a educação geográfica vai além do ensino de Geografia, sob a concepção de que a educação geográfica é anexa as experiências do homem. A experiência por sua vez, “é o modo de estar-em-presença do que está-presente, que se essencia no pôr-diante-de-si” (HEIDEGGER, 1998, p. 215) de outro modo, a experiência é um caminho para o desvelar enquanto ser-estar,

A experiência é o buscar e o desvelar, no ser a experiência se essencia pelo representar, com o carácter do aparecer, a experiência caracteriza a vontade, esse “ingrediente faz emergir que somos e como somos construídos no examinar da absolutidade do absoluto (HEIDEGGER, 1998, p. 221). A valorização da experiência sobre o emergir do mundo e seu pensar pelo viés geográfico nos direcionam para a educação geográfica, em seu sentido heideggeriano e que não desvincula homem do mundo.

Para Holzer (1994, p. 37) “a ontologia contemporânea, da qual Heidegger é sem dúvida o maior expoente, pretende alertar que o mundo que construímos se trata de uma representação do ser”, em outras palavras, devemos assimilar que o mundo representa o ser e para tanto, a existência de um se condiciona a outra. No entanto, é necessário refletir sobre o papel da Geografia neste contexto.

Enquanto ciência, a Geografia reverbera na responsabilidade da constante reflexão de sua própria estrutura. Heidegger (2012a, p. 53) discorre que o movimento das ciências se dá na revisão de seus conceitos fundamentais e que “o nível de uma ciência é determinado pela medida em que é capaz de uma crise de seus conceitos fundamentais”, desse modo, repensar a educação geográfica e o ensino de Geografia são essenciais para o próprio desenrolar do pensamento geográfico.

Refletir sobre esses conceitos, nesta pesquisa, não se caracteriza como a

criação de uma nova perspectiva, mas de pensar como a formação tem se dado e em suas potencialidades dentro de uma Geografia científica sob a concepção humanista fenomenológica.

É buscando pensar nos novos caminhos que Martins (1983) afirma que a Fenomenologia tem a contribuir para a educação, uma vez que essa perspectiva apresenta possibilidades de análise e descrição do mundo-vida. Ainda na ideia do autor, a Fenomenologia propicia descrever a condição de existência e o poder de fazer escolhas dentro da facticidade humana e dos modos de existir, sendo esses fatores capazes de provocar a reflexão acerca dos experiências no mundo.

Nessa perspectiva buscamos apreender um ensino de eografia que coexista com a educação geográfica, pois um não se desvincula do outro sob a perspectiva fenomenológica, são singulares, mas interdependentes. Propomos pensar em um ensino de Geografia que inicie em aprendizagens vividas a partir de uma educação geográfica presentificada no ser-sujeito para e a partir desta, avançar na valorização do ser e do mundo, promovendo saltos qualitativos de aprendizagem, provocando alterações na própria educação do ser, abarcando o que advém desta educação original para conceber uma nova significância.

Almejar um ensino e uma educação geográfica que sejam pensados pela fenomenologia não é o abandono da ciência, mas a exclusão dos modelos de racionalismo em detrimento de uma possibilidade de abertura para o que os sujeitos sejam levados a aprenderem, na forma que Heidegger tão bem anunciou.

O ensino formal de Geografia defendido nesta pesquisa deve caminhar ao passo do que Dardel (2011, p.89) escreveu “[...] o homem está comprometido como ser espacial e como ser terrestre”, dessa forma, um ensino de Geografia que considere o homem como ser espacial/terrestre, tem em sua essência a educação existencial.

A Geografia enquanto ciência deve retomar caminhos humanísticos de tal modo que o ensino dessa ciência possa ser conduzido para uma educação Geográfica que seja capaz de abordar aquilo que o sujeito traz de si e de sua espacialidade e que este não institucionalize a educação geográfica, mas seja capaz de oferecer a ela novos pensamentos e frutificar possibilidades para o vivido e o presente.

O aprender e o ensinar em Heidegger requerem a liberdade de ser-no-mundo. Não há como pensar o ser-no-mundo e desvincular a liberdade da experiência, que

direciona a construção do conhecimento formal, que este se faça valer na vida do sujeito enquanto ser, no desvelar do que pode ser pensado e experienciado por este.

A educação geográfica se reconhece no ensino de Geografia a medida que ganhamos consciência. Através do conhecimento formal há uma mudança de percepção e de posicionamento, no entanto, devemos deixar explícito que ambos são diferentes, mas coexistem na perspectiva de uma Geografia existencial.

A educação geográfica existe a partir da experiência como manifestação dos fenômenos (MARANDOLA JR., 2016, p. 456) e o fazer fenomenológico deve se voltar “epistemologicamente e metodologicamente para a manifestação destes processos na experiência geográfica do ser-no-mundo”. Deste modo, trilharemos caminhos para um ensino de Geografia fenomenológico, que carrega intrinsecamente uma educação geográfica existencial.

Serres (2005) escreve sobre a identidade nativa como seres existenciais, que balizam esta educação geográfica .

Nossa identidade nativa comporta precisamente essa possibilidade de adquirir tudo; desde o princípio, essa capacidade nos é dada como onipotência ou como totipotência, no sentido de que tudo existe potencialmente adormecido. (SERRES, 2005, p. 104)

A identidade em Serres não é uma *tábula rasa*, mas enquanto ser ontológico em suas múltiplas existências.

Para Larrosa (2006, p. 52) a formação não se refere a questão de aprender algo em que a princípio não se conhecia e ao final já se sabia, tampouco se refere a uma relação exterior com aquilo que se aprende. Formação se trata de constituir uma determinada maneira, “de uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa”, e que se isto se trata de uma relação interior, bem como uma experiência com a matéria de estudo, de modo que o aprender forma ou transforma o sujeito.

Em uma geografia que abarque o homem na medida em que este não aprenda somente os conceitos de ensino de Geografia, mas que esse ensino formal seja capaz de proporcionar uma experiência de contato com o mundo e de valorização de uma geograficidade singular.

Larrosa (2006, p. 52) afirma que na formação humanística a relação com aquilo que é estudado é de tal natureza que, nela, o indivíduo volta para si mesmo e

isto se dá porque ao lermos ou escutarmos com o coração aberto, aquilo que ressoa em nós, ressoa no silêncio de nós mesmos e “penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma”.

Ao se pensar em formação é essencial que haja mais que a identificação ao que será aprendido, ou seja, disposição para ver além do que será apresentado, para buscar mudanças, num processo de se perder para se encontrar. É estar disposto a ver além da exterioridade e de ouvir além do que o silêncio e o comodismo podem apresentar.

Para Larrosa (2006) a formação é uma viagem individual e, portanto, singular.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém. (LARROSA, 2006, p. 53)

Desse modo, essa viagem reflete o se perder para se encontrar, uma viagem ao qual o próprio ser deve estar disposto a fazê-la. A Geografia pode propiciar essa viagem dentro do que esta pode contribuir. A Geografia contribui nesta volta as coisas mesmas, de modo que o ser-no-mundo se revele e se possa conceber uma geografia fenomenológica e que se projete para uma ontologia delineada por Heidegger.

Marandola Jr. (2016) reflete sobre as novas tendências e perspectivas que no conjunto de ciências são conhecidas como abordagens hermenêuticas. Nessa perspectiva uma geografia do porvir, que remete o olhar para o futuro, deve ser anterior a sua cientificidade. A experiência é primordial para pensar nessa geografia do porvir, não pelos resultados que possam ser alçados, mas pelas possibilidades heurísticas de pensamento, pois “há tantas geografias quantos geógrafos” (MARANDOLA JR, 2016, p. 466). Para tanto, em que medida o ensino de Geografia tem se direcionado para a educação geográfica e tem caminhado lado a lado? Esta é uma importante reflexão, pois nos conduzimos a pensar a importância do mundo e da experiência para o desvelar do ser, numa perspectiva de enxergar um horizonte em que ensino e educação geográfica não sejam pensadas como sinônimos, tampouco que sejam realizadas em distância.

