

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

RODRIGO CAPELE SUESS

**GEOGRAFIA HUMANISTA E ENSINO-APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVAS EM FORMOSA-GO**

BRASÍLIA
2016

RODRIGO CAPELLE SUESS

**GEOGRAFIA HUMANISTA E ENSINO-APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVAS EM FORMOSA-GO**

Dissertação submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Gestão Ambiental e Territorial

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Maria Costa Leite

BRASÍLIA

2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

RODRIGO CAPELLE SUESS

**GEOGRAFIA HUMANISTA E ENSINO-APRENDIZAGEM:
PERSPECTIVAS EM FORMOSA-GO**

Dissertação submetida ao Departamento de Geografia da
Universidade de Brasília, como parte dos requisitos
necessários para obtenção do Grau de Mestre em Geografia.

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristina Maria Costa Leite
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB
(Orientadora)

Prof. Dr. João Baptista Ferreira de Mello
Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
(Membro Externo)

Prof. Dra. Lúcia Helena Batista Gratão
Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina - UEL
(Membro Externo)

Prof. Dra. Antonia da Silva Samir Ribeiro
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF
(Suplente)

Brasília, 20 de dezembro de 2016.

CAPELLE SUESS, RODRIGO

Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO. / Rodrigo Capelle Suess. Brasília-DF, 2016. 171 p.

Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF.

1. Espistemologia da Geografia 2. Geografia Humanista

3. Geografia Escolar 4. Formosa - Goiás

I. Universidade de Brasília, Departamento de Geografia II. Título

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Rodrigo Capelle Suess

À minha mãe, ao meu pai e à minha avó, pelo
afeto e crédito depositados em todos os
momentos!

AGRADECIMENTOS

A elaboração de um trabalho de dissertação é desafiante, envolve, pois, um conjunto de força, esforço, vontade e habilidade. As contribuições para que o sujeito alcance essas condições perpassam por todo o processo de educação, em destaque, a graduação, momento no qual a construção de uma base a respeito de sua ciência é fundamental. Nesse sentido, cabe agradecer a todos os meus mestres, desde aquele que me alfabetizou aquele que me ensinou os pressupostos teóricos da Geografia. Assim, gratulo os professores da Escola Maternal Pequeno Príncipe (1999-2002), Escola Municipal Professor Joaquim Moreira (2002-2008), Colégio Estadual Professor Sérgio Fayad Generoso (2008-2010) e da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Formosa.

Os dois anos na Pós-Graduação em Geografia da UnB foram vivenciados intensamente, marcando meu percurso de bons significados. Aquele local, antes desconhecido, passou a ser um lugar, principalmente, pela receptividade dos técnicos e professores do recinto. Dessa maneira, cabe citar a colaboração dos técnicos Agnelo e Jorge, a imensa contribuição teórica das professoras e professores Nelba Azevedo Penna, Gloria Maria Vargas, Dante Flávio da Costa Reis Jr. e Neio Lúcio de Oliveira Campos. Igualmente, trago à baila as contribuições informais dadas pelo professor Juscelino Eudamidas Bezerra.

Agradeço imensamente à minha orientadora Cristina Maria Costa Leite, que contribuiu em cada linha escrita neste trabalho e com quem divido os ônus e bônus deste trabalho. Observo que seu papel desempenhado não foi apenas técnico e formal; igualmente cumpriu a função de amiga, conselheira, psicóloga e, até mesmo, a de mãe. Lembro ainda a contribuição de amigos que colaboram com o meu percurso acadêmico, em especial Hugo de Carvalho Sobrinho e Rafael Gonçalves Bezerra, e também a todos os que me apoiaram a chegar até o final dessa trajetória, com conversas, desabafos e alegrias.

Caba ressaltar as importantes contribuições dadas pelos principais autores da Geografia Humanista brasileira, João Baptista Ferreira de Mello, Lúcia Helena Batista Gratão, Oswaldo Amorim Filho e Eduardo Marandola Jr, a eles meus agradecimentos.

Agradeço, ademais, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro. Aproveito o momento para ressaltar a importância do incentivo à pesquisa e à tecnologia para o desenvolvimento individual do pesquisador e o coletivo da ciência. Lembro de outras agências e órgãos que me financiaram outrora: Embrapa, CNPq e UEG/MEC.

Agradeço a todos os professores, alunos e colaboradores que contribuíram e foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Por fim, e não menos importante, reforço meus agradecimentos e dedicatória à minha mãe, Renata da Silva Capelle Suess, ao meu pai, Luis Adalberto Suess e à minha vó, Ilda Suess. Com vocês tudo foi mais leve e teve um belo sentido!

Um geógrafo humanista raramente é pago, exceto em uma faculdade de artes liberais, pelo que ele faz. Não tem qualquer papel assegurado em uma burocracia tradicional, porque o processamento de maciço material estatístico não é uma de suas especialidades. Que efeito tem um humanista sobre o mundo real? Naturalmente, os estudantes são uma parte do mundo real e o ensino dedicado poder abrir mentes. De fato, pelo critério do efeito sobre os outros, um humanista em sua sala de aula pode ser julgado mais útil que seu colega provido de mente prática em um escritório de planejamento. O acúmulo de dados não é garantia de uso. Toneladas de mapas de uso da terra, de relatórios sobre parques e recreação, de planos de cidades e Estados jamais vêm à luz do dia. Os sonhos que começam em uma prancheta de desenho, demasiado frequentemente fazem uma curta viagem para o arquivo onde permanentemente são guardados (TUAN, 1982, p. 161-162).

RESUMO

Embora compartilhe do saber científico produzido na academia, o conhecimento geográfico escolar diferencia-se do conhecimento geográfico científico por condições de produção, organização e finalidade. Tanto na sistematização de conteúdos, habilidades e competências, como no modo de ensinar e aprender seus conteúdos, diversos horizontes do pensamento geográfico influenciam o ensino da Geografia Escolar. Uma delas, a Geografia Humanista, vertente que decorre, principalmente, da fenomenologia, destaca-se pela ênfase dada aos sentidos humanos e seu universo vivido, o que pode contribuir para o liame de conhecimentos geográficos a gênese de uma atitude humanista. Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é conhecer e analisar quais são os conhecimentos dos professores a respeito da Geografia Humanista e como uma atitude humanista se manifesta no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, no município de Formosa-GO. Para isso, foram selecionadas uma escola em área urbana e uma em área rural. A problemática que orientou esta investigação diz respeito à identificação dos conhecimentos que os professores têm a respeito da Geografia Humanista e, nessa perspectiva, quais traços de uma atitude humanista se manifestam no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada foi de base qualitativa, a partir de entrevistas não estruturadas guiadas realizadas com os professores de Geografia, e grupo focal com seus alunos. Os resultados obtidos revelaram que esses profissionais apresentam uma lacuna, no que se refere à teorização sobre a Geografia Humanista, decorrente de uma formação acadêmica inicial e continuada deficitárias e, também, pela ausência de interesse. Nesse sentido, a atitude humanista identificada nos professores, reflete muito mais uma sensibilidade e intuição do professor, do que uma apropriação prática e teórica do humanismo, ou seja: permeia, apenas, o campo das relações desenvolvidas entre professores e alunos, sem contemplar o processo de construção de conhecimentos. Em consequência, a Geografia ainda parece estar longe do contexto do aluno, constituindo-se um saber que é visto aquém das demais disciplinas, acumulativo e sem importância, exceto para viajar e conhecer sobre outros países, como os discentes relataram. Esses e outros resultados evidenciam a necessidade de uma formação em Geografia, que considere e valorize a Geografia Humanista, inclusive pelo seu potencial relativo às questões de ensino/aprendizagem, como fundamento metodológico para a significação dos conteúdos em geografia, de um lado, e construção do conhecimento geográfico, de outro. Assim, defendemos que a Geografia humanista/humanismo contribui para que os discentes se reconheçam como sujeitos, com possibilidade concreta de atuação no espaço, por meio do lugar, compreendam as aparências, ausências e múltiplas manifestações dos fenômenos geográficos, ressignificados à luz de suas próprias experiências.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Humanismo. Fenomenologia. Ensino-aprendizagem. Lugar.

ABSTRACT

Although share scientific knowledge produced at the Academy, the school geographic knowledge differs from scientific geographical knowledge for production conditions, organization and purpose. Both on systematization of content, skills and competences, as in the teaching and learning contents, various horizons of geographical thought influence the teaching of Geography in schools. One of them, Humanistic geography, shed was due mostly to the Phenomenology, stands out for the emphasis given to human senses humans and your universe lived, what can contribute to the connection of knowledge geográficos the genesis of a humanist attitude. In this context, the general objective of this research is to know and analyze what are the teachers ' knowledge about the Geography and Humanist as a humanist attitude is manifested in the teaching-learning process in geography, in the municipality of Formosa-GO. For this, we have selected a school in an urban area and a rural area. The problem that guided this investigation concerns the identification of teachers ' knowledge about the Geography and Humanist perspective, which traces a humanist attitude manifested in the teaching-learning process. The methodology used was qualitative basis, from unstructured guided interviews conducted with teachers of geography, and focus group with their students. The results obtained revealed that these professionals have a gap regarding the theorizing about the Humanistic Geography as a result of an initial and ongoing deficit's education and lack of interest. In this sense, the humanist attitude identified in teachers, reflects more a sensibility and intuition of professor than a theoretical and practical appropriation of humanism, which is: only the field permeates relations developed between teachers and students, without contemplating the knowledge construction process. As a result, the geography still seems to be far from the context of the student, being a knowledge which is seen falling short of other disciplines, accumulative and unimportant, except to travel and get to know about other countries, such as the students reported. These and other results suggest the need for a degree in Geography, which consider and highlight the Humanistic Geography, including its potential on the teaching/learning issues, methodological basis for the meaning of the contents on geography, on one side, and construction of geographic knowledge, on the other. Thus, we argue that the humanist/humanism Geography contributes to the students if you recognize them as subjects, with the possibility of acting in space, through the place, understand appearances, absences and multiple manifestations of geographical phenomena, redefined in the light of their own experiences.

Key-words: School Geography. Humanism. Phenomenology. Teaching- learning. Place.

RÉSUMÉ

Le savoir géographique scolaire se différencie du savoir géographique scientifique, principalement par ses conditions de production, organisation et finalité. Ainsi, on peut affirmer que l'enseignement de la Géographie, malgré le fait qu'il partage la connaissance scientifique produite à l'académie, ne saurait être réduit à ce visa qui possède des caractéristiques propres qui lui confèrent une certaine autonomie. Dans cette optique, les divers courants de la pensée géographique influencent l'enseignement de la Géographie Scolaire, aussi bien dans la systématisation des contenus, habilités et compétences, que dans la manière d'enseigner et d'apprendre ses contenus. Dans ce contexte, la Géographie Humaniste, branche dérivée principalement de la phénoménologie, se détache par l'accent mis sur l'être humain, sur ses valeurs, ses expériences et l'univers vécu. De cette manière, l'objectif général de cette recherche est de connaître et d'analyser quelles sont les connaissances des professeurs à propos de la Géographie Humaniste e comment une attitude humaniste se manifeste dans le processus d'enseignement-apprentissage en géographie, dans la commune de Formosa-GO. À cet effet, ont été sélectionnées une école en région urbaine et une autre en région rurale. La problématique qui a orienté cette investigation a rapport à l'identification des connaissances que les professeurs ont de la Géographie Humaniste e, dans cette perspective, quels sont traits d'une attitude humaniste qui se manifestent dans le processus d'enseignement-apprentissage. La méthodologie utilisée a été de base qualitative, à partir d'interviews non structurées et guidées, avec les professeurs de Géographie, et un groupe focal avec les élèves. Les résultats obtenus ont révélé que ces professionnels présentaient une lacune en ce qui concerne la théorisation sur la Geographie Humaniste, découlant d'une formation académique e continue déficitaire et aussi , d'un manque d'intérêt. Dans ce sens, l'attitude humaniste identifiée chez les professeurs reflète beaucoup plus une sensibilité et une intuition du professeur, plutôt qu'une appropriation pratique et théorique de l'humanisme, autrement dit: imprègne seulement le domaine des relations développées entre professeurs et élèves, sans intégrer le processus de construction de connaissances. Par conséquent, la Géographie paraît encore loin du quotidien de l'élève, constituant un savoir que est perçu inférieur par rapport aux autres disciplines, accumulatif et sans importance, excepté pour voyager et mieux connaître les autres pays comme le disent les apprenants. Ceux-ci et d'autres résultats encore, mettent en évidence la nécessité d'une formation en Géographie qui considère et valorise la Géographie Humaniste, inclusivement par son potentiel relatif aux questions d'enseignement-apprentissage, comme fondement méthodologique pour la signification des contenus en Géographie, d'une part, et la construction du savoir géographique d'autre part. Ainsi, nous défendons le fait que la Géographie Humaniste/Humanisme contribue à ce que les apprenants se reconnaissent comme sujets, avec la possibilité concrète de performance dans l'espace, par le biais du lieu, qu'ils comprennent les apparences, absences et multiples manifestations des phénomènes géographiques, redéfinis à la lumière de leurs propres expériences.

Mots-clés: Géographie Scolaire. Humanisme. Phénoménologie. Enseignement-apprentissage. Lieu.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo a respeito do desenvolvimento da Geografia Humanista.	24
Figura 2 - Mapa dos principais grupos de pesquisas, pesquisadores, último evento realizado e linha do tempo do desenvolvimento da perspectiva humanista em Geografia no Brasil.	34
Figura 3 - Linha do tempo que mostra a evolução da Geografia Humanista de um sentido Stricto Sensu para Lato Sensu.	44
Figura 4 - Mapa das escolas pesquisadas.	83
Figura 5 - Mapa do município de Formosa	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação da Geografia humanista com outros saberes.	27
Quadro 2 - Principais grupos e núcleos de pesquisa relacionados a Geografia Humanista no Brasil.....	33
Quadro 3 - Trajetória de vida dos professores entrevistados.....	93
Quadro 4 - Conhecimento dos professores a respeito dos conceitos da Geografia.	104
Quadro 5 - Síntese de ideias dos professores a respeito da Geografia Humanista.....	106
Quadro 6 - Relações interpessoais que envolvem a profissão docente.	126
Quadro 7 - Valores e filosofia de ensino que são característicos de cada docente.....	130
Quadro 8 - Considerações dos professores a respeito da seleção de conteúdos.....	133
Quadro 9 - Elementos e caminhos da prática pedagógica dos professores de Geografia relacionados nessa pesquisa.....	136
Quadro 10 - Elogios, comparações e reclamações a respeito dos professores de Geografia.	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBG - Congresso Brasileiros de Geógrafos

CIF - Centro de Instruções de Formosa

CLT - Consolidação das Leis de Trabalho

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DIT - Divisão Internacional do Trabalho

Embrapa - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

Enanpege - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia

ESC - Espaços de Socialização de Coletivos

GFAMR - Grupo Focal com Alunos do Meio Rural

GFAMU - Grupo Focal com Alunos do Meio Urbano

Ghum - Grupo de Pesquisas Geografia Humanista Cultural

GT - Grupo de trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFG - Instituto Federal de Goiás

Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC - Ministério da Educação

NeghaRio - Núcleo de Estudos sobre Geografia Humanística, Artes e Cidade do Rio de Janeiro

Nepec - Núcleo de Estudos sobre Espaço e Cultura

Npgeoh - Núcleo de Pesquisa em Geografia Humanista

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB - Produto Interno Bruto

PMR - Professor do Meio Rural

PMU - Professor do Meio Urbano

PPP - Projeto Político Pedagógico

Ride - Região de Desenvolvimento Integrado do Distrito Federal e Entorno

Seghum - Seminário Nacional sobre Geografia e Fenomenologia

Sinpec - Simpósio sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEL - Universidade Estadual de Londrina

Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

Unesp - Universidade Estadual Paulista "Mesquita Filho"

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 GEOGRAFIA HUMANISTA E ENSINO/APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA	19
1.1 GEOGRAFIA HUMANISTA - SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E VALORES	19
1.1.1 Geografia Humanista no Brasil	29
1.1.2 Geografia Humanista ou Geografia Humanística?.....	36
1.1.3 Geografia Humanista e Geografia da Percepção - derivadas uma da outra?	37
1.1.4 Geografia Humanista e a Geografia Cultural	39
1.1.5 Geografia Humanista: de subcampo a horizonte em Geografia.....	41
1.1.6 A Influência do humanismo na Geografia Humanista	45
1.2 GEOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA HUMANISTA: APROXIMAÇÕES	47
1.2.1 O lugar e a mediação de conhecimentos escolares	52
1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais em Geografia: querelas humanistas.....	62
1.2.3 Paulo Freire: um educador humanista	67
2 CAMINHOS DA PESQUISA	76
2.1 MÉTODO: VISÃO DE MUNDO.....	77
2.1.1 Fenomenologia	78
2.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS.....	82
2.2.1 Escolas pesquisadas.....	82
2.2.2 Professores e alunos: sujeitos da pesquisa	85
2.2.3 O Lugar da pesquisa: Formosa-GO.....	86
3 EM BUSCA DA GEOGRAFIA HUMANISTA NO PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER GEOGRAFIA EM FORMOSA-GO.....	92
3.1 NARRATIVAS DE VIDAS	93
3.2 CONHECIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS PROFESSORES PESQUISADOS	99

3.2.1 Horizontes do pensamento geográfico	100
3.2.2 Identificação teórico-metodológica.....	102
3.2.3 Conceitos geográficos	103
3.2.4 Geografia Humanista.....	105
3.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais	110
3.2.6 Concepção sobre a teoria de Paulo Freire	112
3.3 O PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER GEOGRAFIA NAS ESCOLAS	
PESQUISADAS	114
3.3.1 Concepção dos professores e desenvolvimento de uma atitude humanista	115
3.3.1.1 Formação e experiência dos professores	115
3.3.1.2 Experiências com o local de trabalho e relações interpessoais	120
3.3.1.3 Ser professor de geografia e a geografia escolar	127
3.3.1.4 Valores e filosofia de ensino	130
3.3.1.5 Planejamento e seleção de conteúdos.....	132
3.3.1.6 Elementos e caminhos da prática pedagógica em geografia	135
3.3.2 Concepção dos alunos a respeito da Escola e da Geografia	140
4 PARA NÃO CONCLUIR...	150
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

A Geografia é uma importante forma de conhecimento a respeito do espaço e, nesse contexto, de nós, dos outros e do mundo em que vivemos. Como disciplina escolar desempenha fundamental papel na formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e informados do seu mundo, seus condicionantes e possibilidades. Contudo, essa disciplina escolar nem sempre esteve voltada à emancipação de seus sujeitos, pois foi também utilizada para inculcar ideologias das classes dirigentes e interesses hegemônicos. Embora não seja o único caso, é marcante no contexto brasileiro a ideologia imposta pela junta Militar que controlou o país no período entre 1964 a 1985 (GÁUDIO; BRAGA, 2007).

Tal situação, que caracterizou a Geografia Escolar brasileira, inclusive num passado recente, enquadra-se no contexto de transição de paradigmas científicos, que marcaram a passagem do século XX para o XXI (MOREIRA, 2014). Desse modo, algumas ocorrências, entre as quais se destacam aquelas relativas à Educação, em geral, e à educação em Geografia, em particular, continuam acontecendo e contribuem para o desenvolvimento de um modo diferente de se fazer e ver a ciência. Conseqüentemente, desencadeiam em um leque de opções, que se referem ao modo de ensinar, ao que ensinar e como ensinar.

Assim, o contexto contemporâneo caracteriza-se por uma multiplicidade de tendências filosóficas que atribuem ao homem, à sociedade e à natureza um novo olhar sobre o mundo, sobre a ciência e sobre o próprio homem. Em âmbito científico, aquilo que era visto com contornos claros, limitados e precisos, abriu a possibilidade de incorporação de variáveis relativas aos aspectos do inconsciente, do imaginário e das emoções, em fluxos que quebraram a rigidez, permitiram a flexibilidade e a singularidade do ser. Tais questões, antes inconcebíveis, na atualidade se enquadram ao lado de áreas de prestígio, como por exemplo, a bioengenharia, pensamento quântico e ciberespaço (GOMES, 2012; MOREIRA, 2014). Sem pretender enveredar por essas questões, o que se pretende é, tão somente, destacar que as pesquisas que consideram outras possibilidades, além daquelas postas pelos pressupostos científicos dos séculos passados, na contemporaneidade não parecem ser antagônicas, na medida em que são reconhecidos por considerarem múltiplas e diversas facetas do imenso mar do conhecimento.

Nesse contexto, então, a escola responsável por (re)construir, com as novas e futuras gerações, uma síntese do conhecimento produzido e sistematizado pela sociedade, parece,

ainda, estar um passo atrás das renovações no modo de pensar, empreendidas pela academia e outros setores. Não por falta de excelentes pesquisadores e professores nas áreas de Educação e Geografia, mas a renovação e a incorporação de novas tendências na escola, em termos práticos, sofrem várias resistências (LIBÂNEO, 1992; LIBÂNEO, 1994). O respeito à individualidade e liberdade de escolha, por exemplo, ainda é claramente oprimido por preconceitos religiosos e crenças, inclusive, por partes dos professores (VAIDERGORN, 2008; JEOLÁS; PAULILO, 2008; TORTATO; CARVALHO, 2010). Nesse sentido, pesquisas na área, onde podemos destacar os trabalhos de Aquino (1998), Mendonça (2011) e Bezerra & Suess (2015), atestam a existência de um padrão de escola pouco atrativo, onde não se consideram as demandas de formação da contemporaneidade, nem tampouco o que acontece no cotidiano dos alunos, entre outros aspectos.

No que se refere à Geografia Escolar pode-se afirmar que a fenomenologia, assim como o materialismo histórico dialético, contribuiu para uma nova forma de pensar o ensino, a aprendizagem e a relação entre ambas, não somente em nível acadêmico, como também em âmbito escolar. Trata-se de um tipo de humanismo e como tal influencia no modo de pensar, mas também em uma atitude ética e estética. De modo geral, o humanismo objetiva valorizar o sujeito humano e toda sua amálgama de possibilidades. O humanismo relacionado à espacialidade está mais relacionado em Geografia com a Geografia Humanista.

Essa perspectiva, em nível escolar, pode ser empregada para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois imputa à reflexão e ação sobre o ensinar/aprender, o que ensinar/aprender, o como ensinar/aprender, pautada na subjetividade dos sujeitos envolvidos na relação de ensino/aprendizagem, num determinado lugar e momento de mundo. Por isso possibilita um ensino de Geografia que oriente à cidadania e a compreensão do mundo vivido.

Diante do exposto, esta investigação teve como recorte espacial o município de Formosa/GO. Essa escolha é decorrente de ser próximo ao autor, por ser seu lugar de vivência e formação e também por ter sido pouco explorado em termos de pesquisas científicas. Desse modo, espera-se que os resultados possam contribuir para a reflexão referente ao processo de ensino-aprendizagem na localidade e, conseqüentemente, em sua melhoria, mas também em outros locais onde a problemática se faz presente.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer e analisar quais são os conhecimentos dos professores a respeito da Geografia Humanista e como uma atitude humanista se manifesta no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, no município de Formosa-GO. A partir desse, constituem-se objetivos específicos:

- compreender e explicar o que é a Geografia Humanista;
- propor aproximações entre Geografia Humanista e ensino de Geografia;
- identificar e analisar quais são os conhecimentos dos professores a respeito da Geografia Humanista;
- identificar e analisar como se realiza o processo de ensino-aprendizagem e os aspectos ligados a ele em Geografia nas escolas pesquisadas;
- identificar e analisar os traços de uma atitude ou postura humanista em Geografia na prática pedagógica dos professores pesquisados.

Tendo como base o objetivo geral, a problemática que orienta essa investigação diz respeito aos conhecimentos que os professores têm a respeito da Geografia Humanista e quais traços de uma atitude humanista se manifestam no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se que as abordagens materialistas, humanistas e positivistas interferem, não apenas, nos conteúdos abordados em sala de aula, como também na postura do professor diante da turma e na maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que uma formação adequada do professor deveria analisar todas as perspectivas filosóficas, no sentido de conhecer as possibilidades e limites de cada horizonte, para decorrente (re)construção didática de conteúdos geográficos na prática docente. Entretanto, é conhecido o fato de que o processo de formação de professores, em geral, e de professores de Geografia, em particular, ainda é deficiente (BRZEZINSKI, 1996; SAVIANI, 2009; PONTUSCHKA, 2013).

O apresentado demanda aprofundamento teórico referente ao Humanismo na Geografia, como base para a compreensão dessa vertente em âmbito escolar. Nesse sentido, a fundamentação teórica desta pesquisa buscou responder algumas questões, entre elas: o que seria pertinente reconhecer como Geografia Humanista; quais histórias e trajetórias marcam esse movimento em âmbito internacional e nacional; seria, afinal, Geografia Humanística ou Geografia Humanista; qual é a relação dessa geografia com a Geografia da Percepção e com a Geografia Cultural; o que o humanismo tem a ver com a Geografia Humanista; e, por fim, quais aproximações propõem-se Geografia Humanista e Geografia Escolar? Importante ressaltar que se trata de uma abordagem propositiva, aberta e em construção, pois as possibilidades de aproximações entre a dimensão acadêmica e a escolar são múltiplas e não delimitadas. Assim, justifica-se a inserção do conceito de lugar, da consideração acerca dos

Parâmetros Curriculares de Geografia e da obra de Paulo Freire. Essas questões foram respondidas no primeiro capítulo "Geografia Humanista e Ensino/Aprendizagem em Geografia".

A implementação desta pesquisa imputou à opção pela metodologia qualitativa, a partir das orientações decorrentes do método fenomenológico, que foi escolhido por estar mais próximo do conteúdo teórico em pauta e, também, por se referir a um modo de pesquisa aberto e flexível. Em consequência, os procedimentos metodológicos estão em consonância com os preceitos das orientações teórico-metodológicas da fenomenologia, mediante utilização das seguintes ferramentas para construção das informações empíricas: entrevista não estruturada guiada, com professores de Geografia de uma escola em área urbana e outra em área rural, e grupo focal com alunos dessas escolas. Outras questões metodológicas se inserem no segundo capítulo denominado "Caminhos da Pesquisa".

O ensino de Geografia aos olhos da Geografia Humanista com foco em Formosa foi explanado no terceiro capítulo. O mesmo possui três subseções, "Narrativas de vidas", no qual explora particularidades dos sujeitos da pesquisa; "Conhecimentos teórico-metodológicos dos professores pesquisados" a respeito da epistemologia da Geografia, Geografia humanista, Parâmetros Curriculares nacionais e teoria Paulo Freiriana e "O processo de ensinar/aprender Geografia nas escolas pesquisadas", subseção que aprofunda nas questões práticas de sala de aula nas escolas de Formosa. Sendo assim, convidamos a todos a adentrar mais intimamente em nosso trabalho!

1 GEOGRAFIA HUMANISTA E ENSINO/APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

A Geografia Humanista constitui-se num modo de olhar e produzir Geografia, portanto, possui propósitos específicos, desenvolvimento histórico próprio, uma identidade. Embora venha sendo tratada majoritariamente voltada para um núcleo duro da epistemologia geográfica, pesquisas acadêmicas direcionadas para arte, literatura, música, percepção e estudos urbanos possuem marcas dessa geografia. Acreditamos que uma aproximação entre Geografia humanista e ensino-aprendizagem em Geografia é valorativa, tanto para gerar novos conhecimentos, como proporcionar uma melhor formação para as novas e futuras gerações. Nessa perspectiva esse primeiro capítulo tem como propósito compreender o que é a Geografia Humanista, suas características e atributos, explorar a Geografia Escolar e propor algumas aproximações entre Geografia humanista e ensino de Geografia.

1.1 GEOGRAFIA HUMANISTA - SURGIMENTO, DESENVOLVIMENTO E VALORES

Esta primeira se teve como meta discutir o que trata a Geografia Humanista, num recorte que torne visível seu surgimento, desenvolvimento, valores, principais representantes, filiações filosóficas, críticas e seu desenvolvimento na teoria do conhecimento em Geografia. Para isso recorreremos a uma análise histórica e evidência às principais influências e condutores do movimento, em âmbito geral.

Em Geografia, para sermos mais diretos, as coisas parecem desenvolverem por meio de revoluções, embora seus precursores não imaginassem estarem fazendo revolução, uma vez que seus propósitos eram bastante diferenciados (BAILLY, 1990b). Podemos, hoje, por meio de uma análise global desse movimento em Geografia, afirmar que o que parecia ser uma revolta, consolidou-se como um dos principais eixos dessa área do conhecimento, conforme pode ser constatado no breve histórico que se segue. Clássicos da Geografia Cultural Tradicional, como Carl Sauer e Vidal de La Blache, contribuíram significativamente para o que é denominado atualmente como Geografia Humanista. Esses pensadores foram os primeiros, na Geografia, a discutirem aspectos sociais e culturais. Em consequência, em

meados da metade do século XX, já estavam estabelecidas as pré-condições para o desenvolvimento do que viria a ser conhecido como Geografia Humanista (MELLO, 1990).

Como ressalta Holzer (1993), a Geografia Humanista parece ter começado a ser gestada após o final da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos. Dessa ocasião até o final dos anos 1960, o mundo passava por profundas transformações econômicas e culturais. A época ficou marcada pelo surgimento dos movimentos hippie, pela defesa do meio ambiente, de fortes questionamentos aos padrões culturais e políticos estabelecidos, pelos tumultos raciais nos EUA, pelas revoltas estudantis, a exemplo de Maio de 1968 na França, pela Guerra Fria, que no momento era vivida pelo intenso movimento armado no Vietnã e pela crise econômica mundial (BAILLY, 1990a; HOLZER, 1993, 2012).

Nesse contexto, deve-se mencionar, ainda, as primeiras movimentações LGBT, as quais incluem as primeiras paradas gays da história, em São Francisco, Los Angeles e Nova York (JESUS, 2013). No campo econômico Harvey (2012) explica o enfraquecimento pós-guerra de um modelo de acumulação fixa ou Fordista-Keynesiano, que em 1973 foi superado por um modo conhecido como de acumulação flexível, período de rápida mudança, de fluidez e de incertezas.

Ocorria a reivindicação, principalmente por parte dos jovens, pela construção de um novo mundo, com propostas que sugeriam a liberdade sexual, igualdade racial, de gênero e de orientação sexual, paz mundial, conscientização ambiental, humanização da tecnologia e da ciência. De modo geral, essa juventude se interessava pelos valores humanos, pela estética, por um novo modo de vida e relação com a sociedade e natureza (HOLZER, 1993). Nessa conjuntura, o mundo acadêmico estava impregnado pelo cientificismo e o economicismo, no qual se inseria a Geografia Clássica. Essa não possuía, naquele momento, consistência para embasar uma explicação da realidade pós-guerra, fator que levou os jovens a não acreditarem mais em uma Geografia operacional. Assim, Geografia Humanista nascia, com clareza das fraquezas explicativas referentes às visões quantitativistas e marxistas da época (PARSONS, 1969; BAILLY, 1990a).

As bases dessa Geografia parecem ter sido lançadas nos Estados Unidos e Canadá. Inicialmente o movimento se apresentava pouco organizado, visto que era resultado de uma gama de esforços isolados e de pouca articulação. Nos primeiros anos da década de 1960, juntamente com os marxistas, as tendências pós-positivistas eram conhecidas como geografias alternativas ou radicais. Contudo, a Geografia Humanista se apresentava como uma via mais

radical de se fazer ciência na Geografia (AMORIM FILHO, 1978; MARANDOLA JR., 2013).

Desse modo, se os anos 1960 parecem conter o contexto ideal para o surgimento de uma perspectiva humanista em Geografia, os anos 1970 se apresentaram como o período de maior ênfase do movimento, em virtude de um fortalecimento das bases teóricas daquela perspectiva e, como salienta Holzer (1993), com rica produção humanista e reconhecimento no meio acadêmico. Nesse sentido, torna-se interessante destacar alguns de seus principais expoentes nessa ocasião.

O geógrafo Eric Dardel não é desta época. Entretanto, seu livro *L'Homme et la terre: nature de la réalité géographique*, escrito em 1952 (DARDEL, 1952), é considerado como "[...] a obra fundamental e primeira de uma Geografia Humanista" (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2003, p. 10). Ignorada por quase quarenta anos, tal obra não pode mais ser desconsiderada por aqueles que desejam fazer uma Geografia Humanista ou/e fenomenológica, nem tampouco por aqueles que pretendem investigar a história do pensamento geográfico. Portanto, a produção de Dardel, com destaque para a obra supra mencionada, constitui-se leitura obrigatória aos interessados no tema (HOLZER, 1993).

Outro nome importante no contexto humanista é Yi-Fu Tuan, que talvez seja o geógrafo mais conhecido de todos. Nesse sentido, os anos de sua dedicação contribuíram para dotar essa geografia de uma identidade particular, na medida em que foi o primeiro geógrafo a se filiar assumidamente a essa perspectiva. Dessa forma, em 1976, publicou o artigo *Humanistic geography*, considerada uma declaração de independência do movimento humanista (TUAN, 1982). Além dessa, esse autor possui diversas obras importantes, onde se destacam duas, expressivas para o movimento: *Topophilia* (1974) e *Space and Place* (1977) (HOLZER, 1993, 2012).

Outros nomes que merecem destaque são Edward Relph e Anne Buttimer. Ambos também lançaram bases importantes à Geografia Humanista. Seus diferenciais, pode-se afirmar, foram a difícil tarefa de aproximar a Geografia com a fenomenologia. Nesse sentido, as obras *Place and placelessness* (RELPH, 1976), *Values in Geography e Grasping the Dynamism of Lifeworld* (BUTTIMER, 1974, 1976) tiveram grande repercussão e contribuíram para o coletivo humanista a partir da década de 1970.

Embora não sejam declaradamente humanistas David Lowenthal e John Wright também contribuíram para o movimento. *Terrae Incognitae* (WRIGHT, 2014) não é da década de 1970, mas muito de suas ideias foram resgatadas a partir de então. Para Holzer

(1993), diferentemente de Sauer, que teve influência difusa, esse geógrafo influenciou diretamente a Geografia Humanista, mediante a valorização da imaginação geográfica. Nesse aspecto, a Geopoética, vertente da perspectiva humanista e cultural, por exemplo, foi inicialmente introduzida por esse autor em 1978 (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 219).

A influência de Wright serviu como base à elaboração de uma epistemologia por Lowenthal, como destaca Marandola Jr. e Gratão (2003). Sendo assim, Holzer (1993) defende que, juntamente com Tuan, ele seja um dos pais dessa tendência em Geografia. Lowenthal ressaltava, na época, que essa ciência é aquela que mais incorpora os elementos da vida cotidiana (HOLZER, 1993). A esse respeito, Lando (2012) lembra que, por meio de Lowenthal, fica mais claro que a consciência geográfica do singular e da sociedade, está intimamente ligada a geografia pessoal, feita de experiências diversas, memórias, circunstâncias presentes e projetos futuros. Entre as suas obras, talvez a que tenha maior repercussão seja *Geography, Experience and Imagination: Towards a geographical epistemology* (LOWENTHAL, 1961).

A publicação coletiva do núcleo humanista *Humanistic Geography* organizada por Ley e Samuels (1978), para Holzer (1993), marca o início da procura de definições, estabelecimento de uma epistemologia e metodologia próprias, além de rebater e absorver algumas críticas. Além disso, e de acordo com Mello (1990), essa obra impulsiona a produção acadêmica dessa perspectiva no hemisfério norte. Outra obra que teve bastante repercussão foi *Contemporary Humanism in Geography* de Nicholas Entrikin (1976) obra que será melhor discutida na seção 1.1.5.

Posteriormente, no início da década de 1980, o núcleo humanista, formado principalmente por geógrafos de países anglo-saxônicos, abre espaço para novas linhas de pesquisa. Em consequência, ocorre a aproximação e adesão dos geógrafos culturais, que acabam agregando novos atributos a tal perspectiva. Apesar de aparentar ser um aspecto positivo, nos quesitos coesão de pensamento e união do grupo, essas agregações atrapalharam o desenvolvimento dessa vertente. Assim, o debate filosófico extrageografia parece ficar em segundo plano, ganhando destaque o debate epistemológico intrageografia (HOLZER, 1993).

Ao final dessa década, o que vemos é uma grande absorção de temas humanistas pela Geografia Cultural Renovada. Tal momento não apresenta mais aquele sabor de novidade. Assim, a ocupação do conhecido núcleo humanista toma outras agendas, com destaque às questões ambientais. Por conseguinte, a Geografia Humanista e/ou fenomenológica acabou sendo deixada para segundo plano, com vários e distintos percursos, a partir do início dos

anos 1990. Nessa ocasião, prevalecem as discussões fundamentadas no materialismo histórico dialético, fortemente influenciadas pelas temáticas relacionadas ao subdesenvolvimento e geopolítica global, que pressionavam a pauta acadêmica (HOLZER, 1993; MARANDOLA, 2013).

A produção da Geografia Humanista e Geografia Cultural Renovada a partir da década de 1970 abre espaço para o surgimento do pós-modernismo na Geografia (HOLZER, 1993; MARANDOLA JR., 2013). Todavia, existem muitas questões a serem formuladas e respondidas a esse respeito, liderada por um horizonte humanista. Nesse sentido, não se pode qualificar todo movimento como pós-moderno. Entretanto, pode-se afirmar que a aproximação de filosofias dos significados na Geografia, como a fenomenologia ou pós-fenomenologia, abre espaço para a questão pós-moderna dessa ciência, como aponta Gomes (2012), Marandola Jr. (2013) e Moreira (2014).

