

Didáctica Geográfica nº 24, 2023, pp. 135-150

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.669>

ISSN electrónico: 2174-6451

HORIZONTES GEOGRÁFICOS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: IMBRICAÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

GEOGRAPHICAL HORIZONS AND PEDAGOGICAL TENDENCIES: POSSIBLE IMBRICATIONS AT GEOGRAPHY TEACHING

HORIZONTES GEOGRÁFICOS Y TENDENCIAS PEDAGÓGICAS: POSIBLES IMBRICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Hugo de Carvalho Sobrinho 

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil

hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

Rodrigo Capelle Suess 

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil

rodrigo.capellesuess@gmail.com

Cristina Maria Costa Leite 

Universidade de Brasília, Brasil

criscostaleite@gmail.com

Recibido: 11/06/2022

Aceptado: 29/09/2022

RESUMO:

Nas ciências, as teorias são sempre explicações provisórias da realidade, que cooperam para a composição epistemológica e metodológica dos saberes, sua sistematização e divulgação. No fazer pedagógico em Geografia, as teorias são mobilizadas com práticas que revelam uma relação indissociável entre horizontes geográficos e tendências pedagógicas. Consideramos horizonte geográfico os limites que circunscrevem as possibilidades da investigação geográfica, pautados especialmente pelos métodos científicos, onde se inserem o horizonte lógico-formal, o horizonte crítico e o horizonte humanista. Por tendências nos referimos às concepções filosóficas de educação, que alimentam razões e sentidos para a realização da educação no contexto social e escolar brasileiro: as pedagogias liberais – tecnicista e a renovada; a pedagogia crítico-reprodutivista; e as pedagogias progressistas – libertadora e a histórico-crítica. Tal relação, porém, não é explícita e demanda esclarecimentos. Assim, o objetivo deste artigo é discutir tal relação, para fomentar sua compreensão e, a partir disso, promover a produção de conhecimentos, que possam contribuir à melhoria das relações de ensino e aprendizagem de Geografia, em âmbito escolar. Nessa intenção serão abordados os seguintes pontos: principais métodos de produção do conhecimento e suas intersecções entre Geografia e Educação; e interfaces entre horizontes geográficos e tendências pedagógicas nas relações com o ensino de Geografia. Deste modo, acreditamos que, por meio da intersecção, da interface, da interrelação e da complementaridade, das temáticas afetas à Geografia e à Educação, novos conhecimentos serão produzidos.

PALAVRAS-CHAVE:

Teorias da Geografia; teorias da educação; conceitos geográficos; educação geográfica.

ABSTRACT:

In the sciences, theories are always provisional explanations of reality, which cooperate for the epistemological and methodological composition of knowledge, its systematization and dissemination. In pedagogical practice in Geography, theories are mobilized together with practices that reveal an inseparable relationship between geographical horizons and pedagogical trends. We consider the geographic horizon the limits that circumscribe the possibilities of geographic investigation, guided especially by scientific methods, where the logical-formal horizon, the critical horizon and the humanist horizon are inserted. By trends we refer to the philosophical conceptions of education, which feed reasons and meanings for the realization of education in the Brazilian social and school context: liberal pedagogies – technicist and renewed; critical-reproductive pedagogy; and progressive pedagogies – liberating and historical-critical.

This relationship, however, is not explicit and requires clarification. Thus, the objective of this article is to discuss this relationship, to promote its understanding and, from that, to promote the production of knowledge, which can contribute to the improvement of the teaching and learning relationships of Geography, in the school environment. In this intention, we consider it essential to become aware of this process through an analysis of the interfaces between geographic horizons and pedagogical trends in the teaching of Geography, as a point of intersection between theories of Geography and Education. For this, the following points will be addressed: main methods of knowledge production and their intersections between Geography and Education; and interfaces between geographical horizons and pedagogical trends in their relations with the teaching of Geography. In this way, we believe that, through the intersection, the interface, the interrelation and the complementarity, of the themes related to Geography and Education, new knowledge will be produced.

KEYWORDS:

Geography theories; education theories; progressive theories; geographical concepts; geographical education.

RESUMEN:

En las ciencias, las teorías son siempre explicaciones provisionales de la realidad, que cooperan para la composición epistemológica y metodológica del conocimiento, su sistematización y difusión. En la práctica pedagógica en Geografía se movilizan teorías junto a prácticas que revelan una relación inseparable entre horizontes geográficos y tendencias pedagógicas. Consideramos el horizonte geográfico los límites que circunscriben las posibilidades de la investigación geográfica, guiada especialmente por métodos científicos, donde se insertan el horizonte lógico-formal, el horizonte crítico y el horizonte humanista. Por tendencias nos referimos a las concepciones filosóficas de la educación, que alimentan razones y significados para la realización de la educación en el contexto social y escolar brasileño: pedagogías liberales – tecnicistas y renovadas; pedagogía crítico-reproductiva; y pedagogías progresistas – liberadoras e histórico-críticas. Esta relación, sin embargo, no es explícita y requiere aclaración. Así, el objetivo de este artículo es discutir esa relación, promover su comprensión y, a partir de eso, promover la producción de conocimiento, que pueda contribuir para la mejora de las relaciones de enseñanza y aprendizaje de la Geografía, en el ámbito escolar. En esa intención, consideramos fundamental tomar conciencia de este proceso a través de un análisis de las interfaces entre los horizontes geográficos y las tendencias pedagógicas en la enseñanza de la Geografía, como punto de intersección entre las teorías de la Geografía