Para alcançarmos essa educação geográfica que em si é existencial e por isso estimulada pelas experiências e que contribua para o desvelar do ser a cada fenômeno e de um ensino de Geografia que se direcione cada vez mais para essa

educação geográfica antes pensada é necessária uma Geografia que lhe sirva de aporte.

A educação geográfica é inerente ao homem porque é existencial, esta coexiste no mundo, enquanto ser-no-mundo, e diante disso, não deve ser ignorada pela formalidade do ensino de Geografia, o qual se substancia pela educação geográfica e aponta caminhos para o desvelar do ser-homem em seu mundo vivido.

Galvão Filho (2016) em sua dissertação de mestrado trabalhou com o conceito de geosofia, e este nos ajuda a pensar em um conhecimento que contribui para pensarmos em uma formação humana.

Em sua dissertação, Galvão Filho (2016) se pautou muito nos escritos de John K. Wright, (2014) e partir deste expõe que a geosofia é a área de estudo do conhecimento geográfico a partir de qualquer ponto de vista. Este conhecimento é fundado na geograficidade e pode ser estudado sobre qualquer ponto de vista a partir do reconhecimento que não urge selecionar se determinado tema pertence ou não à geografia.

Não há preocupação em encaixar dado conteúdo à disciplina científica, antes trata-se da busca pelo caráter geográfico da existência. Tudo pode ser geográfico, desde que consideremos o geográfico a partir da geograficidade: de uma dimensão originária da existência. Se fundada nessa dimensão originária, a geosofia pode dizer acerca de vínculos geográficos estabelecidos: vínculos frouxos e intensos, esquecidos e cultivados, laços afetivos que aparecem, ao habitante, enquanto paisagens, lugares e territórios. (GALVÃO FILHO, 2016, p. 31).

De outro modo, esses conhecimentos da geosofia são geridos pela geograficidade na relação do homem com a Terra, em que não necessariamente precisamos que os fenômenos caibam nos conceitos já pré estabelecidos pela Geografia, mas que o pesquisador consiga compreender como o fenômeno aparece e vislumbrar a geosofia. Há a conexão da geograficidade e a geosofia e mais que isso, um conhecimento que vai além da vivência mundana, mas se sustenta nela para se nutrir dessa relação em sua interioridade e das conexões que se estabelecem.

A geosofia abrange as experiências diretas e indiretas do homem nos espaços que permeiam a sua existência. Para Galvão Filho (2015) estas experiências podem ser corporais, nos lugares onde o indivíduo mora ou trabalho, ou nas experiências das paisagens percorridas pelas lembranças, pela imaginação e até mesmo pelo que se desconhece do mundo. O ambiente escolar é parte

importante, visto que a maioria dos homens passam muitas horas do dia neste ambiente.

Esse conhecimento geográfico –geosofia- é inerente ao homem, uma vez que este se constitui como habitante terrestre, este conhecimento é emergido no ato de habitar a Terra (GALVÃO FILHO, 2016). Assim sendo, a geosofia é um ente que, por sua vez, se desvela da própria geograficidade.

Esta ligação entre a geograficidade e a geosofia merece ênfase, pois a segunda depende inteiramente da primeira para existir, no entanto, enquanto ser-no-mundo existimos na geograficidade, mesmo que não tenhamos consciência, isto porque ao existir o homem habita –no sentido heideggeriano- e ao habitar produzimos o que Dardel (2011) nomeou de geograficidade. Em Galvão Filho (2015) o autor discorre sobre essa relação e sobre o desdobramento da geosofia enquanto resultado de experiência.

A geograficidade, neste sentido, é abertura para que uma experiência geográfica de mundo aconteça, experiência que gera um conhecimento geográfico de mundo, **geosofia**. Desse modo, a geosofia é fundada na experiência geográfica de mundo e no como essa experiência é interpretada pelo homem que a tem. (GALVÃO FILHO, 2015, p. 5366).

Galvão Filho (2015) apresenta esta inerência entre a geosofia frente a geograficidade, sendo assim, cabe pensar como a geosofia se revela ao homem. Refletir sobre como a geosofia se apresenta é pensar em uma Geografia que seja capaz de interpreta-la como tal. Galvão Filho (2015) lembra de uma Geografia fenomenológica enquanto possibilidade, isto porque encontra nela a perspectiva existencial de deixar um caminho sempre aberto ao que pode vir a contribuir para ser pensado.

Galvão Filho (2015) entende que a geograficidade como origem permite pensar a geosofia orientada em uma dimensão em que o espaço é inicialmente sentido geograficamente antes de ser pensado geometricamente, o que contribui para superar a cisão das ciências cartesianas e revelar caminhos para a Geografia compreender o habitar contemporâneo.

A Geografia fenomenológica seria a possibilidade de compreender o que Heidegger (1998), em Caminhos de Floresta, explica sobre as ciências do espírito e as ciências dos viventes, as quais deveriam permanecer inexactas. Galvão Filho (2015) descreve uma geosofia fluída, onde o sentir é anterior ao pensar

geometricamente, isso condiz com a busca de uma ciência que abarque essas possibilidades para si. Em outras palavras, a Geografia humanista de base fenomenológica caminha na direção em que Heidegger propõe e trabalha nas competências mencionadas por Galvão Filho.

Compreender essa inexatidão mencionada por Heidegger (1998) não quer dizer esquecer o vigor científico ao qual as ciências estão submetidas, mas compreender que essas ciências humanas abrem novas possibilidades a cada novo pensar. Galvão Filho (2015, p. 5371) expõe que “pensar na geosofia é de algum modo presentificar um instante do mundo, isto é, é mapear uma situação que envolve experiência e ideia geográfica de um determinado homem em um determinado momento histórico”, Desse modo, o que se pressupõe é que com cada nova situação a ser mapeada por essa perspectiva, novas possibilidades se abrem para o pensar em Geografia.

Se pensarmos a geosofia diante do que Heidegger refletiu sobre o Dasein, a geosofia se configuraria como ente, visto que resulta da relação de geograficidade. Refletir sobre esse posicionamento evidencia o quanto Heidegger abriu uma gama de possibilidades de reflexões que se configuram como campo fértil a Geografia e ao ensino de Geografia, possibilidades múltiplas que gera uma volta ao ato de filosofar.

Esta compreensão do ensino de Geografia explicita o quanto podemos enriquecer o ensino formal com contribuições filosóficas que não se restringem apenas a Filosofia, mas que devem ser pensadas pela Geografia. Nutrir o ensino de Geografia com essa perspectiva da geosofia anexa a ideia de educação geográfica possibilita tratar de um ensino que não tenha apenas como fio condutor as experiências, mas que estes caminhem em conjunto durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A interação entre de ensino de Geografia e educação geográfica é possível pelo horizonte humanista na Geografia sob a luz de uma postura filosófica da Fenomenologia, em que se considera as potencialidades diante dos diferentes olhares sobre o mundo particular e compartilhado e sobre as muitas possibilidades do fazer geográfico diante de perspectivas do desvelar e de ser-no-mundo.

A própria geosofia, de forma mais profunda, esta anexa a educação geográfica e, portanto, é possível perceber que a relação em sala de aula é arraigada e merece ser pensada como tal.

Elencar a ideia da geosofia no ensino de Geografia é uma possibilidade de

vislumbrar caminhos pelos quais a geograficidade se revela, e ao se revelar mostra diferentes caminhos para o pensar e agir em liberdade, é nesta perspectiva que o ensino formal instigaria o desenvolvimento da ciência e da vida política do homem, com bases em relações originais do homem com a Terra.