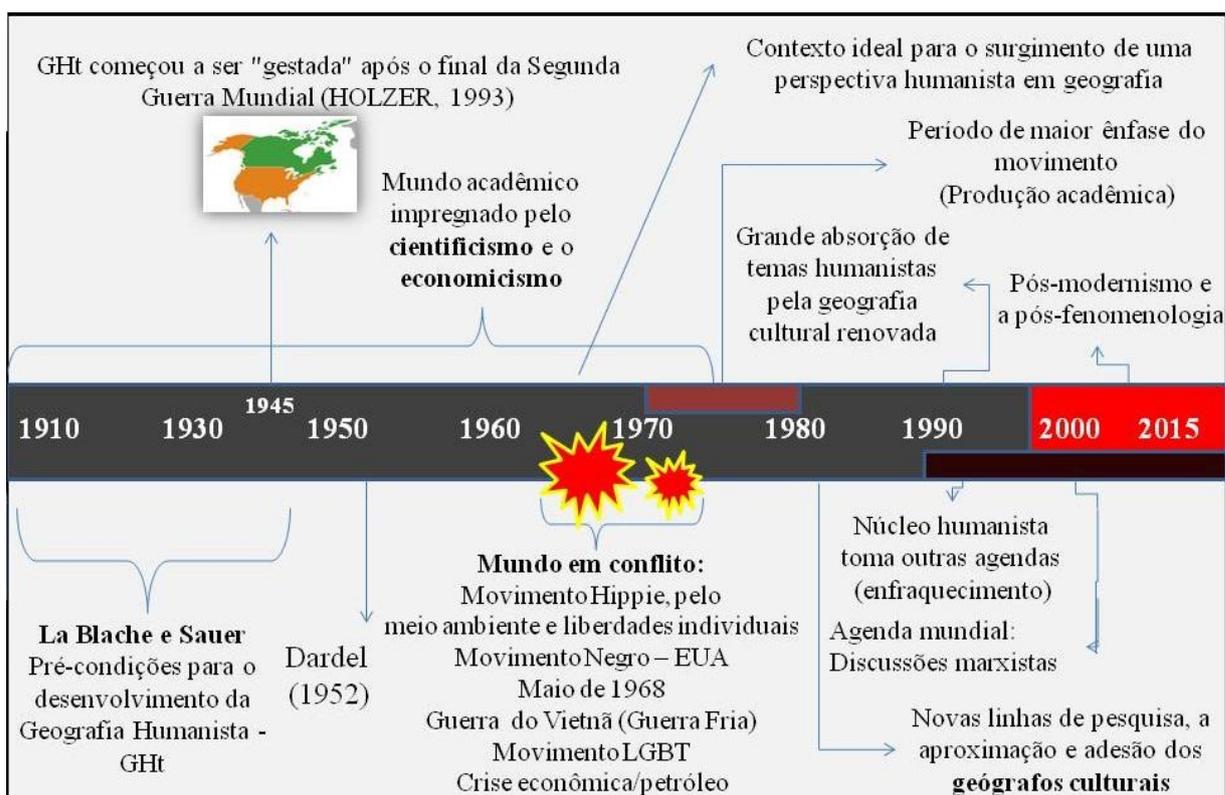
De acordo com Holzer (1993) a contribuição recente da Geografia Humanista é sólida para a história da geografia contemporânea. Em síntese pode-se acompanhar a linha do tempo do desenvolvimento da Geografia Humanista, expressa na Figura 1 que se segue. A partir desse marco temporal, pretende-se apresentar as características que qualificam essa perspectiva na Geografia.

Inicialmente, como se pode encontrar no *The Dictionary of Human Geography*, Geografia Humanista é "an approach that seeks to put humans at the centre of geography"¹ (GREGORY, 2009, p. 356). Como discorrem Bailly e Scariati (2001) "la valeur la plus profonde de la géographie humaniste provient de sa manière d'aborder la question fondamentale, 'qu'est-ce que l'homme?' En y incorporant une connotation géographique. Son approche, plus apparentée à celle de l'artiste que du scientifique"² (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 216). Assim, a pessoa humana se constitui no centro das atenções dessa perspectiva. Em termos espaciais, ela visa desvendar a espacialidade que resguarda as intenções, propósitos, significados e valores do ser humano.

¹ "Uma abordagem que procura colocar os seres humanos no centro da geografia" (GREGORY, 2009, p. 356, tradução nossa).

² "O valor mais profundo da geografia humanística vem de sua abordagem à questão fundamental: 'Que é o homem?' incorporando uma conotação geográfica. Sua abordagem, mais parecida com a do artista do que com o cientista" (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 216, tradução nossa).

Figura 1 - Linha do tempo a respeito do desenvolvimento da Geografia Humanista.



Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Trata-se de uma nova geografia, focalizada nas subjetividades das ações culturais humanas, capaz de possibilitar "di un'interpretazione dei vari paesaggi, territori o luoghi, che non fosse solo "oggettiva" ma avesse anche un contenuto profondamente culturale, soggettivo o, meglio, psicologico"³ (LANDO, 2012, p. 264).

Como evidencia Mello (1990), a Geografia Humanista constitui-se uma alternativa aos estudos geográficos, que tem como tarefa a interpretação da dinâmica da experiência vivida, a consideração dos sentimentos e entendimento do homem sobre o espaço e o lugar. Nesse sentido, não deseja estabelecer uma única verdade, não almeja explicar o mundo por uma única e acabada teoria, dispensa hipóteses e pressuposições. Ao contrário, centraliza o homem enquanto ser pensante, indaga sobre a simbologia que envolve os lugares das pessoas e como esse significado afeta a organização espacial (MELLO, 1990).

Uma geografia permeada por valores humanistas visa tornar esse saber em uma meditação, em um espaço de reflexão e sabedoria, em um relatório sensível, no qual a

³ [...] uma interpretação das várias paisagens, territórios e lugares que não fosse somente "objetiva" mas tivesse também um conteúdo profundamente cultural, subjetivo ou, melhor, psicológico (LANDO, 2012, p. 264, tradução nossa).

intuição não é ignorada. Uma geografia capaz de fazer narrativas, que sejam capazes de elucidar a experiência particular de cada homem, com relação aos seus redutos e territórios. Para isso é necessário reconhecer que essa análise implica degrados do real e do imaginário e, muitas vezes, acabam denunciando o que não é aceitável (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 214). Talvez seja por isso, que devemos considerar, não apenas como um momento, como defendeu Lévy (1990), mas como um *continuum* de esperança em Geografia.

Bailly (1990a) defende que o papel da Geografia Humanista vá além da descrição. Nesse sentido, atesta que essa deseja interpretar, mediante inclusão do que não é visto e dito, em um contexto geral da intersubjetividade. Assim, sua defesa alega que que essa geografia não deve se envergonhar de sua subjetividade. Nessa linha de raciocínio, endossa que a adoção de um espírito humanista subsidia a Geografia a se tornar mais sensível aos problemas do dia-a-dia e da imaginação, e por fim, mais relevante para as pessoas.

Lando (2012) defende que a perspectiva humanista apresenta mais impacto do que a Geografia Radical, pois conseguiu inserir vários temas relevantes aos estudos geográficos, como por exemplo, a intuição, o senso poético, as exegeses textuais, a interpretação das imagens, a utilização da arte e literatura e a validação dos comportamentos. Nesse sentido, explica:

[...] riguardano così lo spazio umanizzato che, appunto, acquista un valore, un senso, solo se interpretato e messo in relazione sia con i “fenomeni culturali” che lo caratterizzano sia con le “strutture sociali” che lo definiscono. Sotto quest’aspetto sicuramente ha definito una precisa rottura con le tradizioni passate che vedevano la geografia scienza unitaria, pur divisa tra le sue due valenze fisiche ed umane⁴ (LANDO, 2012, p. 283-284).

A experiência e o significado, certamente, constituem-se tópicos de relevada significância no âmbito dessa perspectiva. Assim, compreender a experiência do indivíduo ou do grupo nos permite entender as facetas do sentimento das pessoas com os seus lugares (CHRISTOFOLETTI, 1982). Cada movimento no universo vivido torna-se uma possibilidade de construção ou reconstrução de significados.

⁴ [...] se preocupam assim do espaço humanizado que, de fato, adquire um valor ou sentido, somente se interpretado e mensurado seja com relação aos fenômenos culturais que o caracterizam, como em relação às estruturas sociais que o definem. Sobre esse aspecto, seguramente foi definido um preciso rompimento com as tradições passadas, que viam a geografia como ciência unitária, por dividirem-na entre suas valências físicas e humanas (LANDO, 2012, p. 283-284).

Para Tuan (1982) essa geografia reflete os fenômenos geográficos, com intuito de melhor entender o homem e a sua condição, na busca por desvendar as relações das pessoas com a natureza, seus comportamentos e sentimentos em torno do espaço e do lugar. Por isso é crítica e reflexiva. Desse modo o humanista tem o papel irremediável na interpretação da experiência dos homens, de suas ambiguidades, ambivalência e complexidade: "Um humanista olha esse mundo de fatos e pergunta: o que ele significa? O que ele diz a respeito de nós?" (TUAN, 1982, p. 163).

Bailly e Scariati (2001) defendem que o geógrafo, como muitos pesquisadores em ciências humanas:

[...] trouve confronté à un monde fabuleux et complexe; et souvent pour comprendre l'ordre dans ce chaos, il doit, au-delà des apparences, s'attacher aux liens subtils et délicats, parfois aléatoires et cachés, qui unissent les hommes à leurs lieux de vie, comme le font les poètes et tous ceux qui créent de la géographie parallèle⁵ (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 2013).

Nesse aspecto, o geógrafo deve se despir de todo preceito ou dogma científico, que o impeça de avançar rumo ao mundo dos sentimentos e significados. Nessa intenção, existem algumas questões básicas, que devem consideradas com o devido respeito, quando se fala da Geografia Humanista. Assim, além da valorização da experiência, a intencionalidade humana, o autoconhecimento, a interdisciplinaridade, a interação com as ciências humanas e o mundo vivido (*lebenswelt*) são considerados, igualmente, valores humanistas (HOLZER, 1993).

Nessa linha de pensamento, Bailly e Scariati (2001) reforçam que o mundo vivido permite melhor abstrair a base espaço-temporal e cultural da experiência ordinária. Por conseguinte, indagam sobre a necessidade de termos consciência dela, uma vez que ela é quase sempre não questionada. Nesse aspecto, nos tornamos conscientes do nosso próprio mundo, quando cientes dos significados e estruturas que os grupos constroem e nós também construímos. Tal questão é central para essa geografia, já que, "Ley explique clai rement que

⁵ [...] enfrenta um mundo fabuloso e complexo; e muitas vezes para compreender a ordem em meio ao caos, ele deve, para além das aparências, se concentrar nas ligações sutis e delicadas, aleatórias e, por vezes escondidas, que unem as pessoas aos seus locais de vida, assim como poetas e aqueles que criam uma geografia paralela (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 213, tradução nossa).

la perspective humaniste est avant tout une volonté d'incorporer la vie quotidienne à la géographie⁶" (BAILLY, 1990a, p. 10).

Além disso, a questão da interdisciplinaridade ou, como discorre Bailly e Scariati (2001), multidisciplinaridade e interação com as ciências humanas, merecem ser explicitadas. Para isso, o Quadro 1 que se segue, elaborado a partir do pensamento de Bailly e Scariati (2001), destaca os campos e as questões mais presentes na Geografia Humanista.

Quadro 1 - Relação da Geografia humanista com outros saberes.

Filosofia	Essência do homem	Mente humana	Projetos existenciais
Etnologia e Antropologia	Questionamento dos rituais	Questionamento dos inconscientes	Prática cotidiana
Psicologia	Questionamento da memória Coletiva	Questionamento das representações simbólicas	Questão familiar e as relações entre os indivíduos de um grupo ou entre os próprios grupos
Sociologia	Questionamento da memória espacial	Questionamento dos comportamentos individuais e coletivos	
História da Arte	Mensagens de significados em andamento	Compêndio de habilidades de interpretação de significados de um artista	

Fonte: Bailly e Scariati (2001, p. 219). Adaptação: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Além de envolver uma gama de conhecimentos específicos, essa geografia envolve posições epistemológicas e metodológicas variadas. Seu eixo comum, trata-se das filosofias dos significados, a saber, a fenomenologia, o existencialismo, a hermenêutica e o idealismo (MELLO, 1990). Holzer (1993) assegura que, entre essas, a que mais causou polêmica foi o idealismo proposto por Guelke, que é muito pouco utilizado em uma Geografia Humanista, pós-virada do milênio. Pode-se eleger a fenomenologia como a orientação mais usada pelos humanistas, todavia, Marandola Jr. (2013), alerta que nem toda Geografia Humanista é fenomenologia, e vice-versa de tal modo ao inverso. Buttimer (1974) sustenta que o uso do aporte fenomenológico pelos geógrafos partem de dois pontos fundamentais, o conceitual e outro metodológico. O que podemos ver nos principais conceitos, como lugar e mundo vivido, e na adoção da experiência como fonte de pesquisa.

Essa geografia de aporte humanista ficou conhecida pela forte contestação a uma visão de ciência excessivamente objetiva, limitada, mecanicista e determinista do homem

⁶ "Ley deixa claro que a perspectiva humanista é acima de tudo um desejo de incorporar a vida cotidiana na Geografia" (BAILLY, 1990a, p. 10, tradução nossa).

(ENTRIKIN, 1976). Daí, "a Geografia Humanística constrói, de modo crítico, sobre o conhecimento científico" (TUAN, 1982, p. 159). Mello (1990) é bastante radical contra uma visão cientificista e positivista em Geografia. Para esse geógrafo, a geografia "Humanística" deve se posicionar contra testes hipotéticos, teorias e leis, pois acabam excluindo das pesquisas a experiência do homem e sua espacialidade e deixam de lado sentimentos, significados, intenções e valores; afirma, ainda, que os "[...] positivistas [...] falam de um mundo sem homens ou contados aos montes como gado, ou meramente transformados em números" (p. 93), desse modo, "o mundo simples e 'certinho' dos positivistas difere do(s) mundo(s) vivido(s) analisados pelos humanísticos" (p. 96) (MELLO, 1990). Por conseguinte defende a necessidade de uma troca constante, entre pesquisado e pesquisador, e acredita que o universo vivido na produção teórica humanista evidencia que a Geografia está na alma do povo.

A ênfase dada a temas, antes ignorados pela ciência geográfica, exigiu uma nova abordagem. Entretanto, não se deve ignorar que a ciência sempre esteve vinculada às questões dos valores, uma vez que surgiu numa época, em que a separação entre ciência e sabedoria não existia, e a tentativa de isolá-los causou verdadeiros alejões teóricos (BAILLY; SCARIATI, 2001). "À ne pas intégrer la richesse des rapports intérieurité humaine-symbolique des lieux, la géographie désincarnée perdra son savoir géographier..."⁷ (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 219). Contra um academismo conformista e monótono, esses autores declaram: "l'approche humaniste ne se contente pas d'étudier l'homme qui raisonne, mais aussi celui qui éprouve des sentiments, qui réfléchit, qui crée..."⁸ (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 215).

Nesse contexto, uma das maiores críticas ao positivismo diz respeito à divisão rígida, na ciência, entre o objetivo e o subjetivo. Esse tende a ser ignorado ou pouco lembrado e, por isso, o homem se constitui objeto e a subjetividade do cientista social é deixada de lado (ENTRIKIN, 1991). Como ponderam Bailly e Scariati (2001), não pode existir separação entre fatos e valores do sujeito envolvido no processo de conhecimento. Desse modo reiteram as considerações de Entrikin (1991): enquanto os geógrafos mais atrelados ao dogmas da ciência vêm limites entre o que é objetivo e o que é subjetivo, o geógrafo humanista vê graus de intersubjetividade. Por isso, muitas vezes, esses geógrafos são acusados de supervalorização da subjetividade. Tal crítica, porém, suscita a necessidade de discussão dessa questão, conforme pode ser verificado a seguir.

⁷ "Sem integrar a riqueza das relações íntimas humanas-simbólicas dos lugares, a geografia descanada perde seu saber geográfico" (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 219, tradução nossa).

⁸ "A abordagem humanista não se contenta em estudar o homem que raciocina, mas alguém que tem sentimentos, que pensa, que cria..." (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 215, tradução nossa).

A supervalorização da subjetividade, a ênfase exagerada no indivíduo, a análise das questões particulares como isoladas, banais e fúteis, constituem-se um erro de avaliação. Assim, um diagnóstico humanista apressado pode soar como romantismo e individualismo supérfluos para as ciências sociais (MELLO, 1990). Muitos geógrafos, em especial os que fundamentam suas proposições pela orientação positivista, constituem-se os maiores críticos dessa perspectiva (HOLZER, 1998). Nesse sentido, chegam a afirmar que essa Geografia não faz ciência, que seus estudos são limitados ao senso-comum, são superficiais e pretensiosos. Outros geógrafos, não necessariamente positivistas, observam que, em muitos casos, os humanistas colocam a ação frente à estrutura, a cultura frente à economia (JACKSON; SMITH, 1984). A esse respeito, Tuan (1982) alerta que a conscientização e o saber, ao se constituírem foco de análise, imputa aos geógrafos alguns riscos, como enxergar propósitos e deliberação onde não há, gastando energia demais aos inícios e deixando em segundo plano os objetivos.

Tais questões podem estar ligadas à incompreensão acerca da principal filosofia do significado adotada no âmbito das pesquisas humanistas - fenomenologia- tanto por parte de quem critica, como por parte de quem a faz . Nesse sentido, e de acordo com Entrikin (1976), a Geografia Humanista, em muitas ocasiões, ainda é uma abordagem metodologicamente obscura. Todavia, acompanhamos um crescimento e clareamento nos propósitos desse horizonte em Geografia, fruto da ampla discussão e empenho dos grupos de pesquisas e pessoas envolvidas, especialmente no caso brasileiro. Desse modo, aquela geografia considerada não-científica, não-política, é resignificada na contemporaneidade e por isso consolida-se como fundamento analítico à espacialidade. Nas palavras de Marandola: “hoje parece ter conseguido seu espaço” (MARANDOLA JR., 2013, p. 56).

1.1.1 Geografia Humanista no Brasil

O desenvolvimento de uma Geografia Humanista brasileira não se deu no mesmo ritmo do que nos países anglo-saxões. Nesse sentido, desenvolveu características próprias, relacionados ao contexto histórico e acadêmico do país, notadamente nas últimas décadas, período de intensas e significativas mudanças estruturais. Inicialmente isolado em Rio Claro, a partir dos anos 2000 essa perspectiva parece ganhar força nos estudos acadêmicos em Geografia. A ascensão desse movimento em terras tupiniquins parece estar apenas no seu início e tem muito à contribuir para uma geografia brasileira e mundial.

Historicamente pode-se afirmar que os primeiros contatos dos geógrafos brasileiros com essa geografia foram viabilizados pelo acesso aos livros de Yi-Fu Tuan (TUAN, 1980, 1983), cujos originais (TUAN, 1974, 1977) foram traduzidos por iniciativa de Livia de Oliveira, importante professora de Geografia, da Universidade Estadual Paulista/UNESP de Rio Claro/SP.

Na década de 1970, quando tais obras emergem no cenário acadêmico nacional, a Geografia brasileira vivia duas situações distintas: a primeira orientada pela efervescência de uma Geografia teórica-quantitativa, veiculada principalmente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, com Speridião Faissol, de um lado, e o economista e planejador Jhon Friedmann, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/ IPEA, de outro, com forte influência de a Christaller e Brain Berry em ambas instituições. Academicamente esse movimento se consolidou com a adesão dos docentes de Geografia da UNESP/Rio Claro, que se constituiu um importante núcleo de pesquisas nesse âmbito. A segunda orientada pela renovação crítica marxista, que teve seu ápice no 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em Fortaleza/CE, 1978, tendo como principal nome o geógrafo brasileiro Milton Santos (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2003; VASCONCELOS, 1994; ABREU, 1994).

Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento humanista no Brasil teve suas especificidades. Enquanto, por exemplo, nos Estados Unidos a Geografia Humanista surgia com a Geografia Crítica, em um movimento que procurava a ruptura com um modelo racionalista e quantitativo de se fazer Geografia, no país a Geografia Humanista ficou isolada em Rio Claro, pela discriminação do movimento de renovação crítica que a julgava como uma geografia alienada (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2003) e ofuscada pelos debates referentes à dicotomia Física/Humana e em partes pela discriminação do movimento de renovação crítica que a julgava como uma geografia alienada (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2003).

Livia de Oliveira, entrevistada por Marandola Jr. e Gratão (2003), explicou que no âmbito das instituições, estabeleceu-se uma oposição entre Rio Claro-São Paulo. Nesse sentido, os pesquisadores da UNESP eram acusados pelos geógrafos da USP de serem reacionários e fazerem uma Geografia vinculada a poder. Essa situação justificou o isolamento da Geografia Humanista na UNESP, que se constituiu no principal reduto dessa perspectiva, na época.

Assim, por meio da UNESP/Rio Claro, foram publicadas traduções importantes aos estudos de Geografia Humanista no Brasil. O livro *Perspectivas em Geografia*, organizado

por Antonio Chistofolletti (1982) trouxe importantes referências para o cenário nacional (BUTTNER, 1982; LOWENTHAL, 1982; TUAN, 1982). Além desses, outras contribuições dos pesquisadores daquela universidade foram produzidas e, ainda, realizadas importantes traduções, em diversas revistas, onde se destacam os trabalhos de Entrikin (1980) e Relph (1979), publicados na revista Geografia (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2003).

São de Rio Claro ainda, as primeiras dissertações e teses relacionadas a uma orientação humanista em Geografia, impulsionada por Livia de Oliveira e Lucy Machado. Essas pesquisadoras são reconhecidas pelos seus esforços de organização de um núcleo de estudos relacionado à percepção do meio ambiente. Assim, seus trabalhos conseguiram reunir admiradores e discípulos pelo país (AMORIM FILHO, 1999).

Embora reconheça o esforço, Marandola Jr. (2013, p. 53), considera que "[...] não houve especificamente um movimento humanista organizado e forte nos anos 1970 ou 1980. O que assistimos, no caso brasileiro, foram repercussões pontuais a partir daquele eixo original do movimento humanista: a percepção do meio ambiente". Fato que levou muitas pessoas a confundirem a Geografia da Percepção ou do Comportamento com a Geografia humanista.

Posteriormente, até a década de 1990 foram publicados importantes trabalhos, no âmbito de uma geografia humanista, voltados à fenomenologia. Nesse caso, merecem destaque as obras de Armando Silva (SILVA, 1986) e Oswaldo Bueno Amorim Filho (AMORIM FILHO, 1987). Mas é somente em 1990, com a publicação do clássico artigo (MELLO, 1990) do professor João Baptista Ferreira Mello, do Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que percebemos um primeiro esforço no país, para se debater o que seria essa filiação epistemológica. Esse pesquisador foi considerado, pelo coletivo humanista no último Congresso Brasileiros de Geógrafos/CBG, o professor que mais orientou teses e dissertações relacionadas à Geografia Humanista no Brasil.

A dissertação de Wether Holzer (HOLZER, 1992) constitui-se, também, em uma importante referência, pois surge numa ocasião onde as principais referências encontradas no país eram estrangeiras. Além disso, é a qualidade e a minúcia de sua pesquisa, que a coloca como uma das principais e mais importantes já realizadas sobre o tema no Brasil. A partir daí, se desenvolvem outras relevantes investigações de Holzer e Mello situados nessa respectiva década, inclusive suas dissertações e teses (HOLZER, 1992, 1993a, 1993b, 1996, 1997, 1998; MELLO, 1991, 1993, 1995, 1997a, 1997b, 1999, 2000).

Os trabalhos de Holzer orientaram-se às questões epistemológicas e históricas da Geografia Humanista, no contexto da história do pensamento geográfico, sua relação com a Geografia urbana, desenvolvimento da fenomenologia, enquanto método abrangente da Geografia Humanista, e conceitos geográficos e seus desdobramentos nessa abordagem, em especial os de paisagem e lugar. Embora Mello demonstrasse interesse referente às discussões epistemológicas dessa perspectiva, sua opção incidiu em aplicações mais práticas. Assim, suas pesquisas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, inauguraram, no país, a vertente da Geografia da Música, ora tendo como objeto os compositores da música popular brasileira, ora a cantora Marlene. Além disso, esse humanista dedicou-se aos estudos relacionados à cidade e o urbano do Rio de Janeiro, em uma visão mais humanizada da natureza, na valorização do indivíduo e do seu lugar.

Assim, como consideram Marandola Jr. e Gratão (2003), a década de 1990, passada a turbulência entre as geografias, em especial, entre a Geografia Crítica e Geografia Quantitativa, permitiu o desenvolvimento de uma abordagem cultural e humanista. O que contribuiu para esse esforço, sem dúvida, foi a renovação cultural liderada por Zeny Rosendahl e Roberto Lobato Corrêa, por meio da consolidação do Núcleo de Estudos sobre Espaço e Cultura - NEPEC, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, que por meio dos seus simpósios⁹ e publicações¹⁰, aproximaram, epistemologicamente, alguns dos autores supracitados, em especial Werther Holzer e João Baptista Ferreira de Mello (CORRÊA; ROSENDAHL, 2012).

Percebe-se, então, que foi por meio desses eventos que a Geografia Cultural se estabeleceu e favoreceu a consolidação da Abordagem Cultural ou Horizonte Humanista no Brasil: "Neste espaço aberto, o projeto de uma geografia fenomenológica no Brasil é retomado e passa a ter visibilidade suficiente tanto para atrair novos interessados" (p. 55). O método fenomenológico passa a ser visto como elo unificador da Geografia Cultural e da Humanista (MARANDOLA JR, 2013).

Os anos 2000 pareceram propícios ao para um magnífico desenvolvimento dessa perspectiva, sem precisar de, como na década passada, engatar em movimentos indiretamente identificados. Tal fato é comprovado pela organização de diversos grupos e núcleos de pesquisas, eventos, número de publicações e traduções. Nesse contexto, a tese de doutorado

⁹ A saber, o Simpósio Nacional sobre Espaço e Cultura e o Simpósio Internacional sobre Espaço e Cultura Internacional, tendo sua última edição ocorrida em outubro de 2014, na UERJ da cidade do Rio de Janeiro.

¹⁰ Com a criação do periódico *Espaço e Cultura* em 1995 e, em 1996 o início da publicação de livros da coleção *Geografia Cultural*, que totalizam até agora 34 números e mais de 15 volumes, respectivamente.

de Lúcia Helena B. Gratão, é considerado um marco na vertente da Geopoética em Geografia Humanista (GRATÃO, 2002).

Assim, observamos a consolidação de grupos e núcleos de pesquisa, como exposto no quadro 2 e na Figura 2.

Quadro 2 - Principais grupos e núcleos de pesquisa relacionados a Geografia Humanista no Brasil.

Nome	Universidade	Coordenador(a)
Ghum - Grupo de Pesquisas Geografia Humanista Cultural	Universidade Federal Fluminense - UFF	Wether Holzer
Café com Leitura - Grupo de Estudos em Geografia, Fenomenologia, Humanismo, Geopoética e Educação	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Lúcia Helena Batista Gratão, Jeani Delgado Paschoal Moura e Eduardo Marandola Jr.
NeghaRio - Núcleo de Estudos sobre Geografia Humanística, Artes e Cidade do Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	João Baptista Ferreira de Mello
Nomear - Grupo de Pesquisa Geografia e Fenomenologia	Universidade Estadual de Campinas - Unicamp	Eduardo Marandola Jr.
Npgeoh - Núcleo de Pesquisa em Geografia Humanista	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Virgínia de Lima Palhares
GHuAPo - Grupo de Pesquisa Geografia Humanista, Arte e Psicologia Fenomenológica	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	Letícia Carolina Teixeira Pádua

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Todos esses grupos foram consolidados nos anos 2000 e contribuíram e vêm contribuindo para uma Geografia mais fenomenológica e humanista. "O termo fenomenologia, anteriormente não representativo deste coletivo no Brasil, hoje o é" (MARANDOLA JR. 2013, p. 56).

Figura 2 - Mapa dos principais grupos de pesquisas, pesquisadores, último evento realizado e linha do tempo do desenvolvimento da perspectiva humanista em Geografia no Brasil.



Quantitativa	Repercussões pontuais	Magnífico desenvolvimento
1970	1980	1990
Primeiros contatos de Oliveira com obras humanistas	Traduções de Oliveira/Unesp	(MELLO, 1991)
		(HOLZER, 1992)
		+ organização de grupos de pesquisas, eventos, publicações e traduções

Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

O NeghaRio, é responsável por um dos principais projetos humanistas do país, o Roteiros Geográficos do Rio, que possui mais de 15 anos. Sua importância reside no fato de não restringir o olhar humanista apenas às questões acadêmicas, pois ultrapassa os muros da universidade, na medida em que permite que populares possam vivenciar a experiência e obter um novo olhar sobre a cidade do Rio de Janeiro.

Em relação aos eventos podemos destacar o Encontro de Estudos sobre Geografia e Humanismo e o SEGNUM - Seminário Nacional sobre Geografia e Fenomenologia, que teve suas primeiras edições em 2006, em Campinas, e 2010 em Niterói. Atualmente mantém a periodicidade anual, com a realização do último encontro, em 2015, na cidade de Diamantina-MG (Figura 2).

Outros eventos também estão relacionados com o núcleo humanista brasileiro, a saber: Simpósio sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente (SINPEC), Londrina, 2005; Seminário Sobre Geografia e Literatura, Londrina 2010; Seminário Sabores Geográficos: Cultura, Imaginário, Paisagem, Rio Claro, 2011 a 2015; Seminário Geografia,

Lugar e Meio Ambiente: contribuições de Yi-Fu Tuan, Londrina, 2013; Seminário o Lugar do Lugar na Geografia: leituras humanistas e fenomenológicas, Campinas, 2013; Simpósio Nacional e Internacional de Geografia, Literatura e Arte, que acontece bianualmente, entre outros eventos relacionados aos seminários locais de cada grupo.

Devemos destacar que em eventos nacionais da Geografia, como o caso do último Congresso Brasileiro de Geógrafos, realizado em 2014 em Vitória-ES e o XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - Enanpege, realizado em 2015, em Presidente Prudente, o horizonte humanista ganhou espaço em seus espaços de debates e socialização.

A criação em 2011 da revista eletrônica intitulada *Geograficidade*, pertencente ao Ghum, e editorada por Marandola Jr., desde suas primeiras edições, tornou-se, ao lado da Revista Espaço e Cultura da UERJ, um dos principais meios de consulta científica acerca deste horizonte, no país. A revista, além de reunir trabalhos importantes de autores brasileiros, oferece traduções e versões inéditas de nomes como Augustin Berque, Anne Buttimer, David Seamon, Jörn Seemann, Yi-Fu Tuan e John K. Wright. Um exemplo desse fortalecimento na escala nacional foi o lançamento do livro *Qual o espaço do lugar?* de organização de Marandola Jr., Holzer e Oliveira (2012). A obra reúne ao todo treze trabalhos de pesquisadores nacionais e estrangeiros preocupados em discutir o tema. A publicação em língua portuguesa de *O homem e a terra* (DARDEL, 2011) e *Paisagens do Medo* (TUAN, 2005), e, a reedição de *Espaço e Lugar* (2013) e *Topofilia* (TUAN, 2012a), sendo a primeira traduzida por Werther Holzer e as outras duas por Livia de Oliveira, além da publicação dos livros *Geografia e Literatura* (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2010), *A Geografia Humanista: sua trajetória de 1950-1990* (HOLZER, 2016) são feitos consideráveis para a temática.

De acordo com Monteiro (2002) o desenvolvimento da Geografia Humanista no país estrutura-se em três vias: (1) vinculado a linha de trabalho da Geografia da Percepção e Cognição do Meio Ambiente à paisagem, ao lugar e à experiência; (2) ligada a Geografia Cultural, com forte inspiração no grupo do Rio de Janeiro; e, (3) que mescla as duas anteriores, envolvendo a interface Geografia e Literatura. Pelo percurso histórico desta vertente, até o presente momento, conforme apresentado resumidamente na Figura 2, pode-se afirmar que o desenvolvimento desse horizonte encontra-se em plena juventude, o que indica a possibilidade de perspectivas de desenvolvimento dessa abordagem no Brasil.

1.1.2 Geografia Humanista ou Geografia Humanística?

Algumas dúvidas aparecem em relação a terminologia correta, seria Geografia Humanística ou Geografia Humanista? Existe diferença? Se existe, quais são? Essas são questões que se apresentam àqueles que começam a estudar tal temática. Assim, a presente sessão pretende, brevemente, analisar o assunto.

De acordo com Mello (1990) a expressão *humanistic*, em tradução livre, humanística, é primeiramente citada na Geografia por Yi-Fu Tuan, no artigo *China*, editado em 1967. No ano de 1976, esse autor dedica-se a apresentar, caracterizar e refletir sobre o que seria o termo *humanistic geography* (TUAN, 1982). Pádua (2013) traz a questão à baila, pois até o final da década de 1970, o termo foi utilizado diversas vezes por Tuan, a saber: (TUAN, 1967, 1974a, 1976a, 1976b, 1977, 1978a, 1978b, 1979a). Entretanto, tal expressão foi, gradualmente, abandonada, seja pela adoção de uma perspectiva cultural ou pela adoção do termo humanista, como se pode perceber em um de seus mais recentes trabalhos: o livro *Humanist Geography* (TUAN, 2012b).

Holzer (1992), autor brasileiro que mais se debruçou em entender a etimologia e o significado dessas palavras, após pesquisa documental e bibliográfica, concluiu que tanto no inglês, como na língua portuguesa, pode-se fazer o uso dos dois termos. Entretanto, faz algumas ressalvas, "[...] em português, o primeiro [humanística] é adjetivo comum de dois gêneros e o segundo [humanista] não" (HOLZER, 1992, p. 325). Como pesquisador e estudioso da temática, acredita que devemos escolher o termo "Humanista", visto que esse abre um leque maior de perspectivas, como a associação com o humanismo filosófico e o estudo das humanidades, acrescido de ser um termo mais antigo no nosso linguajar. Nesse sentido, acredita que o uso desse termo evidencia uma corrente, que se diferencia e faz oposição, por exemplo, a uma geografia positivista (HOLZER, 1992).

Ainda de acordo com Holzer (1992, p. 325-326) A expressão "Humanística" na nossa língua, se assemelharia a um sentido "por demais adjetivo, e até caricato", ofuscando a dimensão que essa geografia representa. Desse modo, o uso do termo contribuiria para manter no imaginário dos geógrafos, a noção que essa terminologia se refere a algum subcampo, de um campo da Geografia. Tendo em vista que não vemos, por exemplo, uma Geografia positivística, estruturalística, Geografia urbanística...

Existem outras críticas em relação às termologias. Nesse sentido, Relph (1977) afirma que o uso da expressão *humanistic* poderia apresentar sentido dúbio, dando margem para relacionar, tanto com algum tipo de humanismo, como com a própria humanidade. Assim sendo, também acreditamos que "[...] a tradução pura e simples do inglês '*Humanistic*' para o português '*Humanística*', nesse caso é inadequada, razão pela qual optamos por traduzir *Humanistic Geography* para Geografia Humanista" (HOLZER, 1992, p. 326, grifo do autor).

Diante do exposto, podemos afirmar que as diferenças de terminologia são mais estéticas, do que éticas ou ontológicas. Ambas continuam em uso, contudo, sabemos que o termo humanista encontra-se mais universalizado. Autores como Mello (1990), Cavalcanti (2011), para mencionar apenas alguns, optaram pelo termo humanística. Todavia, nesta pesquisa, optamos por utilizar a palavra humanista, por refletir melhor o estágio atual desse debate, exceto quando for mencionar as proposições de outrem.

1.1.3 Geografia Humanista e Geografia da Percepção - derivadas uma da outra?

Existe uma grande confusão quando vamos falar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção, muitas vezes vistas como derivada uma da outra ou como a mesma coisa. Conforme explicou Mello (1990), muitos profissionais e estudantes brasileiros não sabem distinguir esses campos, fato que podemos observar até os dias de hoje, nos círculos acadêmicos de Geografia e até mesmo em suas publicações. Tal situação imputou a necessidade de uma breve explicação sobre a questão. Desse modo, a presente sessão, objetiva diferenciar a Geografia da Percepção ou do Comportamento e uma Geografia Humanista com véis na percepção do meio ambiente.

A Geografia da Percepção ou do Comportamento no positivismo e seu desenvolvimento deu origem a novas pesquisas na Geografia quantitativa. Nessa ceara, objetiva descobrir os comportamentos previsíveis, preferências ambientais, percepções e cognições relacionadas ao espaço, ações locais, com possibilidade de controle por meio do planejamento, exploração de imagens e mapas mentais e outras atividades baseadas no estímulo-resposta. Tal perspectiva foi amplamente utilizada por outros profissionais, tais como urbanistas, arquitetos, engenheiros, sociólogos e especialistas do desenho urbano (MELLO, 1990; HOLZER, 1993).

Holzer (1993) acredita que, no âmbito da Geografia, essa vertente pretende transformá-la em uma ciência comportamental investida no espaço com pretensões

nomotéticas, isto é, uma ciência que visa encontrar padrões e leis gerais para explicar objetos e fenômenos. A partir de 1971, Tuan e Relph começam a dar sentido diferente as pesquisas de percepção em Geografia, ao agrega em seus estudos humanísticos, questões que os diferenciavam e afastavam da Geografia da Percepção (HOLZER, 1993, p. 120), como por exemplo a valorização do sujeito e aspectos ligados a subjetividade humana.

Nesse contexto, os caminhos adotados pelos geógrafos humanistas, que estudam a percepção do meio ambiente são bem diferentes daqueles da percepção. Para sinalizar essa questão, fazemos questões de mencionar alguns tipos de pesquisas desenvolvidas por Tuan no livro *Topofilia* que é original de 1974 relacionadas a percepção, atitudes e valores ambientais:

(1) como os seres humanos, em geral, percebem e estruturam seu mundo. [...]; (2) percepção e atitude ambientais como uma dimensão da cultura ou da interação entre cultura e meio ambiente. [...] (3) tentativas para inferir atitudes e valores ambientais com auxílio de pesquisas, questionários e testes psicológicos; (4) mudança na avaliação ambiental, como parte do estudo da história das ideias ou da história da cultura; (5) O significado e a história de ambientes como cidade, o subúrbio, o campo e o selvagem (TUAN, 2012a, p. 16).

Mello (1990), por sua vez, efetua críticas a essa linha voltada para o positivismo àquele modelo de análise, no sentido de que os métodos quantitativos vinculados ao behaviorismo ou neobehaviorismo em Geografia, produzem uma imagem mecânica e reducionista do homem e seu mundo, pois adota a materialidade em detrimento da subjetividade, separa o sujeito do objeto. Nesse sentido, ficam evidentes as distinções artificiais entre sujeitos, objetos e meio ambiente. Suas considerações críticas incidem, ainda, sobre a perspectiva de homem, passível demais em relação ao seu meio, condicionado por estímulos, o que significa uma desconsideração de seu universo vivido, seus significados, experiências e sentimentos. Portanto, conclui, que se estabelece uma leitura fragmentada e incompleta das relações homem-meio, que não dá conta da complexidade do mundo do homem (MELLO, 1990).