y la Educación. Para ello, se abordarán los siguientes puntos: principales métodos de producción de conocimiento y sus intersecciones entre Geografía y Educación; e interfaces entre horizontes geográficos y tendencias pedagógicas en sus relaciones con la enseñanza de la Geografía. De esta manera, creemos que, a través de la intersección, la interfaz, la interrelación y la complementariedad de los temas relacionados con la Geografía y la Educación, se producirán nuevos conocimientos.

PALABRAS CLAVE:

Teorías de la Geografía; teorías de la educación; teorías progresistas; conceptos geográficos; educación geográfica.

1. INTRODUÇÃO

A teoria é entendida historicamente como uma abstração da realidade para o mundo das ideias, a partir de critérios científicos, o que lhe qualifica como um trabalho de sensibilidade, cognição, racionalidade e intelectualidade. Por seu intermédio, os seres humanos desenvolvem explicações aceitáveis da realidade, ao ampliar a consciência humana sobre os fatos e permitir a sua compreensão, questionamento e intervenção (Abbagnano, 2007). As teorias são, então, instrumentos de leitura do mundo e podem colaborar com a sua (re)leitura, como defende Freire (1989).

Nas ciências, as teorias são sempre explicações provisórias da realidade que cooperam para a composição epistemológica e metodológica dos saberes, sua sistematização e divulgação. Na educação, têm o papel de oferecer aos professores perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, psicológicos e organizacionais, que influenciam diretamente a sua atividade profissional (Saviani, 2007). Na Geografia, cooperam com um legado de entendimentos, que permitem a compreensão da sociedade na perspectiva de sua espacialidade, por meio de conceitos e categorias próprios – espaço geográfico, lugar, paisagem, região e território – e princípios – localização, extensão, conexão, distribuição – entre outros, que permitem o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento geográfico.

Compreender as teorias das ciências constitui-se um exercício epistemológico, na medida em que o conhecimento científico é um exercício que flexiona o método científico. Nessa perspectiva, por meio da discussão de caráter epistemológico, questionamos razões e propósitos que guiam a construção do conhecimento: conhecer filosoficamente os desafios, as possibilidades e os limites éticos, teóricos e metodológicos da pesquisa (Popper, 1999; Saviani, 2007). Logo, a análise epistemológica encontra, na filosofia, o seu princípio e, na ciência, o seu objeto, compondo um “estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático” (Gamboa, 2007, p. 27).

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar as interseções e interfaces entre horizontes geográficos e tendências pedagógicas no ensino de Geografia, como um ponto de reflexão entre teorias da Geografia e da Educação. Para esse caminho, este trabalho foi construído por meio de pesquisa qualitativa através de pesquisa bibliográfica, ao focalizar em artigos científicos e livros clássicos e contemporâneos, e reflexões autorias a respeito do tema. Assim, discorreremos sobre os seguintes pontos: principais métodos de produção do conhecimento e suas interseções entre Geografia e Educação; e interfaces entre horizontes geográficos e tendências pedagógicas e suas relações com o ensino de Geografia.

2. MÉTODOS CIENTÍFICOS QUE INTERSECCIONAM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO

O método científico se constitui um caminho à reflexão, uma escolha de conjuntos de conceitos, procedimentos e de técnicas operacionais, que permitem a análise e interpretação da realidade, a partir de um ponto de vista, de uma construção intelectual. A explicitação dessas escolhas metodológicas confere maior legitimidade aos resultados na produção do conhecimento, ao possibilitar a sua testagem e verificação (Lefebvre, 1991; Sposito, 2004).

Por meio do método, as ciências estabelecem a sua organização interna e os pontos de interfaces com outros saberes. Podemos dizer que suas visões de mundo e suas principais preocupações condicionam os processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações; estabelecem espaços e tempos com ritmos e etapas próprios de pesquisa; elegem sistemas conceituais básicos como forma de leitura e intervenção no mundo; definem critérios de cientificidade e validade científica e estabelecem posições diferentes entre o sujeito e objeto da pesquisa. Nessa lógica, entendemos que os métodos científicos que interseccionam a produção do conhecimento em Geografia e Educação são os métodos da ciência moderna: hipotético-dedutivo; dialético e fenomenológico-hermenêutico (Gamboa, 2007; Sposito, 2004).