Considerar o ser-no-mundo é enfatizar as geografias do porvir pensadas por Marandola Jr. (2016), mas não no sentido de ignorar tudo o que já foi pensado pela Geografia e tampouco o que é vivido diariamente nas instituições de ensino, mas buscar novas contribuições e a partir destas re-construir uma Geografia com proposições mais plurais, de modo que seus cientistas sejam vistos antes de tudo como homens e enquanto tais, considerados como ser-no-mundo.

Essas geografias do porvir pensadas por Marandola Jr. (2016) abrem possibilidades de uma geografia existencial que compreenda a Fenomenologia enquanto caminho para o ser-no-mundo, de modo que esses entes coexistam e essa geograficidade seja pensada enquanto existência, experiência e ciência.



3 A DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE UMA GEOGRAFIA FENOMENOLÓGICA

Almejar uma ciência que pensada por Heidegger (1998, 2012a, 2012b) compreenderia a uma das possibilidades de desvelar do ser-no-mundo e a necessária abertura de possibilidades com o conhecimento apropriado e ao refletir sobre a própria geografia fenomenológica, buscamos apreender sobre algumas possibilidades de pensar a educação geográfica e o ensino de geografia.

A educação geográfica é permeada pela experiência e esta se dá de modo informal e se desdobra nos meios formais mediante o ensino de Geografia como possibilidade de um espaço para discussão e reflexão sobre a condição do ser-no-mundo da vida.

A educação geográfica enquanto vivência e conhecimento de mundo é exposta no homem quando a exemplo, este conhece seus lugares –no sentido fenomenológico- e as singulares desses lugares, quando um indivíduo é capaz de ensinar a alguém alguma prática que envolva o homem e a terra ou até mesmo quando este mesmo se autoeduca pelas experiências. Essa educação geográfica é inerente ao homem, vai se desenvolvendo com ele no decorrer da vida, mesmo que de forma inconsciente, estamos sendo educados geograficamente.

O ensino de geografia que se refere ao ensino formal, institucionalizado, tem como premissas a Lei de Diretrizes e Bases e se estabelece, *a priori*, nas relações de professor – aluno – escola e ganha significação quando caminha junto aos saberes da educação geográfica.

Heidegger (2009) disserta que os conhecimentos aprendidos na escola são contrários aos conhecimentos de mundo –o conhecimento do homem em vista de como este se acha e se comporta no mundo- para o mesmo “o saber escolar é matéria aprendida tecnicamente. Não apenas matéria sem uma utilidade prática vital, mas conhecimentos que, segundo sua essência, não têm por finalidade o que é essencial para a existência do ser-aí” (HEIDEGGER, 2009, p. 318), neste entendimento e considerando as discussões que o filósofo traçou ao longo de suas obras, buscamos perceber a crítica enquanto fundamental e buscar um caminho que propicie agregar o conhecimento de mundo e as possibilidades de desvelar o ser-no-mundo.

Utilizando alguns pensamentos de Immanuel Kant (1925), Heidegger (2009) propõe uma reflexão importante, em que menciona que grande parte dos homens formam-se por meio da escola para o mundo e é formada por meio do mundo para o mundo. Observando esses escritos é possível apreender que a relação de indivíduo

e mundo está diretamente relacionada a formação humana, seja ela da unicidade de formação mundo para o mundo ou da relação formal escola para o mundo.

Cabe ressaltar também que esta relação de conhecimento com o mundo é, além de, primordial, existencial, se dá de forma contínua, ao mesmo tempo que o homem aprende na escola, também aprende no mundo.

Heidegger (2009) apresenta um esquema em que na percepção deste 'mundo = o grande jogo da vida = experiência de vida, o ser-aí humano como tal. Conhecimento do mundo = conhecimento do homem', em que reforça a ideia do experienciado para a formação e a relação de indivíduo – mundo, bem como o conhecimento arraigado que não necessariamente se envolve com a formalidade das instituições de ensino.

É neste ponto em que Heidegger nos ajuda a enfatizar a educação geográfica pelo conhecimento do mundo e através deste nos conectarmos com um ensino de geografia mais existencial.

Para além da formação acadêmica, enquanto uma vertente de formação, Heidegger coloca de modo objetivo a coexistência, e porque não o ciclo, do mundo e o ser-aí humano. Sendo o mundo o palco do grande jogo da vida, das relações, por consequência as experiências, em sua conjuntura, geram o conhecimento do homem, o dito conhecimento de mundo. Esse conhecimento molda o homem e direcionam até mesmo seu conhecimento acadêmico para tal conhecimento já posto na realidade.

Nesta concepção, um dos maiores expoentes do humanismo para a discussão voltada à educação e formação humana é Edith Stein. Alemã, filósofa e teóloga, foi assistente de Husserl e escreveu sobre a estrutura do ser e sobre o trabalho educativo.

Na concepção de Edith Stein (2003), em seus escritos e seguindo os preceitos de Heidegger, a questão do ser é integrada a nossa própria existência, logo, ela é inerente ao homem e este deve caminhar para a indagação como meio de *ser*. Para Stein a questão do ser deve ser perseguida em nossa vida social, ao mantermos relação com outras pessoas, ao pensar, ao falar, ao sentir, enfim, no entanto, quando nos fazemos perguntas essenciais “o que sou eu?”, “o que é o ser?” somos levados por sentimentos e o que ela chama de angústia.

Para Stein, “*En la angustia se le manifiesta al hombre lo que es su existencia*” (STEIN, 2003, p. 567), de outro modo, podemos pensar que é através da angústia

de descobrir nosso próprio ser, em questões que permeiam o homem em sua existência é que encontramos caminhos para as respostas dessas indagações, assim sendo, caminhando para as indagações as respostas nos aproximam do nosso ser.

Stein afirma que *“tan pronto se plantea la pregunta se le ofrece la respuesta, pues el ser resulta patente para quien se decide a querer verlo”* (STEIN, 2003, p. 567), ou seja, as respostas das indagações humanas do próprio ser se encaminham a medida que o homem as indaga. Ao pensarmos sobre nossa existência encontramos indagações do que nós mesmos estamos fazendo, incluso nossa relação com o mundo, já que ela compõe sentido a nossa vivência e experiência.

Edith Stein relacionava a questão do ser e a docência com maestria, à autora discorria sobre a questão em que todos (aluno e professor) precisam se voltar ao seu próprio ser e encontrar as suas respostas. Afirma que o objetivo máximo de todo trabalho educativo é passar da educação para a autoeducação. Em vista disso, o trabalho educativo voltado ao ensino de Geografia deve buscar sua autoeducação pela aproximação com a educação geográfica, a qual acontece de modo individual e singular.

Para esta autora em toda a atuação do homem se insere um *logos* que o dirige, entendo “logo” como por um lado um *ordem objetivo* dos entes e por outro lado como a ação humana (STEIN, 2003). Dessa forma, os escritos de Edith se relacionam diretamente com os de Heidegger, pois esta também trabalhava com a perspectiva dos entes.

Por trabalhar com a perspectiva dos entes, o refletir sobre o ser-no-mundo é quase que automático, por mais que a autora também não tenha trabalhado com a Geografia, a mesma se debruçou sobre a educação e esta nos permite pensar o quão conjunto a Fenomenologia e a educação podem caminhar. Nesta perspectiva, a Geografia enquanto ciência que trabalha pelo viés homem-mundo ainda que tenha muito a caminhar, é capaz de se apropriar dos escritos desses filósofos e melhorar o que Marandola Jr (2012) proferiu como um discurso raso com os filósofos.