Muitos dos artigos/livros publicados, ao longo das últimas décadas, no Brasil, não contribuíram para o esclarecimento e distinção das especificidades de cada fundamento filosófico. Ao contrário, ajudaram a consolidar uma imagem confusa da Geografia Humanista, o que justifica o imaginário geográfico brasileiro, que a considera reduzida aos estudos de percepção e do comportamento, como afirma Marandola Jr. (2013) e Holzer (1993). Nessa linha de raciocínio, Livia de Oliveira, pioneira nas traduções dos livros de Yi-

Fu Tuan no Brasil e nos estudos de percepção do meio ambiente no país, faz questão de lembrar que nunca fez ou faz uma "Geografia da Percepção ou do Comportamento", mas sim que trabalha com o foco em "Percepção do Meio Ambiente" ou uma "Abordagem Perceptiva em Geografia". Assim sendo, destaca que os trabalhos relacionados à cognição são mais importantes que um estudo reduzido da percepção. (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2003, p. 9).

1.1.4 Geografia Humanista e a Geografia Cultural

A Geografia cultural tem mais de cem anos e apresenta dois caminhos principais a Geografia Cultural clássica ou saueriana e a Nova Geografia Cultural ou Geografia Cultural pós-80. Ambas se distinguem, sobretudo, pela gênese, pelo discurso e pelo conceito de cultura adotado (CORRÊA; ROSENDAHL, 2012). Embora a fenomenologia tenha sido um termo já referenciado pelo precursor da Geografia Cultural, Carl Sauer, em seu famoso artigo *A morfologia da paisagem* (SAUER, 2012), constata-se um interesse maior por esse método na fase pós-1980.

A cultura para a versão clássica é definida em termos amplos, compreendida como uma entidade supraorgânica, que paira sobre a sociedade e determina suas ações. Ao contrário dessa concepção, a Nova Geografia Cultural a considera como um contexto, ou seja, como reflexo, meio e condição da existência das pessoas e dos grupos. Assim, a cultura se insere numa perspectiva interpretativa, composta de significados criados e recriados por grupos sociais, que refletem diversas esferas da vida e suas espacialidades. Tal concepção de cultura se aproxima daquela adotada na Geografia Humanista (CORRÊA; ROSENDAHL, 2011, 2012b).

Outra evidência de diferenças, entre ambas, diz respeito as suas áreas de estudo. A clássica orientava-se, principalmente, ao estudo das sociedades passadas e do terceiro mundo, no contexto das atividades agrícolas. Já a Geografia Cultural pós-80 concentra suas pesquisas, em especial, em sua própria cultura, nos estilos de vida das cidades do Primeiro Mundo, e traz à tona questões como consumo, imaginação, representação, simbolismo, relação de classe, etnia, poder e gênero (DUCAN, 2012; COSGROVE, 2012).

O dissenso entre ambas é tão significativo, que alguns teóricos a consideraram como uma guerra civil entre a tendência clássica *versus* renovada, que terminou em 1994, com a vitória dessa última. Assim, por meio de sua renovação, a Geografia Cultural tornou-se aberta,

transformou-se numa heterotopia, sujeita à polivocalidade, o que significou uma pluralidade de caminhos e aproximações (CORRÊA; ROSENDAHL, 2012a).

A Geografia Humanista e a Geografia Cultural Renovada constituem campos muito próximos um do outro, e por isso possuem imbricações. Pesquisadores de ambas consideram uma derivada da outra, embora não tenham um consenso claro, como demonstrado por Corrêa e Rosendahl (2012, p. 11) "a geografia humanista constitui um campo muito próximo ao da geografia cultural pós-80, levando alguns autores a considerarem-na variante desta. Não é essa opinião de Werther Holzer, para quem esse ramo da Geografia tem sua própria identidade". Existem vários pontos comuns entre essas duas abordagens, desde o contexto histórico, temáticas de estudo, e o uso da fenomenologia, o que faz ambas constituírem um campo teórico, que compartilha dos mesmos autores e de algumas ideias. "[...] Os autores conhecidos como de uma abordagem são utilizados amplamente pela outra, [...] sendo frequentemente 'confundidos', encontramos às vezes um autor sendo considerado pertencente às duas correntes e sua obra sendo declarada base para ambas" (MARANDOLA JR., 2005).

Há de se destacar, ainda, que ambas as perspectivas consideram a relevância de Carl Sauer, que contribuiu significativamente para o que viria a ser a Geografia Cultural e a Geografia Humanista, como apontam Mikesell (1978), Lévy (1981) e Ley (1981). Mello (1990) e Holzer (1992) são os precursores, no Brasil, das contribuições de Sauer para a Geografia Humanista. Vidal de La Blache igualmente é lembrado pelas suas contribuições por Mello (1990).

Sauer foi pioneiro por ser um dos primeiros a reconhecer, que as qualidades estéticas da paisagem deveriam ser apreciadas por um método subjetivo; que a percepção e a interpretação individual estão ao lado das técnicas; que havia uma preocupação ecológica com o destino das culturas e da humanidade; afora sua insistência ao afirmar que a geografia está "além da ciência" (SAUER, 2012; HOLZER, 1993). Como lembra Holzer (1993) a Geografia Cultural manteve vivo, mesmo após a onda quantitativa, o culturalismo, o antropocentrismo e, especialmente, o respeito pela diversidade temática, o que viabilizou a incursão dos geógrafos por diversos campos e perspectivas, fazendo frente tanto a uma geografia tradicional quanto uma geografia analítica.

Para Marandola Jr (2005) a abordagem humanista e a abordagem cultural são uma demonstração do humanismo em Geografia. O mesmo destaca algumas similaridades entre essas geografias, tais como: efetuam críticas ao cientificismo e ao positivismo; constituem-se um projeto compartilhado, que visa explorar e ampliar a experiência e a consciência humana;

trazem uma postura, independente de método, que penetre todas as análises geográficas, em destaque para o humanismo e a abordagem cultural; em suas orientações filosóficas (fenomenológico-existencialista).

Embora sejam próximas e haja um caminho de desenvolvimento comum, existem caminhos que são mais particulares a cada campo. Uma delas refere-se à escala. Enquanto os estudos humanistas focam em uma escala do indivíduo, as pesquisas culturais adotam frequentemente a escala de valorização do coletivo da cultura. Nessa perspectiva, o contexto no qual emergem, conferem atributos únicos em seus percursos. Assim, enquanto a Geografia Cultural, que surgiu por volta de 1925, agregando ensinamentos da geografia alemã, francesa e americana e nos anos 1970 se renovou, a Geografia Humanista nasceu no contexto das revoluções e transformações dos anos 1960 e 1970, época de novos humanismos e radicalismos (MARANDOLA JR, 2005; HOLZER, 1993).

A renovação da Geografia Cultural e o surgimento da Geografia Humanista são momentos históricos, que desenvolvem em paralelo, e são vistos em complementação um ao outro. Nesse percurso enquanto a Geografia Humanista carrega o humanismo desde a sua gênese, esse esforço na perspectiva cultural ganha força apenas em sua versão renovada (MARANDOLA JR, 2005; CLAVAL, 2007). Além do mais, embora não seja algo definido claramente, percebe-se que a Geografia Humanista vem explorando mais afundo os conceitos de lugar e espaço, enquanto a Cultural, paisagem e região.

1.1.5 Geografia Humanista: de subcampo a horizonte em Geografia

O percurso de desenvolvimento da vertente humanista em Geografia, até os dias de hoje, é marcado por várias mudanças. Nessa trajetória foram atribuídas várias designações, tais como subcampo, campo, movimento, paradigma, perspectiva, corrente, abordagem, horizonte, entre outros. Assim, objetiva-se, nesta subseção, explorar algumas dessas definições e explicitar suas mudanças estruturais.

O artigo *Humanistic geography*, publicado por Tuan em 1976, considerou-a como um subcampo: "conhecer a história do pensamento geográfico tem sido uma parte do treinamento de estudantes, na pós-graduação, por algum tempo. A Geografia Humanística, neste sentido limitado, é um **subcampo** aceito na disciplina" (p. 146, grifo nosso); "o **subcampo**, temos visto, está centralmente preocupado com a qualidade de conscientização humana e com o

aprendizado" (TUAN, 1982, p. 156, grifo nosso). Relph, posteriormente, em 1977 publicou um artigo (RELPH, 1977) tecendo duras críticas à delimitação dessa perspectiva em subcampo, defendendo que essa Geografia perpassa todos os campos da própria Geografia Humana. Tuan, logo em seguida, manteve sua posição, na medida em que defendia a geografia humanística como possuidora de ponto de vista peculiar, que de certa forma, permitia trazer novas formulações aos problemas geográficos (PÁDUA, 2013): "Embora seja esta a posição de Tuan na década de 1970, entendemos que hoje, podendo vislumbrar sua obra, discussões e abordagens, restringir sua geografia a um subcampo, seria diminuir e limitar as proporções que ela tomou" (PÁDUA, 2013, p. 31).

Como aponta Holzer (1993), nos meados da década de 1970 muitas propostas humanistas a consideravam como paradigma filosófico da Geografia contemporânea, o que gerou debate na década de 1980, pelo núcleo humanista, ao próprio conceito de paradigma. Relph (1981), como argumenta Holzer (2012), foi incisivo e desconstruiu uma imagem paradigmática relacionada ao termo humanista, pois essa designação abarca uma gama de significados distintos, sendo naturalmente antiparadigmático.

O fato de muitos geógrafos humanistas não se aperfeiçoarem e criarem linhas de desenvolvimento ligadas a um método filosófico e com a dispersão do coletivo humanista, principalmente, no final dos anos 1980, colaborou para seu enfraquecimento como movimento. Embora enfraquecida, suas proposições foram absorvidas em diversos campos e temáticas da Geografia, uma vez que foi encarada pelos geógrafos como "abordagem metodológica ou conceitual" (p. 53) ou "como esteio metodológico e epistemológico (às vezes até ontológico)" (p. 56), principalmente nos debates sobre lugar e paisagem (MARANDOLA, 2013).

Holzer (1993, p. 126) afirma, ainda, que no início dos anos 70, a partir da base filosófica fenomenológica-existencialista e exploração do conceito de lugar, os geógrafos culturais e históricos denominaram Geografia Humanista como "um campo próximo". Já Ley (1981, 1983)¹¹ apud (Holzer, 1993) via a Geografia Humanista como uma corrente, que tinha como objetivo relacionar as humanidades e as ciências sociais com a Geografia, por meio de uma perspectiva filosófica e teórica mais crítica.

¹¹ LEY, David. Cultural/humanistic geography. **Progress in Human Geography**, London, v.5, n.2, p. 249-257, 1981; LEY, David. Cultural/humanistic geography. **Progress in Human Geography**, London, v.7, n.2, p.267-275, 1983 apud HOLZER, Werther. A Geografia Humanista Anglo-Saxônica - de suas origens aos anos 90. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 109-146, 1993.

Entrikin (1976), em seu importante e polêmico artigo "Contemporary Humanism in Geography", defende que a abordagem humanista é melhor entendida como uma forma de crítica, já que não oferece uma alternativa viável para a Geografia científica. Nesse sentido, critica essa abordagem reafirma a relevância do estudo do significado e valor em Geografia, que possibilita aos geógrafos serem mais conscientes dos fenômenos sociais e culturais e mais moderados quanto as leituras exageradas da ciência.

Yi-Fu Tuan (1982) além de considerar a Geografia humanística um subcampo, também a considerou como um projeto. Essa ideia nós permite entender que está em movimento, um projeto edificado passo a passo. Daí a analogia de Tuan (1982) com a construção de um edifício.

Diferentemente das abordagens que procuravam estabelecer um sentido mais *stricto sensu* à Geografia Humanista, considerando-a como uma corrente ou campo específico, alguns autores, como é o caso de Claval (2002), numa mescla com a Geografia Cultural, defende uma postura mais abrangente, qual seja, a Abordagem Cultural. Essa é conhecida, também, por trazer um traço humanista e fenomenológico à ciência geográfica (MARANDOLA JR., 2005).

Nos países anglo-saxônicos o que se observa é um desaparecimento do termo humanista, em prol da adesão ao movimento cultural. Assim, muitos geógrafos do coletivo humanista começaram a se autodesignar por geógrafos culturais. A consequência, pode-se dizer, foi o enfraquecimento do projeto fenomenológico em Geografia, visto que o projeto cultural não incorpora de maneira central a fenomenologia (MARANDOLA, 2013). Em solo brasileiro, porém, o termo humanista ganhou força, concomitante ao processo de estruturação de um projeto de geografia fenomenológica.

A Geografia Cultural e a Humanista, denominada de Abordagem Cultural por Claval (2002), leva Gomes (2000) a considerar que tal vinculação integra um novo horizonte, o terceiro no contexto epistemológico da Geografia: o Humanista. Desse modo, compõe juntamente com o horizonte neopositivista e com o horizonte marxista o universo epistemológico dessa ciência. O horizonte Humanista pode ser visto também por outros autores como um fundamento interpretativo dos valores, ligados às filosofias dos significados, em especial, à fenomenologia (MARANDOLA JR., 2013; MONTEIRO, 2002; MOREIRA, 2014).

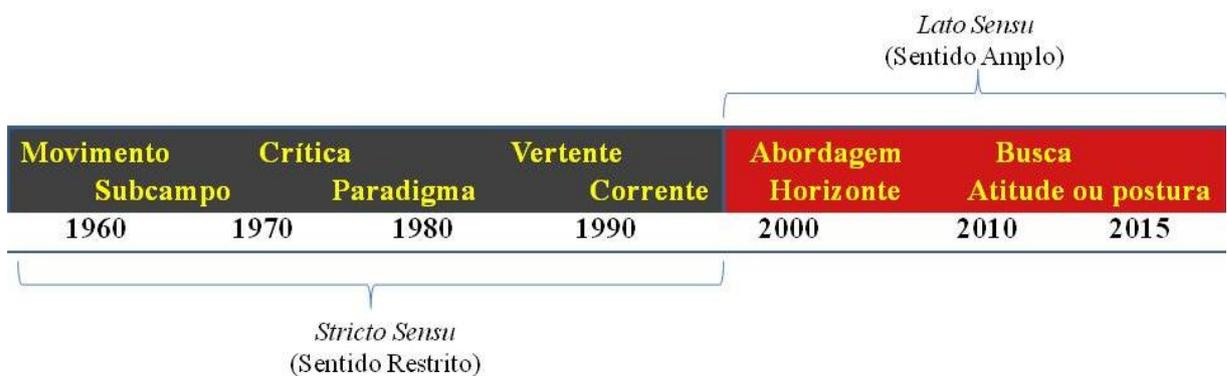
Desse modo concordamos com Gratão (2002, p. 24) : "A Geografia Humanística não é só um '(per)curso alternativo' [...] ela tem outras buscas...outros sentidos...É como seguir um

novo caminho...outros olhares... outros significados... outras paragens... outras travessias... É uma outra viagem". Todas essas designações confirmam a perspectiva de Tuan (1982) dessa Geografia como um projeto em construção. Portanto, em cada passo, temos a certeza de que tal projeto fica, cada vez mais, sofisticado.

O reconhecimento dessas designações nos permite ter uma breve noção sobre o espaço que essa linha de pensamento ocupou em cada momento histórico, desde seu surgimento até os dias de hoje, o que evidencia movimento (Figura 3). Atualmente essa perspectiva extravasa seu campo disciplinar, o campo *Stricto Sensu* e ganha delimitações *Lato Sensu*, vista, conjuntamente, com filosofias do significado, como Abordagem Cultural ou Horizonte Humanista.

Existem, ainda, com o teor muito próximo aos enunciados anteriormente, os termos "cultural-humanist geography" (TUAN, 1989), em tradução livre, Geografia cultural-humanista e também como apontado por GHUM as Matrizes da Geografia Humanista Cultural (GHUM, 2015).

Figura 3 - Linha do tempo que mostra a evolução da Geografia Humanista de um sentido *Stricto Sensu* para *Lato Sensu*.



Elaboração: Rodrigo Capelle Sues, 2016.

Adepto de uma perspectiva *Lato Sensu*, preferimos, assim como defende Marandola Jr. (2005) e Pádua (2013), a adoção de uma postura ou atitude humanista, ou ainda como postula Livia de Oliveira, "a Geografia Humanista com uma busca" (MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2003, p. 15), numa opção por uma Geografia permeada pelo Humanismo. Pádua (2013) considera que, embora Tuan tenha assumido outras denominações, o mesmo apresenta em sua obra uma atitude humanista para a Geografia. . Isso posto, nos cabe discutir sobre o

que trata o humanismo e, nesse contexto, como tal perspectiva em Geografia recolhe seus ensinamentos e valores.

1.1.6 A Influência do humanismo na Geografia Humanista

Como mencionado na seção anterior, a Geografia Humanista está permeada pelo humanismo. Nesse sentido, devemos buscar uma Geografia que englobe os valores de um humanismo. Mas o que seria o humanismo? Existem humanismos? Como é visto o humanismo em Geografia? Qual o humanismo a Geografia Humanista adota? Essas e outras perguntas sugerem, quando tentamos refletir acerca da Geografia Humanista.

O humanismo, embora seja relacionado constantemente com o período da Renascença, apresenta múltiplos significados e não se restringe a uma época específica (TUAN, 1982), pois sempre resurge e se reinventa como, defende Buttimer (1990). "O uso histórico, então, permite-nos definir o humanismo como uma visão ampla do que a pessoa humana é o do que ela pode fazer" (TUAN, 1982, p. 144). Não há uma resposta simples e não existe consenso sobre um único humanismo, "[...] pois cada humanismo será definido em relação ao universo de valores que cercam o termo (o que é homem, liberdade etc.)" (MARANDOLA JR., 2005, p. 395).

Há outras ideias sobre o humanismo, que são importantes de serem consideradas. Deve-se ressaltar que "o humanista hoje não nega as perspectivas científicas sobre o homem; trabalha sobre elas" (TUAN, 1982, p. 144). Para Pádua (2013) ele envolve um modo de pensar, experienciar e perceber os sujeitos, seja em sua individualidade e coletividade ou cultura. Buttimer (1990) faz considerações relevantes sobre essa filosofia, no sentido de que o humanismo se constitui como uma expressão de libertação da humanidade. É ela quem levanta a tríade *Fênix*, *Fausto* e *Narciso*, que reflete no desenvolvimento das ideias do humanismo.

As reflexões oriundas das ideias de Fênix, Fausto e Narciso nos permitem deslumbrar as virtudes do humanismo como também suas desvirtudes e ameaças. Fênix, a ave mitológica, nos indica que o humanismo também pode renascer das cinzas, aquilo que era concreto, que se desmanchou pode refazer-se e reinventar-se. O Fausto deslumbra a tentativa de estruturar-se e organizar-se. O Narciso é o alerta que devemos ter, cuidar para não se autodestruir, autoafirmar como possuidor da perfeição. Esses elementos representam os riscos e as esperanças do Humanismo, que pode ser apropriado para um Humanismo em Geografia. Em

síntese, "o Humanismo sempre ressurgue, novo e atualizado, pronto para empreender o processo faustiano de reconstrução de suas estruturas" (p. 412). Contudo, como alerta o autor, o risco como mencionado é o narcisismo, que reencarna o desejo da supremacia e estabelece o reducionismo. A fase mais eminente hoje parecer ser de "[...] uma estrutura faustiana estabelecida e o espírito de Narciso rondando-nos de perto" (MARANDOLA JR., 2005, p. 412).

Essas questões nos ajudam a compreender porque muitos argumentos, que dão base à Geografia Humanista, estão longe de serem novos nas ciências humanas. Empatia, intuição, introspecção e outros métodos não-empíricos, utilizados pela perspectiva humanista em Geografia, são considerados por Entrikin (1976, p. 616) como "[...] old arguments in a new vocabulary"¹². Como podemos perceber existem muitos humanismos, a existência de diversas correntes filosóficas como o cristianismo, ateísmo, o marxismo, o liberalismo e o existencialismo, por exemplo, influenciam, criam e promovem diferentes humanismos (MARANDOLA JR., 2005). A fenomenologia-existencialista trata do humanismo mais utilizado pela Geografia Humanista.

Bailly (1990b, p. 161) defende que o Humanismo em Geografia é uma "[...] changement dans les états d'esprit, élargissement des points de vue et des méthodes.[...] est une sensibilité aux émotions"¹³. Mais do que isso, Marandola Jr. (2005), postula que o Humanismo em Geografia deve ser uma postura, principalmente ética, constituindo como uma base para a orientação científica, do pesquisador e da pesquisa. A defesa desse geógrafo, é que, embora o núcleo duro do humanismo mais atual constitua exatamente a "corrente" Humanista, o humanismo deve ir além das orientações teórico-metodológicas internas da Geografia, não podendo ser reivindicada por apenas uma corrente ou orientação. "Assim, o que argumentamos é em favor de uma Geografia permeada pelo Humanismo" (MARANDOLA JR., 2005, p. 395).

Tal como defende Heidegger, o humanismo autêntico, uma vez que o humanismo supremo não foi atingido, deve ser uma busca (MARANDOLA JR., 2005). Sendo assim, Marandola Jr (2005) vislumbra um humanismo que valorize o ser humano em todas as dimensões e escalas, a saber: os fenômenos sentimentais, racionais ou psíquicos, tanto em uma escala individual, vista como a da existência, quanto uma coletiva, considerada a da cultura, ou de maneira transescalar entre ambas. Como defende esse pesquisador "conseguir

¹²[...] "argumentos antigos em um novo vocabulário" (ENTRIKIN, 1976, p. 616, tradução nossa).

¹³ "[...] mudança do estado de espírito, alargamento dos pontos de vistas e dos métodos. [...] é uma sensibilidade às emoções" (BAILLY, 1990, p. 161, tradução nossa).

ter uma ciência permeada pelo Humanismo e pela Abordagem Cultural, sem perder nossas raízes e tradições. É a proposta de uma ciência humanista e orgânica, consubstanciada entre o material e o imaterial, mas com um valor de medida: o homem" (MARANDOLA JR., 2005, p. 414).

Dessa forma o humanismo, embora seja a base da Geografia Humanista, não pode ser protestado como algo exclusivo; fazer isso é aproximar do narcisismo que ronda a autodestruição do humanismo e também desatar o elo do debate com outros horizontes. Assim, como a Geografia Humanista, o humanismo deve ser visto como uma postura, principalmente, ética e uma busca. Nesse sentido, por se tratar de postura e busca, acreditamos que esse é também o papel da Geografia Humanista no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, uma postura que valorize os educandos e sua realidade, a fim de superar o superficial buscando transcender as barreiras do visível, material e da realidade fragmentada.

1.2 GEOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA HUMANISTA: APROXIMAÇÕES

O contexto contemporâneo é marcado por um movimento acelerado da modernidade, que estabelece novas condições de transformações, lideradas pelas novas tecnologias e novas formas de comunicação. O consumo das sociedades passa cada vez mais a ser controlado pela sedução da mercadoria, impulsionado pelas novas forças produtivas, cujo encanto impõe à sociedade o predomínio da estética sobre a ética, uma nova forma de perceber o espaço e o tempo, além de uma excessiva fragmentação da realidade. Fragmentado, dissolvido na insensatez e na efemeridade, muitos homens se alienam, uma vez que perdem seus referenciais (GIDDENS, 1991; DEBORD, 1997; HARVEY, 2012).

O momento em que estamos vivendo é retratado por Bauman (2001), como uma modernidade líquida, que se caracteriza pela instantaneidade, colagem, incerteza, insatisfação constante, midiaticização, insegurança e individualidade, que refletem claramente na formação de organização da sociedade e da experimentação do tempo e do espaço.

Nesse aspecto, o mundo passa a ser cada vez mais "confuso e confusamente percebido" (SANTOS, 2011, p. 16). Diante desse cenário, o papel da educação é ainda mais importante, uma vez que não deve perder seu foco diante de tanta informação. Nesse viés, tem o papel de desenvolver uma leitura emancipatória de mundo, que possibilite compreender a realidade não de forma fragmentária, mas em seu sentido global. Assim, as

disciplinas escolares devem passar por ressignificações. A defesa que fazemos é a da educação e do ensino de Geografia, como um instrumento de formação de mentalidades e condutas (LEITE, 2012).

Ainda hoje nos deparamos como uma escola que não se apresenta atraente ao alunado do mundo contemporâneo, uma vez que não consegue explicar e textualizar as novas leituras da vida. Existe um fosso entre escola que deseja apresentar como homogênea e a vida que é heterogênea. Nesse aspecto é urgente teorizar a vida, no sentido de ir de ao encontro aos interesses dos alunos, levando-os a compreendê-la e representá-la melhor (CASTROGIOVANNI, 2012).

Assim, o ensino deve fomentar a formação de indivíduos, que tenham capacidade de pensar e aprender permanentemente nesse contexto apresentado, promover qualificação profissional, preparação tecnológica e atitudes e disposições relacionadas a vida numa sociedade técnico-informacional, inclusive em nível global, além de permitir o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e qualidades, que impliquem em atividade autônoma, consciente e crítica, para fornecer atributos à atuação de cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

O binômio ensino/aprendizagem se apresenta como duas faces de uma mesma moeda, embora cada um tenha suas particularidades, são inseparáveis e constituem-se ora causa, ora consequência. "[...] ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e um vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando" (OLIVEIRA, 2015, p. 217). Uma prova disso, é que o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, com intuito de estimular e suscitar a aprendizagem dos alunos. Desse modo, o processo de ensino se propõe estimular, dirigir, incentivar e impulsionar o processo de aprendizagem dos discentes (LIBÂNEO, 1994).

O maior objetivo do ensino é a construção de conhecimentos pelos alunos e envolve, ainda, o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (CAVALCANTI, 2012a). Portanto, além de assegurar a transmissão e assimilação de conteúdos do saber escolar, tem como funções principais assegurar a passagem do senso comum do aluno para conhecimento científico e desenvolver habilidades e capacidade cognitivas como, por exemplo, pensamento independente, observação, análise-síntese. Trata-se de processo complexo que reúne tanto condições internas como externas de questões didáticas, que envolvem professor e alunos (LIBÂNEO, 1994).

A educação escolar é formada por um sistema de instrução e ensino que contém proposições intencionais, práticas sistematizadas e elevado grau de organização (LIBÂNEO, 1994). Desse modo, quando falamos de educação escolar ou Geografia Escolar também estamos falando de ensino. Mas o que seria a Geografia Escolar? Podemos dizer que, em princípio, é uma Geografia apropriada para o contexto de ensino-aprendizagem de conhecimentos geográficos. De tal forma, trata de conhecimentos geográficos escolarizáveis. Cavalcanti (2012b) afirma que a Geografia Escolar é composta pela Geografia acadêmica, pela geografia didatizada e pela geografia da tradição prática. Assim, os professores são responsáveis por ela, já que as crenças adquiridas no plano do vivido, as concepções, a sua formação profissional além das práticas sociais, de poder e da própria escola acabam tendo papel relevante na construção de uma Geografia Escolar (CAVALCANTI, 2012b).

Sobre a temática, García (1999) ressalta alguns conhecimentos necessários para a profissão docente, quais sejam, o conhecimento pedagógico, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto, que diz respeito ao reconhecimento do local e do público para quem se ensina. Bem como as demais, uma perspectiva humanista no ensino de Geografia deve permear todos esses conhecimentos.

Para Mello (1990) a Geografia percorreu um longo caminho para incluir o ser humano como ser pensante em suas pesquisas e, assim, a disciplina escolar ainda menospreza o valioso material das experiências do mundo vivido e, conseqüentemente, das fantasias e concepções que são fruto desse mundo (MELLO, 1990).

O conhecimento geográfico escolar, embora mantenha contato, se diferencia do conhecimento geográfico científico pelas condições de produção, pela organização, pela finalidade e outras especificidades. Enquanto esse último objetiva produzir novos conhecimentos, que tenham a capacidade de resolver problemas e contribuir para o progresso da ciência, o conhecimento escolar agrega os saberes já existentes considerados importantes para a formação dos cidadãos (LESTEGÁS, 2012). A Geografia escolar está em permanente processo de construção, se realiza por intermédio dos sujeitos da prática escolar, pelas decisões desse grupo, o que lhe confere movimento próprio, relativamente independente (CAVALCANTI, 2012b). Deve-se ressaltar, porém, que a Geografia Escolar também produz novos conhecimentos, realiza pesquisas, faz proposições, mas seu objetivo primeiro é fazer uma Geografia que adentre o aluno e o consiga levar, por meio de suas ferramentas intelectuais, a compreender o mundo em que vivem de forma analítica, crítica, reflexiva e humanista.

A Geografia Escolar foi, por muito tempo, considerada como pertencente ao rol das disciplinas decorativas, uma espécie de prima mais pobre da história, um disciplina de segundo escalão. Muitas vezes ensinada por um professor, que se considerava detentor do conhecimento e o aluno mero receptor, acabou por empreender um ensino pautado em verdades absolutas, com memorização de nomes dos mais diversos lugares, fenômenos e objetos. Diante de um mundo que está perto a desmanchar no ar, necessitamos de uma Geografia que rejeite esse papel – de prima mais pobre da história- e aceite o desafio de desenvolver um ensino, que abra portas para a explicação do mundo, que dê espaço a imaginação ao lado da razão (CARVALHO, 2007).

Já é hora de se questionar o modelo transpositivo de conhecimentos no âmbito da escola. Lestegás (2012) averigua que esse modelo adota uma concepção de ensino academicista e transmissora, que reduz o conhecimento escolar como saber acadêmico miniaturizado. Assim, deve-se romper com tal perspectiva, por meio da adoção de um viés que defenda a construção e a mediação dos conhecimentos escolares no contexto escolar. A Geografia deve, então, munir os discentes com ferramentas intelectuais, em especial de conceitos geográficos, potencializar suas capacidades de compreenderem que a espacialidade em que vivem é produto de inúmeros fatores e que, diante desse cenário, é possível e necessário que se portem como sujeitos de voz e presença, participantes nos processos de construção do espaço geográfico. Essa ciência tem o importante papel de desenvolver um olhar geográfico, que permita compreender os fenômenos além das aparências (CALLAI, 2013). Portanto, o papel do ensino de Geografia é contribuir para que os alunos desenvolvam esse olhar geográfico e, por conseguinte, contribuir para construção de explicações a respeito da espacialidade, que é experimentada e constantemente vivida (CAVALCANTI, 2013).

Nesse sentido, o ensino dessa disciplina permanece relevante na escola de hoje, somente se for orientado por um projeto formativo, que tenha evidente os significados dos conteúdos geográficos para uma formação geral e o professor saiba intervir e mediar com os alunos, a consciência desses significados (CAVALCANTI, 2013). De tal forma, o professor fica imbuído de várias responsabilidades, entre as quais de reconhecer no cotidiano do lugar em que os alunos estão inseridos, atributos locais e regionais de uma realidade que é global. Sendo assim, cabe ao professor uma nova atitude diante o ensino de Geografia, que não seja abrir mão de harmonizar entre competência técnica e valores éticos e morais (CALLAI, 2013).

Cavalcanti (2013) esclarece que o discurso da Geografia não remete, necessariamente, à realidade nas suas manifestações empíricas, mas constrói sobre ela um conhecimento sistematizado. Nesse aspecto, não só a dialética se reúne para superar a perspectiva empirista, mas igualmente a perspectiva fenomenológica.

Embora a Geografia Crítica adote o termo crítica como adjetivo de uma Geografia reflexiva, questionadora e transformadora, não devemos considerar as outras geografias como acrílicas. Não é o que muitos geógrafos adeptos dessa perspectiva consideram, visto que colocam no mesmo barco como geografia não-crítica a Geografia Humanista e a Geografia Quantitativa. Nesse aspecto, também como foi explicitado no item 1.1.6, que o humanismo não é exclusivo de uma Geografia humanista. Sendo assim, o ensino crítico também pode ser orientado por outros fundamentos filosóficos, como, por exemplo a fenomenologia, estruturalismo e existencialismo.

Na verdade, embora haja um predomínio do materialismo histórico dialético, é claro que o discurso geográfico escolar é claramente condicionado por múltiplas perspectivas da Geografia. A coexistência desses expressa a falta de um referencial consensual, o que gera um dissenso sobre os vários conceitos geográficos, o que resulta em um conhecimento geográfico escolar de diversas procedências (LESTEGÁS, 2012). Esse fato, embora possa gerar algumas confusões na hora de ensinar conceitos geográficos, não é de todo ruim e desencadeia uma diversidade de pensamentos que deve ser valorizada.

Os diversos horizontes do pensamento geográfico acabam influenciando no ensino de Geografia, tanto na sistematização de conteúdos, habilidades e competências, como no modo de ensinar e aprender. Embora saibamos que a Geografia Humanista influenciou e vem influenciando o ensino de Geografia de modo direto ou indireto nas escolas brasileiras, acreditamos que ainda exista uma carência acerca de sua sistematização e organização no ensino, por isso foi um dos motivos para essa investigação.

Deve-se ressaltar que até o momento não houve, explicitamente, uma teorização sobre a Geografia Escolar pautada na fenomenologia. Por isso, recorreremos a alguns autores que se dizem do materialismo, como é o caso de Cavalcanti (2013), Libâneo (1994) e Lestégas (2012). Tendo em vista, que são os mesmos que levantam e conceituam a educação escolar e a Geografia Escolar.

Desse modo, essa seção pretende apresentar algumas considerações a esse respeito. Para isso, utilizamos do conceito de lugar em Geografia, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e da teoria de Paulo Freire, para fundamentar os argumentos e

estabelecer possíveis aproximações entre esses. Entendemos que tais fundamentos teóricos e legais propõem um processo de ensino-aprendizagem que conduza os alunos a compreenderem melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem, sem menosprezar os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos, estéticos, que possam interferir no exercício da cidadania e de uma atuação e inserção social mais consciente e humanista. Em termos mais específicos, levar os discentes a se reconhecerem como sujeitos atuantes no espaço, por meio do lugar, compreender as aparências, ausências e múltiplas manifestações dos fenômenos geográficos.

1.2.1 O lugar e a mediação de conhecimentos escolares

A Geografia se constitui em "um instrumento formidável para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda a dimensão do espaço e do tempo, onde estamos e para onde caminhamos" (SELBACH, 2010, p. 37). Nessa perspectiva, o conceito geográfico que mais se aproxima dessa abordagem é o de lugar, a ser explorado nessa sessão. Esse se constitui um dos conceitos fundamentais da Geografia, destacando-se, principalmente, na vertente humanista. Seu estudo diz respeito à análise dos significados construídos no espaço, e engloba em especial, as facetas do mundo vivido e da experiência, aspectos valorizados na perspectiva de ensino. Desse modo, procuramos fazer proposições referentes ao conceito de lugar, numa abordagem orientada ao ensino em Geografia.

A construção de conceitos geográficos vem sendo considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento do pensamento dos alunos (CAVALCANTI, 2012a), visto que possibilitam uma leitura e releitura do mundo com um viés espacial, crítico, reflexivo e humanista.

Em relação ao conceito de lugar, lançamos mão da compreensão que Marandola Jr. (2012) lhe imputa. Nesse sentido, sustenta que o lugar é uma das ideias geográficas principais, que transcende a Geografia, por permitir diálogos e conexões com diversas áreas. No ensino, porém, o lugar pode ser utilizado como uma ponte que permite a Geografia fazer conexões interdisciplinares e, assim, contribuir para um ensino-aprendizagem rico de conhecimentos e informações.

Há várias definições e explicações sobre o lugar, mesmo em uma abordagem fenomenológica em Geografia. Segundo Relph (1976, p. 5) "place has often been identified

implicitly as the essential feature of the phenomenological foundations of geography¹⁴". Esse autor (1976) acredita que entre os conceitos espaço, paisagem e lugar, esse último talvez seja o mais fundamental dos três, porque focaliza espaço e paisagem em torno das intenções e experiências humanas. De acordo com Seamon (2009, s. p) o lugar é "a fusion of human and natural order and any significance spatial center of a person or group's lived experience¹⁵". Resumidamente, podemos colocá-lo como "qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas" (TUAN, 2011, p. 8).

Baseado numa perspectiva que visa compreender o sentido de totalidade e contextualidade do lugar, Entrikin (1991) defende a busca de um meio termo entre o polo objetivo da teorização e o polo subjetivo da compreensão empática, para de tal modo, viabilizar o entendimento desse conceito em tempos modernos. Tal relativização implica, ao processo de ensino-aprendizagem, a consideração daquilo que foi e está sendo vivido pelos alunos e daquilo que foi construído teoricamente, visando uma mediação entre conceitos cotidianos e científicos como defende Vigotsky (2008).

Zaret (1964) *apud* Entrikin (1991) atesta que o significado de um lugar é indissociável da consciência de quem o habita. Nesse sentido, a especificidade do lugar está correlacionada com as experiências únicas que se tem com esse local e os significados atribuídos a essa experiência. Essa ideia é importante na perspectiva escolar, em todos os anos do Ensino Fundamental, pois possibilita, por meio do conhecimento de lugares mais imediatos dos alunos, como a sua casa, rua, bairro, cidade e escola, uma aproximação teórica do conhecimento geográfico. Uma abordagem adequada desse conceito, naquela fase de escolarização, contribui fortemente para a criação da identidade do aluno com a Geografia, e ajuda a quebrar estereótipos relacionados a esse campo disciplinar, tais como: ciência pautada em memorização de conhecimentos enciclopédicos.

Uma abordagem adequada desse conceito nessa fase contribui, fortemente, para a criação de uma identidade do aluno com esse campo disciplinar, ajuda a quebrar estereótipos relacionados à Geografia, como, por exemplo, a memorização dos nomes de capitais, e conseqüentemente, contribui para uma melhor aprendizagem em Geografia no percurso escolar.

¹⁴ "Lugar tem sido muitas vezes identificado implicitamente como a característica essencial dos fundamentos fenomenológicos da geografia" (RELPH, 1976, p. 5, tradução nossa).

¹⁵ "[...] uma fusão da ordem humana e natural e qualquer centro de significado espacial da experiência vivida de uma pessoa ou grupos" (SEAMON, 2009, s. p, tradução nossa).