O método hipotético-dedutivo busca a construção do conhecimento por meio da formulação de hipóteses, parte da evidência em direção à análise e síntese, observa padrões e regularidades que podem ser generalizados e deduzidos, reduzindo o conteúdo, por exemplo, em leis universais, teorias gerais, modelos, esquemas hierárquicos e teorias de sistema. Seu propósito é conferir coerência, rigor e objetividade à ciência moderna, ao priorizar procedimentos e técnicas, que permitam a quantificação e o desenvolvimento do pensamento lógico para a composição de um conhecimento analítico. Para esse método, o conhecimento científico válido é aquele que pode ser rigorosamente testado pelo método científico, implicando na prevalência do objeto sobre o sujeito, do qual

esse último deve-se manter uma certa distância e neutralidade científica (Sposito, 2004; Gomes, 2012; Mendoza, Jiménez & Cantero, 1982).

O método dialético leva em conta o jogo de contradições por meio do confronto de teses, aspectos, concepções, oposições e contradições. Considera, também, o movimento da história como processo necessário para a construção de um saber objetivo, racional e de relevância social, para provocar transformações sociais e superação do processo de produção e acumulação do capitalismo. Os procedimentos e técnicas favorecidos são aqueles que permitem realizar a compreensão da interação e movimento universal; a unidade dos contraditórios; o desenvolvimento em espiral; a transformação da quantidade em qualidade; a negação da negação e a superação, ao possibilitar uma explicação crítica e reflexiva e a formação de um pensamento lógico e dialético. Classe social, estruturas de poder, trabalho e meios de produção são exemplos de conceitos mobilizados por esse método. O sujeito e objeto possuem o mesmo grau de importância, desenvolvendo-se dialeticamente no processo de pesquisa, do mesmo modo que a forma-conteúdo, possibilidade-realidade, local-global, movimento-relação, causa-efeito e quantidade-qualidade. Esse método é rigoroso e profundo e sua validade está na sua capacidade de ser testado e verificado, igualmente, em sua capacidade de provocar transformação social (Sposito, 2004; Lefebvre, 1991; Diniz Filho, 2013).

O método fenomenológico-hermenêutico contrasta com os anteriores, por se constituir mais em uma atitude ou uma consciência de pesquisa, do que em uma estrutura rígida e lógica. Surge como crítica à lógica positivista, que ignora e rejeita o mundo vivido e a subjetividade nos processos de investigação. Pauta a necessidade de tornarmos conscientes o nosso mundo originário, pré-reflexivo, o mundo vivido, constituindo-se em uma interpretação desse mundo. Esse retorno ao mundo como ele é, diante do reconhecimento da identidade em multiplicidades, da compreensão das partes e do todo, das presenças e ausências e da síntese da identidade, permite compreender a fenomenologia como um método regressivo que visa desvelar, não apenas as essências, mas os sentidos do ser. A hermenêutica coopera com a interpretação profunda do contexto ou do texto. Refuta totalmente os procedimentos e técnicas quantitativas, se constitui numa investigação exclusivamente qualitativa, ao obter suas principais fontes por meio de experiência, textos, imagens e construções mentais. Mobiliza conceitos como a existência, intuição, percepção, evidência, intencionalidade, sentidos, significados, revelação, descoberta, imaginação, feição, retrato e essência. Dessa forma, podemos identificar esse método como um método intuitivo, interpretativo e profundo. Em sua relação sujeito-objeto, o sujeito é o core do método, parte de sua experiência/interpretação em direção ao mundo para a compreensão da intersubjetividade/intertextualidade (Sposito, 2004; Merleau-

Ponty, 2011; Sokolowski, 2012; Suess & Leite, 2017). Desse modo, acreditamos serem esses os principais métodos de construção de conhecimento, que articulam os campos da Geografia e da Educação.

3. INTERFACES DAS TEORIAS DA GEOGRAFIA COM AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A partir da identificação dos métodos científicos que interseccionam a Geografia e a Educação, buscamos sinalizar as interfaces entre Teorias da Geografia e da Educação, por meio dos horizontes do pensamento geográfico e das tendências pedagógicas que podem ser observadas inicialmente por meio do mapa mental expresso na Figura 1.

Entendemos o horizonte como “limite que circunscreve as possibilidades de uma investigação, de um pensamento ou de uma atividade qualquer: limite que pode deslocar-se, mas que volta a mostrar-se após cada deslocamento” (Abbagnano, 2007, p. 517). No caso aqui trabalhado, refere-se aos limites que circunscrevem as possibilidades da investigação geográfica, pautadas especialmente pelos métodos científicos. Dessa maneira, temos o horizonte lógico-formal, o horizonte crítico e o horizonte humanista (Gomes, 2012).