Para a autora a educação abarca o homem por completo, e é necessário que o professor saiba da importância não somente dos aspectos corporais, mas da alma também, para que este tenha plena consciência das leis evolutivas e das leis gerais da vida. Pensar nesse aspecto no que confere à Geografia é importante que o professor compreenda essas experiências singulares e para tanto, as geografias de

cada indivíduo para ser apreendida pelo viés do encontro consigo mesmo. Para Stein (2003) a alma se expressa pelo corpo, e o corpo serve de expressão, e a alma e a vida interior se expressam pelos sentidos, de forma que os sentidos recebem os estímulos externos, mas também nos modificam enquanto absorção e contribuição para o encontro de um caminho de ser.

Observa-se a importância do docente compreender a estrutura humana não só corporal, e para tanto, é necessário que o mesmo tenha seu próprio conhecimento humano, seu próprio conhecimento de ser, do seu ser, contribuindo para a evolução de seu próprio conhecimento e estimulando um ensino para a autoeducação que a autora menciona, ou, no dizer de Heidegger, dar saltos qualitativos.

A autoeducação não se refere apenas a formalidade, mas a compreensão de fenômenos –no método fenomenológico de pensar- e mais que isso, através destes fenômenos o ser-no-mundo se revele. Ao pensar do ensino da Geografia, Davim e Marandola Jr (2016, p. 705) expõem que é factício que cada vez mais educadores tentam alternativas pedagógicas para provocar os alunos, conquistar o interesse destes e ter êxito como resultado. Este êxito pode ser visto sob dois ângulos pelos quais o primeiro se refere a busca pelo acesso ao mercado de trabalho e na educação científica; o segundo se refere ao êxito no entendimento do real sobre o mundo, através de uma educação humanista, que tem por base 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 tem, por consequência, uma realidade modificada em seu âmbito social, de forma mais digna, solidária, justa e por consequência, mais culta.

Na perspectiva mais filosófica em Heidegger (2009) o mesmo se volta ao conceito de *Paideia*, podendo ser traduzido pela expressão “formação”. Não pela “formação geral” contemporânea, mas a compreensão das coisas em sua essência e como saber lidar com estas. O filósofo discorre que compreender essas essências necessita de um esforço particular e constante, bem como previamente empreendido em uma inclinação originária para as coisas, sendo que esta inclinação, também chamada de amizade interior é a amizade que luta pelo que ama.

Desse modo, o que Heidegger (2009) passa é a ideia de que para a compreensão das coisas em sua essência é necessário que estejamos ao caminho

do desvelar, que nossa própria essência nos conduza.

Buttimer (1992) em seu capítulo de livro intitulado 'Fénix, Fausto, Narciso: Esperanzas y riesgos del humanismo en Geografía' do livro 'Geografía y humanismo' expõe que a ideia de *Paideia* em geografia se envolve com essa formação e, principalmente, o contato com o mundo deve provocar perguntas e que no caso do professor, o essencial é que provoque estas perguntas em lugar de compartilhar respostas.

É possível buscar algo semelhante a *Paideia* no sentido de reconectar o indivíduo a geograficidade, buscando uma formação mais completa que não presuma apenas conhecimentos técnicos e que tanto Heidegger (2009) criticou.

Buscar essa formação pressupõe ir além de novas metodologias e materiais lúdicos de trabalho, mas trabalhar compreendendo que para além de distintas realidades em uma única sala de aula, à diferentes percepções destas, à diferentes tempos de compreensão de um dado cenário e mais que isso, a mutabilidade do conhecimento de mundo é constante, é o esperar aprender que se torna a ponte de ligação do conhecimento de mundo para a formação acadêmica.

3.1 GEOGRAFICIDADE, GEOSOFIA E UMA PERSPECTIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No sentido de pensar em um ensino de geografia capaz de compreender esse esperar aprender, em que se pressupõe a compreensão das diferentes temporalidades e a mutabilidade das percepções e experiências, encontrar um caminho geográfico de pensamento é possível através de pensamentos na linha da fenomenologia.

De acordo com Galvão Filho (2015, p. 5368) “a geograficidade, enquanto abertura para o experienciar originariamente o mundo, permite ao Homem voltar-se ao mundo-da-vida (*lebenswelt*) e encontrar o mundo em seu acontecer originário, o mundo fenomenológico”, deste modo, esse encontrar-se no mundo fenomenológico permitiria uma maior conexão com o mundo vivente ao qual as relações de educação geográfica e ensino de Geografia se clarificariam de modo a permitir uma *Paideia* em geografia.

Questionar a natureza do conhecimento geográfico e sua relevância e possibilidades na contemporaneidade são respondidos por Galvão Filho (2016) ao responder com o habitar autêntico. O autor discorre que o habitar inautêntico, numa

perspectiva heideggeriana, seria marcada pela ruptura do habitar de homem-terra, em contrapartida, o habitar autêntico reside no habitar instituído na criação de uma relação verdadeira entre o homem e a Terra, que se desvela na tensão que o homem enfrenta para existir.

Observando esses aspectos, é necessário pensar nos elementos que podem contribuir para o fazer geográfico tendo por base a Fenomenologia. Deste modo, perceber o mundo, em sua dimensão particular e compartilhada, ao qual a Geografia tem campo fértil para trabalhar não somente enquanto categorias, mas sob que perspectiva podemos enxergar no mundo empírico e no mundo de nossos professores ou alunos elementos que sejam parecidos com nossos próprios mundos e mais que isso, ressaltar aquilo que é único em nosso mundo, bem como em nossas experiências. Como compreender o mundo a partir do outro pode facilitar que enxerguemos nosso próprio mundo? É através da observação dos caminhos alheios que somos instigados a buscar nosso melhor, é conhecendo nosso próprio mundo que abrimos as portas para a imaginação e usá-la dentro da ciência geográfica elenca um novo pensar das possibilidades que ficam dispostas.

Outro elemento importante a ser re-pensado pelo ensino de Geografia é se agregar cada vez mais nas experiências realizadas enquanto educação geográfica, partindo de um pressuposto que esta acontece ainda que inconscientemente. Essas experiências são capazes de evidenciar para o sujeito aprendente e o seu mestre as personalidades de cada um, não enquanto mestre e aprendiz, mas enquanto seres em busca da sua própria descoberta, pensando que a descoberta do ser é apenas o ponto de partida para a revelação de um leque de ideias e de novas *terrae incognitae* a serem descobertas.

É necessário buscar pensar a vivência do discente não a fim de distorcê-la, de deturpar a realidade do sujeito ou moldá-la num contexto científico já pensado e substanciado pelas teorias, mas de vislumbrar o que pode vir de novo para a ciência pelos olhos do que foi vivenciado.

Repensar esses elementos não foge da ideia inicial de que estes se complementam, e para tanto, a coexistência de ser-no-mundo é apenas um ponta pé inicial de uma gama de elementos que a Fenomenologia é capaz de substanciar e que caminham ao encontro da Geografia.

Diante desta perspectiva, e pensando enquanto etapas de construção de conhecimento para o fazer geográfico fenomenológico, a relação de aluno-professor

deveria ser pautada na mútua descoberta, não no sentido de negligenciar os conhecimentos do professor e não buscando minimizar a necessidade de aprendizagem do aluno, mas evidenciando que o homem, independentemente de sua posição tenha sempre algo a aprender, e quando em contato com novos mundos, o seu próprio mundo se amplia em novas possibilidades do pensar.

Stein (2003, p. 743) discorre que “*pero no será posible educar sin saber antes que es el hombre y como es, hacia donde se le debe conducir u cuáles son los posibles caminos para ello*”, significa dizer que para o educar é essencial o contato com o homem para a compreensão de suas singularidades, pois sem estas o fazer do ensino se torna superficial.

A empatia é o conceito mais trabalhado por Edith Stein, se configura uma “vivência que tende a ver o outro como outro eu, como sujeito, e não como objeto” (STEIN *apud* ALMEIDA, 2003, p. 21), podendo ser vista a experiência do outro de maneira subjetiva e idealmente através do ato empático, um sentimento que faz os sujeitos humanos se reconhecerem como semelhantes.