Entendemos que o lugar possui uma maior amplitude, deixando de ser visto como um local qualquer na superfície, para incorporar os sentidos experienciais, no qual cada pessoa reconhecerá o significado por meios das relações construídas e estabelecidas. Como menciona Tuan (1979b) lugar não é, puramente, um fato a ser elucidado na ampla estrutura do espaço, é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado. "Todos os actos da vida, particularmente os que se repetem, implicam certas localizações de formas, de signos, de valores, de representações, e, por conseguinte, criam lugares" (FREMÓNT, 1980, p. 133).

Ao valorizar os locais mais imediatos da vida cotidiana dos alunos, o professor dará um grande passo à valorização da significação do espaço construído por cada sujeito: ao usar exemplos relacionados à casa, rua, bairro, cidade e escola, a perspectiva particular de cada um será considerada no processo de construção coletiva dos conceitos. Nesse sentido, devem ser criadas oportunidades para fala e socialização dos alunos, para que exponham os múltiplos significados sobre seus lugares e reconheçam que esses, mesmo compartilhados, têm significados absolutamente particulares, por exemplo, que a casa de João não tem o mesmo significado para José que tem para João, e vice versa, ou que a escola, embora seja o mesmo espaço material, não possui os mesmos significados e sentimentos para todos os alunos, professores, funcionários e comunidade. A utilização de exemplos cotidianos, de experiências dos discentes e do próprio professor permitem avançar de ideias simples, conceitos cotidianos simples, como cama, quarto, casa, vizinhança, rua, amigos, bairro, parque, cidade, escola... para um conceito mais sistematizado, ora, o lugar.

O lugar é uma pausa no movimento. A pausa permite organizar a significação do mundo e também que uma localidade se torne um centro de reconhecido valor. O movimento impede a sua constituição. Ele também é segurança, todos os seres humanos precisam dessa estabilidade, mesmo aqueles que almejam liberdade, a inércia é natural e se consolida no avançar do tempo e no apego aos lugares e as pessoas. O lugar é, antes de tudo, um polo de necessidade pautado em uma construção humana e social (TUAN, 2013a).

Talvez se deva reconhecer, na contemporaneidade, que essa pausa se reflita em uma pausa do corpo e não necessariamente uma pausa total. Embora sejam níveis de enraizamentos diferentes, um sentar-se no ônibus, no trem, no metrô ou até mesmo em um avião pode nos transmitir segurança, mesmo que passageira. Não podemos esquecer que muitas pessoas não possuem lugar fixo, algumas por opção, outras por ocasião ou até mesmo por condição. Esse fato não significa que esses não construam sentido de lugar. Uma família

circense, por exemplo, mantém elos com as pessoas e estruturas relacionadas com o seu trabalho, constroem um forte sentido de lugar mesmo em constante movimento.

A utilização dos exemplos de casa, rua, bairro, cidade e escola, oferecem uma gama de possibilidades, para a construção de vários conceitos. Nesse sentido, aquela ideia de pausa no movimento pode ser contextualizada com o tempo que os alunos ficam nesses locais, o qual permite ter experiências, adquirir hábitos (ou não) e satisfazer suas necessidades, sejam sociais, culturais, políticas, espirituais. Logo, esse tempo permite a construção de elos com essa porção do espaço. A pausa pode ser relacionada, também, à noção que as pessoas podem ir para qualquer local, mas precisam voltar para um lugar que lhes deem sentido de estabilidade ao final do dia.

Da mesma forma que a noção de Lugar pode ser utilizada para criar preconceitos como expõe Souza (2012), Harvey (2012) e Massey (2008), ele também contribui para quebrar preconceitos e estereótipos e colaborar para aceitação do novo, como defende Mello (2012). Para isso a ideia de lugar deve estar indissociavelmente relacionada com a noção de global. Nesse sentido, não devemos nos restringir ao nível de escala geográfica, mas sim nos remetermos ao nível global de significados. Isso implica reconhecer que os lugares particulares, que ajudam o autoconhecimento das pessoas, que lhes tem significados particulares, estão inseridos em uma rede de vários outros lugares, que também ajudam a reconhecer outras pessoas, e por consequência, formam uma rede global de significação. Assim, o lugar contribui para conhecer a si mesmo e também conhecer o mundo, aceitar a diversidade e as possibilidades de novas significações (SANTOS, 2012a; CALLAI, 2012).

Quando se fala de lugar no ensino, deve-se mencionar a importância desse conceito para a criação de identidade e sentido de pertencimento a um dado recorte espacial minado de referências simbólicas, de simpatias e antipatias, de inclusão e exclusão como defende Leite (2012). Nesse sentido, essa autora (2012) assume o conceito de lugar como uma categoria apropriada ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, tendo em vista suas possibilidades de conhecer, refletir e valorizar aquilo que é particular, específico e singular para o discente, tornando-se uma ferramenta que viabiliza a reafirmação de valores, histórias, memórias, grupo social e cultura que é próprio dos alunos e seus contextos.

Lugar pode ser visto igualmente, de acordo com uma neologia utilizada por Tuan (2012a), como topofilia. Tal conceito se refere, em sentido amplo, aos laços afetivos desenvolvidos pelos seres humanos com o meio ambiente material, cuja intensidade é variável e se desloca desde um sentido efêmero de lugar, até a construção de um lugar íntimo. Para

esse humanista, a experiência pessoal é sinônimo de topofilia. Oliveira (2012) acredita que conhecer um lugar é desenvolver um sentido topofílico ou topofóbico. Portanto, é um local em que se conhece, que se vive, que temos boas ou más lembranças, ou seja, é um local dotado de significados positivos e/ou negativos.

Se o lugar é um local de significados, e esses indicam aquilo que foi vivenciado, selecionado e transformado em memória e/ou em um conhecimento experiencial (SCHUTZ, 1979), logo não pode ser delimitado e retratar apenas as boas experiências. Tal questão evidencia um dos problemas relativos à abordagem do lugar em Geografia, em especial a humanista, o que contribui para uma estereotipação do conceito nesse horizonte, considerado super-romântico. Nessa perspectiva, como abordar um local com diversos problemas na infraestrutura, nos serviços, na qualidade no meio ambiente e de vida em geral, relacionando apenas as boas lembranças? Tal concepção irrompe o sentido de lugar, ofusca as forças locais de lutarem por melhorias, as quais poderiam, inclusive, atribuir um novo sentido de lugar. Desse modo, a visão romântica do lugar, aquela reduzida apenas às boas lembranças, além de não servir para muita coisa, tende a contribuir para a alienação do grupo envolvido.

Quando o professor for trabalhar em área de vulnerabilidade social, como por exemplo, em periferias semiurbanizada, favelas, deve valorizar o que é específico do local, aquilo que comove e move a comunidade, seus simbolismos em relação aos espaços vividos, seus festejos e glórias e, também, o processo de luta pela sobrevivência numa área segregada, as desigualdades e tratamento dado pelos agentes do governo e do estado, as dificuldades e sofrimentos que preenchem aquele espaço de significados negativos. Esses devem ser mediados, não para estigmatizar ou supervalorizar aquele local, mas para levar os alunos a pensarem alternativas coletivas e individuais de mudanças sociais, visando a ressignificação e o bem estar da comunidade envolvida.

A construção do sentido de lugar somente se viabiliza por meio da organização e conhecimento do espaço. O conhecimento da forma e da estrutura nos transmite segurança. Assim, a significação dos lugares se dá por meio do conhecimento do espaço, de suas formas e estruturas, uma vez que o reconhecimento dos objetos em sua materialidade e funcionalidade ajudam na organização e conhecimento do espaço (TUAN, 2013a). Por isso, muitas vezes, a identificação de locais e referências, que fazem parte do universo vivido dos alunos, constitui-se um ótimo ponto de partida, para que os alunos construam uma noção de lugar. Esses locais não fazem sentidos separados, mas em conjunto, ligando uma significação que permeia suas realidades.

A respeito da questão, faço menção de uma experiência enquanto professor na Região Administrativa de Sobradinho-DF. A BR-020, o supermercado Comper, a igreja Imaculada Conceição, a "Banca do Negão", o Centro de Ensino 04, e o prédio em reforma, desconexos não fazem nenhum sentido. Mas a medida que peço a informação de como chegar no local em que reside um discente, o mesmo organiza informações que possui sobre as formas e estruturas que se manifestam no espaço, relacionando esses locais com intuito de mostrar o conhecimento que detém do espaço. Logo demonstra um conhecimento sobre o seu lugar. A "Banca do Negão" não é mais um ponto isolado, mas um dos pontos de referência para se chegar à casa de Mateus, como podemos ver na integra:

Quando me perguntam as referências para se chegar até a minha casa falo para pegar a BR 020, passar pela primeira entrada para fazer o balão a esquerda, onde existe o Supermercado Comper, seguir em frente, passe pelo balão da igreja Imaculada Conceição, chegue até a Banca do Negão, ao lado do Centro de Ensino 04, vire á direita e logo em seguida vire a direita novamente, o prédio está em reforma é onde moro (MATEUS, discente do 6º ano do Ensino Fundamental, Sobradinho-DF).

Outro fato importante a ser notado refere-se à maneira de sentir o lugar, que estar vinculada com a percepção e, logicamente, com os sentidos. Em consideração, senti-lo é uma mistura de vistas, sons, cheiros, sensações, e captações de elementos naturais e sociais (TUAN, 2013a).

"Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas" (CALLAI, 2012, p. 72). Consideramos que conhecer o lugar é conhecer a si mesmo, as manifestações passadas, as forças modeladoras de determinado local, o anseio das antigas e novas gerações, além de possibilitar o reconhecimento do fragmento temporal-espacial enraizado em nossa memória o que nos remete aos gostos, vontades e visões de mundo. Assim, o lugar se constitui em uma mística do passado e do presente, que nos fornece subsídios para alavancar para o futuro. (SUESS; CARVALHO SOBRINHO; ALMEIDA, 2013).

Uma contribuição humanista de Santos (1994) para o processo de ensino aprendizagem é a necessidade de partir da consciência da época em que vivemos. Isto implica sabermos mais sobre o funcionamento do mundo, "[...] reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro"

(SANTOS, 1994, p. 121). Callai (2013) expõe que a história que se passa em um local qualquer do planeta, não restringe aos seus limites, mas envolve um processo mais abrangente, que relacionam os fenômenos em contextos que vão mais além. Nesse plano, os geógrafos humanistas não podem mais ignorar as forças do global.

No que concerne a escala do lugar, Tuan (2013a) considera que o mesmo existe em diferentes escalas, que vão desde uma poltrona preferida até o planeta Terra em seu todo. Por outro lado, Bartoly (2011) alerta: a escala do lugar não necessariamente se reduz à escala local. Assim, as práticas sociais se tornaram confusamente multiescalares, como sublinhou Lacoste (1997). Em consequência, o lugar por envolver pessoas, também se torna multiescalar. Por isso não podemos nos restringir à escala micro ou local, pois existe uma série de condições, que conduzem as pessoas a experienciar, mais ou menos, os lugares em níveis e intensidades local e global. Uma vez que "uma característica das pessoas modernas é que elas não se sentem limitadas à comunidade e ao lugar" (TUAN, 2014, p. 8), indo muito além, principalmente, por meio das ondas da internet e da velocidade dos fluxos de toda a ordem. Isso não significa dizer que as pessoas não precisem mais de um lugar, esse é uma necessidade fisiológica e existencial, mas que elas têm mais possibilidades de conhecer outros, o que implica que a escolha do lugar está passando a ser mais autêntica do que alienada e sem alternativa.

Marandola Jr. (2012) acredita que o enfraquecimento do sentido social do lugar se deve pela produção social globalizada, que gerou uma desestabilização, por meio da introdução de risco e insegurança ao cotidiano. Porém, como afirma o autor, o lugar se enfraqueceu apenas em seu sentido social e não ontologicamente, tendo em vista que a constituição de lugar continua essencial para a segurança ontológica e a autenticidade da identidade.

Estaria o lugar fadado ao desaparecimento frente ao processo de globalização e ao mundo moderno? Para Santos (2012b, p. 34) "quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos. Se fôssemos avaliar por essa perspectiva, o estudo do lugar não se reduz, ao contrário, amplia-se na dimensão do mundo. Por outro lado como nos alerta Tuan (2014) os lugares no período moderno carecem de peso, pois eles não têm o mesmo caráter emocional que já possuíram, as respostas para essa questão são variadas e de certa forma estão em construção:

Eu não havia percebido a total extensão do impacto que as inovações tecnológicas poderiam ter em nossas mais básicas experiências de espaço e lugar e, portanto, também nas mais íntimas relações e ligações humanas. Uma intimidade resfriada, um afrouxamento dos laços, uma maior "leveza de ser", nesse sentido, uma coisa boa, já que tende a nos prover maior autonomia e liberdade (TUAN, 2014, p. 13).

As inovações tecnológicas acabam dando mais poder de escolha e mobilidade para as pessoas, e esse poder aumenta conforme a classe social. Talvez isso signifique liberdade, e leve as pessoas a conhecerem outros lugares, mas as pessoas ainda precisam de um lugar. O que aumentou foi a liberdade de escolha e conseqüentemente a desalienação a um específico, visto que hoje há possibilidade de conhecer outros lugares, mesmo que não presencialmente.

Tais considerações, efetuadas à luz do pensamento de Santos (2011), conduz à conclusão que a globalização não globaliza todas as pessoas: os locais, as relações econômicas e políticas estão cada vez mais globalizados, mas nem todas as pessoas desfrutam do poder de descolamento e comunicação que a globalização oferece (SANTOS, 2011). Dessa forma, nem todos os lugares foram afetados em seu sentido social.

Nessa linha de raciocínio, e de acordo com Souza (2012, p.119) "um tal enfoque nostálgico do lugar tem sido mais recentemente criticado como uma super-romantização, em contraste com um 'sentido global de lugar' mais progressista". Nesse sentido, chamamos a atenção que não se trata de discutir se um conceito é, ou não, progressista, pois por si só nunca poderá ser progressista se não são as pessoas que o utilizam e lhe dão significados práticos.

À luz dessas ideias e correndo o risco de sermos considerados super-românticos, acreditamos que as dimensões afetivas e simbólicas do homem devam ser consideradas na construção de um mundo, que está cada vez mais homogêneo e que, por isso, a constituição do lugar torna-se essencial ao ser humano, em todas as suas dimensões. Essas crenças nos aproximam da concepção de lugar da Geografia humanista, que busca uma nova forma de fazer ciência, uma ciência que não seja sem homens, sem emoções, que desconsidera as coisas como elas são. A complexidade desse intento é atestada por Marandola Jr. (2003) ao afirmar que um dos desafios é trazer a ciência para o cotidiano, para a sociedade e para o homem. Esse problema, na perspectiva de Tuan (1982) expressa a pouca importância dada à questão, pela ciência tradicional, que simplifica a capacidade humana de saber, criar e ofuscar (TUAN, 1982).

Em relação ao papel do lugar no ensino há um reconhecimento de sua importância, por parte de diversos autores vinculados a Geografia Escolar. Pires e Alves (2013, p. 244) acreditam que "o estudo do lugar a partir da experiência fenomênica dos alunos com o seu lugar de vivência permite, de início, a identificação e compreensão de cada um". Na mesma direção Callai (2012, p. 72) argumenta que "compreender o lugar em que se vive permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem". Assim, reiteramos a ideia de se trabalhar o lugar do aluno: conhecer melhor seu local de vida cotidiano, seu bairro, sua cidade, sua realidade geográfica, para fomentar sua capacidade analítica, numa perspectiva multiescalar. Isso significa articular as diversas instâncias simultaneamente, para evitar sua consideração de forma linear (LEITE, 2012). Callai (2012) agrega argumentos a tal ideia ao afirmar:

Muitas vezes, sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (CALLAI, 2012, p. 83).

Essa autora denuncia algo que é muitas vezes velado no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, embora encontremos muitas teorias e tendências pedagógicas que vão ao encontro em uma menor ou maior ênfase no mundo vivido do aluno, em grande número essa questão é negligenciada.

O próprio livro didático, como um produto impresso em grande quantidade, não consegue abarcar os diversos contextos brasileiros, inclusive, quando se trata do conceito de lugar nos livros do 6º ano do Ensino Fundamental, deixa muito a desejar no que se refere ao conteúdo, exemplificações, conceituações, problematização, avaliação e uso de imagens. Muitas imagens aparecem descontextualizadas e um cenário que pouco remete o aluno a pensar na ideia de lugar (SUESS; CARVALHO SOBRINHO; ALMEIDA, 2013; CARVALHO SOBRINHO, 2014). Nesse sentido, o professor não pode se restringir a esse material didático: deve buscar ser um professor pesquisador, que saiba coletar e produzir materiais e novos conhecimentos com alunos a respeito da Geografia.

Callai (2012) considera que a referência ao lugar pode desembocar em dois níveis de aprendizagem: um que se refere ao conhecimento e a compreensão do lugar; outro que utiliza exemplos para trabalhar conteúdos da Geografia e compreender seus objetivos. A respeito do primeiro, a autora pondera a existência de vários lugares possíveis de serem estudados, por

envolverem a cotidianidade dos discentes, o que tem o potencial de constituir-se importante e significativo à para a vida dos estudantes. Esses lugares da vida mais próxima dos alunos funcionam como laboratórios, que ajudam a descobrir e compreender o mundo, desvendar as diferentes formas de vida humana (CALLAI, 2012).

Essa necessidade de conhecimento do lugar, para fins pedagógicos, se faz principalmente, pelo reconhecimento do meio de cada um. Como endossada Freire: "A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo" (FREIRE, 2011, p. 119). Sendo assim, "o processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 173). Deve-se buscar no conhecimento ingênuo a base para construirmos o conceito científico de lugar: "Eu estou absolutamente convencido de que os homens e as mulheres não começaram, na história de sua presença no mundo, fazendo saber científico. Eles começaram exatamente a fazer o saber ingênuo. Esse é o ponto de partida histórico" (FREIRE, 2013, p. 187).

Diante do exposto, podemos considerar o lugar como uma possibilidade de mediação pedagógica conferida aos docentes, para conhecer as experiências sociais e culturais dos alunos. Tal intento implica em conhecer os meios mais próximos do cotidiano vivido pelos alunos, seus contextos familiares, sua visão a respeito da escola e de seu futuro. Essas questões são fundamentais para tentar entender como os alunos percebem a escola, a matéria, o professor e, em consequência, fornecer subsídios para intervir na sua aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). Assim, se propõe conduzir o aluno às narrativas acerca de seu mundo vivido, destacando-se seu papel de sujeito do espaço, como um ser possuidor de história, conhecimento, significados e imaginação. "[...] Narrare il luogo implica configurare, evidenziare, gli oggetti e gli eventi rilevanti, tracciando, nel senso temporale, il loro profondo, radicato, significato territoriale¹⁶" (LANDO, 2012, p. 275-276).

Portanto, o lugar não é apenas uma abordagem de ensino, um conteúdo e um modo de fazer Geografia, mas é, também, uma forma de conhecer a realidade local onde a escola está inserida, e de ajudar na relação escola-comunidade: "Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores merendeiras etc."

¹⁶ "[...] Narrar o lugar implica configurar, evidenciar, os objetos e os eventos relevantes, traçando no senso temporal o seu profundo e enraizado significado territorial" (LANDO, 2012, p. 275-276, tradução nossa).

(FREIRE, 1991, p. 35). Na próxima subseção iremos melhor explorar os Parâmetros Curriculares Nacionais em Geografia que além de dar destaque ao lugar expõe alguns valores humanistas em Geografia.

1.2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais em Geografia: querelas humanistas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem um importante documento legal, que interfere de forma direta, mas não somente, nos conteúdos de cada campo disciplinar escolar. Embora seja alvo de diversas críticas, que devem ser consideradas, agrega valores e orientações importantes ao processo de ensino-aprendizagem, em especial, o de Geografia, por se tratar da área afeta a esta dissertação. Assim a presente seção objetiva reconhecer suas principais características, utilidades, críticas e proposições, notadamente, aquelas que remetem aos valores humanistas.

Tal documento se fundamenta no Plano Decenal de Educação, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Uma de suas principais preocupações refere-se à procura de respostas e identificação de problemas nas esferas de ensino, que atente para as demandas da sociedade brasileira atual (BRASIL, 1997). Para Cacete (2013) os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs devem ser considerados no bojo de um conjunto de reformas implantadas no Brasil, em especial na década de 1990, fruto de proposições do Banco Mundial e sua ideologia neoliberal.

Uma breve análise de seus significados nos permite entender Parâmetro como relacionado às referências nacionais, isto é, pontos comuns que não visam desprezitar a diversidade regional e o currículo, constituem-se programas de conteúdos de cada disciplina ou princípios e metas do projeto educativo, definido como uma proposta aberta e flexível (BRASIL, 1997). Contudo, muitos profissionais da educação alegam o processo de elaboração desse documento não foi participativo, como destaca Cacete (2013).

Os PCN's não podem ser reduzidos à escala da sala de aula, pois tem como objetivo a orientação para elaboração de referências, tanto na formação inicial como continuada de docentes, na análise de materiais didáticos, na qual se inclui o livro didático e na avaliação nacional desse material realizada pelo Ministério da Educação. No âmbito das responsabilidades dos estados e municípios podem ser empregados pelas respectivas

secretarias de educação, como um recurso para realizar revisões, adaptações ou elaborações de currículos e outras funcionalidades. Além disso, pretende contribuir com a elaboração do projeto educativo de cada escola e na realização do currículo na sala de aula. Portanto, a adesão a tal documento é multiescalar (BRASIL, 1997).

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental se constituem o principal indicador na estrutura organizacional desse documento, por meio da definição de áreas e temas, que norteiam capacidades relativas aos campos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, e incluem a atuação e inserção social, com intuito de atingir a formação básica adequada ao exercício da cidadania e orientar a seleção de conteúdos (BRASIL, 1997).

Com intuito de evitar uma exagerada fragmentação, os objetivos e conteúdos apresentados nas áreas específicas estão dispostos em quatro ciclos no Ensino Fundamental. O terceiro e quarto ciclo correspondem, por exemplo, os anos finais do Ensino Fundamental. A apresentação dos conteúdos está organizada a partir de blocos ou eixos temáticos, em função das especificidades de cada área (BRASIL, 1997). A partir dessas considerações, torna-se necessário conhecermos as especificidades de Geografia nesse contexto.

A primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Geografia está dividida em duas seções, "Caracterização da área de Geografia" e a segunda "conteúdos de Geografia: critérios de seleção e organização". A primeira faz um esforço de definir o campo de estudo dessa ciência, de demonstrar sua importância, apresentar seus conceitos e contextualizar a Geografia, enquanto disciplina escolar, além de relacionar essa disciplina aos PCNs. A segunda seção trata de relacionar os conteúdos dessa disciplina com os temas transversais e demonstrar possíveis aproximações (BRASIL, 1998). A segunda parte do documento é mais específica, pois apresenta os conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, processo de ensino-aprendizagem, habilidades e competências a serem desenvolvidos no terceiro (6º e 7º ano) e quarto ciclo (8º e 9º ano) (BRASIL, 1998).

São apresentados dessa maneira sete eixos temáticos: A geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; o estudo da natureza e sua importância para o homem; o campo e a cidade como formações socioespaciais; a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo; a evolução das tecnologias e das novas territorialidades em redes; um só mundo e muitos cenários geográficos; modernização, modo de vida e problemática ambiental. Sendo que os quatro primeiros são do terceiro ciclo e os três últimos do quarto ciclo (BRASIL, 1998).

De acordo com o documento:

Os PCN's para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar Geografia Humanista e Geografia da Percepção. Sem abandonar as contribuições da Geografia Tradicional, de cunho positivista, ou da Geografia Crítica, alicerçada no pensamento Marxista, essas novas "geografias" permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele (BRASIL, 1997, p. 61).

Os PCN's incorporam avanços que ocorreram no interior da disciplina e tiram proveito das principais características dos horizontes em Geografia para um melhor processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é dado destaque às contribuições da fenomenologia para a Geografia, com ressalvas à Humanista e a da Percepção. Nesse último caso, como já explicitado no item 1.1.3, consideramos que essa "Geografia da percepção" citada no documento trata de uma ênfase na percepção do meio ambiente em Geografia Humanista. Assim, entendemos esse documento como expressão de uma postura humanista, não apenas por se explicitar postulante da mesma, mas por pretender construir, junto com os alunos, os conhecimentos geográficos.

Importante ressaltar, ainda, que o documento situa o marxismo como insuficiente como método quando procura compreensão do mundo simbólico e das representações que orientam, também, as relações com o mundo. Assim, alerta que, apenas, as propostas teóricas e metodológicas da Geografia Tradicional, de direção positivista, dificilmente conseguirão alcançar a participação ativa dos discentes, no processo de construção de conhecimentos geográficos. Todavia, os PCN's de Geografia olham com bons olhos os avanços das propostas teóricas e metodológicas da Geografia Crítica e Geografia Humanista (BRASIL, 1998).

Uma verdadeira postura humanista em Geografia é aquela que não precisa ser excessivamente fragmentada, exclusiva de apenas um eixo de pensamento, mas aquela que sabe trabalhar com todos eles, que não ignora números, técnicas, ideologias, política, descrição, tecnologia e entre outros atributos. Uma postura humanista no ensino de Geografia é aquela que usa de todas as técnicas e conhecimentos, não desconsidera saberes, valores, sentimentos e significados dos alunos e do próprio professor e, ainda, conduza os alunos a se conhecerem, para conhecer o mundo. Nesse sentido:

É um momento de grande desafio ao professor, quando uma verdadeira profusão de temas pode ser trabalhada. Mas, embora exista uma multiplicidade temática e a necessidade de estudar a Geografia pelo enfoque dos processos e interações, numa abordagem humanista plural, não-fragmentada, mas essencialmente sociocultural, o professor pode ampliar também as suas possibilidades de oferecer aos alunos uma maior sistematização do conhecimento de sua área (BRASIL, 1998, p. 96).

Essas geografias citadas pelo documento são tributárias de um eixo maior - o conhecimento geográfico - que deságua em um oceano e em uma atmosfera que refletem o conhecimento humano. Se o foco é o ser humano, os valores e os significados, outras visões de Geografia não devem ser abolidas ou abominadas, visto que pertencem ao homem. Esse contato com outras perspectivas contribui para afastar o narcisismo que pode autodestruir uma concepção humanista em Geografia como tratado no item 1.1.6.

Com a intenção de efetuar uma leitura da realidade que seja não fragmentada, o documento propõe interações interdisciplinares entre os eixos temáticos e os temas transversais (ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo). Nessa perspectiva intenta possibilitar ao professor ensinar uma Geografia no qual os discentes não pensem a realidade em pedaços, mas relacionada ao seu cotidiano e significados impregnados ali inseridos. Nessa mesma linha de pensamento o documento defende explicações mais plurais, que conectem a Geografia com outros campos do saber, como, por exemplo, a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas (BRASIL, 1997, 1998). Fato que leva a valorização de um dos pilares da Geografia humanista, a interdisciplinaridade.

Como um documento de proposta plural, os PCN's sugerem aproximações com a literatura, mediante leituras de autores brasileiros consagrados, com vistas a estudar as diferentes paisagens do Brasil. O uso de música, fotografia, jornais, cinema, tecnologias, softwares, jogos digitais, almanaques, atlas e a própria internet também são sugeridas, como possibilidade metodológica de ensino-aprendizagem. Além disso, indica que é possível realizar o processo de ensino-aprendizagem para além da sala de aula, por meio de excursões, passeios, visitas, tornando a aprendizagem um momento de prazer (BRASIL, 1998).

Sobre a Geografia o documento estabelece que seu propósito é estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem (BRASIL, 1998).

Nesse aspecto o documento atribui valor pedagógico aos conceitos como espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região para a construção de conhecimentos geográficos. Como mencionado anteriormente no item 1.2.1, o lugar possui um tratamento especial nos PCN's de Geografia, uma vez que "a preocupação em colocar o lugar como eixo temático e como categoria analítica está relacionada tanto às oportunidades que oferece para o estudo do cotidiano do aluno, como à possibilidade de pensar sobre a Geografia no interior das novas correntes de pensamento" (BRASIL, 1998, p. 58).

O documento defende a noção que o ele deixou de ser simplesmente tratado como um espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza, incorporando as representações simbólicas e sua interação com a materialidade dos lugares, por meio da relação com outras categorias analíticas (BRASIL, 1998).

Suas proposições visam ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Nesse sentido, o espaço vivido pelos alunos constitui-se o ponto inicial dos estudos geográficos, a partir do qual permite compreender como diversas escalas (local, regional e o global) se relacionam no espaço. Desse modo, elege-se o lugar como fundamental à operacionalização do processo de construção de conhecimentos (BRASIL, 1998).

O documento é humanista quando menciona que devemos levar aluno a compreender que ele também faz parte do meio ambiente, e se constitui, tanto em um agente ativo, como passivo das transformações no espaço geográfico, ressignificando, assim, o conceito de natureza, antes visto separado do homem. A atenção dada ao imaginário, experiência, representações, significados, percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade e a consideração dos laços afetivos e referenciais socioculturais também são valores humanistas encontrados nesse documento.

Outra evidência do humanismo diz respeito à relação do professor com a sala de aula: quando considera cada nova aula como um novo desafio e diferente da anterior; no momento em que analisa a dinâmica desse cotidiano, como enriquecedora; quando afirma que devemos nos afastar de atitudes padronizadas, que estagnam a multiplicidades de situações que envolvem o professor e o aluno; quando é proposto ao professor problematizar os fenômenos geográficos e assumir uma atitude que busque e leve caminhos, pode-se verificar uma postura humanista.

Nesse âmbito, o professor não pode desconsiderar atributos que envolvem a sala de aula, como é o caso do campo de afetividade, os níveis de maturidade, conhecimentos prévios

e individualidade de cada sujeito na escola, a natureza do ambiente material e dos recursos didáticos, e até mesmo os eventuais acontecimentos inusitados. Assim sendo, os PCN's propõem desenvolver um ambiente escolar que permita florescer um clima de aceitação e respeito mútuo, que não desconsidere o erro para aprendizagem, que a organização da aula possibilite o compartilhamento aberto das experiências vividas, formação de pontos de vistas e posicionamentos autônomos, que sirva para o desenvolvimento de potencialidade criadora por parte dos alunos e atribua alguns significados à produção individual e intelectual de cada sujeito. Muito dessas atitudes humanistas por parte do professor estão presentes nas proposições de Paulo Freire, conforme poderá ser constatado mais à frente.

Alguns críticos, como Cacete (2013), fazem ressalvas a respeito da transversalidade e a interdisciplinaridade no documento, além de apontar sua concepção conteudista. Além disso, o documento não sofre atualizações há 15 anos. Portanto, cabe a nós transcender as críticas, ir além, propor mudanças, realizar reflexões e reconhecer as contribuições desse documento para o ensino em Geografia. Esse, por si mesmo, não pode ser considerado humanista, embora incorpore alguns valores humanistas. Nesse sentido, é o uso que damos a ele que o potencializa e o transforma em humanista, é a nossa atitude diante dele e dos nossos alunos que o torna uma importante ferramenta ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

1.2.3 Paulo Freire: um educador humanista

Nada melhor do que resgatar, na figura de um grande educador, considerado pela Lei Federal nº 12.612 patrono da educação brasileira, atributos de uma educação permeada por uma atitude humanista, em especial um ensino de Geografia, que contenha esses valores. Trata-se de Paulo Reglus Freire, mais conhecido como Paulo Freire. Ora considerado marxista, ora fenomenólogo, esse educador preferiu adotar o título de humanista. Logo, trataremos de conhecer seus atributos e contribuições humanistas e também a sua história de vida, que afinal está totalmente atrelada ao seu olhar de mundo e da educação.

Nascido em 1921, natural de Recife, Pernambuco, faleceu em 1997 na cidade de São Paulo. Esse educador pode ser considerado como um dos maiores do Brasil e se encontra entre os poucos que alcançaram renome internacional. Formado em Direito, chegou a exercer essa profissão por pouco tempo. No Brasil seus projetos foram interrompidos em 1964, com o golpe militar. Foi preso por 70 dias e exilado, viveu no Chile, Bolívia, Estados Unidos, Suíça, além de

ter conhecido diversos países da América, da Europa e, principalmente, da África (SAVIANI, 2011).

A infância e o exílio, embora doloroso, contribuíram de forma significativa para sua formação humanista e visão de mundo, conforme atestam algumas de suas declarações: "Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz" (FREIRE, 1989, p. 15). Como revela Freire (2013) ainda que sua infância tenha sido marcada também por momentos difíceis, ela foi muito positiva, uma vez que contribuiu para apontar caminhos, com o despertar de dúvidas e incertezas, com a descoberta de uma gama de valores.: "Em síntese, é isso que eu poderia dizer da infância, da adolescência, o meu gosto pela vida. O meu gosto da vida vem de lá" (FREIRE, 2013, p. 338).

"Um dia, proibido de ser, me vi longe de minha terra: Exílio" (FREIRE, 2012a, p. 73). O amor por sua terra natal, a esperança de um dia retornar a solos tupiniquins, fizeram florescer em Freire múltiplos sentimentos, esperanças e desejos. Em uma carta para um de seus amigos, Freire confessou "Meu amigo, acho que tudo pode me faltar na vida; daria um jeito. Mas o chão, isso não! [...]" (SAVIANI, 2011, p. 335).

Em vez de simples lamentações, o exílio foi aproveitado por Freire para conhecer pessoas, países e novas culturas, o que enriqueceu suas reflexões sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre a educação. Ao lembrar-se do Brasil, sempre recordava seu lugar de infância, seu quintal, das ruas, bairros e cidades por onde passou, a referência não é apenas material, mas também subjetiva, pois engloba sentimentos, significados e sensações (FREIRE, 2011).

O Brasil dificilmente existiria para mim, na forma como existe, sem o meu quintal, a que se juntaram ruas, bairros, cidades. [...] Em certo momento, a amorosidade pelo nosso quintal se estende ao bairro onde se acha a casa, vai se ampliando a outros bairros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deitamos raízes, a nossa cidade. (FREIRE, 2012a, p. 41).

Esses valores, tão presentes na escrita de Freire, nos leva a refletir que ele não foi apenas um educador humanista, mas também um humanista, visto que sua visão não se reduz à educação, perpassa a sua vida pessoal, sua visão de mundo, sua relação com os homens. Freire considera que antes de ser do mundo é necessário ser de algum lugar, valor que pode ser interpretado pela educação da seguinte maneira: devemos considerar as referências dos alunos, seu pertencimento a uma dada realidade, a um contexto, e a partir disso, buscamos expandir as

escalas, relacionando o conteúdo com outros lugares. A condição de exilado, como pode ser visto abaixo, contribuiu muito para essa reflexão:

Com relação, como que um brasileiro no exílio, um brasileiro porque profundamente recifense - porque, na verdade, foi a minha recificidade que me fez pernambucano, a minha nordestinidade que me fez brasileiro, a minha brasilidade que me fez latino-americano, e a minha latino-americanidade me faz um homem do mundo, porque ninguém é do mundo sem ser primeiro de um lugar qualquer (FREIRE, 2013, P. 82).

Freire via esperança em retornar para seu país, reconhecia sonhos de mudanças na realidade, em especial, na brasileira. Longe de uma utopia ou um devaneio, acreditava na materialização dessas esperanças: "Minha Terra não é afinal uma abstração" (FREIRE, 2012a, p. 45). Assim, a esperança e o sonho da mudança são características marcantes nos escritos de Freire e devem ser considerados como valores humanistas. Nesse aspecto, um ensino de Geografia permeado pelo humanismo deve manter uma atitude e postura esperançosa.

Em 1980 retornou definitivamente para o Brasil. Desde sua saída produziu vasta bibliografia, que com a abertura aos exilados do regime militar, ficou mais acessível aos educadores brasileiros. Marx, Engels, Rosa Luxemburgo, Marcuse, Debray, Lukács, Lucian Goldmann, Althusser, Kosik, Guevara, Fidel Castro, Marcuse, Maine, Sartre e Husserl tiveram grande influência nas obras desse autor. Embora os cite como fundamentos de suas considerações, o faz sem nenhum compromisso com a perspectiva teórica marxista. Nesse aspecto, que se pode reconhecer é a matriz de base hegeliana, baseada na dialética do senhor e do escravo presente em Hegel em sua apreciação da relação opressor-oprimido. Além do mais o pensador mantinha laços com a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, o que fez muitos autores a confundir com a Teologia da Libertação (SAVIANI, 2011).

Muitos acham incompatível misturar valores cristãos com os científicos, o que leva enxergar Freire com maus olhos, visto que ele declara sua fé: "Não me sinto um homem religioso, mas sim um homem de fé. [...] Posso dizer, até enfaticamente, que vivo uma *fé sem religiosidade*" (FREIRE, 2013, p. 361, grifo do autor). Assim, defende que ser cristão não representa em específico ser reacionário, até mesmo porque Freire defendeu a sociedade contra opressão, exploração e posicionou-se em favor das classes desprivilegiadas (FREIRE, 1981). Em suas palavras: "[...] minha catolicidade não me leva a uma contradição, por exemplo, entre me dizer ou me pensar de um modo cristão amoroso, de um lado, e de outro, de reduzir a

postura humanista a apenas uma certa posição idealista-humanista, em que os cristãos sempre correm o risco de cair" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 98).

Apesar de sua fé cristã e absorção de alguns valores do Cristianismo, Freire efetua críticas :"[...] Nós cristãos temos que ser suficientemente humildes para reconhecer as besteiras que fizemos e ver se já é tempo de não fazer mais" (FREIRE, 2013, p. 61). Desse modo afirma que essa religião atribuiu uma conotação de pecado ao corpo, a qual temos que nos libertar, uma vez que considera o corpo como algo "bacana", "uma presença criadora" e que devemos possuir uma compreensão lúdica desse (FREIRE, 2013, p. 61). Outro tabu para a fé cristã se trata da sexualidade. Freire (2013) defendia uma visão mais humana desse conceito, pois sexualidade precisa ser vivida, encarada como expressão artística, como boniteza, direito e dever.