Entendemos tendências pedagógicas como concepções filosóficas de educação que alimentam razões e sentidos para a realização da educação no contexto social e escolar brasileiro. Assim, consideramos, para essa reflexão, as pedagogias liberais – tecnicista e a renovada, a pedagogia crítico-reprodutivista e as pedagogias progressistas – libertadora e a histórico-crítica – sendo as duas primeiras reprodutivistas do sistema social vigente e a última como uma proposta de transformação social dessa ordem vigente (Libâneo, 1990; Luckesi, 1994; Saviani, 2003, 2007).

Esse recorte atentou às possibilidades de interfaces entre teorias da Geografia e da Educação e não abarcou a totalidade de tendências pedagógicas como, por exemplo, a pedagogia tradicional que comporia melhor com a Geografia Clássica, por não se constituir em objeto de estudo dessa reflexão, pois consideramos apenas os horizontes modernos e as tendências contemporâneas. Entretanto, acreditamos que todas as combinações apresentadas a seguir, devam fazer, em menor ou maior grau, oposição à pedagogia tradicional, que ainda é marcante nas escolas brasileiras, por se tratar de uma tendência relacionada aos aspectos mais conservadores e limitantes da educação e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que Freire (1996) denominou de educação bancária: uma educação enciclopédica na qual, hierarquicamente, o professor emite informações para os estudantes que, disciplinarmente, as guardam para momentos de avaliação.

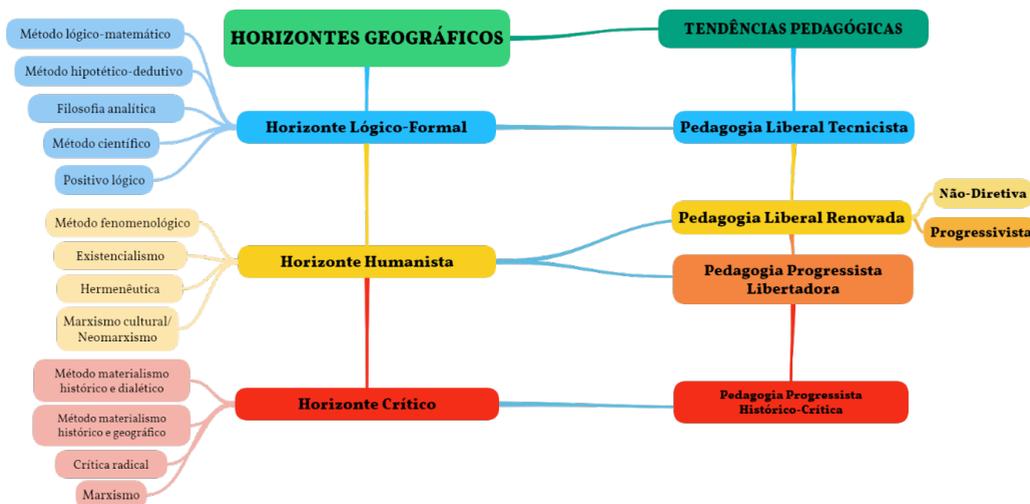


FIGURA 1. Mapa mental das interfaces entre horizontes geográficos e tendências pedagógicas.
Elaboração: Autores, 2022.

O horizonte lógico-formal apoia-se em métodos lógicos-matemáticos, especialmente, no método hipotético dedutivo. Historicamente, por meio dele, a Geografia buscou se firmar como uma ciência rigorosa, pertencente a um polo epistemológico preciso, por meio do desenvolvimento de um pensamento geográfico analítico, coleta de dados quantitativos e proposição de experimentos científicos (Gomes, 2012; Mendoza, Jiménez & Cantero, 1982). Pela proximidade teórica e metodológica, acreditamos que esse horizonte pode ser melhor operacionalizado pela pedagogia tecnicista-analítica.

Essa pedagogia compreende a escola como modeladora do comportamento humano, por meio de técnicas e tecnologias educacionais, que operam segundo uma clara divisão entre quem produz e aplica o conhecimento. Os estudantes e professores são tratados como recursos humanos e meros aplicadores e executores de modelos produzidos fora do ambiente escolar. O foco não é o conteúdo, mas as técnicas; à educação, cabe o treinamento científico. A sua psicologia educacional apoia-se no behaviorismo, ao propor o condicionamento dos estudantes ao contexto social e à preparação do estudante para respostas conforme estímulos positivos ou negativos. Sua lógica se assemelha à lógica tradicional, ao não estabelecer uma relação dialógica na construção do conhecimento. As avaliações devem medir o desempenho e aspectos objetivos da educação. Dessa forma, ela é a tendência que melhor explicita os interesses do liberalismo, ao propor diretamente uma subordinação da educação à formação de mão-de-obra acrítica, especialmente, o de base tecnológica e industrial, sem questionar à ordem vigente (Libâneo, 1990; Luckesi, 1994; Saviani, 2003; Camillo & Medeiros, 2018).