Stein compreendia a importância do outro para a descoberta do próprio ser, talvez por isso tenha tomado para si a tarefa de discorrer sobre a empatia. Neste sentido a empatia é compreendida para além da simpatia, em que a empatia seria a vivência de um integrado na experiência do outro e afetaria o núcleo mais íntimo da pessoa (AZEREDO, 2011), desse modo, a empatia iria além da superficialidade da simpatia, e pode ser considerada elemento fundamental para representar o interesse daquele que ensina para aquele que aprende.

De acordo com Ranieri e Barreira (2012) os ensinamentos de Stein evidenciam que a empatia não corresponde a viver os fatos que o outro vive, mas de realizar em si mesmo um circuito de sensibilidade da experiência do próximo, pensar dessa forma nos conduz a refletir sobre a importância deste conceito no Ensino de Geografia, uma vez que o adentrar no mundo do outro acontece numa relação empática. Ao trabalhar com a existência, é necessário que a empatia se faça presente no delinear de uma relação ao qual busca-se sair da superficialidade em busca de suas ontologias geográficas.

Para Azeredo (2011), em seus estudos sobre Edith Stein, a singularidade do Ser humano não pode ser compreendida como um isolamento, uma vez que a relação com o outro, numa vivência empática o leva a descobrir coisas que sozinho o homem não conseguiria, sobre si mesmo e sobre o existente e com relação ao

mundo, já que este lhe garante a existência corpórea. Desse modo, o que o Stein propõe é ressaltar a importância do outro e do mundo, uma vez que essa relação é um dos caminhos que torna possível ao homem sua própria descoberta. Ainda nesta perspectiva, podemos associar essas informações com o próprio Ensino de Geografia que tem o potencial para elucidar caminhos que coloque em evidência o mundo em sua subjetividade e também em sua materialidade.

Tendo em vista estes aspectos, o Ensino de Geografia se faz num conjunto, nas relações de alunos-alunos e alunos-professor. Para Stein cada ser humano é parte vital do todo, ou seja, cada Ser necessita de outro Ser para seu auto desenvolvimento e tomada de conhecimento de sua essência. De acordo com Azeredo (2011) estar ciente desta realidade permite conduzir o sujeito a perceber-se não como fragmentado, mas como uma articulação de essência e existência. Nesta perspectiva, quanto mais o sujeito é levado para a interioridade do outro, mais ele conhece a si mesmo, e quanto mais empatia neste processo mais o Ser humano vai afirmando-se. Para Heidegger (2012b) o homem só aprende quando este traz seus afazeres e desfazeres para a correspondência com o que a ele é dito que é essencial, ou seja, ele aprende à medida que aquilo lhe faça sentido. O homem aprende a pensar quando volta a sua atenção ao que cabe pensar cuidadosamente, portanto, o pensar também é um ofício singular e mais do que nunca se configura como um caminho aberto a possibilidades e que não pode ser delegado a mais ninguém.

Assim sendo, o homem não aprende somente com sua inteligência, mas na junção de corpo, sensibilidade e imaginação, nesta perspectiva, é necessário então que deixemos o pragmatismo de ver a educação como um processo vazio que perpassa apenas pela transposição de teoria para a práxis (REZENDE, 1990), mas buscar a pluralidade do que pode ser aprendido com o encontro das experiências e do que a Geografia pode propiciar para o entendimento do que foi experienciado.

Rezende (1990, p. 50) enfatiza que o método nunca separa do conteúdo, pois “quando se trata de aprendizagem, é todo um conjunto teórico-prático que é proposto aos educandos e aos educadores”, em outras palavras, é essencial que método, conteúdos e técnicas estejam alinhados com o discurso de docentes para o trabalho conjunto aos discentes.

Ainda nesta perspectiva, é essencial que o docente tenha ele mesmo se apropriado do conhecimento a ser trabalhado, uma vez que só conseguimos dar aos

outros aquilo que também é nosso.

Pensar em metodologias, validar o lúdico e testar alternativas de ensino é sempre válido, no entanto, o essencial não pode ser encoberto por exageros, estas devem estimular a curiosidade e despertar a vontade de se apropriar daquilo que vem ao seu encontro.

Sob essa perspectiva não devemos ignorar os conceitos/essências que balizam a Geografia enquanto ciência a tanto tempo. Marandola Jr. (2012, p. 90) buscou em Relph (1985) a compreensão desses conceitos pelo viés fenomenológico. Relph concebeu a relação da objetividade e da experiência para pensar estes conceitos, ficando “região (sentido, envolvimento), paisagem (visão, intencionalidade), espaço (disposição, distâncias) e lugar (pertencimento, afetividade, repulsa)”. Em vista disso, é possível ver como a Geografia tem muito a pensar sobre suas próprias categorias de análise. No que compete ao Ensino de Geografia, estas categorias são muito usadas em documentos oficiais que direcionam a disciplina para as instituições de ensino, cabendo ao professor o modo como estas serão trabalhadas.

Destes conceitos pensados por Relph podemos ver um enlace à medida que estes envolvem homem e mundo, numa perspectiva pensada por Heidegger de que um dá significado ao outro, ou de ser-no-mundo. Estes conceitos refletem não somente aspectos físicos como a visão e distância, mas remetem a subjetividade de envolvimento, intencionalidade, afetividade, entre outros. Esta subjetividade só é passível de ser trabalhada no Ensino de Geografia a medida que o indivíduo encontre sentido no que lhe é apresentado e para tanto, é necessário que seu próprio mundo seja desvelado, em que voltamos a perspectiva Heideggeriana de que só aprendemos a medida que algo nos faça sentido.

Ainda nos escritos de Marandola Jr (2012) com base em Relph (1985) a paisagem, a região, o espaço e o lugar, no viés fenomenológico da experiência vivida são aspectos essenciais de ser humano e, portanto indivisíveis do ambiente mundano, sendo estes ‘modos geográficos de existência’. Dessa maneira, concebemos que para o compreender a existência através de uma Geografia Ontológica, é necessário que passemos a trabalhar suas essências enquanto parte subjetiva do homem, ressaltando suas vivências para compreender seu próprio ser e seu mundo, para só então, pensar em sua materialidade.

É inviável pensar em trabalhar com a Geografia pelo viés Fenomenológico e

permanecer nas caixas dos preconceitos, sem fornecer oportunidade para um pensar que seja livre, que emerge das geografias pessoais e avance no sentido das geografias compartilhadas e pensadas, tendo na docência, a mediação necessária.

É desse modo que devemos pensar as próprias subdivisões de conhecimento na Geografia, ao passo que os conhecimentos comumente são subdivididos em categorias de conhecimento e este fator deve ser levado em conta na assimilação de teoria do conhecimento e realidade.

Esta questão das divisões de conhecimento pressupõem uma geografia – escolar- que deve ser repensada, visto que é necessário um ordenamento na apresentação de conteúdos, mas estes devem estar interligados de modo que seja possível se apropriar de conhecimentos e tomá-los para reflexão em contrapartida da realidade já apresentada.

Os trabalhos de campo como um fazer geográfico fenomenológico se constituem como meio de experienciar realidades geográficas, não em um molde em que o campo sirva para comprovar ou refutar hipóteses de conteúdos estudados, mas de deixar que o fenômeno se mostre para a experiência, se deixar aprender. Hillman (1993, p. 53) explica a importância do caminhar para a subjetividade do homem, uma atitude física que interfere em sua mentalidade. O autor aponta comportamentos como de prisioneiros que circulam no pátio, animais que circulam na jaula de um lado para outro e até mesmo Heidegger, que sugeria o caminho na floresta para filosofar. “Andar acalma” menciona o autor, é o caminhar que ajuda a regular a mente e, por conseguinte, a gerar novas descobertas.