Sendo assim, o foco de Freire não era religião, meio de produção, classe social, mas sim o ser humano. Tais questões eram abordadas com intuito de conhecer melhor sobre os homens: "Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos" (FREIRE, 1996, p. 129). Nesse sentido, Freire é um educador humanista, como ele próprio explicita:

Uma das preocupações, enquanto pedagogo e enquanto homem, que me acompanha desde o início de minhas atividades, é exatamente esta que eu chamo de humanizante, de humanista. Quero, porém, fazer um parêntese para dizer que a minha postura humanizante não é uma postura adocicada, açucurada; a minha postura humanista não tem nada beligerantemente contra a tecnologia e contra a ciência. Eu não nego a tecnologia e nem me oponho a ela. A minha posição é sempre a de quem suspeita, de quem se pergunta [...] (FREIRE, 2013, p. 233).

Outro aspecto que o faz aproximar do humanismo é a negação do cientificismo a favor da cientificidade. Assim, o que se tenta eliminar é a "arrogância de uma ciência que pensa explicar tudo" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 97). Nesse aspecto, envolveria uma pedagogia que dá crédito "[...] a boniteza, o estético da vida e o ético, fundamentalmente. Uma pedagogia que não separaria o cognitivo do artístico..." (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 38). Portanto, há várias críticas em relação a uma educação condicionada ao sofrimento e a punição, nesse sentido Freire utiliza a Geografia como exemplo:

[...] "mas por que é que eu preciso sofrer dessa maneira para aprender a geografia do mundo? Por que eu tenho que suar frio diante de um professor porque eu não sei o nome das capitais? Não, eu tenho outras maneiras!" E aí, a meu ver, a nova tecnologia também ajudou muito, permitindo que os meios de

comunicação [...] facilitassem o contato entre os indivíduos e a matéria a ser conhecida. E tudo isso tornando possível que, sofrendo menos, o indivíduo avance mais! (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 39).

Freire (1996) indaga que não devemos, ao ensinar Geografia, sufocar a curiosidade, castrar a liberdade e a capacidade de explorar dos nossos educandos, em favor de uma memorização mecânica dos conteúdos, que tão pouco forma, domestica. Freire é humanista quando rejeita uma concepção de educação como "uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista" (FREIRE, 1996, p. 145). Sendo assim, ele defende uma educação permeada de sentidos, sentimentos, emoções e sonhos, uma educação da busca, da esperança, da boniteza e da alegria.

Freire considera a educação como prazerosa, já enquanto "decoreba", "ah, isso ninguém aguenta. Não é conhecer, não é ensinar, não é aprender e não dá alegria" (FREIRE, 2013, p. 325). Sendo assim, o professor deve assumir o ensinar como um ato criador, crítico e não mecânico (FREIRE, 2013, 2011). Para ensinar exige-se uma série de capacidades, habilidades e valores, de tal modo, exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética, estética, bom-senso, curiosidade, comprometimento e diálogo, ensinar demanda querer bem os nossos alunos, respeitar a sua autonomia, os seus saberes, envolve reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, convicção de que a mudança é possível, culto à tolerância, defesa aos direitos do educando. Ao ensinar devemos manter conscientes a nossa condição de inacabados, de condicionados, mas não determinados, e que ao educar intervimos no mundo (FREIRE, 1996).

Quem ensina deve estar aberto para o novo, deve saber escutar, tomar decisões conscientes, saber que mais importante do que o enunciado é a corporeificação das palavras pelo exemplo. Generosidade e humildade são atributos de quem ensina, assim como alegria e esperança. O sujeito que ensina deve ter segurança, competência profissional e reconhecer que a educação não é neutra, que a mesma perpassa pelos campos da ideológica (FREIRE, 1996).

O professor só ensina se em termos verdadeiros conhece o conteúdo que ensina. Pois ensinar "é um verbo transitivo relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa - conteúdo - a alguém - aluno" (p. 153), pois "não há, nunca houve, nem pode haver educação sem conteúdo" (FREIRE, 2011, p. 151). De tal maneira, o docente deve levar a sério a sua profissão ou perde sua moral para conduzir as atividades de sua classe (FREIRE, 1996). Devemos considerar a pesquisa como algo inerente do profissional docente, que deve ser pergunta, indagação,

despertar curiosidade e criatividade; ela deve embasar um processo de ensino aprendizagem mais democrático e humanista (FREIRE, 2011).

O professor deve ter a humildade de reconhecer que, tanto ele quanto seus alunos não sabem tudo e não ignoram todas as coisas. De tal maneira, todos sabem alguma coisa e podem aprender ainda mais (FREIRE, 1989). Deve ter humildade em reconhecer que, ao ensinar também aprende e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996). Freire é um defensor de uma relação mais horizontal entre professor e aluno (FREIRE, 2014). Assim, não devemos confundir uma postura mais humanista como essa, com uma postura licenciosa, na qual a autoridade e a função do professor se liquefaz.

Para esse educador a relação professor-aluno deve-se basear no processo de produção de conhecimento e não em mera transferência, uma relação que não seja norteadada pelo medo, mas pelo respeito e no direito de ser diferente (FREIRE, 2013, p. 167). Assim, atesta uma concepção pouco considerada em outras tendências pedagógica, o olhar para o aluno é diferenciado, uma vez que, "[...] o aluno é mais do que aluno, e só aluno porque antes de ser aluno é gente" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 142).

Deve-se levar em conta, primeiramente, o conhecimento que o aluno possui antes mesmo da teorização, "sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros" (FREIRE, 2011, p. 85-86). Por isso o professor deve buscar aquilo que é do aluno e não aquilo que ele aprendeu ao longo de sua explanação ou da aula anterior (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 142).

Nesse contexto, concebe como inaceitável tanto uma prática educativa que se contente em ficar no senso comum, como também um fazer pedagógico que desconsidere a experiência do aluno e parta do conhecimento sistêmico (FREIRE, 2011). Assim, não se deve partir do nível em que o professor se encontra, mas do nível do educando. Não se supera o senso comum partindo-se de um senso rigoroso, fazer isso é considerar o aluno como uma tábua rasa. Por valorizar o senso comum, muitos o acusam, indevidamente, de ser um pedagogo do mero senso comum. E quem conhece verdadeiramente sua teoria, sabe que o objetivo é assumir a ingenuidade do educando, o que ele sabe e concebe do mundo, para que juntos superem muitos dessas visões e construam conhecimentos científicos (FREIRE, 2011, 2013).

Uma forma de valorizar o que o aluno sabe é considerar a sua leitura do mundo, que corresponde a uma experiência criativa em torno da compreensão do mundo, dos fenômenos e das coisas. Nessa perspectiva, Freire (2001) a compreende como uma que precede a leitura da

palavra, do texto e se constitui numa tentativa da compreensão do mundo, sem instrumentos metódicos auxiliares. Trata-se da leitura do contexto antes de sua teorização, que não deve se inferiorizada em relação à leitura da palavra, pois ela somente é útil quando serve para uma releitura do mundo. Desse modo, a leitura do mundo e da palavra devem ser utilizadas na educação para fazer novas (re)leituras do mundo.

Esse autor defende o uso de várias metodologias diferenciadas, para pontencializar o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso do uso da mídia (FREIRE, 2012b). Sua é bem próxima da defendida por Davim (2013), referente à maneira de trabalhar os conteúdos geográficos na perspectiva do humanismo. Esse autor defende que devemos começar por meio de conceitos mais abrangentes, como é o caso dos conceitos geográficos. Em uma linha de raciocínio, trabalhar com conceitos implica explorar ideias, que refletem em palavras, definições e em uma construção etimológica (genealógica), como defende Heidegger (2002).

Embora essa abordagem venha sendo realizada no ensino, ela não se dá numa perspectiva fenomenológica. O que Davim (2013) defende é o contrário do que se propõe a ciência, o mesmo postula apresentar ao aluno o exemplo, antes da concepção teórica. Tal proposição é inspirada, na arqueologia fenomenológica defendida por Marandola Jr. (2008). Assim, considera que essa aproximação com a realidade pode ser dar por meio de trabalhos de campo, fotografias, filmagens, depoimentos, internet, de recursos multimidiáticos e informativos, pelo uso de imagens e outras tecnologias. Desse modo, o professor assumiria o papel de mediar a construção de conhecimentos científicos a partir do exemplo.

Ao lado da esperança, Freire cultiva uma série de valores que são úteis para nós enquanto seres humanos e para uma conduta em educação. A tese que somos seres inacabados, isto é, seres em continuo processo de formação, insere os homens, no caso melhor debatido, os sujeitos da educação, em um constante processo de busca. "É a consciência do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo" (FREIRE, 2012, p. 124, grifo do autor). A busca sempre é implacada por um sonho, e esse educador tinha um sonho da invenção de uma sociedade mais ética, estética, livre, menos feia no qual seria possível amar e ser amado. Contudo, essa sociedade não seria construída sozinho, mas em comunhão. (FREIRE, 2013).

Nessa seara, Freire (2012, p. 32) endossa que "estar no *mundo* implica necessariamente estar *com* o mundo e *com* os outros". Uma verdadeira consciência do mundo resulta também em uma compreensão própria do aluno no mundo. Para descoberta desse mundo cabe, então, o despertar da curiosidade nos discentes, uma curiosidade libertadora (FREIRE, 2012). A

Geografia por se constituir em um espelho do homem, tendo em vista a sua capacidade de revelar a essência do homem, para conhecer o mundo e a si mesmo (TUAN, 1971), deve levar a sério essa concepção apresentada por Freire, em especial, aqueles que desejam empreender uma visão humanista no ensino de Geografia.

Se estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros, implica também o respeito do outro, a valorização da diversidade. Freire (2013) nesse aspecto, empreende a necessidade de desenvolvermos a capacidade da tolerância e o respeito à diversidade. Assim, além da intolerância expressar a incapacidade de conviver como diferente é, também, uma dificuldade de descobrir que o intolerado é tão válido ou até melhor do que nós. Freire e Guimarães (2011) acreditam que se não existe no momento em que você não tem liberdade se ser diferente, não vivemos em uma real democracia. "Como nos manter jovens se discriminamos negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores dos campos e das cidades?" (FREIRE, 2012, p. 92). Assim, considera o ato de ser jovem, não em um sentido cronológico, mas em um espírito da alma, incompatível com esses tipos de discriminações: "A discriminação nos ofende enquanto fere a substantividade de nosso *ser*" (FREIRE, 2012, p. 113). Para ele trata-se de construções sociais, pois ninguém nasce, por exemplo, racista e homofóbico. Desse modo, acredita que temos vocação para "SER MAIS" (FREIRE, 2012, p. 111) e reconhece o "[...] direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma" (FREIRE, 2013, p. 354).

Politicamente, Freire defende a necessidade que haja uma unidade apesar das diferenças e diversidade, o que ele chama de unidade na diversidade. Assim,

Unidade na diversidade não significa, de modo algum, que os diferentes diluam suas diferenças em favor de *um* [...] Unidade *na* diversidade não é o mesmo que unidade *sem* diversidade ou unidade *para* a diversidade. [...] A igualdade de nos e dos objetos pode viabilizar a unidade na diferença. Enquanto a falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico (FREIRE, 2012, p. 110, grifo do autor).

Nesse sentido, o autor possui uma visão humanista sobre diversidade, a ideia de união entre os diferentes representa que ser diferente não é ser minoria, mas uma imensa maioria de diferentes que desejam construir uma sociedade mais igualitária. A ideia de unidade na diversidade vai de encontro à perspectiva da modernidade de fragmentação. Nesse aspecto a unidade visa lutar contra as hegemonias de pensamentos, políticas públicas segregadoras, contra uma sociedade elitizada e das elites, a favor de uma sociedade da boniteza, da ética, da estética, do respeito e da tolerância.

Diante do exposto, pode-se concluir que para o humanismo na Geografia Escolar, o conceito de lugar, as orientações dos PCN's e as contribuições da pedagogia libertária de Paulo Freire, assumem relevada importância ao argumento que reforça o potencial dessa perspectiva filosófica ao processo de construção dos conceitos em Geografia. Trata-se agora de expor os caminhos tomados nessa pesquisa para a investigação empírica com professores e alunos.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

O conhecimento a respeito do método de trabalho é uma questão básica para se fundamentar corretamente qualquer investigação, principalmente nos trabalhos que envolvam uma ótica humanista, que trata de questões subjetivas, singulares e com significativo grau de abstração. A adoção dessa perspectiva implica a responsabilidade de desenvolver uma pesquisa original, inovadora e, por vezes, diferente de outras abordagens geográficas, ou seja, sugere uma tentativa de aplicar e experimentar uma nova metodologia, outra forma de focar a investigação das relações dos homens com o meio ambiente (NOGUÉ I FONT, 1985).

Esta pesquisa é pautada por uma abordagem qualitativa, que se mostra mais adequada à obtenção e análise das informações empíricas pretendidas. Entretanto, deve-se ressaltar, que tal opção metodológica não inviabilizará a consulta de autores e obras, que fazem uso de outras correntes metodológicas e visões de mundos diferenciadas, para a construção dos fundamentos teóricos-conceituais. Nesse sentido, o referencial teórico foi composto por meio de pesquisa bibliográfica, em especial de livros e periódicos científicos e pesquisa documental, para caracterização da área e dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa possui alguns atributos que a caracterizam e diferenciam: atribui ao pesquisador a responsabilidade de ser o principal instrumento de coleta/construção de informações; encara o ambiente natural como fonte direta de produção dessas informações. Essas são majoritariamente descritivas e implicam em transcrição de entrevistas, fotografias e documentos. Sua análise é permeada pelo enfoque indutivo, onde processo de construção das informações é mais importante do que o produto em si, uma vez que não possuem, necessariamente, o compromisso de confirmar ou negar uma hipótese previamente estabelecida. Assim, o significado que os investigados dão às coisas, a sua vida e experiência são questões que merecem enfoque especial pelo pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Essa abordagem possibilita a descrição da complexidade de determinado problema, a avaliação das relações de determinadas variáveis, o conhecimento dos processos do universo vivido pelos indivíduos e grupos sociais envolvidos na pesquisa, bem como suas particularidades e comportamentos, além de fomentar processos de mudanças (RICHARDSON, 2014). Nesse aspecto, esse tipo de pesquisa se caracteriza por almejar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais expostas pelos entrevistados, ao invés de uma quantificação de características ou comportamentos dos

investigados (RICHARDSON, 2014). Por isso, se interessa pela compreensão ou interpretação do fenômeno social, busca de sua compreensão, explanação e especificação. Desse modo, o pesquisador deve imergir-se no fenômeno de interesse, procurar compreender os múltiplos significados que envolvem ações e falas dos sujeitos pesquisados. Desse modo, deve trabalhar com a experiência individual de situações, o processo, o senso comum e a construção de significados (SANTOS FILHO, 2007).

As intenções desta pesquisa não são nomotéticas, isto é, não buscam generalizações e a apresentação de regularidades. Ao contrário, a preocupação é idiográfica, pois centra em eventos individuais. Assim, a pesquisa pode ser qualificada como interpretativa-idealista, pois não tolera a separação entre pesquisador e objeto, já que não se acredita na neutralidade, tendo em vista que valores e interesses do pesquisador acabam interferindo, em maior ou menor influência, em sua visão da realidade (SANTOS FILHO, 2007).

2.1 MÉTODO: VISÃO DE MUNDO

Pode-se afirmar que há uma estreita relação entre o método e aquilo que se considera conhecimento científico, já que é o primeiro quem estabelece como será o segundo. O método faz parte da ciência, é a consciência do imenso conteúdo da vida, da experiência, do pensamento, "é o conteúdo [...] que se reflete na forma e se 'reflexiona' no pensamento" (LEFEBVRE, 1991, p. 117). Para Sposito (2004, p. 55) "o método não existe como uma entidade simples e desconectada da realidade científica".

Nesse contexto, o método é apontado como caminho para reflexão, permitindo pensar a produção do espaço de forma coesa e coerente. Podemos pensar que um mesmo objeto poderá assumir diversas feições e gerar distintos caminhos, mas é a partir do método que a Geografia se posiciona diante das suas abordagens em relação ao modo de pensar a produção da espacialidade.

Lefebvre (1991) destaca que o conhecimento é um fato, ele é concreto, prático, apreensível desde a realidade mais imediata. Segundo esse autor todo conhecimento impõe problemas, dessa maneira, o exame do problema do conhecimento implica uma teoria do conhecimento e uma história do conhecimento, que envolve a história das ciências, dos métodos, das formas, instrumentos gerais, da história social das ideias. No âmbito da ciência geográfica, há necessidade de aprofundamento teórico sobre o método, notadamente em

relação à perspectiva fenomenológica, considerada pouco difundida se comparada à perspectiva materialista dialética. Nesse sentido, refletir sobre o método enquanto caminho da Geografia, permite compreendê-la, nas abordagens filosófica, social e científica. Portanto, ter a noção que o método é um caminho, por meio do qual se realiza a interpretação e reflexão acerca de alguma problemática, significa, também, conferir maior legitimidade aos resultados da pesquisa. Assim, no item que se segue, serão tecidas considerações sobre o método fenomenológico.

2.1.1 Fenomenologia

A fenomenologia "é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência a sua gênese psicológica e as explicações casuais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dele possam fornecer" (MERLEAU PONTY, 2011, p. 09-10). Ou seja, é um arcabouço filosófico que procura compreender as essências dos fenômenos vividos de cada indivíduo ou grupo. Por esse modo, buscar a essência do mundo é buscar de fato o que ele é, e não aquilo que se constitui enquanto ideia, essa é uma necessidade antes de qualquer tematização, pois: "o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo;" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 14).

Antes de tudo, o sentido metódico que se deve atribuir a descrição fenomenológica é a interpretação (HEIDEGGER, 1986). De acordo com Goto (2013), Husserl vai chamar esse método descritivo de procedimento fenomenológico, no qual o retorno "às coisas mesmas" é princípio fundamental. Esse resgate nos dirige a atenção diretamente ao fenômeno, isto é, ao aparente, a tudo aquilo que aparece imediatamente à consciência: "Consiste aqui no retornar ao mundo prévio às teorizações, a um mundo que é vivo, originário e de onde parte toda posterior idealização científica" (GOTO, 2013, p. 41).

[...] retornar "às coisas mesmas" é antes de tudo a desaprovação da ciência. [...] Tudo aqui que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa, e dependente, como a geografia em relação à paisagem - primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3-4).

O retorno "às coisas mesmas" é uma tentativa de despir o objeto de toda a roupagem que não lhe é essencial, todas as formulações e teorizações que a ciência o lançou, portanto, se constitui em voltar o que o objeto é, como ele se apresenta na experiência para a consciência. Para Marandola Jr. (2003), essa busca do homem pelo mundo antes dos pré-conceitos e formulações científicas consolida-se no valor principal a ser alcançado.

Pode-se dizer que a o nascimento da fenomenologia acontece de uma tentativa de revisão fundamental e radical do conceito de ciência e de racionalidade e, também, da exposição existente na ciência convencional, entre técnica e humanidade contemporânea. Husserl denunciava a crise de sentido e da razão da filosofia e ciência positivista, causada pelo distanciamento entre o mundo-da-vida (Lebenswelt) e a ciência. Assim o seu fazer fenomenológico concentra-se em "recuperar e restaurar a ordem espontânea da vida, o sentido e a orientação da existência humana, retomando a subjetividade transcendental, expostas nas evidências pré-científicas e pré-lógicas do mundo-da-vida" (GOTO, 2013, p. 34). Existe um exagero na afirmação que a fenomenologia consiste numa abordagem que, claramente, supervaloriza as coisas abstratas. Na verdade, ela surge como uma crítica ao fazer científico exacerbadamente concreto, bem como aquele exageradamente abstrato. Assim, a fenomenologia visa, justamente, o meio termo entre esses polos e para o alcance dessa intenção elege o mundo da vida como objeto (BUTTNER, 1982).

O geógrafo Relph (1976) vê na fenomenologia um método filosófico que enfatiza a descrição do mundo cotidiano do homem, valorizando cada ação, lembrança, fantasia e percepção, reforçando o papel desse instrumento na interpretação de significados e símbolos construídos no espaço. Também geógrafo, Seamon (2000) considera a fenomenologia em termos mais simples como o estudo interpretativo da experiência. O objetivo da mesma, seria examinar e esclarecer as situações humanas, eventos, significados e experiências. Sendo assim, esses são aspectos a serem valorizados no processo de pesquisa. Como confidencia Marandola Jr. (2003), o ponto primordial que liga esse instrumento ao estudo geográfico é a sua forma de considerar a relação homem-meio.

Para Buttner (1982) a fenomenologia visa por em dúvida as nossas atividades como cientista, os procedimentos e métodos utilizados por nós, essa perspectiva se destaca como um preâmbulo, mais do que uma fórmula rígida de operacionalização da pesquisa. Embora deixe claro sua opção metodológica, atribui a responsabilidade da liberdade para o pesquisador decidir o rumo a ser seguido.

Seamon (2000) ressalta que a fenomenologia pode ser identificada como um estilo de investigação qualitativa, que envolve uma fundação conceitual e metodológica particular. O autor destaca dois pressupostos que marcam essa abordagem: pessoa e mundo como parte integrante intimamente e um empirismo radical. Dessa maneira, Seamon (2000) define algumas características-chaves do método fenomenológico como um empirismo radical¹⁷:

- Primeiramente o estudo deve envolver contato direto do pesquisador com o fenômeno. O investigador deve encontrar formas de encontrar a experiência relatada pela pessoa ou grupos envolvidos da maneira mais direta possível, encontrando assim, possibilidades metodológicas que o inclui de participar da experiência. Além da relação direta com a experiência, a realização de entrevistas em profundidade e uma cuidadosa descrição e observação que envolve a experiência e o fenômeno são uma dessas possibilidades.

- Outro passo é o fenomenólogo reconhecer que não conhece o fenômeno, mas assim enseja. O fenômeno é visto como um campo que o pesquisador tenta desvendar e explorar. Enquanto na pesquisa positivista começa-se a investigação querendo conhecer o que não se sabe, na pesquisa fenomenológica, não há uma noção clara do que se vai encontrar e como as revelações irão acontecer. Para isso, como frisa Seamon (2000), o pesquisador deve sempre adaptar seus métodos para a natureza e as circunstâncias do fenômeno, no qual sua habilidade, percepção e dedicação podem pressupor quaisquer procedimentos metodológicos específicos.

- Assim sendo, o pesquisador como instrumento humano torna-se o core do método fenomenológico e todos os métodos de investigação específicos devem ir ao encontro de retratar a experiência humana em termos experienciais. "The best phenomenological methods, therefore, are those that allow human experience to arise in a rich, unstructured, multidimensional way¹⁸" (SEAMON, 2000, p. 164).

De modo geral, para Seamon (2000) o método fenomenológico incorpora uma relativa incerteza e espontaneidade o que deve ser aceito e transformado em possibilidade. Assim para esse autor, a fenomenologia envolve uma forma criativa, permite uma fluidez de métodos e processos de pesquisa. Certamente essas características-chaves descritas por esse autor, contribuíram no planejamento de que instrumentos metodológicos utilizar e como usá-los.

¹⁷ Seamon (2000) dá um sentido muito diferente para o empirismo do que já visto na ciência pelos positivistas. O empirismo liga-se a uma forma de estudo do qual o pesquisador procura ser aberto ao fenômeno e a sua compreensão em plenitude, implicando um envolvimento direto com o mesmo. O empirismo ganha o sufixo radical tendo em vista que o conhecimento surge diretamente da sensibilidade e consciência pessoal do pesquisador, em vez de construções intelectuais de segunda mão, como utilizado na ciência convencional.

¹⁸ "O melhor método fenomenológico, portanto, são aqueles que permitem a experiência humana a surgir de uma forma rica, não estruturada, multidimensional" (SEAMON, 2000, p. 164, tradução nossa).

Muitos autores trabalham para identificar formas específicas de pesquisa fenomenológica. Para Buttimer (1982, p. 169) "a variedade de descrições reflete as diferenças fundamentais entre os próprios fenomenologistas e a fluidez de seus limites com outros campos". A mesma autora (1982) identifica três posições que são evidentes para esses estudiosos, a fenomenologia pura ou transcendental de Husserl, a fenomenologia existencial de Merleau-Ponty, Marcel e Schutz, e a fenomenologia hermenêutica de Ricoeur. De acordo com Seamon (2000) esse esforço de identificação tem sido mostrado mais claramente pelos psicólogos associados a chamada "'Duquesne School of Phenomenological Psychology". Tendo como base essa escola, o autor discute a abordagem existencial, a hermenêutica, e uma terceira o qual ele chama de "first-person", em livre tradução, primeira pessoa.

Na investigação fenomenológica-existencial, a base de generalização, como ressalta Von Eckartsberg (1998), são as experiências de pessoas ou grupos específicos envolvidos em situações e lugares reais. Segundo esse mesmo autor, quando nós como pesquisadores permanecemos abertos, estudamos cuidadosamente e consideramos coletivamente os relatos descritivos individuais, que podem revelar essências e significados do tema estudado. A preocupação pessoal e o envolvimento do pesquisador podem motivar o entrevistado a fornecer as descrições mais completas e precisas (SHERTOCK, 1998, p.162).

Ainda sobre essa abordagem, Seamon (2000) expõe que diferentemente da pesquisa positivista, que por meio de uma amostra aleatória de indivíduos representativos da população se inferem generalizações e conclusões, a perspectiva considera que alguns participantes podem contribuir mais do que outros, tendo em vista uma situação particular em relação ao fenômeno estudado ou por se mostrarem mais perceptivos, visto que conseguem articular suas experiências com mais facilidade. De tal modo, nessa pesquisa, como destaca esse mesmo autor (2000), os "sujeitos" são chamados de "co-pesquisadores" uma vez que o entendimento generalizado é o resultado das sensibilidades tanto do entrevistado como do pesquisador. Em outra oportunidade, Seamon (2007) destaca três temas importantes na pesquisa fenomenológica-existencial, são eles, a compreensão fundamentada na experiência do mundo real; pessoas imersas no mundo e descrição e compreensão do mundo da vida.

Na segunda abordagem, a hermenêutica, que é tanto uma teoria como uma prática de interpretação, em especial de textos, soma-se com a fenomenologia, que constituem uma abordagem denominada fenomenológica-hermenêutica. A questão-chave é que hermeneuticamente o autor de um texto, diário pessoal, poema, canção, pintura, documento, escultura e entre outras formas de expressão, não está normalmente disponível para comentar

e tirar dúvidas de sua obra e os significados envolvidos. De tal modo, o pesquisador tem que encontrar maneiras de descobrir esses significados por meio da própria obra, uma vez que "there are many ways to interpret the text, thus interpretation is never complete but always underway"¹⁹ (SEAMON, 2000, p.168).

Na investigação fenomenológica em primeira pessoa, o pesquisador usa a sua própria experiência do fenômeno em primeira mão, como uma base para examinar as suas características e qualidades específicas, sendo assim, oferece clareza e discernimento fundamentados no próprio mundo vivido. Contudo, apesar dessa experiência ser derivada de uma pessoa, o investigador deve encontrar maneiras de envolver o mundo dos outros (SEAMON, 2000).

Em termos gerais para esse geógrafo (2000) o que vai definir a escolha dos procedimentos e ferramentas específicas de inquérito são o estilo do pesquisador e a natureza específica do fenômeno. Assim, optamos por fazer uma fenomenologia mais direcionada ao existencialismo e a hermenêutica, também moderadamente a fenomenologia em primeira pessoa.

2.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Nessa subseção a preocupação é de apresentar e conhecer melhor sobre a área objeto-sujeito da pesquisa, o seu contexto e os sujeitos participantes dessa investigação. Assim, serão especificadas as informações consideradas essenciais sobre as escolas, os sujeitos da pesquisa e sobre o município de Formosa-GO.

2.2.1 Escolas pesquisadas

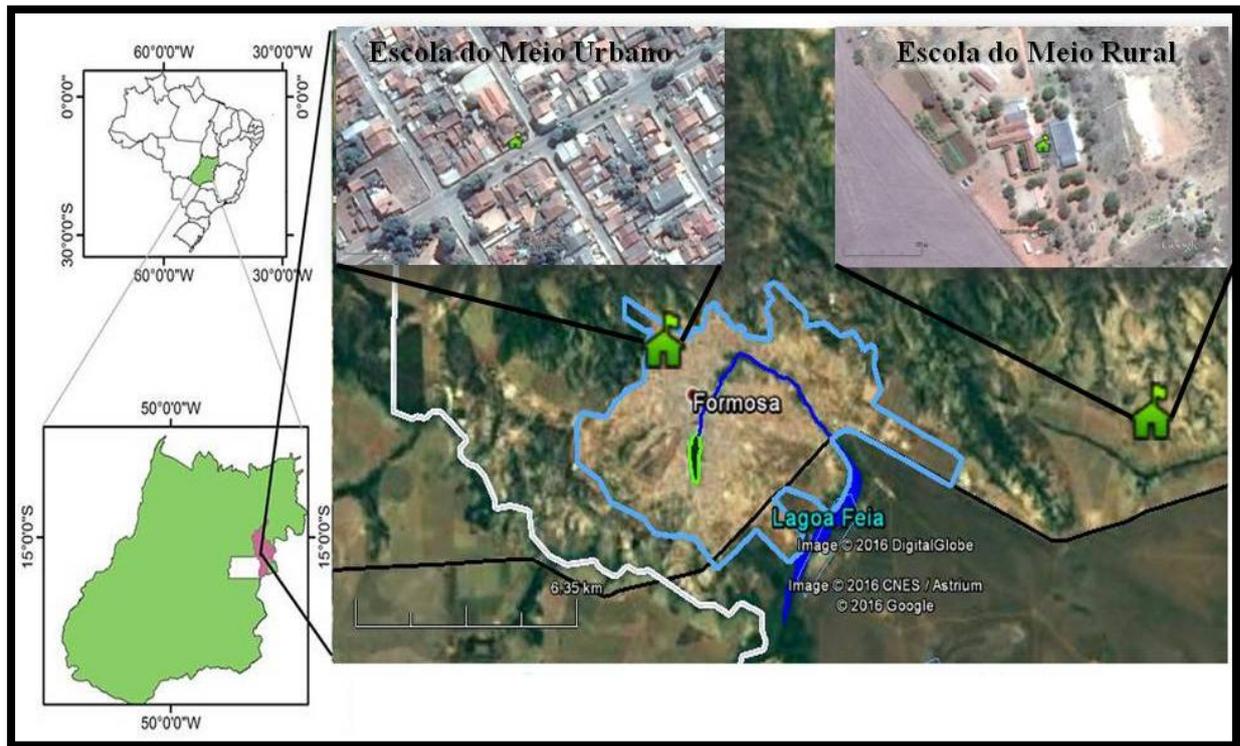
Para a presente pesquisa foram escolhidas duas escolas no município de Formosa-GO. A ideia foi contemplar instituições escolares com características relativamente diferentes uma da outra. Sendo assim, optou-se por uma unidade localizada no meio urbano e outra no meio rural do município de Formosa, escolhidas após visita exploratória nas escolas municipais, que ofertam o Ensino Fundamental/Anos Finais. Deve-se salientar que a dificuldade de se

¹⁹ [...] há muitas maneiras de interpretar o texto, assim a interpretação nunca é completa, mas sempre em andamento (Tradução Nossa).

encontrar professor formado em Geografia, na rede pública de ensino, foi um fator determinante para escolha das escolas.

Conforme exposto na Figura 4, que se segue, pode-se visualizar as respectivas escolas.

Figura 4 - Mapa das escolas pesquisadas.



Fonte: Google Earth, 2016. Adaptação: Rodrigo Capelle Sues, 2016.

A **escola do meio urbano** integra o sistema municipal de ensino, se localiza na área central do sítio urbano do município, oferta a Educação básica modalidade Ensino Fundamental, tanto anos iniciais, como anos finais, isto é, do 1º ao 9º ano, no período matutino e vespertino e também Educação de Jovens e Adultos, 1º etapa, no período noturno. A instituição foi criada como uma escola privada, filantrópica, pertencente a Igreja Presbiteriana, mas foi extinta em 2001. Porém, em razão da demanda por vagas na rede pública de ensino e até mesmo pela inexistência de escolas nessa área, a escola foi retomada pela prefeitura de Formosa, mediante aluguel, integra a rede municipal de ensino, inclusive com melhoria de sua estrutura física. Posteriormente, teve uma nova sede construída (FORMOSA, 2014b).

O novo prédio conta com dois pavimentos, onde se situam 12 salas de aula, 4 banheiros, 1 sala de informática, 1 sala de reforço, saguão, 1 sala de professores, 2 depósitos

(Merenda e recursos pedagógicos), 1 cozinha, 1 secretaria, 1 sala de recurso e 1 piscina (FORMOSA, 2014). A escola segue o currículo oficial do município e as recomendações dos PCNs que são do âmbito Federal sem grandes modificações.

Em seu diagnóstico o PPP afirma que a comunidade da Unidade Escolar é participativa, composta por indivíduos esclarecidos, integrantes do meio social do município, de classe média, em sua maioria. Explicita que "a unidade escolar está em um bairro centralizado e tranquilo em relação as transformações e conflitos existentes na sociedade formosense" (FORMOSA, 2014). Contudo, deve-se frisar que a mesma recebe alunos de outras áreas da cidade, não se limitando à comunidade especificada, como Jardim Oliveira, Lagoa dos Santos e Jardim das Américas.

A **escola do meio rural** também integra o sistema municipal de educação, localiza-se na zonal rural do município de Formosa-GO. Seu acesso se dá pela BR 020 e por estrada de terra. Trata-se de uma escola que oferta a Educação Básica regular, incluindo Educação Infantil - 2º fase e Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano. Sua 1ª Fase, que engloba a Educação Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental funciona no período matutino, inserida no Programa Mais Educação no período vespertino. A 2ª etapa, que corresponde do 6º ao 9º Ano, funciona em período integral (7h40m as 15h15m). Segundo o Censo Escolar de 2015 organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP a instituição possui 384 matriculados. Essa informação diverge da encontrada no Projeto Político-Pedagógico da escola de 2015, que apresenta 420 matriculados (FORMOSA, 2015a).

Construída em 1987, começou a funcionar em 1989. Fruto de uma concessão de área de 10 alqueires goianos de terra, à título de comodato, a instituição que hoje funciona em tempo integral, deixou de adotar o regime semi-internato em 2002. Atualmente conta com 14 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 sala de recursos didáticos, 01 laboratório de ciências, 01 sala de professores, 01 sala de xérox; 04 depósitos (merenda, limpeza e ferramentas agrícolas), 07 banheiros para professores, alunos e funcionários (masculino e feminino), 01 refeitório, 01 cozinha, área de circulação e 01 galpão coberto. Além disso, dispõe de área para desenvolver horta, lavoura e criação de animais (FORMOSA, 2015a).

Como exposto em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, a instituição tem como meta a formação básica dos alunos que pretendem atuar na área agropecuária, em especial, aqueles que moram nas imediações da escola. Nesse aspecto, para atender às especificidades do ensino técnico, a escola dispõe de maquinário agrícola, tal como trator, arado, grade e outros

implementos. As atividades pedagógicas, além de serem baseadas na Matriz Curricular Oficial, também são completadas com práticas agrícolas, práticas zootécnicas e práticas comerciais. Importante ressaltar que essa instituição vem trabalhando para incutir um modelo de escola autossustentável (FORMOSA, 2015a).

Os alunos atendidos pela escola são tanto da zona rural como da urbana, ou seja a escola recebe alunos das imediações mais próximas como fazendas, pequenas propriedades rurais e integrantes de assentamento, mas também alunos da cidade de Formosa, que têm interesse em práticas agrícolas. Deve-se mencionar que a maioria dos habitantes do entorno mais próximo da escola são pessoas simples, de baixo poder aquisitivo, com pouca instrução e praticam a agricultura de subsistência. Para atender a demanda dispõe-se de 09 ônibus para transporte dos alunos e funcionários da escola (FORMOSA, 2015a).

A escola por meio de projetos, além do acompanhamento do desempenho dos alunos atendidos, tenta estabelecer uma boa relação com a comunidade local, sendo assim disponibiliza equipamentos e maquinários e o próprio espaço físico da escola, desde que não atrapalhem o andamento normal das aulas e demais atividades pertinentes (FORMOSA, 2015a). Atende 06 alunos especiais, aqueles que possuem alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em 03 salas regulares (FORMOSA, 2015a). A maioria não apresenta diagnóstico definido. A instituição não possui qualquer adaptação para esses alunos, contando apenas com alguns materiais didáticos.

2.2.2 Professores e alunos: sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são os principais representantes das escolas pesquisadas, isto é, professores e alunos. Cada escola possui apenas um professor de Geografia, portanto, foram dois professores pesquisados, um do sexo masculino e a outra do sexo feminino. Ambos os profissionais são de origem simples, sempre moraram em cidades pequenas e médias, formados em licenciatura em Geografia pela mesma instituição de ensino e possuem pós-graduação *latu sensu*.