A interface dessas perspectivas no ensino de Geografia pode repercutir em um ensino que prioriza a objetividade e a quantificação, o domínio técnico de algumas técnicas e tecnologias em Cartografia, Geografia Física e até mesmo na Geografia Comportamental, como por exemplo, a aplicação de modelos e realização de experimentos científicos para a Feira de Ciências. Essa associação contribui para o desenvolvimento do domínio técnico e pensamento lógico-matemático do estudante, especialmente, por subsidiar contribuições para a compreensão dos padrões espaciais. Em Geografia urbana, pode-se ensinar para os estudantes a cidade por meio de sua classificação e hierarquização, sua distribuição segundo tamanho e pelos padrões locacionais e espaciais (Carlos, 1994). Logo, trata-se de uma Geografia desumanizada segundo os Teóricos da Geografia humanista (Mello, 1990).

Pode-se propor aos estudantes a produção de dados quantitativos orientados à construção de gráficos e tabelas ou para o desenvolvimento lógico de esquemas e mapas conceituais. Apesar das diversas críticas, devido à redução das possibilidades no ensino pela lógica matemática, compreendemos que a principal contribuição dessa interface se encontra em um processo de ensino-aprendizagem com método científico, em processos elaborados de ensino técnico, notadamente em Cartografia e na explicação dos elementos físicos-naturais. A sua principal lacuna se encontra em uma abordagem que tem dificuldades em construir conhecimentos sobre os aspectos mais humanos e subjetivos da ciência geográfica, a partir dos dados produzidos e, conseqüentemente, na ausência do pensamento crítico e reflexivo para o questionamento das mazelas sociais, que contribuem para a (re)produção do sistema capitalista.

O horizonte crítico apoia-se, fundamentalmente, no método dialético, e possui como preocupação constituir um método em Geografia capaz de superar a Geografia Teórica e servir para uma transformação efetiva do espaço geográfico, que faça frente às desigualdades sociais e espaciais. Para isso, visa compreender a estrutura espacial de produção e acumulação capitalistas, a distribuição desigual e concentrada dos meios de produção e as regras do movimento geral desse sistema social e espacial. A grande mudança desse horizonte, em relação à lógica formal, é a compreensão do espaço como produto social, que constrói um saber geográfico objetivo e racional, mas de relevância social (Harvey, 2012, 2017; Diniz Filho, 2013; Lefebvre, 1991; Gomes, 2012). Assim, tanto a pedagogia crítico-reprodutivista, quanto a pedagogia histórico-crítica, cooperam com a efetivação do ensino de Geografia a partir desse horizonte, mas com diferenças no ponto de chegada.

Ambas criticam o sistema social vigente e, por meio da prática pedagógica, reconhecem sua estrutura e implicações sociais. Contudo, a pedagogia crítico-reprodutivista se limita ao reconhecimento: de que as práticas sociais e os mecanismos sociais exercem a função de reprodução das relações sociais capitalistas, identificando que há pouco a se fazer

no campo social para mudar essa condição. Assim, acreditamos que essa pedagogia é restrita, por não indicar ou fomentar propostas de mudanças e superação do sistema social vigente, o que coopera com a sua reprodução (Saviani, 2007).

Já a pedagogia histórico-crítica se difere das demais, pois propõe um ponto diferente de chegada: a superação das contradições do sistema social. Dessa maneira, podemos apresentar aqui uma das principais propostas didáticas desta perspectiva no contexto escolar. Para tanto, consideramos que o professor deve partir de uma prática inicial, que considere os conhecimentos prévios dos estudantes e as particularidades do lugar. Ambos se traduzem em aportes vivenciais importantes ao processo de construção dos conhecimentos científicos, que serão ressignificados à luz das mediações didáticas promovidas intencionalmente pelo professor. Nessa perspectiva, a ressignificação do vivido e conhecido orientado didaticamente pelo professor à construção de conceitos científicos, no nosso caso à estruturação do conhecimento geográfico, ocorre por meio de operações mentais internas e complexas, como por exemplo o estabelecimento de comparações, relações, correlações, análises e sínteses que se inserem no contexto dos conceitos (espaço, por exemplo), categorias (lugar, paisagem, território, região) e princípios geográficos (localização, conexão, extensão, entre outros) (Saviani, 2005; Gasparin & Petenucci, 2014; Carvalho Sobrinho & Silva, 2021).

Como processos finais dessa trajetória de construção de conhecimento no espaço escolar, os estudantes devem ser capazes de formar a catarse, síntese dos conhecimentos que amplie a consciência humana a respeito da compreensão da dimensão espacial da sociedade, com a clareza de suas contradições e possibilidades de transformações. Desse modo, todo movimento percorrido por essa trajetória crítica, dialógica e reflexiva, deve ter como ponto de chegada uma mudança na prática social dos estudantes, ao refletir no desenvolvimento de suas próprias práticas sociais, bem como aquelas mais conscientes e transformadoras, que possam somar com a coletividade para a superação das contradições sociais (Gasparin & Petenucci, 2014; Carvalho Sobrinho & Silva, 2021).