A linguagem do caminhar acalma a alma, e as agitações da mente começam a tomar um rumo. Caminhando, estamos no mundo, encontramos-nos num lugar específico e, ao caminhar nesse espaço, tornamo-lo um lugar, uma moradia ou um território, uma habitação com um nome. A mente é contida em seu próprio ritmo. (HILLMAN, 1993, p. 53).

Contidas nestas palavras encontramos uma Educação Geográfica pura, aquela que vem do vivido, do hábito, mas que deve ser entremeada pelo ensinar Geografia. É pela Educação Geográfica que vivemos um caminhar desprezioso, que criamos afetividade pelo lugar, e que nos habituamos ao ritmo do nosso mundo material e subjetivo, da mesma forma que é caminhando que ficamos dispostos a acalmar a mente, a ver novas paisagens e a encontrar novos mundos.

É nesta perspectiva que o Ensino de Geografia deve tomar como opção os

trabalhos de campo, buscando caminhar junto a Educação Geográfica e ao modo como esta envolve o ser-no-mundo.

Para Hillman (1993, p. 57) não habitamos apenas os ambientes puramente materiais, quartos atrás de portas, cadeiras em volta de mesas, mas “habitamos a terra também na liberdade das pernas que dão liberdade à mente”, de outro modo, o caminhar nos fornece a liberdade, não há quem controle nossos olhos que percorrem o mundo, como também a mente que conduz as possibilidades. Em que concepção podemos trabalhar o mundo e suas essências em salas de aula se não fornecemos a liberdade do caminhar? Podemos pensar o caminhar em seu ato físico, como trabalhado por Hillman, mas também podemos pensar no caminhar enquanto Heidegger e sua obra de Caminhos de Floresta, em que a mente se desvincula dos preconceitos para encher o mundo e ser-no-mundo.

É necessário um Ensino de Geografia que encontre seu caminho no mundo particular e compartilhado em cada mundo, como peça chave de vivência do sujeito e sua forma de ser-no-mundo. Há tantos mundos fora das paredes escolares, quanto mundos dentro da escola, há muitos mundos a serem re-conhecidos quando se passam a ver as múltiplas interações e a se reconhecerem nelas. Heidegger (1998) discorre que o momento essencial da experiência consiste em a partir dela brotar na consciência o novo objecto verdadeiro, em que se trata do surgir de um novo objeto enquanto caminho para a verdade e não de um objeto como algo defronte.

Desse modo, passamos a compreender a Educação Geográfica como a essência do vivenciado até mesmo de forma inconsciente, enquanto que o Ensino de Geografia avançaria para além do ensino formal estabelecido em sala de aula. Este teria como ponto de partida e ponto de chegada a Educação Geográfica, se pautaria nela para balisar a construção de um conhecimento formal mas que seria levado para a vida.

Para Martins (1983) a maior contribuição da Fenomenologia para a educação é a perspectiva da abertura da possibilidade de descrição e reflexão da realidade vivida, sendo a análise mundo-vida o ponto central de importância, portanto, essa perspectiva filosófica proporcionaria essa reaproximação do homem – experiência – ciência. Sob essa concepção, o pontencial da educação é fundamental, pois é o ato de educar que chama o homem para que ele tome com o ser uma relação singular, que este tenha essa relação como algo próprio de si e não apenas como algo dado e já sabido (ANDRADE, 2008), é através desse desvelar do ser que o mundo-vida se

revelará inerente, enquanto coexistente. Enquanto Geografia, a mesma poderá vislumbrar novos mundos, e talvez considere a descoberta das *terrae incognitae* como elemento fundamental para seu ofício, do mesmo modo que Silva (2000) afirmava que a Geografia enquanto ciência que abarca o espaço e sua relação com o vivido se transforma não somente numa ciência da sociedade, mas a consciência do espaço. Diante dessas afirmações, é possível ressaltar a importância de um ensino pelo viés da Geografia Fenomenológica, que seja capaz de construir um conhecimento que faça sentido em ser-no-mundo, um conhecimento que ao se voltar para o mundo, o ser se volta para si mesmo.

Um ensino de Geografia capaz de instigar o desvelar de ser-no-mundo e que ao se voltar para as experiências da educação geográfica seja capaz de dar significação para estas, a medida que traz para a Geografia novas discussões e novas perspectivas.

É neste viés a contribuição de Dardel (2011) para a conexão da filosofia de Heidegger e do próprio legado que o mesmo deixou. A geograficidade deve ser usada não somente nos artigos acadêmicos, mas encarado como desafio ao docente que se propõe em não se acomodar com a Geografia já produzida, o mesmo que busca o desenvolver enquanto mestre e para seus discentes.

Este ensino de Geografia se volta a geosofia que Wright trabalhou e transparece a própria geograficidade pensada por Dardel, não obstante, a liberdade ao qual Arendt trabalhou se volta desse conhecimento geosófico e age com a liberdade daquele que leva sua geografia nas vivências e a experiência no cotidiano.

Aprender geografia é se apropriar de um conhecimento que produz uma consciência da relação que é inerente ao homem enquanto ser existencial, uma relação que é mutua e produz aquilo que o indivíduo carrega nos sentimentos de aconchego, medo, vontade, memória, entre outros.

Se aprender geografia é a condição de se conscientizar daquilo que lhe é inerente, a educação geográfica se vale como passaporte para recordar ao homem sua geograficidade e refletir a geosofia.

Desse modo, levar em conta essa coexistência de ser-no-mundo converge para um aprender integrado, um aprender que forma, um aprender que torna possível enxergar o mundo pelos olhos da singularidade e torna capaz de caminhar para uma Geografia para além de muros escolares.

É nesta busca que os apontamentos se dirigem não só para a formação do

docente, mas para pensar em novas possibilidades sempre, visto a ciência enquanto produção de ações é capaz de mudar realidades e geograficidades.

Não é o intuito da pesquisa produzir uma crítica vazia ao que vem sendo feito, mas de (re)apresentar o discurso de pensadores que tem tanto a contribuir e mais que isso, de propor que o ensino de geografia caminhe junto a Educação Geográfica e que enquanto ciência, a Geografia seja cada vez mais feita nos bancos das instituições de ensino, bem como nas observações de campo e no cotidiano do experienciado e de quem tem um mundo pessoal para compartilhar e muito a se apropriar ao que vem de encontro.

Por fim, deixamos aqui um pensar de Heidegger (1998) que reflete o intuito da pesquisa.

Na floresta [Holz] há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não trilhado. [...] Cada um segue separado, mas na mesma floresta [Wald]. Parece, muitas vezes, que um é igual ao outro. Porém, apenas parecer ser assim. (HEIDEGGER, 1998, p. 03).

Heidegger nos provoca a pensar sobre caminhos, mas que floresta é esta? Qual o caminho? A floresta podemos inferir em mundo e em ser, em ser-no-mundo e em suas possibilidades ontológicas. Podemos também devanear sobre uma floresta enquanto Geografia, de modo que esta se balizaria pela Fenomenologia para conduzir a uma ciência que não somente se aproprie do vivido enquanto Ensino de Geografia, mas que traga sentido a Educação Geográfica, não somente por consciência, mas pelo desvelar do ser-no-mundo. Os caminhos ficam abertos a partir dessas inquietações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa surge de inquietações sobre a usualidade dos conceitos de educação geográfica e ensino de geografia enquanto sinônimos. Compreender que estes conceitos são distintos é o princípio para pensar em que abordagem da ciência geográfica repousa os conceitos, as ideias e práticas.

Essa contribuição não visa reformular os conceitos, mas refletir sobre as contribuições destes pela perspectiva da geografia humanista de base fenomenológica e através dos escritos de Martin Heidegger.