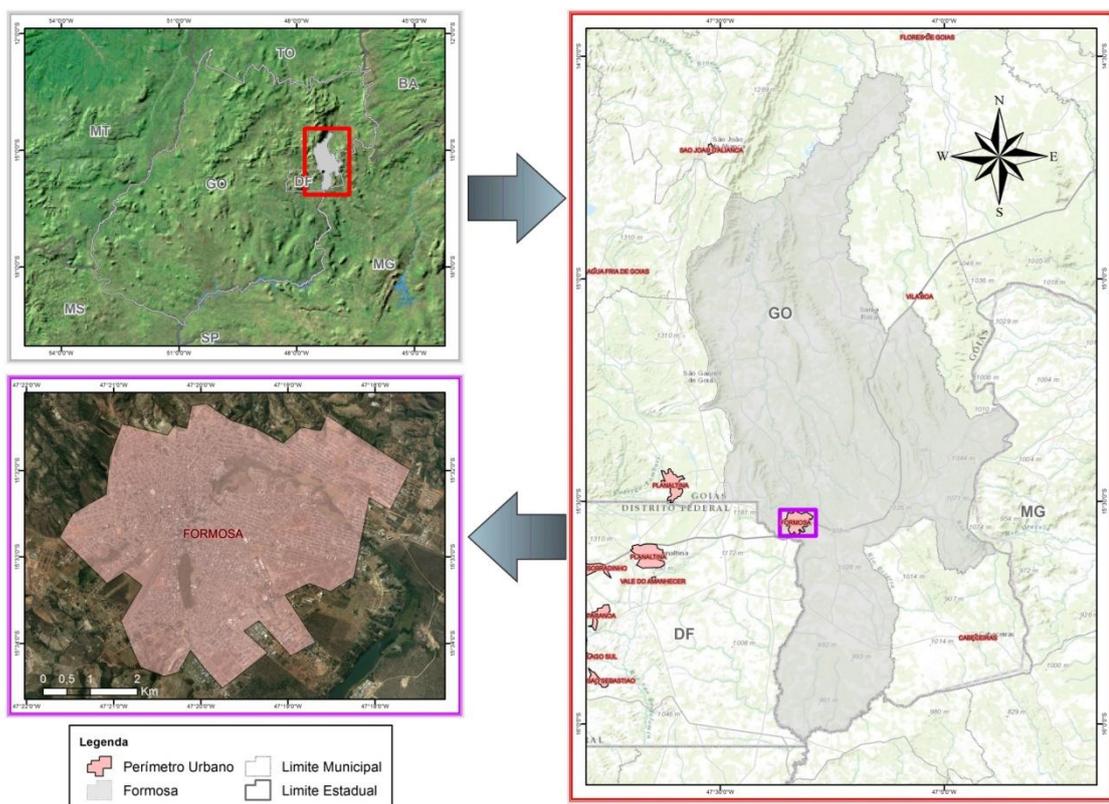
Os alunos participantes dos grupos focais, realizados nas duas escolas, são, majoritariamente, formosenses, de classe média e baixa, em torno de 14 anos, e cursantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Ao todo, participaram 30 alunos, 15 do Grupo Focal com Alunos do Meio Urbano (GFAMU) e 15 do Grupo Focal com Alunos do Meio Rural

(GFAMR). Outras particularidades que envolvem esses sujeitos foram melhor exploradas no item 3.1 desse trabalho.

2.2.3 O Lugar da pesquisa: Formosa-GO

O município de Formosa, que é um dos principais municípios goiano, se encontra entre os 10 mais populosos do estado, além de estar na 11ª colocação entre as melhores infraestruturas produtivas de Goiás (VIEIRA, 2010). A sede do município localiza-se na latitude $15^{\circ}32'14''S$ e longitude $47^{\circ}20'04''W$, com altitude média de 918 metros (Figura 5). Além do núcleo urbano, que resguarda a sede do município, conta com três distritos: Bezerra, Santa Rosa e Juscelino Kubitschek (BRASIL; GOIÁS; FORMOSA, 2003).

Figura 5 - Mapa do município de Formosa



Fonte: (GOMES, 2015).

Formosa se enquadra na mesorregião do Leste goiano e na microrregião do Entorno de Brasília, segundo classificação do IBGE, e na região de planejamento Entorno de Brasília,

segundo classificação do Estado de Goiás (ARRAIS, 2011). Sua sede localiza-se a 79 km da Capital Federal e a 280 km de Goiânia. Atualmente o município, juntamente com outros do entorno do Distrito Federal, faz parte da Região de Desenvolvimento Integrado do Distrito Federal e Entorno - Ride (BRASIL; GOIÁS; FORMOSA, 2003).

A cobertura vegetal original é do bioma Cerrado, marcada pelas fitofisionomias Cerrado Ralo, Campo Sujo e manchas de Cerrado Denso (VIERA, 2010). Claramente essa vegetação vem sendo degradada ao longo do tempo, em especial pós-construção de Brasília e Revolução Verde. As chuvas nessa região de Cerrado mostram-se bastante particulares, especialmente quanto a sua sazonalidade e flutuação na precipitação mensal, no período chuvoso apresenta valores altos de precipitação além de apresentar períodos de interrupção de precipitação, o conhecido veranico (ASSAD, 1994).

Sua rede hidrográfica é diversificada, composta por lagoas, rios e nascentes que fazem parte de três bacias hidrográficas, a do São Francisco, a do Tocantins-Araguaia e a do Paraná. "Berços das Águas do Brasil" é a homenagem do poeta Leo Lince que faz menção a esse fato (VIERA, 2010). Existe uma diversidade de quedas d'água no município, oriundo de sua localização geográfica e condições morfoclimáticas típicas de Planalto, afinal boa parte do território formosense se encontra no Planalto Central.

A economia do município é, predominantemente, voltada ao setor de serviços. Em 2011, apresentou um PIB per capita inferior ao estadual e nacional (IBGE, 2016). O setor primário, embora seja o que menos emprega no município, apresenta cinco vezes mais pessoas trabalhando nele que em outros municípios da Ride (BRASIL; GOIÁS; FORMOSA, 2003). Contudo, é marcante na paisagem urbana de Formosa o número de empresas que prestam serviço ao setor primário, não apenas do município, mas também ao setor primário de algumas cidades da região de planejamento do Entorno do Distrito Federal, como Cabeceiras e Vila Boa, e para boa parte das cidades do Nordeste Goiano (SANTOS, 2014).

Santos (2014) ressalta que o campo formosense ligado ao agronegócio está com a economia voltada para a pecuária de corte, o cultivo de cana de açúcar, arroz, milho e soja. Essa mesma autora, destaca que são 17 o número de assentamentos de reforma agrária implantados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e menciona que existe um número considerável de famílias que ali vivem.

De tal modo, Santos (2014) identifica que a paisagem do campo em Formosa-GO é marcada por duas tipologias rurais, um campo localizado à Oeste, em direção ao Itiquira, onde é observável um número significativo de assentamentos, cobertura vegetal bem preservada,

predomínio de pequenas propriedades, atividades econômicas voltadas ao turismo, produção agrícola em pequena escala, pecuária e produção de leite, em virtude de terras pouco favoráveis para a plantação de cultivos mecanizados, e a pouca penetração do capital do agronegócio; um campo em direção Leste, sentido ao Distrito do Bezerra, subtraindo a área de domínio do Exército Brasileiro, o Centro de Instrução de Formosa – CIF. Essa região apresenta um cenário bastante diferente da primeira. Menor que a anterior, se mostra mais propícia à agricultura mecanizada, em virtude de terras mais planas e, disponibilidade de infraestruturas e recursos. Tal área denota predomínio do agronegócio marcado pela paisagem de extensas de lavoura de soja e milho (SANTOS, 2014).

Tal dualidade denota um campo cheio de contradições, que evidencia o avanço do agronegócio, inclusive, sobre áreas antes destinadas à Reforma Agrária, ao lado do campesinato, orientado à produção de alimentos. Em consequência, um campo fértil para conflitos sociais, como atestam os movimentos sociais aí existentes.

De acordo com o último censo (2010), Formosa possui 100.085 habitantes (IBGE, 2010), contudo estima-se, para 2015, 112.236 pessoas (IBGE, 2016). A maioria da população é feminina, vive em área urbana e é constituída de uma faixa etária de 20 a 49 anos (IBGE, 2010). O crescimento populacional, em especial, o urbano, apontado no Brasil nas últimas décadas, atingiu a cidade e se manifestou, notadamente, na distribuição do território e na especulação imobiliária. Por conseguinte, tais fatores desencadearam problemas relativos à falta de moradia. O censo de 2010 apontou um crescimento de 58,8% da população formosense, numa taxa média de 3,3% ao ano. Nesse sentido, em pouco menos de dez anos, a população quase duplicou: passou de 62.982 habitantes em 1991, para pouco mais de 100.000 habitantes em 2010 (IBGE, 2010).

A questão urbana em Formosa é complexa, uma vez que não deriva apenas da articulação com os processos de modernização do campo. A cidade, assim como outras áreas urbanas do entorno do Distrito Federal, além de constituir uma rede de municípios dormitórios e/ou de serviços, é marcada pelo impulso do eixo de desenvolvimento de Brasília, o que resulta em uma maior complexidade no processo de seu crescimento (SILVA, 2011).

O fato de ser mencionada como cidade dormitório desperta polêmicas. Nesse sentido, Chauvet (2005) discorda disso e afirma que, mesmo que esteja no entorno do DF, Formosa sempre foi um dos principais polos de desenvolvimento dessa região. O autor defende que o município possui vida própria, mesmo com a centralidade exercida por Brasília.

Como aprofunda Silva (2011), o aumento populacional ocorrido nesse município, evidentemente, provocou o surgimento de novos bairros e por conveniência de seus administradores, a divisão territorial da cidade se estabeleceu em unidades denominadas como Bairro, Vila, Jardim, Parque e Setores. Em pesquisa recente (SILVA, 2011), esse autor identifica 54 unidades territoriais no espaço urbano de Formosa, a despeito de inexistir regulamentação oficial dessas áreas, segundo a unidade regional do IBGE no município.

Embora o município tenha 172 anos de história, comemorado todo ano no dia 01 de agosto, certamente as grandes transformações se deram a partir da concretização da capital goiana, Goiânia, e da construção da capital federal, Brasília, especialmente essa última devido a proximidade. Para Gomes, Neto e Barbosa (2004, p.107) “[...] se Brasília não existisse, muitas cidades goianas, como Luziânia e Formosa, por exemplo, certamente não passariam, hoje, de centros urbanos de pequena importância na escala do estado”. Sobre essa questão, Chauvet (2005, p. 370) ressalta que "foram tantos os pedidos para a construção de novos bairros e setores que em 1964 foi aprovado a nova planta geral da cidade". Nesse sentido, de acordo com Teixeira e Barreira (2007, p. 194), “a cidade está num canteiro de obras no seu núcleo e na sua periferia, ou seja, vê-se a cidade se movimentando em direção um crescimento exacerbado”.

Outro acréscimo na população do município se deu em virtude da migração de sulistas e nordestinos a partir década de 1960 (GRAEBIN, 2008). As inovações decorrentes da Revolução Verde abriram espaço para o cultivo no Cerrado. Por outro lado, a nova capital federal atraiu pessoas de todas as regiões do país, que procuravam melhores condições de vida. Entretanto, os altos custos de vida em Brasília, fez com que os migrantes se deslocassem para o entorno mais próximo, área conhecida como região goiana do Entorno do Distrito Federal (ARRAIS, 2004). Tal movimento impulsionou intensas transformações no estilo de vida e na configuração do espaço do município de Formosa, que passou a ter uma população majoritariamente urbana. Em consequência, desencadeou-se um processo de ocupação descontrolado e sem planejamento. Assim, para Gomes (2015) o cenário urbano em construção da cidade de Formosa-GO é composto por um conjunto indissociável de ações do tempo e dos sujeitos existentes o que possibilita a formação de um mosaico urbano de inúmeros contrastes e disparidades.

A cidade parece ocupar diversas funcionalidades na região, ora de mais destaque, ora de coadjuvante. Para a população dos municípios do Nordeste Goiano, a cidade de Formosa é uma cidade-referência, como ressalta Graebin (2008), em virtude da inexistência de

infraestrutura urbana nessas localidades. De modo que Formosa se torna atrativa pelo atendimento médico-hospitalar, algumas opções de lazer, emprego, serviços relacionados à agricultura e, especialmente, pelo número de cursos de nível superior público e privado ali presentes. Como destaca Vieira (2010), a cidade é um polo regional de formação de professores. Por isso muitos professores que atuam no ensino no Distrito Federal e no Nordeste Goiano são formados em Formosa.

O protagonismo do município é convertido quando visto em relação a Brasília, que é procurada pelos formosenses por motivos semelhantes, como atendimento médico-hospitalar, cursos de nível superior, opções de lazer, consumo e emprego, além de apresentar uma rede mais consolidada de serviços. Contudo, é comum notar o fluxo inverso nos fins de semana e feriados, ou seja, a população de Brasília, que procura lazer voltado ao usufruto das belezas naturais, recorre a Formosa. Da mesma forma, o município atende algumas necessidades de abastecimento de Brasília, como fornecedor de mão-de-obra barata, produtos hortifrutigranjeiros, carne, entretenimento voltado a festas e ao turismo, moradia barata, além de ser cada vez mais recorrente a compra de terras por brasilienses, para implantação de sítios e chácaras como moradia de lazer (BRASIL; GOIÁS; FORMOSA, 2003; TEXEIRA, 2005).

A respeito da identidade do povo formosense é forte a identificação com a cultura e costumes do Nordeste Goiano, tendo em vista que a centralidade de Brasília não abarcou por completo essa região. Tal cultura se relaciona como um modo de viver mais rural do que urbano. Em contrapartida, é forte a atuação ideológica e cultural de Brasília. Existe uma clara preocupação da perda de identidade formosense por parte dos políticos, pioneiros e estudantes da cidade. Um exemplo dessa influência é que, cada vez mais, formosenses participam da vida sócio-cultural da capital federal e absorvem hábitos mais sofisticados ligados a uma cultura metropolitana, conforme atesta Texeira (2005):

Desse modo, o município transita entre duas problemáticas, quais sejam portal e polo, o que implica uma intensidade espacial diferente. Há uma reconstrução de significados a respeito do imaginário que se tem do município, suas fronteiras parecem estar mais flexíveis impulsionada pela competitividade econômica. Entretanto, existe possibilidade de Formosa expandir, ainda mais, sua influência para o lado do Nordeste Goiano, criando assim um espaço identitário distinto daquele estabelecido pelo DF. Desse modo, a utopia da capital federal se constituir num eldorado desenvolvimentista é cada vez mais contestada pelos formosenses. Além disso, existe uma tendência que o município de Formosa se torne uma propensa área de capacitação dos excedentes oriundos dos municípios próximos (TEIXEIRA,

2005).

Essas conjunturas e tessituras apresentadas se inserem e influenciam o contexto escolar do município e interferem no modo pelo qual os alunos e professores constroem significados, pensam e agem. Sobre a rede de ensino do município pode-se dizer, de modo genérico, que é composta por escolas e institutos de nível federal, estadual, municipal e privado, totalizando 1.083 professores e 81 estabelecimentos de ensino. No ano de 2012 constatava-se um total de 24.129 alunos matriculados na educação básica de Formosa, sendo que 77% desse montante oriundos do Ensino Fundamental (INEP, 2012).

3 EM BUSCA DA GEOGRAFIA HUMANISTA NO PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER GEOGRAFIA EM FORMOSA-GO

Em uma pesquisa com viés humanista, a valorização do sujeito é essencial. Nesse viés buscamos antes de adentrar a questões mais específicas dessa investigação, conhecer um pouco sobre a trajetória, afazeres, gostos, concepções dos docentes e discentes participantes. Nessa parte da pesquisa procuramos desbravar alguns propósitos, entre eles identificar e analisar quais são os conhecimentos dos professores a respeito da Geografia Humanista. Para isso, foram abordados, inicialmente, aspectos gerais da Geografia que, enquanto pesquisador, considerei importante como campo de descoberta, no qual o professor, por espontânea vontade, poderia mencionar a Geografia Humanista poderia se manifestar, por espontânea vontade do professor. Cumprida essa etapa, abordamos especificamente sobre o tema Geografia Humanista, no intuito de conduzi-los à considerações a respeito das questões colocadas. Desse modo, conforme enunciado anteriormente, esses esforços foram organizados nos seguintes eixos: horizontes do pensamento geográfico; identificação teórico-metodológica e pedagógica; conceitos geográficos; Geografia Humanista; Parâmetros Curriculares Nacionais e concepção sobre a teoria de Paulo Freire.

Essa etapa foi utilizada, igualmente, para investigar saberes a respeito das três propostas de aproximações entre Geografia Humanista e processo de ensino-aprendizagem em Geografia realizadas por esta pesquisa - o conceito de lugar, os PCN's de Geografia e o pensamento de Paulo Freire. Em termos práticos da pesquisa, essa foi a última fase temática das entrevistas, pois se acreditava que poderia haver algum tipo de interferência se esses temas aparecessem antes de investigarmos a prática pedagógica do professor. Contudo, para fins de didática e organização lógica essa temática foi a primeira trabalhada.

Outros propósitos dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem e nesse processo, ao reconhecimento dos traços de uma atitude ou postura humanista em Geografia na prática pedagógica dos professores pesquisados. De tal maneira, esses objetivos foram concentrados na seção 3.3 "O processo de ensinar/apreender geografia nas escolas pesquisadas" e dispostas em duas outras repartições, uma que concentrou a considerações do professor e a outra do aluno.

A seção que centra as considerações dos professores, a 3.3.1 "concepção dos professores e desenvolvimento de uma atitude humanista", além de investigar os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, também concentra a

responsabilidade de reconhecer uma atitude ou postura humanista em sua ação pedagógica. Ela é composta por várias experiências, atividades e concepções desses profissionais, sendo assim, as temáticas que tiveram destaque foram: "Formação e experiência docente"; "experiências como o local de trabalhos e relações interpessoais"; "Ser professor de Geografia e a Geografia Escolar"; "valores e filosofia de ensino"; "planejamento e seleção de conteúdos" e "elementos e caminhos da prática pedagógica em Geografia".

Para fechamento do item 3.3 elencamos discussões em torno dos grupos focais realizados com os alunos das instituições pesquisadas. Essas informações foram intencionalmente postas no final do trabalho com objetivo de chancelar ou não o que de fato ocorria ou poderia ocorrer no processo de ensinar/aprender desses alunos. Elas igualmente possibilitaram conhecer aspectos importantes, não mencionados ou pouco explorados pelos professores. Sendo assim, cabe adentrarmos nessas questões.

3.1 NARRATIVAS DE VIDAS

Antes de analisarmos as questões pedagógicas, consideramos importante conhecer um pouco sobre os sujeitos da pesquisa, sua história e enredo de vida com intuito de apreciar não apenas esses professores e alunos, mas as pessoas que existem atrás dessa hierarquia no espaço escolar. O quadro 3 organiza de modo sintético a trajetória de vida dos professores entrevistados.

Quadro 3 - Trajetória de vida dos professores entrevistados

Professor do Meio Rural - PMU	Professora do Meio Rural - PMR
<ul style="list-style-type: none"> - Nasceu em Formoso-MG. Mora em Formosa há aproximadamente 12 anos. - Sua mãe é professora e atuou por um bom tempo em escolas do meio rural. Seu pai trabalhou por muito tempo como caseiro. - Morou até os dez anos como os pais em fazenda, posteriormente preferiu morar com parentes e com os patrões de seus pais para estudar na cidade. - Quando morava no campo devido a falta de opção de escola do/no campo pegava ônibus para estudar na cidade. - Quando terminou o Ensino Médio se mudou para cidade. - Aos 17 anos fez seu primeiro vestibular para 	<ul style="list-style-type: none"> - Nasceu em Formosa-GO. Aos 6 anos se mudou para Iaciara-GO onde ficou até seus 14 anos. - Sonhava em fazer odontologia, não realizou por falta de oportunidade e por condições socioeconômicas. - Retornou para Formosa para concluir o Ensino Médio e morou com parentes. - Em 1995 com um ano de magistério iniciou sua atuação no âmbito da educação como monitora e ficou por três anos. - Em 1998 após terminar o magistério ingressou no curso de pedagogia em Valparaíso-GO, mas não se identificou e logo abandonou o curso. - Casou-se com o seu primeiro namorado aos

<p>matemática. Fez um ano de curso e não se identificou. Ingressou posteriormente no curso de Geografia pela mesma universidade, onde se formou.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seu primeiro trabalho foi em um mercado da cidade. - Quando ingressou no curso começou a dar aula em escolas particulares de Formosa e Planaltina-GO. - Lembra que foram tempos difíceis, especialmente por enfrentar diariamente o transporte público. - Seu sonho era fazer Direito. Devido as condições socioeconômicas e a indisponibilidade de outros cursos, que não sejam licenciaturas, na época optou por Geografia. - Atualmente está feliz com o curso que fez e não pretende ingressar em outro. Vislumbra se aperfeiçoar na área de atuação. <p>Passou no concurso para professor de Geografia em 2011. Passou um tempo dando aula concomitantemente na rede particular. Posteriormente, devido ao desgaste imposto pela jornada, ficou apenas no município.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhou também por um período no contrato temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no noturno. <p>De 2014 a 2015 foi professor substituto no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Formosa. Profissionalmente almeja ingressar em algum Instituto Federal no qual tem tentado diversos concursos pelo país.</p>	<p>18 anos. Teve sua primeira filha aos 19 anos e ficou 15 anos casada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atualmente está solteira e reside com suas filhas (16 e 9 anos) - Trabalhou de contrato em duas escolas do Estado - Trabalhou concomitantemente em escola particular. - Passou no concurso para magistério no município em 2002, ano que se formou em Geografia. Posteriormente passou especificamente para ser professora de Geografia. - Trabalhou em diversas escolas localizadas na cidade e atualmente está em uma escola do meio rural. São ao todo 14 anos na Secretaria Municipal de Educação. - Passou para o concurso de professor de Geografia no estado onde está há 10 anos. Atualmente atua em um colégio de Ensino Médio no período noturno. - Ministra aulas nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) e possui pouco tempo livre durante a semana. - Trabalhou no ensino superior ministrando aulas de Normas Técnicas na Universidade Estadual de Goiás. - Alega que foi criada em um modelo tradicional e católico e acaba não se libertando muito desse modelo. "esposa só podia sair se fosse acompanhada pelo marido". - Alega que sempre foi muito tímida em sua vida pessoal. <p>Quando ingressou no curso de Direito estava mais sociável e madura do que quando entrou no de Geografia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afirma que ama a sua profissão, mas que almeja atuar na área do direito. <p>Fez pós-graduação em 2003 em Gestão Ambiental na UEG.</p>
---	---

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Suess, 2016.

De modo geral, pode-se aferir que ambos os professores nasceram em famílias simples, residiram e residem em cidades pequenas e médias. Os dois igualmente, já muito

cedo, tiveram que sair da companhia dos seus pais para estudar em outros lugares. Tiveram que enfrentar pesada jornada de trabalho e estudo até se formarem.

Tinham sonhos em exercer outras profissões, contudo, por falta de oportunidades e de condições econômicas acabaram na licenciatura. Nota-se que essa questão ainda é uma realidade no contexto brasileiro, muitas pessoas optam pelas licenciaturas por serem cursos de concorrência menor em instituições públicas, ou por serem cursos mais baratos em instituições privadas. Disso resulta em uma massa de professores formados, que não se identificam com o seu curso de formação e, pela falta de outras opções, acabam em sala de aula, sem habilidades e competência para tal.

O primeiro curso escolhido pelos professores não foi a Geografia, contudo, por não se identificarem com os cursos de Matemática e Pedagogia resolveram migrar de área. Além da pesada rotina citada, a PMR por ser mulher, ainda teve que conciliar trabalho e estudo com atividades domésticas e dedicação à família.

Depreende-se que suas trajetórias de vidas são marcadas por experiências em escolas e instituições de ensino da rede municipal, estadual, distrital e federal, ensino básico e superior, pública e privada, do município de Formosa e da região metropolitana de Brasília. Em certos momentos enfrentaram e enfrentam jornadas de trabalho de 60 horas semanais. Conseguiram relativa ascensão social, por meio da profissão, e acesso na carreira efetiva de professor da rede pública. Atualmente, alegam gostar da profissão mais possuem planos diferentes, o PMU almeja ingressar efetivamente no ensino superior e a PMR deseja seguir outra profissão, ou seja, nenhum dos dois quer permanecer em sala de aula na educação básica. O que nós leva a realizar o seguinte questionamento: como pensar em melhorar a qualidade de ensino com professores que querem abandonar a profissão e só pretendem permanecer nela até conseguir outra ocupação?

Quando perguntado sobre o local em que moram, ambos os professores atribuíram uma significação muito especial a Formosa. Têm um sentido de gratidão para com esse município. O PMU explica que:

Foi aqui que de certa forma eu dei um tranco na minha vida, então eu considero Formosa de todas as cidades que eu já morei, [...] foi a que me ofereceu as condições que eu tenho hoje, uma cidade muito importante para meu início de crescimento. O que representa Formosa pra mim é isso, a ideia é que aqui que eu construí meu vínculo, família e tudo mais (PMU, 2016).

A PMR afirma gostar de Formosa por ser um local pacato, com uma qualidade de vida razoável, custo de vida barato em relação a Brasília. "eu gosto muito da cidade, a cidade é pacata, a qualidade de vida daqui não é tão ruim, o custo de vida daqui é barato né, se comparado, por exemplo, a Brasília" (PMR, 2016). Revela que só sai da cidade para outra maior se passar em um concurso muito bom. O conhecimento e significados que o professor possui a respeito do município, se utilizados corretamente, contribuem para o desenvolvimento de uma Geografia Humanista.

O exposto, de certa forma, permitiu conhecer um pouco sobre os docentes participantes, cabe agora conhecer o público-alvo desses professores. Conforme mencionado, a seleção dos alunos participantes do grupo focal ficou a cargo do professor, mediante o princípio de valorizar a diversidade pessoas, gostos e comportamentos. Na escola do meio urbano o 9º ano possui duas turmas. Sendo que uma delas foi descrita como turma unida, com características culturais e físicas diversificadas, apoio familiar e boa convivência com a diversidade. A outra foi mencionada como uma turma mais individualista, miscigenada, gostos diferentes, e com perfis diferenciados de comportamento e padrão econômico.

Entre as qualidades mais elencadas pelos professores refere-se ao esforço, participação, organização, timidez, autoestima, humor, força de vontade, capacidade de aprender, rendimento, criatividade além do contexto familiar e presença dos pais na escola. Nesse aspecto, as descrições positivas que tiveram mais frequência na fala do PMU a respeito de seus alunos foram: "organizado(a)"; "caderno organizado"; "participativo(a)"; "extrovertido(a)"; "boas notas" e "crítico(a)" (PMU, 2016). Já as negativas podem-se destacar: "conversa excessiva"; "timidez"; "baixa participação"; "autoestima baixa"; "notas ruins"; "brincadeira em sala de aula"; "dificuldades de aprendizagem" (PMU, 2016), entre outras.

Constatou-se, por meio do grupo focal, que os alunos possuem uma média de idade de 14 anos, variando de 13 a 16. A maioria nasceu no município de Formosa, contudo existem alunos que nasceram em Planaltina-DF, Sobradinho-DF, Goiânia-GO, Unaí-MG e outros estados como Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul. Citaram também na autodescrição as profissões almeçadas: "médico (a)", "engenheiro (a)", "delegada (o)", "Tenente do Exército", "dona de restaurante", "professora".

Entre a autodescrição de alunos encontra-se: "sou muito atentada(o)"; "Sou atleta"; "sou uma aluna razoável". A esse respeito, indagada o que seria isso, a aluna responde "sou atentada, mas faço os trem"; "eu acho que sou participativa"; "sou uma aluna muito esforçada"; "sou um péssimo aluno"; "sou mais ou menos, razoável"; "aluna (o)

organizada(o)"; "sou uma aluna 'rilex'" que significa para aluna que é mediana. Nota-se que existe uma leve inclinação das alunas se descreverem mais aplicadas que os alunos, nesse grupo. Pode-se observar igualmente que o "bom", "razoável" e "ruim" se dão a partir de um critério numérico que no caso é a nota, nesse caso, o critério numérico e mensurável da avaliação é substituído por uma qualificação que faça menção ao modo como se portam diante da vida, das pessoas e dos enfrentamentos cotidianos.

A descrição da PMR, além de mencionar as qualidades acima mencionadas, destacou a estrutura familiar dos alunos, profissão desejada, gostos e desgostos. Lembrou que os alunos possuem um núcleo familiar diversificado. Embora significativa parte resida com o pai, mãe e os irmãos, a estrutura familiar liderada apenas pela mãe é citada, bem como outros perfis compostos por avôs, avós, padrasto e madrasta. Essa professora demonstrou sensibilidade ao descrever situação familiar complicada de alguns de seus alunos.

A PMR reconhece que a significativa parte dos seus alunos tem interesse em seguir profissões agrícolas, como Agronomia e Técnico Agrícola, mas que não é unanimidade. Desse modo, destaca outras profissões e cursos como engenharia, arquitetura, zootecnia, psicologia, arqueologia, administração carreira militar e jogador de futebol. Descrição que vai ao encontro do que os alunos mencionaram no grupo focal. A regente menciona que boa parte dos alunos apresenta boa sociabilidade e que, embora possua alunos tímidos, conseguem ter uma participação positiva nas aulas, menciona que de forma geral a turma acaba tendo alguns problemas disciplinares como conversa e brincadeiras.

Nesse sentido as qualificações positivas mais recorrentes são: "fácil socialização"; "educado"; "prestativo"; "engraçado"; "humilde"; "responsável"; "aplicado" e "calmo". Algumas descrições revelam um forte elo entre professor e aluno: "ótimo amigo"; "inteligente e carismático"; "companheiro". As qualificações negativas ficam em torno da ansiedade e da agitação em sala de aula.

Constata-se, tal qual a escola do meio urbano, que a média de idade dos alunos do meio rural é de 14 anos, com variação entre 14 e 15 anos. Significativa parcela nasceu em Formosa-GO e o restante na Bahia, Distrito Federal, São Paulo e Rio Grande do Sul. O núcleo familiar descrito vai ao encontro com o relatado pela professora. Parte majoritária reside na cidade de Formosa em bairros e setores como Padre José, Pampulha, São Vicente, Bela Vista, Nordeste, Vila Verde, Abreu, Bosque 2, isto é, de bairro de classe média a bairros mais carentes, com destaque a esses últimos. Alguns dos alunos ao citarem seus bairros falaram com estranheza e rejeição: "Eu não saio de casa, lá tem muito adolescente e é bastante

perigoso. Todo bairro é perigoso, Formosa é perigoso"; "Lá tá muito perigoso, tá roubando demais lá". A falta de tranquilidade por essa e outras questões, desencadeiam consequências ao processo de aprendizagem desses alunos, uma vez que o ambiente social em que residem interfere diretamente na qualidade de vida, nos estudos e em sua felicidade.

Sendo assim, os alunos que estudam na escola do meio rural são oriundos de escolas do meio urbano, a maioria, pública e municipal. Para os mesmos a escola localizada no meio rural é muito melhor que as existentes na cidade. As principais razões para os discentes e suas famílias encolherem a escola do meio rural são: oferta de horário integral na escola, em virtude dos pais não ficarem muito em casa: pela tranquilidade do local; por envolver práticas agropecuárias; por ser uma escola referência e abrir portas para o Instituto Federal de Goiás. De tal modo, pode-se destacar as seguintes falas: "Porque aqui é mais calmo, lá é muito agitado. Lá tem muito barulho". "Aqui é mil vezes melhor"; "O ensino é mais tranquilo pra você estudar. Tem as aulas práticas que ajuda a gente"; "A gente cata porco, trabalha na horta, vacina vaca, a gente vai aprendendo já o básico por enquanto, pra quando chegar lá na frente ter uma noção de trabalho".

Apenas três alunos entrevistados moram no campo: "meu pai veio trabalhar aqui pra plantar abobrinha, aí como não tinha como ele ficar vindo e voltando todo dia, aí ele mudou pra cá". Um dos alunos conta que a sua avó distribuiu um pedaço de terra entre os filhos. Contudo não gosta de morar isolada "de todo mundo" e pretende voltar para a cidade. Esse aspecto evidência o desmantelamento de uma vida no campo e a opção por um padrão de vida urbano, tendo em vista que o campo não oferece as mesmas condições e possibilidades que a cidade e, por isso, é considerada atrasada.

Caso fossemos definir a escola de acordo com proposições "no/do" em Educação no/do Campo, formuladas por Souza e Fernandes (2009), certamente a escola do Meio Rural, que referenciamos nesta pesquisa, seria qualificada como uma escola no campo, uma vez que, apenas, se localiza nesse espaço. Assim, a qualificação "do campo" não cabe à instituição pesquisada, visto que não possui uma educação diferenciada, que atenda aos interesses exclusivos da cultura dos sujeitos do campo. O fato de ser uma escola agrícola não a torna uma escola do campo, pois a qualificação "do campo" envolve todos os aspectos da vida agrária e não se reduz apenas a práticas agrícolas comerciais e embora os alunos a busquem com objetivo de seguir carreira no setor agrícola, interessante observar que não almeja residir no meio rural.

Essa caracterização a respeito dos alunos realizada em conjunto por eles e pelos professores se torna importante a partir do momento que o profissional docente valoriza o contexto apresentado e acaba o ressignificando para a construção de conhecimentos em uma perspectiva humanista. As situações de dificuldades enfrentadas pelos professores podem emanar uma atitude humanista, que tende a se manifestar pela sensibilidade em compreender o contexto vivido pelo aluno. Contudo, essa atitude deveria resultar em fonte de informações a serem trabalhadas pelos docentes, com o objetivo de explorar o melhor de cada aluno, no sentido de promover melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Considerar o aluno como um coitado, uma pessoa que deve ser menos cobrada do que outra, um sujeito que não precisa de conteúdos, fazer da escola um espaço de acolhimento, em detrimento de um espaço do conhecimento, não é uma atitude humanista, é uma atitude que fere essa postura, pois limita o seu aluno a reproduzir as condições sociais de seu ambiente. Uma atitude humanista visa explorar todas as possibilidades para que aquele sujeito tenha condições de escolher os seus próprios caminhos, inclusive, transcender o que está posto, para avançar no processo de seu próprio desenvolvimento e felicidade.

Em termos gerais, as narrativas de vidas dos sujeitos pesquisados nesse trabalho demonstram uma diversidade de trajetórias, que foram consideradas nesta pesquisa para problematizar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem nessas escolas. Observa-se que as escolas públicas em pauta são localizadas em espaços diferentes do município de Formosa, contudo seu público é muito parecido pois, de modo geral, as territorialidades não definem particularidades aos professores e alunos dos meios urbano e rural. Nesse sentido, constatou-se que o modelo seguido parece ser o do meio urbano, inclusive no que se refere aos alunos da escola do meio rural, que são, majoritariamente, das provenientes da cidade.

3.2 CONHECIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS PROFESSORES PESQUISADOS

A geografia Humanista envolve uma atitude e igualmente uma concepção filosófica que exige um processo de conhecimento de seus pressupostos. Nesse sentido, o que o professor conhece de concepções epistemológicas, metodológicas e pedagógicas diz muito sobre o que ele conhece sobre os caminhos filosóficos da Geografia Humanista. Sendo assim, investigamos o que o docente sabe sobre os horizontes do pensamento geográfico, bem como sua identificação teórico-metodológico e pedagógica, o seu conhecimento a respeito dos

conceitos geográficos, o que ele reconhece como Geografia Humanista, além do conhecimento e concepção a respeito da teoria de Paulo Freire e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - possíveis aproximações entre Geografia Humanista e processo de ensino-aprendizagem que foram proposta nesse trabalho.

3.2.1 Horizontes do pensamento geográfico

O PMU ao falar de horizontes do pensamento geográfico identifica a Geografia Crítica e a Geografia humanista. A PMR apenas essa primeira. Para o PMU a "corrente crítica" é aquela que contesta o que está sendo posto e a que melhor faz entender a sociedade e sua organização social. De tal modo, seria necessário compreendê-la para agir de forma eficaz contra o sistema. Deve-se lembrar análises críticas não significam ser contra a tudo, considerar essa questão como uma verdade absoluta contribui para a generalização e banalização de uma perspectiva de transformação do sistema defendido pela perspectiva crítica.

A PMR afirma que a Geografia Crítica influencia no momento em que busca não trabalhar o conteúdo de modo isolado, mas sim considerar a origem e o processo de desenvolvimento. Afirma que a Geografia Crítica é mais moderna que as demais e defende as seguintes ideias a respeito desse horizonte:

- Não aceitar as coisas como prontas;
- Analisar o contexto para chegar a uma conclusão e a partir da conclusão elaborar perguntas;
- Propõem uma análise histórica e moderna permitindo obter uma opinião mais analítica;
- Visita o clássico até o pensamento atual, acompanha uma evolução;
- "Ciência crítica mesmo, dos conteúdos, crítica no sentido de contexto" (PMR, 2016);
- "Enxergar o mundo com uns olhos assim dentro de uma analogia" (PMR, 2016);

Nota-se que ambos os professores demonstraram desconforto ao falar sobre os horizontes em Geografia. O Horizonte mais descrito foi o Horizonte Crítico ou Marxista, o que evidencia a ênfase dada a esse horizonte em suas formações e a própria orientação dos professores de sua graduação. Contudo, ao descreverem o Horizonte Crítico apresentaram uma lacuna em suas formações, à respeito dessa perspectiva: são atribuídas características que não são exclusivas desse horizonte; confunde-se o ser crítico-reflexivo com ser um Geógrafo Crítico ou Marxista. Algumas falas se assemelham a clichês como "ir contra o sistema", "não

aceitar as coisas como prontas". Desse modo, demonstram superficialidade de conteúdo a respeito desse horizonte. Algumas descrições também não são claras e, por isso, remetem a falta de conhecimento a respeito do tema.

Indagados sobre os atores que mais representariam a Geografia Crítica o PMU citou Milton Santos, Yves Lacoste e Ruy Moreira, já a PMR lembrou Vesentini, João Carlos Moreira, Eustáquio de Sene e Vânia Vânia Vlach, todos autores de livros didáticos.

Conforme mencionado, apenas o PMU se lembrou da Geografia Humanista. Seu entendimento sobre isso, conforme especificado no quadro 4 é "a humanista é mais focada na questão de ordenamento humano, ou seja, de que o ser humano ele pode sim conseguir dentro do processo espacial analisar o espaço a partir das características humanas, não físicas, mas humanas". Contudo, ao continuar descrever esse horizonte não apresentou um pensamento claro, conforme enunciado na seção 3.2.4: desassocia pensamento crítico da Geografia Humanista, pois pauta-se pelas "relações humanas, não pelo aspecto crítico, então em si ela já é trabalhada pelo próprio processo de didática". Esse pensamento demonstra um desconhecimento a respeito da Geografia Humanista e confirma um tabu na Geografia, que postula que ser crítico é apenas uma qualidade da Geografia Crítica.

A PMR constata que houve uma falha em sua formação a respeito dos aspectos relacionados a epistemologia da Geografia. "Assim, basicamente, a gente quase não estudou isso na faculdade, eu lembro que na faculdade eu só tive uma disciplina que trabalhava" (PMR, 2016). Revelou, ainda que a temática "nem era tão explorada pelo professor universitário, ele distribuía uns textos e a gente tinha que dar nossa opinião sobre o texto, basicamente era isso. Eu vejo que foi deficitário". As declarações do PMU demonstram que a temática foi negligenciada. "Na faculdade, pra te falar a verdade em relação às correntes dos pensamentos geográficos, foram trabalhadas as correntes mais básicas, básicas mesmo (PMU, 2016)". Assim, justifica que o desconhecimento a respeito dos temas tratados são decorrentes de sua formação, da falta de conteúdos adequados nesse processo e da falta de afinidade com o tema.