Dessa maneira, o ensino de Geografia no horizonte crítico, pela pedagogia histórico-crítica, dispõe de condições para: ampliação da consciência referente ao contexto político, histórico e geográfico necessário ao desenvolvimento de responsabilidades sociais e espaciais; fortalecimento da ciência como importante instrumento de suporte à tomada de decisões; desenvolvimento de práticas científicas que provoquem transformações sociais; mediação de informações quantitativas para a construção de informações qualitativas. Nessa direção, o professor de Geografia se torna um importante mediador no processo de construção de conhecimentos, por meio de uma intervenção crítica e reflexiva, que dispõe os estudantes em contradição com opiniões divergentes, textos, teorias e contextos, mas que também propõe leituras, análise de documentos, trabalho de campo e oportuniza contextos de pesquisas escolares com questionários

com perguntas objetivas e fechadas, entrevistas e estudos de casos que resultem em análise crítica desses conteúdos. Sendo assim, essa interface entre Geografia e Educação permite um conjunto de possibilidades que enriquece o ensino de Geografia no contexto escolar, ao corroborar com o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico, reflexivo e dialético dos estudantes, possibilitando que se opere dialeticamente a teoria/prática e a quantificação/qualificação, em uma compreensão articulada entre local e global, que desvele, não apenas, a dimensão espacial da sociedade, mas suas contradições.

Por último, o horizonte humanista possui como principal método o fenomenológico-hermenêutico, em diálogo marginal com o marxismo cultural. Seu surgimento se relaciona à preocupação com a ausência do ser humano e da cultura na Geografia, que foram substituídos por números, posicionando o ser humano como centro dessa Geografia. Por isso, trabalha o desvelar da espacialidade, que resguarda as intenções, propósitos, significados e valores do ser humano ao descortinar um conteúdo profundamente vivido, cultural, subjetivo e psicológico (Gregory, Johnston, Pratt, Watts & Whatmore, 2009; Lando, 2012).

Bailly e Scariati (2001, p. 215) afirmam que “a abordagem humanista não se contenta em estudar o homem que raciocina, mas alguém que tem sentimentos, que pensa, que cria...”. Suas principais contribuições estão para o desenvolvimento de uma geografia pessoal e para a valorização da singularidade, individualidade e personalidade dos lugares. Comunica-se facilmente, com a filosofia, a arte, etnologia, antropologia, psicologia, sociologia e história da arte. Com esse horizonte, a Geografia se torna mais sensível aos problemas do dia a dia e da imaginação, se constituindo em um saber mais relevante para as pessoas (Bailly, 1990). Embora não exclusivo, esse horizonte é o que melhor trabalha com os humanismos na educação e, por isso, realizamos a sua interface com a pedagogia liberal renovada e com a pedagogia libertadora.

A pedagogia liberal renovada é a principal marca do pensamento liberal democrático. Essa tendência acentua o foco no indivíduo para o desenvolvimento de aptidões, conforme os interesses dos estudantes e das exigências sociais. Enquanto a Escola Nova se compõe como principal expoente de uma pedagogia renovada progressivista, a Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, representa a principal orientação de uma pedagogia liberal renovada não-diretiva (Libâneo, 1990; Saviani, 2003; Camillo & Medeiros, 2018).

A pedagogia renovada progressivista acredita no progresso da sociedade por meio do desenvolvimento científico, reconhece a necessidade do estudante aprender experimentando, do aprender a aprender. Os processos mentais e habilidades cognitivas desenvolvidas frente aos desafios e situações problemáticas são mais valorizados do que o conteúdo, propriamente. Nessa lógica, o professor ocupa espaço secundário, pois seu objetivo é auxiliar o estudante no desenvolvimento da curiosidade e criatividade no processo de descoberta e reinvenção do conhecimento. O trabalho em grupo é de

extrema relevância para o seu desenvolvimento, inclusive, com definições de regras e reconhecimento individual de esforços e êxitos diante dele. Por isso, a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos são palavras-chave que definem essa tendência (Libâneo, 1990; Luckesi, 1994; Saviani, 2003; Camillo & Medeiros, 2018).

Na pedagogia liberal renovada não-diretiva, o papel do professor também é de facilitador, mas ainda de menor importância, pois o foco é o desenvolvimento pessoal dos estudantes e das relações interpessoais; os conteúdos são secundários diante de processos psicológicos e da necessidade de se desenvolver atitudes. Para essa tendência, o professor não deve intervir nos processos de educação, para não inibir a aprendizagem do estudante. Dessa maneira, os estudantes desenvolvem a sua personalidade por meio da vivência, buscando a auto-realização (Libâneo, 1990; Luckesi, 1994; Saviani, 2003; Camillo & Medeiros, 2018).