Heidegger, apesar de não ter trabalhado diretamente com as temáticas de ensino de geografia e educação geográfica, enriquece nossa discussão ao possibilitar que divaguemos nos entes que compõem o Dasein, seu alvo de maior preocupação na obra *Ser e Tempo*.

Cada obra de Heidegger enriquece a discussão em Geografia em suas várias possibilidades, no caso específico do ensino em geografia e da educação geográfica essa possibilidade se acentua pela ideia da possibilidade do desvelar do ser-no-mundo.

A pesquisa inicialmente contribuiu para refletir a ciência e a própria ciência geográfica e sobre qual geografia temos feito e qual queremos, e principalmente, qual o distanciamento dessas últimas. A discussão acerca da ciência em Heidegger (1998) abarca a inexatidão das ciências humanas. Neste caminho nos colocamos a refletir sobre as próprias universidades e as pesquisas que nela são produzidas. Não devemos confundir inexatidão com ausência de rigor científico, mas compreender que estas ciências dos viventes abre uma gama de possibilidades de um novo pensar a cada fenômeno que se desvela na geograficidade.

É neste entendimento nossa discussão não buscou sobrepor as concepções acerca da conceituação de outros métodos científicos sobre a temática de ensino de geografia e educação geográfica, pelo contrário, é entendendo que as conceituações já concebidas são importantes que podemos caminhar para vislumbrar uma geografia fenomenológica preparada para ser trabalhada nas instituições de ensino básica e superior.

Pensar o conceito de mundo que, por várias vezes foi rememorado durante a pesquisa evidencia-se como ponte para o pensar em geografia do Dasein em Heidegger, sendo este conceito chave para conectar o pensamento do filósofo a

Geografia.

O conceito de mundo é essencial visto que este é o palco das ações do homem, em que este realiza sua conexão com a Terra e através dela revela sentimentos, por seus lugares, paisagens, lembranças e anseios. É através do mesmo que a geografia se conecta com o homem, é a inerência deste no mundo que gera o que Heidegger chamou de ser-no-mundo.

Devemos destacar também o conceito de geograficidade pensado por Dardel (2011) que apresenta em geografia uma especificidade importante para vislumbrar possibilidades de pensar novos rumos a geografia.

Pensar nas Geografias do Porvir de fato remete a uma geografia existencial que se paute nas experiências para o desvelar do ser-no-mundo, o ser que também pode ser pensado sob a perspectiva Dardeliana de geograficidade.

Não buscamos por este meio desqualificar os outros métodos epistemológicos de pensamento, mas ressaltar as potencialidades da geografia humanista de base fenomenológica para um fazer geográfico voltado ao vivido e experienciado.

É através do que Wright e Galvão Filho nos apresentaram sobre geosofia que nos abrimos para pensar os desdobramentos da geograficidade. É percebendo o fenômeno por ele mesmo que a geograficidade se revela e por ela, a geosofia.

O conceito de educação geográfica e ensino de Geografia podem então ser revisitados a partir desta geografia fenomenológica, sob a perspectiva de que de estes se substanciam um no outro, e vai além, engloba o desvelar do ser-no-mundo e a existência da geosofia por meio da geograficidade.

A partir de educação geográfica conseguimos vislumbrar que esta se efetiva a partir das experiências, ao qual denominamos de fenômeno e abarca a geosofia que contempla a geograficidade, ou seja, o conhecimento gerido da relação homem e Terra. Ao se conciliar com o ensino de Geografia a educação geográfica ganha consciência e a partir desta é possível pensarmos em um ensino de geografia existencial.

O ensino de geografia pensado por esta perspectiva humanista em que a geosofia é tão importante quanto os próprios conhecimentos técnicos revela a liberdade que Arendt buscou evidenciar, ou seja, a liberdade do pensar e do agir sob o vislumbre de possibilidades da existência.

Essa geografia existencial e seu ensino manifesta-se dado o ser em suas

variadas existências, e para tanto é necessário o estímulo de encontro a si mesmo, a viagem ao qual Larrosa anunciou. Este estímulo não se assegura a um único modo de fazer nos currículos pedagógicos, mas cabe a cada qual, respeitando suas prioridades buscar esse ideal de formação ao qual Buttimer mencionou, a Paidea.

Essa formação mencionada por Buttimer, a Paidea, corresponde as ideias pensadas por Heidegger, e ao conjunto de ideias apresentadas na pesquisa. Essa formação envolve uma formação humana completa, para além de uma formação acadêmica,

Para tanto, buscamos pensar nos possíveis saltos qualitativos aos quais Heidegger mencionou. Pensados por essa perspectiva os possíveis saltos se dão no ato do esperar aprender, esta é a ponte que conecta o vivido do vislumbrado.

É nessa espera que reside a força da diferença do que se busca do que vem sendo feito para um ensino de geografia pela perspectiva fenomenológica.

No esperar aprender o mestre demonstra a empatia, a paciência e cumplicidade, passa a enxergar seus alunos não mais como objetos, ou receptores de determinado conteúdo, mas como a possibilidade de dar um passo para um nova geografia a cada nova percepção de mundo, a cada nova experiência de vida que pode ser agregada ao conteúdo a ser aprendido, ao que o aluno pode levar dessa Geografia academia para além dos muros escolares.

É nesta perspectiva da espera que se rompe o ciclo de um modelo racionalista, da pressa no aprender, mas na ausência da essência dessa construção, é no caminho da espera da aprendizagem que o fenômeno aparece, que as singularidades sobressaltam, que se rompe um ciclo.

Na espera habitamos o mundo, isto porque, neste movimento observamos, apreciamos e aprendemos. A possibilidade do habitar gera conhecimento, é nesta fonte que o ensino formal deve beber, no que é singular, no vivido enquanto essência, não no que esta posto, mas no que pode contribuir para uma ciência geográfica de viventes.

Não nos aprofundamos na temática de formação docente, mas esta é mencionada por Stein e devemos neste momento refletir e considerar que esta formação em que o docente contemplará o discente em sua inteireza só sera possível enquanto consequência de uma ciência que seja trabalhada nas universidades e neste caso, especificamente nos cursos de licenciatura, como ciências inexatas, isto porque o docente não vigorara em passar o conhecimento de

mão em mão – como mencionado por Heidegger- mas buscará se apropriar deste para refletir isto a seus alunos.

O ensino de Geografia deve se substanciar pela educação geográfica em seu contexto experiencial/existencial para lançar mão de seu conteúdo de forma sistematizada, sem que perca seu rigor científico, mas compreendendo o homem, pelo contrário, o mundo é o reflexo daqueles que nele habitam, no sentido mais heideggeriano de pensar.

Não buscamos atribuir ao conceito de educação geográfica todo tipo de conhecimento gerado pelo mundo, tampouco de confundi-lo com a geosofia, a geosofia é mais profunda e está intimamente ligada a geograficidade, por outro lado, a educação geográfica se refere a conhecimentos técnicos sobre o mundo, mesmo que inconscientes. Esta necessidade de não delimitar os conceitos vem de um posicionamento em que ao fazê-lo, seguimos o mesmo caminho do que vem sendo feito pelas outras perspectivas metodológicas. A geosofia existe dentro da educação geográfica e esta dentro da geosofia e estas, enquanto reflexão da condição de viventes, proporciona novas possibilidades de concepção a cada nova reflexão sobre a geografia em si.

Por fim, ponderar sobre o ensino de Geografia e a educação geográfica pressupõe ir além da relação existente entre ambos, mas buscar caminhos novos que proporcionasse o que pensar, sobre Ser, ciência, mundo, liberdade, formação e tantas outras perspectivas que, por aqui, buscou inquietar o leitor.