Essa fala da PMR evidencia o quanto a Geografia Humanista é desconsiderada nos cursos de Geografia, mas não se sabe exatamente o motivo dessa negligência. Mas o contexto histórico e a minha experiência de vida permite levantar algumas possíveis causas: Desenvolvimento tardio dos pressupostos da Geografia Humanista; Domínio da Geografia Crítica na Geografia brasileira; Preconceito contra outros horizontes; Ausência ou descrições

errôneas desse horizonte em livros de epistemologia; Disponibilidade de poucas fontes de informações; Formação inadequada dos professores universitários e entre outros motivos.

3.2.2 Identificação teórico-metodológica

Tanto o PMU quanto a PMR afirmam que se identificam mais com a Geografia Crítica. O PMU explica que, na época de sua graduação, a maioria dos professores se identificava com esse horizonte. E, nesse sentido, "então eu acho que a gente tende a reproduzir todo esse processo, mas é obvio conhecendo a corrente humanista ela também tem elementos que podem contribuir" (PMU, 2016).

O PMU vê que no processo de ensino-aprendizagem é mais fácil trabalhar com a Geografia Crítica, pois vai contra o sistema posto, "então obviamente você vai tratar de temas que estão relacionados ao desenvolvimento do aluno. [...] A crítica eu acho que ela é muito mais atuante, muito mais, digamos que eficaz nesse sentido" (PMU, 2016). Assim, reafirma que pensamento crítico é o que mais interfere na prática do professor, que ele permite levar os alunos a identificar os elementos críticos dos conteúdos. Esse pensamento, mais uma vez, demonstra a falta de conhecimento a respeito da Geografia Humanista: por não conhecer, esse professor julga, intuitivamente, que a Geografia Crítica seria mais adequada ao ensino. Nessa linha de raciocínio argumenta que esse horizonte interfere em sua prática de ensino, quando procura analisar, à fundo, os fatos, sem considerá-los como dados. "O conteúdo precisa ser mostrado, de certa forma, pelo elemento crítico" (PMU, 2016). Contudo, pelo que se evidenciou, esse elemento crítico a que se refere o professor, mais se aproxima de uma perspectiva crítico-reflexiva²⁰ do que marxista em Geografia. Sendo assim, a principal constatação dessa seção é que os professores alegam se identificar com a Geografia Crítica, mesmo porque desconhecem as demais.

²⁰ Em educação está perspectiva refere-se a uma concepção de reflexividade docente que se liga à práxis transformadora (PIMENTA, 2006). "O docente, ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, deve procurar interpretá-las, envolvendo-se conscientemente com o contexto de sua experiência, considerado como o orientador das suas ações através de um processo reflexivo criador; este se apresenta, então, como marca das decisões que o professor toma no exercício profissional" (FEITOSA e BODIÃO 2015, p. 193). Nesse aspecto, uma tendência crítico-reflexiva está envolvida no processo de desenvolvimento de pessoas autônomas que consigam analisar o seu contexto histórico, social e cultural afim de transformá-lo.

3.2.3 Conceitos geográficos

Compreender os conceitos básicos da ciência geográfica é fundamental, notadamente aos professores que atuarão na Educação Básica, pois esses têm a responsabilidade de promover os processos de mediação didática e, nesse contexto, a análise e adequação dos conteúdos, em relação aos objetivos e aprendizagem. Qualquer aplicação prática no ensino de Geografia Assim, nesta pesquisa buscou-se identificar se o professor conhece alguns conceitos estruturantes do pensamento geográfico escolar e, também, se os trabalha e como. Nesse sentido, o quadro 4, apresenta a posição dos professores a esse respeito.

O PMU defende que a compreensão desses conceitos é importante, contudo conforme evidenciado no quadro 4, não apresenta clareza em suas definições, provavelmente por falta de conhecimento teórico, o que o conduz a realizar interpretações equivocadas e errôneas. Embora eventualmente suas considerações façam algum sentido e remetam a um atributo de algum conceito, nota-se que não existe ordenamento lógico e clareza suficientes para se evidenciar domínio teórico-conceitual a respeito do tema por parte desse professor, quando se avalia o conjunto de suas ideias.

Os principais autores utilizados de referência pelo PMU são Milton Santos, Jurandir Ross e Willian Vesentini, esse seu preferido. Embora integrem o contingente dos pensadores importantes na área de Geografia, não se pode afirmar que consigam abordar todos os conceitos geográficos, principalmente aqueles que têm relação direta com a construção do pensamento geográfico escolar. Por isso, seria importante que fossem elencados outros nomes, e nesse contexto, o daqueles que atuam no âmbito da Geografia escolar.

O lugar, importante conceito geográfico, apontado nessa pesquisa como um elo entre ensino de Geografia e Geografia Humanista, foi citado pelo PMU como um dos mais apropriados ao ensino, menção que sugere conhecimento desse debate, como atestam suas palavras: "Você parte dessa menor unidade pra você compreender todas as demais relações" (PMU, 2016). Nesse aspecto esse docente comete um equívoco clássico, inclusive debatido na seção 1.2.1, o de limitar o lugar com uma escala menor, a escala local. Essa compreensão de lugar é restritiva e não permite que o professor explore suas outras dimensões, o lugar é um instrumento que ajuda explicar o mundo e a si mesmo, sendo assim não se pode restringi-lo a uma microescala.

Quadro 4 - Conhecimento dos professores a respeito dos conceitos da Geografia.

CONCEITO	PMU	PMR
Espaço Geográfico	"O espaço de vivência pessoal"; "espaço das informações, das modificações"; "Engloba tanto as paisagens, como os lugares, os territórios".	Não foi mencionado e/ou explicado
Lugar	"Menor escala das categorias da geografia"; "Primeiro contato do ser humano com os elementos geográficos surgem a partir do lugar".	Não foi mencionado e/ou explicado
Território	"Algo mais definido, é algo mais delimitado, é algo mais organizado"; "elemento mais centralizado"; "Maior atuação e intervenção do Estado"; "Espacialidades com maior atuação".	Não foi mencionado e/ou explicado
Paisagem	"aquilo que a gente consegue visualizar com mais intensidade"; "Diferenciação de paisagens por diferentes níveis de desenvolvimento"; "Elementos visíveis e invisíveis do espaço".	Não foi mencionado e/ou explicado
Região	Não foi mencionado e/ou explicado	"Quando eu trabalho região é quando eu ressalto mais essas categorias de relevo, de hidrografia, tudo isso".
Natureza	Não foi mencionado e/ou explicado	Não foi mencionado e/ou explicado
Sociedade	Não foi mencionado e/ou explicado	Não foi mencionado e/ou explicado

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

A PMR não apresentou pensamento claro a respeito dos conceitos básicos da Geografia. Inicialmente falou sobre analogia, hermenêutica e sobre a concepção crítica. Esse fato evidencia uma lacuna em sua formação, que pode ser comum aos demais professores brasileiros de Geografia. Trata-se uma lacuna iniciada na graduação e que não foi corrigida ao longo do tempo, por meio de pós-graduação, formação continuada ou autotutoria dessa docente.

Essa profissional não soube identificar os conceitos e solicitou que mencionasse alguns para lembrá-la. Ao serem citados os conceitos de lugar, região, paisagem, espaço, território, sociedade e natureza ela alegou trabalhar todas e que se identifica com a região

quando vai trabalhar macrorregiões, regionalização, espaço mundial. "Quando eu trabalho região é quando eu ressalto mais essas categorias de relevo, de hidrografia, tudo isso" (PMR, 2016) (Quadro 4). Esse fato evidencia o desconhecimento e falta de sistematização lógica e teórica a respeito dos conceitos básicos da Geografia, por parte dessa professora, uma vez que sequer apresentou pensamento claro sobre os mesmos.

As principais referências da PMR para trabalhar os conceitos geográficos são estabelecidas pelos livros didáticos. Não se pode ignorar a importância desse material como principal fonte de informação de professores e alunos na educação brasileira, se reconhece, inclusive, o processo de mudança positiva na abordagem teórica dos mesmos a cada avaliação do Plano Nacional do Livro Didático, realizado periodicamente pelo Ministério da Educação. Contudo, como fonte de informação e conhecimento para profissionais em Geografia são necessárias pesquisas em outras fontes, que não as didáticas, para conhecimento acerca das questões relativas à ciência geográfica. Desse modo, cabe ao professor lançar mão dos meios existentes para dispor desse material.

De modo geral, é evidente a falta de conhecimento dos professores de Geografia a respeito dos conceitos geográficos básicos, o que certamente implica em consequências diretas ao processo de ensino-aprendizagem. O prejuízo seria para o ensino pautado em qualquer horizonte da Geografia, e não só o humanista, tendo em vista que são por meio dos conceitos da área que o professor conseguiria construir o conhecimento geográfico e, ainda, imprimir as marcas de sua abordagem.

3.2.4 Geografia Humanista

Após abordar questões menos específicas como os horizontes da Geografia e sobre seus conceitos, a fim de identificar elementos de uma Geografia Humanista, resolvemos explorar pontualmente essa questão. Nesse aspecto, objetivou-se entender o que os professores conhecem, acham e atribuem a essa Geografia. Sendo assim, o quadro 5 sintetiza ideias a respeito do que seria a Geografia Humanista, a fenomenologia, qual relação poderia existir entre essa Geografia e a Geografia Cultural e a Geografia da Percepção, bem como as contribuições dessa Geografia para o ensino e os principais autores da mesma.

Quadro 5 - Síntese de ideias dos professores a respeito da Geografia Humanista.

TEMA	PMU	PMR
Geografia Humanista	<ul style="list-style-type: none"> - "A humanista é mais focada na questão de ordenamento humano, ou seja, de que o ser humano ele pode sim conseguir dentro do processo espacial analisar o espaço a partir das características humanas, não físicas, mas humanas". - "A concepção humanista ela tende a concretizar as relações educativas e sociais a partir dos elementos concretos humanos". 	<ul style="list-style-type: none"> - Alega conhecer pouca coisa sobre a Geografia Humanista tendo em vista que não é a "corrente" que ela segue. Mostrou-se desconfortável ao tratar do tema. "Eu tenho medo de dar uma gafe e não ser isso". - "Pra mim a Geografia Humanista ela tá, eu não sei se é bem isso, mas pelo menos a minha visão é essa, que tá mais voltada, por exemplo, é movimentos populares". - "não tá necessariamente ligado a um contexto histórico igual a crítica, não faz muita analogia, mas ela estuda mais essa parte de cultura, do ser enquanto ser social, na minha visão ela é mais filosófica do que as demais. Por isso, talvez eu não tenha assim optado por essa corrente".
Fenomenologia	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita que o tema foi negligenciado, possui poucas leituras a respeito e não sabe identificar se a fenomenologia é uma "corrente filosófica". 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua graduação em Geografia nunca ouviu falar de fenomenologia, existencialismo e hermenêutica. - Não saber definir o que seria a fenomenologia.
Geografia Humanista e Geografia Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona que conhece a Geografia Cultural por meio de Paul Claval. Acredita que a Cultural é mais atuante, recente, mais visível e mais trabalhada do que a Humanista. Não consegue definir uma relação clara entre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vê que possui relação entre cultural e a humanista, mas vê algumas diferenças, alega que a Cultural é mais histórica do que filosófica e a humanista ao contrário.
Geografia Humanista e Geografia da Percepção	<ul style="list-style-type: none"> - Na graduação nunca ouviu falar de Geografia da Percepção, foi conhecer por meio de leituras de interesse próprio. O mesmo acredita que elas andam juntas, "eu acho que o humano e a percepção do espaço eles andam juntos". 	<ul style="list-style-type: none"> - Pediu ajuda, pois fazia muito tempo que não estudava essa parte teórica. Acredita que Geografia da Percepção tenha relação com a Geografia Humanista, mas acredita que ela é muito mais crítica do que humanista.
Geografia humanista e ensino	<ul style="list-style-type: none"> - "Ela é um pouquinho esquecida também nesse trabalho que é feito nessas universidades, a formação. Por isso, também ela é esquecida na prática no ensino nas escolas também, nesse sentido". - Ela é viável em sala de aula desde que não seja tomada como 	<ul style="list-style-type: none"> - "Quando eu dou as minhas aulas eu quase não opto por essa corrente, por isso talvez o meu segmento seja da crítica".

	exclusiva, "tem que mesclar teorias pra que você não fique somente naquilo que a sendo colocado. Nesse sentido acho que a humanista e a crítica colaboram pra formação desse processo aí".	
Autores	- "Bom a corrente humanista né, que teve David Harvey o principal autor".	- Livros didáticos

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Tanto a declarações do PMU quanto da PMR evidenciam a ausência de conhecimento a respeito da Geografia Humanista. O PMU relaciona essa Geografia com o ordenamento humano, o que não reflete necessariamente a essência desse horizonte; deixa pistas que essa Geografia analisaria, apenas, os aspectos humanos da Geografia, em detrimento dos aspectos físicos, que seriam excluídos. Embora os estudos humanistas em Geografia concentrem, em especial, nos aspectos humanos não há como dizer que eles eliminam de sua pesquisa os aspectos físicos do espaço. Uma Geografia que tem como foco o ser humano não pode excluir o meio físico que cerca, influencia e subsidia esse ser.

O PMU também apresenta pensamento confuso quando afirma que essa geografia "tende a concretizar as relações educativas e sociais, a partir dos elementos concretos humanos". Primeiramente, esse horizonte não visa estudar, apenas, as relações educativas e sociais, nem tampouco somente valorizar ou partir de elementos concretos humanos. Nesse aspecto, o que é esse concreto? De qualquer modo, é conveniente destacar que a perspectiva humanista se diferencia das demais pela ênfase dada à subjetividade e intersubjetividade, e esses elementos não são concretos.

Inicialmente a PMR não soube caracterizar nenhum atributo a Geografia Humanista: se mostrou confusa e, provavelmente, nunca tinha estudado tal temática. Logo, relacionou esse horizonte com os movimentos populares. Embora a Geografia Humanista não os exclua de seus estudos, tendo em vista que é um fato que envolve seres humanos e uma espacialidade, não é algo que seja uma marca exclusiva dessa perspectiva, nem tampouco temática particular.

A PMR exclui o contexto histórico como uma atividade inerente à Geografia humanista, o que não pode ser considerado como algo verídico, tendo em vista que essa perspectiva não somente considera, como também, muitas vezes, parte do contexto histórico para realizar suas análises. Essa docente, em vários momentos da entrevista, citou a palavra

analogia, contudo não ficou claro qual seria o sentido adotado por ela a respeito do termo. Em seu entendimento, essa geografia não faz muita analogia, contudo deve-se lembrar de que não existe nenhum pressuposto da Geografia Humanista que vá de encontro com essa questão.

Essa professora liga a Geografia Humanista aos estudos da cultura, do ser social, afirma ser mais filosófica do que as demais geografias e justifica a sua falta de conhecimento a respeito dessa perspectiva, por não apresentar nenhuma afinidade com esses temas. Pelo histórico de publicações e temas tratados por essa Geografia podemos demonstrar o forte interesse desse horizonte por estudos relacionados à cultura. Essa perspectiva valoriza os aspectos relacionados ao homem, por viver em sociedade. Assim, estudar o homem, enquanto ser social, lhe é algo valioso. Essa docente acerta quando afirma que essa Geografia valoriza a filosofia em seus estudos. Todavia, parece acertar mais por inferência, do que por conhecimentos científicos a respeito desse horizonte.

Pelo exposto pode-se supor que a fenomenologia, assim como outras filosofias dos significados - hermenêutica, existencialismo - foram negligenciadas no processo de formação desses professores. O que se mostra é um desconhecimento total a respeito dessa filosofia e dos demais fundamentos filosóficos de constituição da ciência geográfica, de seus princípios epistemológicos. Em consequência, mais uma vez, em relação às outras perspectivas a Geografia Humanista, por ter como principal orientação a fenomenologia, foi preterida no processo de formação daqueles professores.

A respeito das relações entre a Geografia Humanista, a Geografia Cultural e a Geografia da Percepção esses docentes parecem responder mais por intuição, do que embasados por um conhecimento sistematizado a respeito do tema. Sendo assim, o achismo predomina no teor de suas respostas. O PMU demonstra conhecer melhor a Geografia Cultural do que a Geografia Humanista, pelo acesso à obra de um importante geógrafo, Paul Claval. Esse professor crê que a Geografia Cultural seja mais atuante, recente, visível e mais explorada do que a Geografia Humanista. Tal concepção confirma a falta de informação a respeito da Geografia Humanista, o que leva intuitivamente esse professor a fazer julgamentos. A afirmação de que a “Geografia Cultural é mais atuante” sinaliza que o professor não vê, nem consegue enxergar atuação da Geografia Humanista na Geografia. Na mesma linha de raciocínio, se a Geografia Cultural é mais recente do que a Geografia Humanista, apresenta-se a evidencia de que o professor, além de não enxergar atuação da perspectiva humanista em Geografia, a considera como algo ultrapassado. Se ela é mais

visível e mais trabalhada, é, então, uma evidência que confere mais status e importância para a Geografia Cultural.

Para a PMR a Geografia Cultural seria mais histórica do que filosófica e a Geografia Humanista mais filosófica do que histórica. Tal afirmação, entretanto, não dispõe de devido embasamento científico. Enquanto o PMU não consegue identificar relações claras que ligue essas geografias, a PMR pensa haver uma relação, embora não consiga identificar qual seria. E ambos tergiversam. As declarações dos docentes a respeito da Geografia da Percepção nos permitem dizer, mais uma vez, o fracasso da formação a respeito de temas ligados à epistemologia da ciência geográfica. O PMU alega ter conhecido essa Geografia, após a sua formação inicial, por interesse próprio. A PMR também demonstra não conhecer teoricamente a Geografia da Percepção, fato que é justificado pelo tempo que não tem contato com a parte teórica da Geografia. Esse aspecto demonstra um equívoco, comum aos professores já formados, que é desconsiderar a parte teórica que embasa suas disciplinas. Tal situação implica na perda de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois inexiste uma boa prática que não esteja alicerçada numa boa base teórica (ARROYO, 2013).

Ainda a respeito do tema o PMU acredita que Geografia Humanista e Geografia da percepção andam em conjunto, pois defende que o humano e a percepção do espaço estão intimamente ligados. A PMR também infere uma relação entre essas geografias, todavia considera a Geografia da Percepção mais próxima de uma perspectiva crítica do que humanista, o que não é verdade, tendo em vista que a Abordagem Perceptiva em Geografia é uma vertente trabalhada pela Geografia Humanista.

Foi solicitado que os professores comentassem a relação entre a Geografia Humanista e seu ensino. O PMU reconhece que a Geografia Humanista não foi suficientemente abordada em sua formação, a ponto de lhe permitir aplicá-la em sala de aula, fato esse que interfere diretamente na prática de ensino que se efetiva nas escolas. Em consequência, por falta de conhecimento, sequer percebe que poderia dispor de possibilidades de aprendizagem pautadas na Geografia Humanista.

Entretanto, esse docente a considera como viável em sala de aula, desde que não seja a única abordagem adotada. Embora não demonstra como seria essa possibilidade. Para ele a Geografia Crítica e a Geografia Humanista são caminhos viáveis e úteis ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, mesmo que não saiba como defini-las adequadamente. A PMR não deu declarações a respeito do tema: afirmou que, em suas aulas, a Geografia Humanista não aparece, pois não é uma corrente que segue. Apesar dessa posição, pautada

num entendimento equivocado sobre o que é a Geografia Humanista, pode se constatar por meio de suas respostas, que essa professora dispõe de uma atitude humanista em sua atuação em sala de aula, por exemplo, por meio de sua relação com os alunos. Assim, por falta de conhecimentos teóricos a respeito do tema, a professora não consegue estabelecer a relação.

Em relação à menção dos geógrafos considerados humanistas os professores entrevistados revelam incoerências. O PMU citou David Harvey, importante geógrafo do Horizonte Crítico, como um dos expoentes da Geografia Humanista. A PMR, por sua vez, mencionou apenas autores de livros didáticos, sem considerar quaisquer outros. Desse modo, pode-se afirmar, que as respostas dadas demonstram, mais uma vez, desconhecimento a respeito do tema.

Pelo exposto pelos professores, pode-se inferir, que não apresentam conhecimentos sistematizados a respeito da Geografia Humanista. Esse fato evidencia uma lacuna na formação desses professores, seja na graduação ou após conclusão do curso, por meio de aperfeiçoamento, pós-graduação e formação continuada. Entretanto, tal situação evidencia, também, a falta de interesse desses professores em relação à epistemologia em Geografia. Em consequência, perdem a oportunidade de identificar e realizar aproximações da Geografia Humanista com o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais

Como foi discutido anteriormente, os PCN's são importantes por se constituírem num elo de ligação entre a Geografia Escolar e a Geografia Humanista. Por isso vislumbramos conhecer a concepção dos professores a respeito desse documento, para identificar evidências que permitiriam uma aproximação desses com a Geografia Humanista.

O PMU reconhece se tratar de um marco legal de orientações do MEC, a respeito dos conteúdos mínimos, que devem ser cumpridos. Gosta desse documento por funcionar como uma "base de orientação", contudo critica a abrangência e extensão dos conteúdos, em um período de tempo insuficiente ao seu cumprimento. Acredita que é válido para "organização do sistema" e um "cronograma muito bonito de ser ler" (PMU, 2016), porém extenso, com algumas falhas de conteúdos e pouco aplicável a realidade, em virtude da escola não oferecer a estrutura e os materiais didáticos necessários à implementação das proposições. Afirma que a falta de formação continuada e debates a respeito do tema faz com que os professores tenham uma visão pouco aprofundada dos PCN's.

Esse professor considera o positivismo como a perspectiva da Geografia que é mais marcante no documento. "Eu penso que a questão do positivismo é muito presente na prática dos PCNs mesmo, mas acho que, em alguns momentos, em raros momentos, ele tenta colocar um pouquinho de criticidade, não é a intenção deles que a gente seja crítico, acho que no documento eles colocam". Menciona que em poucas ocasiões se faz menção ao pensamento "crítico social", mas que na verdade é um documento reprodutivista que não visa formar "cidadãos críticos e pensantes" (PMU, 2016). Essa fala evidencia um conhecimento superficial e pouco coerente a respeito dos PCN's. Nessa berlinda, pode-se afirmar, que o positivismo é uma das concepções menos privilegiada nesse documento.

A PMR defende ser um documento que se possui em casa e de fácil acesso na escola. Esse fato significa que os professores não podem alegar falta de conhecimento e dificuldade de encontrá-lo. Essa professora conhece melhor os PCN's, em virtude da incorporação de suas proposições na concepção do PPP de sua escola e, ainda, porque boa parte das atividades pedagógicas, aí presentes, fazem referência aos PCN's, como é o caso dos temas transversais. A afirmação dessa professora evidencia o atendimento aos parâmetros em vários documentos no âmbito escolar, todavia não garante que seja explorado em profundidade ou cumprido pelos professores.

Para essa docente o documento possui uma linguagem bem clara e elogia o fato de poder ser complementado pelo professor, desde que não haja contradição. "Ele traz garantias, ele traz os direitos, ele traz o que eu acho que é fundamental. Se pudesse mudar colocaria mais elementos críticos, menos conteúdos técnicos e mais conteúdos ligados à questão social". Desse modo, o PCN é visto como um documento no qual cabem reformulações, "seus conteúdos deveriam ser modificados, a fim de serem mais sociais e mais críticos". Contudo, deve-se lembrar, que esse documento tem que contemplar todos aspectos que integram a ciência geográfica.

Quando a PMR afirma "eu queria mesmo que os PCN's fosse uma base de formação do cidadão por completo, não uma base apenas didático pedagógica" (PMR, 2016) apresenta-se uma questão interessante, que se refere à formação cidadã: "no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos" (p. 5); "pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 5). Observa-se que a palavra cidadania aparece 35 e cidadão(s) 15 vezes em todo o documento voltado a Geografia do terceiro e quarto ciclo

(BRASIL, 1998), o que atesta uma preocupação referente à temática. De todo modo, não se pode retirar o direito dessa docente ou qualquer outra pessoa de realizar críticas e expor sua opinião.

Verificou-se que os PCN's receberam várias críticas de ambos os professores; percebe-se um consenso no sentido de pensarem que o documento precisa ser reformulado e repensado tendo em vista as novas práticas e novas concepções de educação, que surgiram desde que o documento foi lançado. A PMR defende, ainda, que seja um documento aberto e que as alterações possam ser debatidas por todos que vivenciam o contexto escolar.

De modo geral, embora se admita que esses professores conheçam a existência desse documento, é visível que falta uma compreensão maior a respeito dos parâmetros e suas propostas para o ensino de Geografia. Embora de fácil acesso, é difícil encontrar professores que promovam discussões coletivas a respeito dos PCN's. Infere-se pelos depoimentos desses professores, que essa questão não recebeu atenção devida em seu processo formativo. Desse modo, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que aparece em várias esferas da educação escolar, não se concretiza, plena ou minimamente, em sala de aula.

Por fim, pode-se afirmar que se esses professores tivessem lido com atenção devida os PCN's, certamente não cometeriam tantos equívocos ao falar sobre a Geografia Humanista. Embora se reconheça que essa perspectiva não está consolidada no meio escolar, o PCN existe e pode ser considerado como um dos responsáveis pela divulgação de algumas ideias humanistas. Entretanto, é negligenciado e pelo passar do tempo tende se tornar defasado.

3.2.6 Concepção sobre a teoria de Paulo Freire

Como explicitado anteriormente, considera-se o pensamento de Paulo Freire uma contribuição importante à aproximação da abordagem humanista ao contexto de ensino-aprendizagem em Geografia. Por isso, se tornou importante investigar o que os professores conheciam acerca da teoria paulofreiriana.

De acordo com a PMR trata-se de um autor essencial na educação, pois é um pensador que "todo mundo já leu". A professora afirma que em contexto nacional observa-se que o pensamento de Freire é bem difundido, embora isso não signifique que ele seja compreendido. O PMU teve seu primeiro contato com pensamento desse educador por meio do livro *Pedagogia do Oprimido*, gosta da ideia de pedagogia libertadora e da autonomia atribuída ao aluno. Ambos os professores acreditam que Freire está além de seu tempo, e que suas ideias

extravassam o campo da educação, pois remetem à vida social e ao dia a dia: "Então de fato ele tem seu lugar" (PMR, 2016).

Várias ideias de Freire são apreciadas pelos professores. Sendo assim, cabe conhecer melhor quais são elas. O PMU afirma que a ideia de mediatização pelo mundo contribui para seu fazer docente, uma vez que, permite ressignificar o conteúdo a partir da realidade vivida. Contudo, percebe-se dificuldades desse professor em realizar essa ressignificação, conforme já discutido nessa pesquisa. O docente ressalta que a falha de sua teoria é "coloca de certa forma o aluno como protagonista desse processo, mas não dá ferramentas desse protagonismo. É algo que é libertador, é algo que é muito a frente do seu tempo, mas que poderia ter mais elementos que justificassem a própria prática do ensino, na concepção de Paulo Freire" (PMU, 2016).

Deve-se mencionar que Freire não costuma dar receitas prontas para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, pois propõe que o próprio professor pense, enxergue o fenômeno e formule seus próprios instrumentos de ação. Por isso, muitos professores o acusam de não possuir objetividade e não apresentar modelos a serem aplicados. Essa questão não é algo necessariamente ruim, pois atribui ao fazer docente liberdade e flexibilidade de ações, conforme a realidade vivida de uma dada comunidade.

O PMU acredita ainda que todo docente costumar carregar alguma contribuição de Freire em sua prática, nem que seja mínima: "o professor ao mesmo tempo que ele ensina ele aprende, da mesma forma que o aluno" (PMU, 2016). Endossa que a teoria paulofreiriana anda, lado a lado, com a tendência Crítico-social dos Conteúdos. Interpretação errada, pois Freire se vincula como um dos expoentes da Pedagogia Libertadora, embora seja progressista como a Crítico-social dos Conteúdos, é uma pedagogia que tem características próprias e diverge em alguns pontos da pedagogia que tem como base a pedagogia histórico-cultural de Vigotsky. Uma das maiores divergências diz respeito ao conteúdo, pois enquanto a pedagogia de Freire visa trabalhar por meio de temas geradores, que são subtraídos do contexto vivido pelos alunos, a Crítico-social considera os conteúdos como culturais e universais, embora possam ser sempre reavaliados conforme a realidade social do aluno (LIBÂNIO, 1998; QUEIROZ e MOITA, 2007).

A PMR considera suas ideias inovadoras. Isso não significa que, de fato, seu processo de ensino-aprendizagem incorpore os pressupostos freireanos, pois o ato de admirar implica reconhecimento e não necessariamente implementação. Essa docente gosta da ideia "o conhecimento não é estático, ele é flexível" (PMR, 2016), pois considera que tal pressuposto é

fundamental, para que o professor enxergue a si como um ser inacabado sempre em formação, assim como qualquer outro sujeito. Em contexto escolar alega que seu pensamento está atrelado ao planejamento escolar, à metodologia e a maneira de ensinar, fato que caberia ser investigado em outra pesquisa. Relata que suas ideias não se enquadram em apenas uma perspectiva filosófica, mas se fosse identificar, estaria mais próximo da Crítica. Equívoco semelhante ao cometido pelo PMU. Conforme explicitado no item 1.2.3 é comum, no imaginário dos professores, que Freire seja vinculado ao materialismo histórico e não à fenomenologia.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem com base na Geografia Humanista, onde se destacam as mediações por meio do lugar, os PCNs e a teoria paulofreiriana, os professores atestam ter mais familiaridade apenas com o último, pois não demonstraram compreensão a respeito do conceito de lugar e, ainda, atestaram possuir conhecimentos superficiais e errôneos sobre os parâmetros. Apesar daquela familiaridade, porém, foram identificadas associações equivocadas ao pensamento de Freire, o que evidencia que seu conhecimento é igualmente superficial.

Todavia, existem várias barreiras a serem vencidas para uma aproximação mais efetiva desses professores com a teoria paulofreiriana, e mais ainda para que essa seja relacionada ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia. As declarações dadas pelos docentes não evidenciam que consigam realizar uma aplicação prática dessas proposições em suas aulas de Geografia. Desse modo, qualquer iniciativa nesse sentido, sem adequado e suficiente embasamento teórico, estará mais próxima de intuições e sensibilidade, do que propriamente de preparação fundamentada num corpo teórico consistente.

3.3 O PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Esta seção é apresentada em duas partes: uma que explicita a concepção dos professores e seu protagonismo e outra que analisa os resultados e discussões, por meio das concepções do aluno, sujeito beneficiário do processo educativo.

3.3.1 Concepção dos professores e desenvolvimento de uma atitude humanista

Formação e experiência profissional, ser professor de Geografia, local de trabalho, relações interpessoais, planejamento, seleção de conteúdos, Geografia Escolar, valores e filosofia de ensino, além dos elementos e caminhos da prática pedagógica do professor em Geografia foram aspectos considerados importantes para analisar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia e assim reconhecer traços, ou não, de uma atitude humanista na ação pedagógica desse profissional. Iniciamos, por ora, pela formação e experiência dos docentes pesquisados nesse trabalho.

3.3.1.1 Formação e experiência dos professores

Qualquer profissão envolve um conjunto de saberes e práticas exclusivos a certo grupo profissional (NÓVOA, 1987). A formação de um profissional abarca condições subjetivas como é o caso da formação e do mundo de ideias do profissional e condições objetivas que refletem as reais condições de trabalho. A profissão docente detém o poder de ensinar os conhecimentos e valores acumulados pela sociedade às futuras gerações, o seu exercício é complexo e envolve uma construção de identidade que está sempre em formação. Nesse sentido, cabe-nos desvendar o sentido de ser professor e a lida diária dos profissionais selecionados nessa pesquisa.

O PMU e a PMR elencaram algumas informações preciosas para compreender seu processo de formação e trajetória acadêmica, que permearam o campo da experiência, dos gostos e desgostos, das convicções e esperanças. Compreender esses aspectos pode nos levar a entender melhor o processo de ensino-aprendizagem defendido pelos respectivos professores, bem como evidenciar falhas decorrentes de uma formação inadequada.

O PMR fez Geografia por influência de amigos, que falavam muito bem do curso. A opção dessa professora considerou a oferta de cursos superiores no município de Formosa. Nesse sentido, afirma ter feito a escolha certa na educação, que gosta muito de trabalhar com jovens e adultos e que não se identificou para lecionar na primeira fase. Cabe assim, conhecermos os aspectos que marcaram essa trajetória.

Tanto o PMU quanto a PMR asseguraram que, na época de sua formação universitária, existia uma supervalorização das disciplinas do núcleo teórico e técnico, em relação às do núcleo da licenciatura. A PMR afirma que nas aulas da licenciatura faltava embasamento teórico e se reduziam a realização de seminários: "na minha época didática era assim, eles te davam um tema e falava pra você apresentar um seminário. Era essa a realidade". Tal declaração é grave, pois evidencia negligência por parte da instituição formadora/professor, o que certamente desencadeou consequências, que se manifestaram no arcabouço teórico desses professores para sustentar suas práticas.

O PMU reconhece não se identificava com a disciplina de Estágio, visto que essa não cumpria o seu objetivo principal, que era a formação docente e que estava longe de levar o licenciando a entender o que é, de fato, uma sala de aula. O estágio supervisionado constitui-se em um importante componente das licenciaturas e, apesar de não ser apenas um momento prático, é o que chega mais próximo da atuação profissional em que os licenciados se depararão após a formação. Portanto, é um momento de reflexão-ação-reflexão. Essa disciplina é de extrema importância e por isso cabe aos órgãos responsáveis realizar reformas para adequação ao disposto em lei, verificar se é ministrada em consonância com seus objetivos intrínsecos e capacitar melhor os professores que a lecionam. O PMU identificava-se com as disciplinas História do Pensamento Geográfico e Cartografia devido a afinidade e admiração pelos professores que as ministravam.

Sendo assim, além de um contexto que reforçava a desvalorização das licenciaturas, os professores elencam outras falhas em sua formação: professores mal preparados; carência de mestres e doutores; ensino superficial; leituras insuficientes e de pouca relevância; pouca abertura para novos temas. Ressaltam que ficaram no prejuízo, embora fossem dedicados; alegam intensa rotina de trabalho e justificam falta de tempo para buscar outras formas de atualização, como a participação em eventos, compra de livros e realização de cursos.

A participação de eventos científicos ficou limitada àqueles que aconteciam no Câmpus, alega o PMU. Esse professor critica a falta de bolsas de iniciação científica e de projetos de pesquisa por ocasião de sua graduação. Ele defende que a pesquisa e o espírito científico têm muito a contribuir para a formação dos professores e que isso deveria ser trabalhado, também, na formação continuada. Tanto o PMU quanto o PMR afirmam que aprenderam mais sobre sua profissão em sala de aula, do que na faculdade e que os alunos são os principais responsáveis por isso, na medida em que fazem o professor sempre buscar novos conhecimentos.

A Formação de professores nas instituições de ensino superior não deveria acontecer restrita ao espaço das aulas, mas também em debates, reuniões estudantis, momentos de leituras, rodas de conversas, participação em eventos, projetos de pesquisa, ensino e extensão, entre outras possibilidades. Contudo, para que os licenciandos trabalhadores possam participar dessas etapas formativas, precisam de tempo. Em consequência, esses momentos de formação foram negligenciados e, nesse sentido, a universidade assume parcela de culpa, uma vez que não ofereceu, meios para inserir seus alunos em projetos institucionais.

Todavia, após a sua experiência no curso de Direito em uma instituição privada, a PMR considera que a universidade pública, ainda, é melhor do que a privada e que seus professores se mostram mais comprometidos. Por isso concluiu que o êxito em qualquer formação depende, substancialmente, do esforço do aluno. Tal consideração, certamente, possui uma validade no contexto vivenciado pela professora, contudo não pode ser considerada uma máxima e não exime o poder público da responsabilidade em investir em educação e formação de professores.

O PMU ressalta que a experiência que teve no IFG foi muito significativa para sua formação e vida profissional. Elogia o instituto por oferecer melhor infraestrutura e condições de trabalho, do que as encontradas nas instituições do município e estado. Acredita que o público é diferenciado, por pertencer a uma classe social um “pouco melhor”, do que a que frequenta as outras escolas públicas. Destaca a tríade ensino, pesquisa e extensão, que é um dos pilares dos institutos federais e faz críticas à rede municipal e estadual, que se restringe ao ensino e reprodução de conhecimentos.

As redes municipal e estadual de ensino ganhariam se incorporassem a tríade pesquisa/ensino/extensão. Porém, diante da atual conjuntura, de cortes nos investimentos em educação e retrocesso nas conquistas dessa área, isso se torna um sonho inviável. Há de se destacar, ainda, que reformas para melhorar a qualidade da educação devem ser pensadas pela sociedade, pelo estado, professores, pais e alunos para todas as instituições de ensino, e não apenas as federais.

No âmbito do município o PMU ressalta a carência de formação continuada para os professores em geral e de forma específica: "o professor precisa se reciclar, ele não precisa dar uma mesma aula da mesma forma que dava há 70 anos atrás. [...] Então, se o professor não se recicla eu acho que fica muito prejudicado, fica muito atrasado em relação ao conhecimento que o aluno tem" (PMU, 2016). Assim, argumenta que isso desencadeia o pouco diálogo com outras áreas e, ainda, na ausência de unidade e princípios dentro da

própria classe: "Então cada um segue o livro, cada um tem uma forma de dar a aula, cada um, não tem uma organização" (PMU, 2016). Em sua fala fica claro a sua indignação: "A gente busca, mas infelizmente eles não oferecem, é uma coisa que a gente tem que ir sozinho e se aprimorando, assim que funciona" (PMU, 2016).

Nesse aspecto, o município não cumpre com uma etapa fundamental para a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento de seu pessoal o que, inclusive, fere com sua Lei Orgânica (FORMOSA, 2001), que estabelece no artigo 196 que "o município manterá o professorado municipal em nível econômico, social e moral à altura de suas funções" (s. p.); e no artigo 197 "o poder Público proporcionará aos professores da rede municipal de ensino condições plenas de reciclagem e atualização". A esse respeito, o Estatuto do Magistério Público do Município de Formosa (FORMOSA, 2009) garante no artigo 6º, inciso IV o "aperfeiçoamento profissional continuado", exatamente o que não acontece, como evidencia o professor.