Um ensino de Geografia no horizonte humanista, intercalado pela pedagogia liberal renovada, busca a valorização da experiência no desenvolvimento de processos mentais e habilidades cognitivas e espaciais. Dessa forma, a saída de campo se torna uma importante oportunidade de aprendizagem, bem como a realização de experimentos para a simulação de elementos físicos-naturais ou a elaboração de problemas geográficos em que haja a liberdade de atuação dos estudantes. A proposição de estudos dirigidos por grupos de interesses, produção de textos, peças teatrais, material audiovisual, desenhos, croquis e mapas mentais, bem como a elaboração em grupo de mapas coletivos por meio da cartografia social são tarefas importantes; percebe-se, também, a simulação de espaços de tomada de decisão e resolução de conflitos geográficos, para a promoção de habilidades de comunicação e o desenvolvimento das relações interpessoais, como algumas propostas didáticas-pedagógicas que podem ser mobilizadas por essa combinação. Entretanto, reconhecemos que essa proposta possui baixo impacto na transformação social devido sua formação domesticadora.

A fenomenologia-existencialista crítica refere-se ao humanismo mais utilizado pela pedagogia libertadora, que tem como principal expoente o educador Paulo Freire. Suas ideias não são um compêndio de fórmulas prontas e acabadas para serem aplicadas, mas sim uma importante filosofia, que favorece a conscientização do professor e dos estudantes de seus condicionantes, de sua situação de explorado e das possibilidades de emancipação. Essa tendência defende uma relação mais horizontal e dialógica entre professor e aluno, mas sem anular a autoridade intelectual do professor. Trata-se de uma tendência pedagógica que visa a transformação social, mobilizando a leitura do mundo e a leitura da palavra para uma releitura do mundo (Freire, 1989, 1996, 2012, 2014; Suess, 2017).

O ensino para essa tendência exige uma série de capacidades, habilidades e valores. De tal modo, exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética, estética, bom-senso, curiosidade, comprometimento e diálogo. Demanda querer bem os nossos alunos,

respeitar sua autonomia, seus saberes, além de envolver reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural e a convicção de que a mudança é possível. É importante também o culto à tolerância e a defesa dos direitos do educando (Freire, 1989, 1996, 2012, 2014).

Assim, um ensino de Geografia no horizonte humanista, intermediado pela pedagogia libertadora, permite o desenvolvimento da sensibilidade geográfica, do pensamento humanista e reflexivo. Acreditamos na mobilização de valores como humildade, sabedoria, respeito à diversidade, esperança, alegria, tolerância, curiosidade, diálogo, consideração aos sentimentos, emoções e sonhos que se constituem atributos facilmente apropriados pelo processo de ensino-aprendizagem em Geografia, orientada pela Geografia Humanista (Suess, 2017). Acreditamos se tratar de uma combinação que favorece o aperfeiçoamento da percepção, pertencimento, identidade, interpretação, imaginação e criatividade geográficas, ao desenvolver o intelectual, o imaginário e o artístico do estudante.

A valorização do lugar, do entorno mais próximo do aluno e a valorização do que o educando já sabe são pontos de partida para construção de conhecimentos mais sistematizados e devem ser utilizados para expandir as escalas relacionadas ao conteúdo com outros lugares em uma perspectiva local, regional e global (Suess, 2017). Acreditamos que essa combinação, além de permitir o resgate do sentido e da essência do estudo geográfico, fortalece a Geografia como uma saber da espacialidade e existência humana (Dardel, 2011); coopera com a busca da cientificidade em Geografia, mas a considera, também, como arte, literatura, poesia, música e exercício da alma; permite o desenvolvimento de uma linguagem geográfica interpretativa e intuitiva, além da construção da representação geográfica por meio de textos (literatura/música/poesia), imagens (cinema/fotografia/desenho), construção mentais espaciais (desenho/croqui/mapas mentais); possibilita a formação de consciência, valores, atitudes, condutas e sonhos (Gratão, 2018); dispendo da intersubjetividade e da intertextualidade como formas de superar a divisão do conhecimento, formando estudantes que compreendem melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem com uma inserção social mais consciente, humanista e emancipadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as teorias em Geografia e em Educação devem fomentar processos epistemológicos, didáticos e pedagógicos na formação de professores em Pedagogia e Geografia, respeitados os saberes próprios da formação de professores das disciplinas de história, filosofia, psicologia e sociologia da Educação, bem como o desenvolvimento da Geografia como campo do conhecimento da Escola e como linha de pesquisa nos

campos acadêmicos de Educação e Geografia. Contudo, acreditamos que – por meio da intersecção, da interface, da interrelação e da complementaridade – esses saberes possam fomentar a produção de novos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos que favoreçam o ensino de Geografia na escola.