Assim buscamos pensar nessa relação de ensino de Geografia e educação geográfica, de modo que estas proporcionem inquietudes, pois o desvelar gera angústia e esta é fio condutor da existencialidade e de um mundo de possibilidades para efetivar que o perder-se também é encontrar-se.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renaldo Elesbão de. **A empatia em Edith Stein**. Instituto São Tomás de Aquino. Cadernos IHU / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto. Humanistas Unisinos. - [Ano 1, n.1 (2003)]- .São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003. Belo Horizonte.
- ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. Heidegger e o significado ontológico-existencial da ciência. **Princípios**. Natal, v.17, n.27, jan./jun. 2010, p. 97-112.
- ANDRADE, Pedro Duarte de. **Aprender** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 6, n. 10, jan./jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. 1961. Acesso em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_e_duacao.pdf>. Data de acesso: 16/08/2017.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Debates 64).
- AZEREDO, Jéferson Luis. Edith Stein: Diseño de Ser finito y Ser Eterno, significados y los expresiones. **Revista Caminhando**. v. 16, n. 2, p. 127-141, jul./dez. 2011.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/ SEF, 1998.
- BUTTNER, Anne. Fénix, Fausto, Narciso: esperanzas y riesgos del humanismo en Geografía. In: GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (ed.) **Geografía y Humanismo**. Barcelona: Oikos-Tau, 1992.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt / José Fonseca de Carvalho**. – 1 ed. – São Paulo : Perspectiva : FAPESP, 2017.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- GALVÃO FILHO, Carlos Eduardo Pontes, 1982- G139p GalPor abismos... casas... mundos... a geosofia como narrativa fenomenológica da geografia / Carlos Eduardo Pontes Galvão Filho. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt / José Sérgio Fonseca de Carvalho**. – 1. Ed. – São Paulo : Perspectiva : FAPESP, 2017.
- DAL GALLO, Priscila Marchiori; MARANDOLA JR, Eduardo. O pensamento Heideggeriano na obra de Éric Dardel: a construção de uma ontologia da Geografia como ciência existencial. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia** (Anpege). p.173-200, V.11, n.16, jul-dez. 2015.

_____. O conceito fundamental de mundo na construção de uma ontologia da geografia. **Geosp – Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 3, p. 551-563, mês. 2016. ISSN 2179-0892.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica** / Eric Dardel; tradução Werther Holzer. - São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAVIM, David Emanuel Madeira; MARANDOLA JR, Eduardo. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência. **Caderno de Geografia**, v.26, n.47, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALVÃO FILHO, Carlos Eduardo Pontes. **A geograficidade como fundamento da geosofia: dimensão originária do conhecimento geográfico**. In: XI - Encontro Nacional da ANPEGE. *A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. 2015. Presidente Prudente. p. 5366-5375. 2015.

GALVÃO FILHO, Carlos Eduardo Pontes, **Por abismos... casas... mundos... a geosofia como narrativa fenomenológica da geografia** / Carlos Eduardo Pontes Galvão Filho. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

GILES, Thomas Ransom. **História do Existencialismo e da Fenomenologia**. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975. 2v. X, 302p.

GUIMARÃES, Mariângela Areal. Husserl, Heidegger e a Fenomenologia. **Cadernos da EMARF**, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.1-158 out.2015/mar.2016.

KIRCHNER, Renato. Do ensinar e do aprender: reflexões em Martin Heidegger. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; AZEREDO, Vânia Dutra de. (Orgs.). **Filosofia e educação no mundo contemporâneo** -- São Paulo : Humanitas : FAPESP, 2016. 342 p.

HEIDEGGER, Martin. *Was heisst Denken?* Tübingen: Max Niemeyer, 1954.

_____. *Dei Frage nach dem Ding: zur Kants Lehre von den Transzendentalen Grundsätzen*. Tübingen: Max Niemeyer, 1962.

_____. Entrevista concedida por Martin Heidegger ao Professor Richard Wisser. **O que nos faz pensar**. nº10, vol.1, outubro de 1996.

_____. **Caminhos de floresta** / Tradução e edição realizadas no âmbito do projecto de investigação "Heidegger em Português. Investigação e tradução da obra de Martin Heidegger", sediado no Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (programa PRAXIS/P/FIL/13034/1998) 1998.

_____. **Introdução à filosofia** / Martin Heidegger; tradução Marco Antônio Casanova ; revisão de tradução Eurides Avance de Souza ; revisão técnica Tito Lívio Cruz Romão. – 2ª ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Ser e tempo** / Martin Heidegger; tradução, organização, nota prévia, anexos e notas: Fausto Castilho. – Campinas, SP : Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012a.

_____. **Ensaio e conferências** / Martin Heidegger; Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. – 8. ed. – Petrópolis: Vozes ; Bragança Paulista : Editora Universitária São Francisco, 2012. (Coleção Pensamento Humano). 2012b.

HILLMAN, James. **Cidade & alma** / James Hillman ; coordenação e tradução Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. - São Paulo : Studio Nobel, 1993 - (Cidade aberta).

HOLZER, Werther. Paisagem e Lugar: um estudo fenomenológico sobre o Brasil do século XVI. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - Departamento de Geografia.

_____. A construção de uma outra ontologia geográfica: a contribuição de Heidegger. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 35, n. 2, p. 241-251, mai./ago. 2010.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a Educação** / Roberto S. Kahlmeyer-Mertens. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Pensadores & Educação).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas** / 4. Ed./ texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 4. Ed., 3ª imp. – Belo Horizonte; Autêntica, 2006. 208p.

LOURENZO, Douglas Ferreira de. **O conceito de mundo em "Ser e tempo" de Heidegger** / Douglas Ferreira de Lourenzo. - 2014. 106f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia. 2014.

LOWENTHAL, David. Geografia, Experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo : Difel, 1982. 318 p.

LOWENTHAL, David. **The Past is a foreign country**. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

MACDOWELL, João Augusto A. Amazonas. **A Gênese da Ontologia Fundamental de Martin Heidegger: Ensaio de caracterização do modo de pensar de "Sein Und Zeit"**. Editora Herder. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1970.

MARANDOLA JR., Eduardo. Heidegger e o pensamento fenomenológico em Geografia: sobre os modos geográficos de existência. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 37, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2012.

_____. Geografias do porvir: a fenomenologia como abertura para o fazer geográfico. In: SPOSITO, Eliseu Savério -. [et al.] (Org.) **A diversidade da geografia brasileira** : escalas e dimensões da análise e da ação / - 1. ed. - Rio de Janeiro : Consequência Editora, 2016. 546p. ; 16x23cm.

MARTINS, Joel. A Ontologia de Heidegger. In: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação** / São Paulo : Moraes, 1983.

MORUJÃO, Carlos. **Verdade e Liberdade em Martin Heidegger**. Instituto Piaget, Divisão editorial. 2000.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A empatia como vivência. **Memorandum 23**, out/2012. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da educação** / Antonio Muniz de Rezende. - São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 38).

SERRES, Michel. **O incandescente** / Michel Serres; tradução Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 308p.

SILVA, Armando Côrrea da. A Aparência, o Ser e a Forma (Geografia e Método). **GEOgraphia** – Ano. II – No 3 – 2000.

STEIN, Edith. **Estructura de la persona humana**. In: _____. Obras Completas IV: Escritos antropológicos y pedagógicos. (Trad. Francisco Javier Sancho et. all) Vitoria; Madrid; Burgos: Editorial Monte Carmelo; Ediciones El Carmen; Editorial de Espiritualidad, 2003. p.553-749.

VON ZUBEN, Newton Aquiles von. A Fenomenologia como retorno à Ontologia em Martin Heidegger. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, n. 2, p. 85-102, 2011.

WRIGHT, John. *Terrae e incognitae: o lugar da imaginação na Geografia. Geograficidade*. v.4, n.2, inverno 2014.