Por isso, defendemos que o Ensino de Geografia não pode se transformar em uma simplificação da ciência geográfica e, ainda que possua relação direta com ela, pois não está a ela subordinada, tampouco ao que lhe é prescrito pela academia (Lestegás, 2012; Palacios, Souto & Núñez, 2015). Nesse sentido, reiteramos a necessidade do desenvolvimento de umas práxis acadêmica e pedagógica, que tornem mais significativos os conteúdos mobilizados nos cursos superiores de formação de professores. De forma que o estudo, a abstração e a consciência das ideias e dos fatos estejam dispostos para um agir, uma ação consciente, uma ação efetiva sobre o mundo. Dessa forma, defendemos que a teoria mobilizada nesses cursos seja indissociável da prática e do campo de atuação desses profissionais.

Defendemos, ainda, que o ensino de Geografia deva estar a serviço da transformação social por meio de uma formação cidadã, da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores que ampliam a capacidade de crianças, jovens e dos adultos de compreender o mundo em que vivem e atuam, a partir de uma escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (Cavalcanti, 2019; Carvalho Sobrinho, 2021). Dessa maneira nos posicionamos favoráveis ao ensino de Geografia no horizonte humanista, pela pedagogia libertadora, no horizonte crítico, pela pedagogia histórico-crítica, pois ambos potencializam o poder transformador e emancipatório da educação geográfica.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. Martins Fontes.
- Araya, F., Souto, X. M. & Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). *Scripta Nova*, 18 (503), 1-34.
- Bailly, A. (1990). L'humanisme em géographie réflexions et principes. In: Bailly, A., & Scariati, R. (orgs.) (1990). *L'humanisme en Géographie* (pp. 9-11). Anthropos.
- Bailly, A., & Scariati, R. (1990). *L'humanisme en Géographie*. Anthropos.
- Camillo, C. M., & Medeiros, L. M. (2018). *Teorias da educação*. UFSM, NTE.
- Carlos, A. F. (1994). *Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano*. Edusp.
- Carvalho Sobrinho, H. (2021). *Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília.

- Carvalho Sobrinho, H. C., & Silva, A. S. (2021). Ensino de Geografia: percursos por meio do lugar e da pedagogia histórico-crítica. In: Paim, R. O, et al (orgs.) *Geografias que fazemos: educação geográfica em diferentes contextos* (pp. 85-98). Ed. CRV.
- Cavalcanti, L. S. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. C&A Alfa Comunicação.
- Dardel, E. (2011). *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. Tradução Werther Holzer. Perspectiva.
- Diniz Filho, L. L. (2013). *Por uma crítica da geografia crítica*. Editora UEPG.
- Freire, P. (1989). *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *De baixo da mangueira*. Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gamboa, S. S. (2007). *Pesquisa Educação: métodos e epistemologias*. Argos.
- Gasparin, J. L., & Petenucci, M. C. (2014). Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. *Dia a Dia Educação*, 2, 2289-2298.
- Gomes, P. C. C. (2012) *Geografia e modernidade*. Bertrand Brasil.
- Gratão, L. H. B. (2018). Ao voo da imaginação. o enlevo de sonhar e o prazer de ensinar e aprender à luz de Bachelar. *Intinerarius Reflectionis*, 14 (2), 1- 21.
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M. J. & Whatmore, S. (eds). (2009). *The Dictionary of Human Geography*. Blackwell Publishers.
- Harvey, D. (2012) *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Edições Loyola.
- Harvey, D. (2015). *A produção capitalista do espaço*. Annablume.
- Lando, F. (2012). La Geografia Umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, 119, 259-289.
- Lefebvre, H. (1991). *Lógica Formal, Lógica Dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Ed. Civilização Brasileira.
- Libâneo, J. C. (1990); *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.
- Luckesi, C. C. (1994) *Filosofia Da Educação*. Cortez.
- Mendoza, J. G., Jiménez, J. M., & Cantero, N. O. (1982). *El pensamiento geográfico: estudio interpretativo y antología de textos* (De Humboldt a las tendencias radicales). Alianza editorial.

- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da Percepção*. Editora WMF Martins Fontes.
- Popper, K. (1999). *A lógica da pesquisa científica*. Cultrix.
- Rodríguez Lestegás, F. R. (2012). A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: Castellar, S. M. V., Munhoz, G. B. (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 13-27). Xamã.
- Saviani, D. (2003). *Escola e Democracia*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-Posições*, 18 (1), 15-27.
- Sokolowski, R (2012). *Introdução à fenomenologia*. Edições Loyola.
- Sposito, E. S. (2004). *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. Ed. Unesp.
- Suess, R. (2017). *Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília.
- Suess, R. C., Leite, C. M. C. (2017). Geografia e fenomenologia: uma discussão de teoria e método. *Acta Geográfica*, 11(27), 149-171.