O docente ainda se lembra da falta de estrutura das salas de aulas e na escola, poucos recursos multimídia e de informática e defende uma escola que precisa ser renovada: "existe muita tradição nas escolas" (PMU, 2016). A PMR afirma que a falta de estrutura e a desvalorização do profissional da educação justificam o fato da maioria dos licenciados de sua turma não seguir carreira na docência e ainda, optarem por outras profissões.

Uma das maiores dificuldades para o PMU foi o início da carreira docente, pois se sentiu desafiado perante uma sala de aula. Tratava-se de uma turma de Ensino Médio de uma escola particular. Para ele a dinâmica e o domínio da sala era complexo e desafiador para uma pessoa que não tinha experiência. Outros percalços relatados foram em relação aos alunos que não possuíam o gosto pelo estudo, a imprevisibilidade da turma, a dinâmica das aulas por cada sala, o excesso de brincadeiras e desordem em sala. Contudo, acredita que não foi prejudicado por essas questões e que conseguiu se adaptar ao contexto escolar: "adaptar isso foi um pouco difícil né, mas depois que a gente começa a entender com é as coisas e preparar, a gente tira de letra" (PMU, 2016).

A PMR ressalta dois desafios da profissão "primeiro a superação da timidez, e o segundo a estrutura da escola". Sobre o déficit na infraestrutura menciona a falta de materiais didáticos, de livros e recursos tecnológicos. O PMU também reclama disso e acredita ser um dos principais gargalos da educação: "olha a estrutura falta muito, principalmente naquelas que o estado tem obrigação de cuidar e não cuida. Falta investimento em sala de aula, maquinário, multimídia, coisas que as escolas municipais não têm" (PMU, 2016). Ambos

consideram que houve melhora no sistema de ensino do município, desde que entraram, todavia não a consideram suficiente.

Nessa linha de pensamento a PMR protesta a respeito da intensa jornada de trabalho do professor. Exemplifica com experiência pessoal, quando estudava à noite e tinha que lecionar no período da manhã e da tarde. Atualmente leciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, o que expõe as duras condições de trabalho para que o professor consiga viver dignamente. Tal fato expõe a falta de professores na rede: "no início da carreira faltava muito professor, então eu tinha que subir aula". De modo geral, faz denúncia a respeito do tratamento do governo do município para com a educação. Afirma que as várias greves não vêm surtindo o efeito necessário e que o município vem resistindo em pagar o piso nacional, reajuste anual e gratificações.

De acordo com essa professora (PMR) a profissão não se reduz à preocupação, apenas, com a formação intelectual, mas, igualmente, com a formação pessoal e os desdobramentos que acontecem na vida dos alunos. "Então existem muitos professores que hoje, se a gente pensar, até a educação familiar ele tá assumindo. E hoje, assim, a gente tem múltiplas funções, e essas funções até que não são pertinentes na nossa profissão". O professor não ministra, apenas, conteúdos, ele não é um transmissor mecânico do conhecimento sistematizado; ele é um ser humano, que se especializou em ensinar um determinado saber para outro ser humano, que está em processo de formação. Desse modo, para que consiga atingir seus objetivos, deve utilizar de sua autoridade moral, e de sua sensibilidade, para levar o aluno a compreender melhor o que se quer ensinar.

Essas múltiplas atividades permeiam o trabalho docente, que não pode ser definido, apenas, como uma tarefa em sala de aula:

[...] ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Há de se destacar, ainda, que o Estado constitui-se promotor de precariedades em todos os processos que envolvem a profissão docente, da formação inicial à prática da sala de aula. Assim, todas as esferas de poder estão envolvidas nessa responsabilidade, em especial a estadual, que é responsável pela formação que acontece na Universidade Estadual de Goiás e a municipal, que além de não oferecer uma infraestrutura adequada ao trabalho do professor,

também não oferta a formação continuada. Por outro lado falta do professor uma contrapartida, pois existem outras alternativas para a formação continuada, como as pós-graduações, cursos de extensão, realização de seminários e congressos, inclusive, na modalidade à distância, ofertada por diversas instituições de ensino superior públicas e privadas.

O percurso percorrido por esses professores demonstram lacunas em sua formação acadêmica e atuação profissional. Esse, em razão da falta de condições adequadas ao exercício do magistério. Nesse sentido, nota-se um processo de precarização, que se inicia com a desvalorização das disciplinas voltadas a licenciatura e continua após a formação básica na atividade de magistério, que não conta com estrutura, valorização e aperfeiçoamento necessários. Por serem, majoritariamente, trabalhadores, os licenciandos são obrigados a se desdobrar para concluir seus cursos superiores. Nessa trajetória, realmente, deixam de participar de um projeto de pesquisa, de fazer uma leitura bem feita, de fazer um curso. Sabemos que a carga excessiva de trabalho, alguns com 60 horas semanais, como é o caso da PMR, justifica e explica porque esses professores não se atualizam. Neste aspecto, o Estado não implementou políticas públicas à formação do professor e, muito menos, condições para que se aperfeiçoamento aconteça em seu horário de trabalho.

Mesmo diante de uma formação inicial problemática, pois as disciplinas voltadas à educação foram negligenciadas e mal conduzidas, o PMR e a PMU optaram pela sala de aula. Entretanto, é interessante observar, que o início da profissão, de um modo geral, é sempre desafiador aos professores, uma vez que têm que aprender a lidar com a jornada de sala de aula, sem a bagagem teórica necessária a tal exercício. Em consequência, suas concepções pedagógicas se constroem, efetivamente, pela prática. Nessa trajetória difícil, esses docentes parecem se sensibilizar com a formação pessoal e histórico de vida dos alunos: na sala de aula percebem que seu exercício não pode ser puramente mecânico. Ao contrário, deve se constituir num fazer dinâmico, cheio de vida e envolver múltiplas atividades e sentimentos. Nesse processo o professor se humaniza, ao perceber a dimensão de sua responsabilidade e ao constatar que o outro não é objeto.

3.1.1.2 Experiências com o local de trabalho e relações interpessoais

O professor não atua sozinho e não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, que ocorre no âmbito escolar. Essa atividade envolve um espaço que possui

objetos, ações e significados próprios, a saber: a escola e seu espaço circunvizinho. Nesse contexto, existem vários movimentos para que o processo de construção de conhecimentos seja realizado. Esses são realizados por diversas pessoas e o professor precisa se relacionar com elas, a fim de obter melhores resultados. Assim, investigar a experiência dos professores com seu espaço de trabalho, bem como as relações interpessoais que aí acontecem, significa pesquisar a respeito das condições e imaginários que cercam o processo de ensino-aprendizagem, como poderá ser verificado a seguir.

3.1.1.2.1 Escola

O PMU deu aulas em outras escolas e está na atual desde 2013. Acha a sua uma boa instituição, exalta o número significativo de alunos que a recebe e acredita que atende as necessidades da comunidade local. Afirma que "é uma escola que precisa de várias mudanças, que até mesmo a própria secretaria não oferece".

A PMR, que trabalhava em uma escola da cidade, conta que ficou feliz por ir para escola do meio rural. Essas são disputadas por ofertarem gratificação de 70% a mais no salário, aos que aí permanecerem. Além de ser relativamente perto de sua casa (cerca de 20 km), a docente gosta da escola por ser especializada em práticas agropecuárias. Ressalta a quantidade de alunos da escola (400 alunos) e a quantidade de ônibus utilizados no transporte desses (11 ônibus). Nesse caso, observa-se que a escolha do local de trabalho se deu, principalmente, em razão de vantagens financeiras e locacionais. Os aspectos sociais, econômicos e culturais daquela comunidade não foram considerados.

Ambos os professores, pela sua experiência na escola, construíram um elo afetivo muito forte com esse lugar e seu público. "Bom, a escola é meu local de trabalho, é de lá que eu tiro o meu sustento, então a escola pra mim representa parte da minha vida, os alunos são meus instrumentos de trabalho e eu preciso formar eles da melhor forma possível" (PMU, 2016). A PMR faz elogios a sua escola, aos alunos, professores, gestão e modo de funcionamento da mesma. Lembra que foi muito bem recebida e não teve dificuldade em se adaptar.

O PMU menciona que gostaria de dar a formação intelectual que ele queria enquanto estava em idade escolar, nesse sentido, faz o melhor de si. "A ideia de que você possa educar realmente, para que o aluno possa ter uma vida melhor, de que o aluno possa vislumbrar coisas melhores. Então, é isso que eu busco nos alunos, em mim em qualquer outra situação".

Trata-se de uma postura de respeito e humildade do professor perante seus alunos, e também um compromisso profissional e social, uma atitude que coloca o professor e o aluno em destaque, portanto, uma atitude humanista.

Embora fique claro que a escolha do local de trabalho se dá muito mais por uma questão de comodidade, do que por outro motivo, observa-se que, ao longo do tempo, o professor desenvolve um vínculo com esse local, que passa a ser um lugar dotado, especialmente, de significados positivos, que o leva a desenvolver sentimentos de respeito, admiração e compromisso com o local e seu público. Esse aspecto é positivo, pois permite ao professor ter tranquilidade, autonomia e felicidade para executar melhor o seu trabalho em sala de aula.

3.1.1.2 Aluno e família

O aluno e a família são os principais interessados na escola e no bom desempenho do professor, uma vez que são os beneficiados por essa instituição e por seu bom trabalho. O professor para cumprir o seu trabalho, sua missão e responsabilidade social tem como principal meta conduzir o aluno a um processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores que o permita viver em sociedade e exercer a sua cidadania. Família e professor são os principais responsáveis para que esse objetivo seja cumprido. Desse modo, cabe investigar como está a relação do professor com esses sujeitos.

Ambos os professores consideram seus alunos de rendimento mediano. Uma das coisas que mais impactaram o PMU, em sua experiência com a profissão, foi a frustração de ver muitos alunos quererem avançar nos estudos e esbarrarem nas condições socioeconômicas. Contudo, ressalta que muitos discentes tiveram êxito em instituições federais e isso é motivo de orgulho. O professor desenvolve uma atitude humanista, pois liga o seu êxito ao sucesso do aluno, considerando o aluno como um sujeito humano, e não um simples executor de atividades pré-programadas.

O PMU afirma que a questão disciplinar depende do professor; reconhece a diversidade de comportamento dos alunos em sala de aula; considera boa parte dos seus alunos indisciplinados, contudo, ressalta a qualidade de muitos; tem domínio das turmas, não por meio do autoritarismo, mas por conquistá-los afetivamente. Defende que essa é a melhor forma: "Tem que realmente conquistar o aluno pra que ele possa ter uma visão melhor dos conteúdos que estão sendo aplicados". Nesse aspecto, assegura que muitos discentes chegam à

escola sem noções básicas de geografia e que por meio desse vínculo consegue atrair o aluno para a disciplina, mesmo aqueles que costumam dar trabalho em outras matérias. Pelo exposto demonstra a importância de se desenvolver uma postura e atitude humanista no ensino, pois o processo de construção de conhecimento não é apenas um processo técnico, mas também afetivo. Assim, atribui o seu sucesso aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem por ser uma pessoa humana:

Eu sou muito humano ao dar aula, eu não costumo, por exemplo, falar: 'a se você não ficar calado você vai tirar uma nota zero na prova tal'. Eu acho que esse tipo de punição não funciona. É melhor você fazer o aluno entender outras relações que não essas, sendo assim sempre costumo falar que o aluno precisa muito mais do aconselhamento do que do apoderamento do professor, né? Isso acaba de certa forma trazendo o aluno mais para o professor, quando você traz o aluno pra si você vê que é muito mais fácil disciplinar as relações que acontecem em sala de aula. Eu acho que é assim que tem que ser, que falar que você é professor, mas que você tem um nível mais alto, deixa o aluno perceber isso naturalmente (PMU, 2016).

Tanto o PMU como a PMR consideram ser mais que um professor para seus alunos, ganhando status de orientador: "Muitos não têm coragem de conversar em casa aí conversa com você" (PMR, 2016). "Conheço várias histórias de alunos meus, inclusive de família, eles me tem como um orientador na verdade, eu oriento muito meus alunos diante das situações que eles me procuram" (PMU, 2016). Expressa, ainda, que a relação entre professor e aluno é fundamental uma vez que "condiciona o processo de ensino aprendizagem. [...] Ela deve ser amigável, deve ser humana, deve ser compreensiva" (PMU, 2016). Pode-se dizer, em termos gerais, que ambos os professores desenvolvem uma atitude humanista quanto à forma de relação que eles estabelecem com o seus alunos.

A PMR é sensível às condições socioeconômicas de seus alunos e suas histórias de vidas; conta-nos que possui aluno que reside no campo, que demora cerca de uma hora e meia para vir para escola e o mesmo para voltar; relata que os alunos estão cada vez mais desinteressados e explica que a vida particular do aluno interfere muito no processo de ensino aprendizagem. Esse pensamento certamente a aproxima de um valor humanista essencial para efetivação de uma Geografia Humanista e de qualquer outro conteúdo, que é o elo afetivo e o respeito ao ser humano.

A PMR demonstra esse tipo de sentimento por seus alunos e reafirma que quem faz o professor buscar conhecimentos novos são os alunos e se sente motivada quando possui alunos críticos e problematizadores: "se você tem um aluno crítico, você sabe que não pode entrar numa sala mal preparado sem planejamento, jamais né se você tem uma sala que é

muito interessada aí é uma motivação" (PMR, 2016). Informa que o contato com as práticas agrícolas ajudam os seus alunos a melhorarem: "Mas, tudo dá certo, porque eles se adaptam muito bem a realidade de lá sabe, porque lá eles trabalham na horta, lá eles cuidam dos animais, tem as aulas práticas que ajudam muito" (PMR, 2016). Em termos gerais, espera que seus alunos sejam participativos e possam desenvolver um senso crítico utilizando o conhecimento, para poder participar mais efetivamente na sociedade. Deve-se salientar que desenvolver um senso crítico do aluno não é algo incompatível com uma atitude humanista, ao contrário, é algo fundamental para que o aluno compreenda melhor a si e ao mundo.

De acordo com a PMR umas das principais mudanças no ensino, nos últimos anos, foi a inserção de novas tecnologias na escola. Reconhece o poder dessa ferramenta, mas lembra que os alunos não sabem utilizar essa potencialidade, pois usam apenas as redes sociais. Nessa situação, negocia com os alunos o uso de celular em sala, o proíbe durante explicações. Procura inserir as tecnologias em suas práticas e nas atividades propostas. A esse respeito, surge um questionamento: não seria a escola, também, responsável por uma formação voltada à incorporação dessas novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem? Qualquer recurso que permita melhorar tal processo é válido. Contudo, esses recursos não podem se tornar mais importantes do que o professor e o aluno, pois quem deve ser o condutor desse processo são as pessoas e não as máquinas. O que se pretende evidenciar aqui é que o professor pode utilizar as novas tecnologias em sala de aula, para subsidiar o desenvolvimento de uma atitude humanista, explicitação que demandaria uma nova pesquisa.

O PMU informa que a escola é muito cobrada pelos pais, em especial relacionado à dinâmica do professor dar aula. Que a escola já foi alvo de várias denúncias. Segundo ele, algumas reclamações são pertinentes, como por exemplo, a que se refere ao professor que costuma usar o celular durante a aula. Tal situação pode ser considerada um desrespeito ao aluno, e tira do professor o direito de cobrar uma atitude semelhante do aluno.

A PMR reconhece que muitos de seus alunos possuem contextos familiares complexos, renda baixa e problemas disciplinares. Acredita que o comportamento das famílias também mudou e o aluno é um reflexo de seu contexto familiar: "Os meus alunos mais problemáticos, acredito, são os alunos que mais têm problema familiar, não tem estrutura familiar". Ainda sobre o assunto desabafa:

É às vezes a gente olha os nossos cliente, né, e aí o que que acontece, às vezes você fala assim: eu vou chamar os pais, quando os pais vem, você fala: 'não muito obrigada pode ir embora', o menino é muito bom que você vê que

não tem estrutura, a família não serve de base pro menino, então eu acredito que o maior problema que a gente enfrenta é o comportamento desses alunos hoje num é nem tanto a tecnologia, que claro, contribui porque, né tudo mudou muito, mas é a estrutura familiar (PMR, 2016).

Apesar disso a PMR considera que a relação da escola com a família é mais proveitosa e tem mais participação se comparado aos alunos da cidade. O PMU confirma essa questão, para ele "os pais não se envolvem concretamente na vida escolar do filho. Quando eu falo a vida escolar do filho é realmente acompanhar o que precisa, o que necessita mudar" (PMU, 2016). Ambos lamentam que boa parte dos pais os procure apenas no final do ano para saber da aprovação ou reprovação dos alunos. A PMR defende que deveria ter algum mecanismo para que os pais pudessem participar mais, mesmo que seja alguma lei ou punição.

Atualmente, uma das questões que mais interferem no rendimento escolar dos alunos da rede pública do país diz respeito à estrutura familiar. Nota-se que muitos alunos são oriundos de famílias desestruturadas, muitas com a ausência da figura paterna, problemas econômicos e sociais, além de não contarem com a assistência do poder público. Isso acarreta em uma massa de alunos que vão para a escola e não conseguem aprender muito coisa, tendo em vista que suas mentes estão ocupadas com outras preocupações. Para efetivação de uma Geografia Humanista levar em conta tais aspectos é importante, pois considera o aluno como um ser humano, um ser que possui vida fora dos muros da escola, e que tudo que acontece no local onde vive, interfere em seu processo de ensino-aprendizagem. Nessa situação, tanto o PMU como a PMR são professores que procuram conhecer seus alunos, são sensíveis ao seu contexto familiar, pois o consideram nos processos de ensino e avaliação. Tal comportamento exprime uma atitude humanista por parte desses professores.

Pelo exposto pode-se perceber que existe uma relação afetiva do professor com seu aluno, na medida em que se preocupa com o que sente, procura compreender o contexto familiar em que se insere, deseja seu bem e torce por ele. Essa situação demonstra que amigo e professor não são papéis contraditórias, mas necessárias para efetivação da educação escolar. Os próprios professores reconhecem que esse elo permite um bom rendimento na aprendizagem e na disciplina escolar.

A família é atenta ao que acontece na escola, embora não costume frequentá-la. Essa fiscalização é necessária, pois permite o professor e a escola avaliar a sua prática. Contudo, ainda falta muita participação dos pais e responsáveis no acompanhamento do processo de ensino aprendizagem de seus filhos como alegam PMU e PMR a esse respeito. Assim, o

desenvolvimento de elos humanistas entre a família, a escola e o professor é pertinente. Essa relação, porém, ainda é problemática, embora na escola no campo se mostre mais desenvolvida. O respeito a esses sujeitos e uma boa interação desses podem resultar em bons frutos para a educação.

3.1.1.2.3 Outras relações

As relações interpessoais no contexto do exercício do magistério são importantes, variadas e extrapolam os limites da sala de aula. Desse modo, o quadro 6 que se segue, as explicita na perspectiva de cada um dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Quadro 6 - Relações interpessoais que envolvem a profissão docente.

RELAÇÃO	PMU	PMR
Professor-professor	<ul style="list-style-type: none"> - Aposta em uma parceria em prol do aluno - Reconhece falhas e dificuldades na integração 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que os professores são integrados e estabelecem relações proveitosas. - Cita projetos interdisciplinares
Professor-Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Defende uma gestão compreensiva e sem autoritarismo - Deve facilitar e promover ambiente para que o professor realize o seu trabalho - Defende que a gestão deve lembrar que o mesmo também é professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera uma boa gestão - Defende que a gestão deve procurar novas parcerias para que seja possível a execução de diversos projetos na escola.
Professor-Estado	- "Conflituosa e problemática"	- "desrespeitosa e abusiva"
Escola-comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - "Fraca e incipiente" - Defende uma mudança de mentalidade 	- A escola exerce parcerias de sucesso com a comunidade local.

Fonte: informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

As relações explicitadas no quadro acima são importantes no âmbito escolar e deveriam ser fortalecidas, no intuito de melhorar o contexto e o processo de ensino-aprendizagem. Como pode ser observado, a relação entre os professores na escola rural, segundo o PMU, deixa a desejar. Por outro lado, na escola do meio rural aparenta haver uma integração mais efetiva entre os professores e escola-comunidade. Na escola do meio urbano a comunidade acaba tendo uma participação incipiente.

Sobre a relação professor-gestão o PMU elenca algumas características que são importantes para um gestor, mas não toma partido como a PMR que faz elogios a atual gestão

de sua escola. A relação dos professores com o Estado é de total descontentamento, conforme já observado nesse trabalho.

Como defende Freire (2013), estar no mundo e estar com os outros, implica respeito e valorização do outro. Não é diferente na escola, estar ali e estar com outras pessoas, implica respeito e valorização do sujeito e da atividade que o professor desempenha, para atingir os objetivos educativos da escola. Boas relações são fundamentais para a educação escolar e para o desenvolvimento de uma atitude humanista em todos os processos escolares. Consta-se, porém, que ainda existe grande dificuldade em desenvolver boas relações, entre todos os entes que participam da educação escolar. Uma atitude humanista seria, então, professor e gestores intervirem para melhorar essas relações.

3.1.1.3 Ser professor de geografia e a geografia escolar

Ser professor tem um significado diferente para cada docente, que se relaciona com os princípios, formação, experiência e a construção de uma identidade profissional por parte de cada um. O PMU afirma que "ser professor é realmente ter a capacidade de ensinar e de entender como que ocorre esse processo de ensino-aprendizagem" (PMU, 2016). Acredita que essa profissão condiciona o crescimento do professor ao crescimento do aluno, isto é, o professor cresce quando seu aluno avança e vice-versa. Vê que a missão social dessa profissão e a transformação da vida do aluno por meio dos conhecimentos. Assim, pode-se dizer, que para o professor possa desenvolver uma atitude humanista em educação, é fundamental que possua claro em seu pensamento, os objetivos de sua profissão. Esse professor demonstra pensar dessa maneira.

A PMR atribui um significado especial à profissão: "eu gosto demais dessa profissão, eu gosto mesmo, se não eu não estaria nela até hoje" (PMR, 2016). Para ela a sua satisfação maior vem quando "você está lá ensinando, e os meninos atentos a aula, eu acho bacana quando você faz um planejamento e você vê que os meninos compreenderam" (PMR, 2016). Nesse sentido, o seu prazer está relacionado com o sucesso do aluno: "apesar do governo e a maioria da população não valorizar, seus alunos valorizam" (PMR, 2016). Aspecto que evidencia, mais uma vez, uma atitude humanista por parte dessa professora e da relação que estabelece com seus alunos.

Ser professor de Geografia para o PMU envolve a missão de desenvolver a noção espacial em suas múltiplas escalas - local, global, regional- no aluno. Na verdade, a noção

espacial já está desenvolvida no aluno. Desse modo, o papel da Geografia seria o desenvolvimento da habilidade de perceber/analisar o espaço, no sentido de lhe possibilitar a leitura do mundo. Esse profissional considera que, enquanto às outras disciplinas são mais técnicas, a Geografia se destaca por ser mais prática, formativa e com presença concreta na realidade das pessoas. Essa missão certamente é uma das mais caras a Geografia, desenvolver o sentido de espacialidade e envolver essa espacialidade com o desenvolvimento da vida do aluno.

Em uma linha de raciocínio semelhante, a PMR aposta que a Geografia faça diferença por envolver um conhecimento amplo, atual e de interesse dos alunos: "os meninos tem curiosidade, ela é uma disciplina curiosa". Despertar a curiosidade é sempre uma atitude humanista, pois de acordo com Freire (1989), é uma reação, um estado de reação a algo desconhecido ou algo que desperta interesse especial. Ela desperta hipóteses, envolve fantasia, torna-se um centro provocador do saber. Nesse sentido, a professora parece desenvolver uma atitude humanista ao despertar a curiosidade de seus alunos para a disciplina. A respeito do papel dela a PMR afirma:

O papel da geografia é tamanho, porque primeiro que a Geografia pra mim ela desperta a consciência crítica das pessoas acima de tudo. As pessoas tem que entender o que ta acontecendo, elas tem que entender a evolução das coisas, e elas tem que te uma perspectiva de mundo, de tudo. Pra mim tem tudo a ver, a Geografia exerce um papel fundamental na formação de qualquer cidadão (PMR, 2016).

A fala da docente é significativa, pois destaca o lado formativo da Geografia, do desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, do entendimento sobre outras perspectivas o mundo em que vive, além de destacar a importância dessa ciência para a formação da cidadania. Tais funções qualificam a Geografia contemporânea e a configuram como uma disciplina explicativa, analítica e formativa e não somente descritiva. Todavia, se deve destacar que, ao invés desse preocupar apenas com o desenvolvimento da consciência crítica, deve, também, se empenhar para que essa se traduza em atitudes. Assim, sensibilizar o aluno para o exercício de uma atitude mais consciente em relação ao outro e ao mundo é uma atitude humanista, a despeito de não haver evidências para afirmar que o professor consiga, de fato, associar consciência à atitude. A resposta a tal questão foge do escopo desse trabalho e demanda outras investigações.

O PMU defende que as noções de espaço são fundamentais para compreensão da ciência geográfica. Contudo, ressalta que os discentes possuem dificuldades em compreender

a "noção crítico espacial". Nota-se que esse discurso foi internalizado pelo professor e citado em outros trechos da entrevista, como pode ser constatado na seção 3.2.3., onde, inclusive, se percebe que não possui domínio teórico a respeito dos conceitos do espaço. Esse professor, embora cite, não deixa claro o que seria uma noção crítico espacial: possivelmente poderia estar relacionada como Geografia Crítica ou até mesmo em uma análise do espaço que seja crítica-reflexiva.

A dificuldade da Geografia como ciência de definir o seu objeto de estudo e, após definir, de dar contornos claros a ele (espaço), implicou em um domínio e compreensão tardia por parte de seus filiados. A formação ainda é falha nesse sentido, o que se percebe por meio de participação de eventos, conversas informais com diversos estudantes pelo país, e também por meio de entrevistas realizadas com os professores dessa pesquisa, é que muitos geógrafos licenciandos e geógrafos bacharéis não possuem um domínio claro sobre a questão. O que observamos são professores que não possuem esse domínio e, certamente, acarretara em alunos que também não conseguem compreender esse princípio básico da Geografia.

Nos discursos é comum a internalização de alguns jargões e/ou conceitos emblemáticos, como por exemplo, espacialidade e criticidade. O problema é que muitos reproduzem discursos e repetem palavras-chave, sem dispor do devido conhecimento teórico sobre eles. Em consequência, essas palavras se incorporam no discurso dos professores, sem, necessariamente, implicar em resultados em sua prática de ensino em Geografia.

Ser professor de Geografia envolve ter domínio teórico e conceitual relativo à ciência geográfica, mas também dispor dos conhecimentos didáticos pedagógicos para mediar o processo de construção de conhecimentos, por parte dos alunos, e ressignificação de sua própria prática. Um professor humanista, nesse sentido, além de cumprir com tal requisito, deve utilizar do arcabouço da Geografia para levar o aluno a reconhecer o espaço geográfico, que porção desse espaço lhe pertence e pode vir a se apropriar. Assim, uma atitude humanista em Geografia é aquela que visa valorizar o ser humanista e sua espacialidade em todas as dimensões e escalas. Até o momento, evidenciamos que existem várias práticas e concepções dos professores pesquisados, que correspondem a atitudes humanistas, porém não temos evidências que nos permitam afirmar que essas atitudes reflitam diretamente no processo de construção de conhecimentos geográficos. Portanto, essas atitudes são mais uma sensibilização do professor, do que uma ferramenta que permita construção de conhecimentos.

3.1.1.4 Valores e filosofia de ensino

Toda prática e processo de construção de conhecimentos liderados pelos professores resguardam valores e uma filosofia de ensino. Desse modo, nos coube conhecer quais valores e filosofia são característicos de cada docente. Para isso, organizamos no quadro 7 um resumo a respeito da questão.

Quadro 7 - Valores e filosofia de ensino que são característicos de cada docente.

PMU	PMR
<ul style="list-style-type: none"> - Docente deve inserir um fator extra no ensino que permita sair do modo tradicional; - Desenvolver o senso crítico no aluno; - Entender o local para depois expandir para outras escalas; - Conteúdos são fáceis, o que é difícil é "desenvolver um senso crítico em relação a eles"; - Principais objetivos é que os alunos aprendam o que está sendo ensinado e saiba reconhecer o contexto; - Atrair o aluno, falar sua linguagem e o que é útil para a vida dele; - "O aluno deve desenvolver a noção espacial-temporal e identificar as relações visíveis e invisíveis"; - Principais valores a serem desenvolvidos entre professor e alunos são a confiança, humildade e respeito e que o sucesso de aprendizagem em Geografia perpassa por essa relação; - Relação com a história, biologia, matemática e a ciência em geral para explicar os fatos geográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o elemento mais marcante de sua prática é a paciência, o segundo o planejamento; - Defende o planejamento com um dos passos para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, embora reafirme que existem várias situações em sala de aula que extravasam o planejado; - Os objetivos devem ficar claros tanto para o professor quanto para os alunos; - Contextos dos alunos interferem no modo de ensinar geografia; - Processo de ensino-aprendizagem vem do esforço do professor e do aluno se constituindo em uma troca recíproca; - Valor essencial no ensino da Geografia é a ética; - Busca relacionar com outros campos do saber.

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

A análise do quadro acima nos revela que o PMU defende um ensino de Geografia que desenvolva no aluno um senso crítico e apurado do mundo e, portanto, permita-lhe reconhecer o contexto das coisas. Afirma a necessidade de se partir do local para construção de conhecimentos, e partir de uma linguagem que seja mais próxima a do aluno. Em termos específicos, ressalta a necessidade do desenvolvimento de uma noção espaço-temporal por parte do aluno, que saiba identificar os elementos visíveis e invisíveis do espaço.

O planejamento é uma questão ressaltada pela PMR, como um dos elementos mais importantes de sua prática. Nesse sentido, destaca a importância de considerar o contexto vivenciado pelos alunos, e que professor e aluno devem estar interados no mesmo objetivo, para que juntos possam alcançar sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Confiança, humildade, respeito e ética, são valores levantados por esses professores, como qualidades importantes à aproximação e consideração do aluno como um ser humano, portanto, são valores humanistas que podem subsidiar uma atitude humanista por parte desses professores. Esses valores são pré-requisitos para efetivação de uma Geografia Humanista, mas por si só, não garantem uma Geografia Humanista, já que a envolvem outros fatores, como competências, habilidades e conhecimentos.

Os dois professores expõem, indiretamente, elementos importantes ao desenvolvimento de uma Geografia humanista no âmbito escolar. Contudo, em termos práticos, parece haver uma dificuldade, por exemplo, em considerar o contexto e a escala local, para fazer aproximações com os conteúdos e torná-los significativos, pois faltam evidências sobre o domínio teórico do tema. Essa questão foi melhor debatida e relacionada com as considerações dos discentes na seção 3.3.2.

Certamente a interdisciplinaridade constitui-se um aspecto importante nas ciências e no ensino. Nota-se que os professores fazem menção à questão. De acordo com a PMR essa relação é essencial, pois afirmar não trabalhar somente sua disciplina. Nesse sentido, menciona o fato das provas de vestibulares e concursos serem, cada vez mais, interdisciplinares e que a escola não pode fugir dessa realidade. O PMU explica que:

Dentro da geografia eu não preciso simplesmente me atrelar a fatos geográficos, mas eu preciso buscar elementos da história, buscar elementos da ciência, da biologia, até mesmo da matemática. Então, esses elementos eles se interligam então quando a gente faz esse processo de interdisciplinaridade, eu consigo falar que a prática de ensino ela torna-se mais fácil pro aluno compreender (PMU, 2016).

Esse professor atesta que a interdisciplinaridade nem sempre ocorre nas escolas, devido a falta de espaço e momentos para que os professores possam planejar coletivamente. O pensamento da PMR vai ao encontro do pensamento do PMU. Para ela existe uma falha quando não ocorre planejamento coletivo: "[...] isso é mais difícil de acontecer, não tem como eu falar acontece direto, não, isso acontece muitas vezes por meio de projetos" (PMU, 2016). Desse modo, reconhece que esse problema é agravado pela falta de um horário de coordenação coletiva: "qual é o horário que você tem pra poder entrosar com os colegas? Às

vezes, se for planejar alguma coisa, só se for por email, ou só se for por mensagem, porque isso não é nos ofertado" (PMU, 2016).

A interdisciplinaridade pode se constituir numa atividade humanista importante, pois permite convergir conhecimentos diferenciados e utilizá-los em prol do desenvolvimento de uma atividade humana. De certa forma ela é reconhecida nas declarações dadas pelos professores, mas parece que não acontece no exercício da docência. O que se percebe e que se confunde com a interdisciplinaridade é a tentativa individual de estabelecimento de parcerias e relações com outros campos do saber.

Em âmbito coletivo esbarra na dificuldade de diálogo entre os docentes e em um sistema que não favorece esse contato. Embora reconheçam a importância da interdisciplinaridade, os professores não conseguem praticá-la, pois se alguns deles chegam a trabalhar 60 horas por semana e alegam não ter tempo para, sequer, encontrar seus pares, como viabilizar essa intenção? Lamentavelmente, esse é mais um dos termos que se consagram no repertório acadêmico e mantêm-se distantes da vida escolar.

De modo geral, deve-se salientar que nem todas essas ideias são concretizadas em uma prática de ensino, mas estão semeadas no imaginário dos professores. O seu reconhecimento é importante, pois permite questionar até que ponto os valores humanistas e filosofia interferem na prática pedagógica.

3.1.1.5 Planejamento e seleção de conteúdos

Sabe-se que o planejamento e a seleção de conteúdos são importantes etapas para concretização do processo de ensino-aprendizagem e compõem atividades fundamentais do fazer docente. Nesse sentido, é fundamental para concretização dos objetivos de qualquer abordagem em Geografia. A PMU tem o planejamento como um dos seus pilares de sua prática e se sente realizada quando consegue atingir os objetivos previamente elaborados. Para o PMU, no planejamento do professor devem constar habilidades, competências, metodologia de trabalho e estratégias de ensino. Para esse docente tais especificações são importantes, até mesmo para fundamentar a organização para busca de algum recurso indisponível ou inexistente. O PMU afirma que presa muito pelo planejamento:

Quando você planeja você dá um sinal pro aluno ou pra própria organização do sistema de que você está com o compromisso em dia, tem uma obrigação

ali a cumprir. Então, quando a gente não faz o planejamento, quando a gente não segue esse planejamento que muitas das vezes não dá, acho que a gente peca um pouco com o aluno, peca um pouco com o próprio sistema e a gente peça um pouco com a família que espera muito da gente a respeito disso (PMU, 2016).

Nesse aspecto, confessa que muitos professores não planejam como deveriam. Critica a burocracia do município, que exige a entrega do planejamento a cada 15 dias e que, muitas vezes, esse planejamento não se concretiza em sua totalidade, em virtude dos imprevistos que acontecem em sala de aula e o nível das turmas. A PMR também ressalta essa questão: "às vezes não dá, porque dependendo da turma o conteúdo atrasa ou adianta, ou acontece alguma novidade, tem essas coisas, a gente sabe que as coisas mudam" (PMR, 2016).

Ambos alegam realizar o planejamento de 15 em 15 dias. Para se organizar o PMU possui um caderno de planejamento e a PMR costuma consultar o planejamento geral, que é realizado todo início de ano. Sendo assim, percebe-se que os dois professores valorizam essa atividade. Essa questão não seria empecilho para desenvolver um ensino pautado pela Geografia Humanista.

A respeito da seleção de conteúdos os professores fazem algumas considerações, como observado no quadro 8.

Quadro 8 - Considerações dos professores a respeito da seleção de conteúdos.

PMU	PMR
<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo pré-selecionado pela Secretaria Municipal de Formosa; - Falta de interligação e seguindo lógico nesses conteúdos propostos; - O professor tem que fazer um link para o aluno para esses conteúdos fazerem sentido; - Excesso de conteúdos; - Conteúdos necessários seriam aqueles levem o aluno a compreender o objetivo da ciência geográfica e "a questão espaço-temporal". 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos programados pelo município, contudo, flexíveis para adaptação a realidade do campo e do PPP da escola; - Costuma adaptar o conteúdo seguindo a tendências das universidades locais; - Defende os conteúdos relacionados ao contexto ambiental do aluno e as transformações que acontecem no local onde moram;

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Tanto o PMU quanto a PMR reconhecem que os conteúdos seguem a estrutura proposta pelo município. O PMU faz críticas a esse currículo, que exige um excesso de conteúdos, que não apresentam uma conexão lógica entre si. Assim, defende um enxugamento

do currículo, no intuito de levar os discentes a compreenderem o objetivo da Geografia e desenvolver a questão espaço-temporal.

A PMR é mais maleável ao avaliar o currículo, para a mesma embora seja algo pré-estabelecido, existe uma flexibilidade que permite adaptar o conteúdo à realidade do campo e ao PPP da escola. Todavia, não explica como seria essa adaptação e como se viabilizaria em suas aulas. Essa docente demonstra uma leve tendência na valorização de conteúdos relacionados ao contexto ambiental. Alega que costuma priorizar os conteúdos que refletem as transformações no local onde os discentes moram. Entretanto, isso se reduz à seleção de conteúdos propostos pelas instituições públicas de ensino superior local. Os dois professores sugerem que estabelecem relação do conteúdo com o meio mais próximo do aluno. Nesse intuito coube, então, verificar como esse conteúdo se relacionava com Formosa.

Em termos de planejamento e seleção de conteúdos esses professores parecem não ter implicações que dificultam a realização dessas atividades. Mas para efetivação de uma Geografia Humanista ou qualquer outra perspectiva, esse sujeito deve aliar planejamento e seleção de conteúdos, com domínio teórico e conceitual dos pressupostos dessas perspectivas e do conteúdo a ser ministrado. Portanto o planejamento e a seleção adequada de conteúdos são pré-condições e não condições para que uma atitude humanista ocorra efetivamente em Geografia.

3.1.1.5.1 Formosa como conteúdo

A Geografia Humanista defende o estudo do local vivido pelo aluno, a sua rua, o seu bairro, a cidade, o município e utiliza desse conhecimento, para avançar com o aluno a outras dimensões e escalas. Nessa perspectiva, deve-se considerar o que os professores pensam sobre o município de Formosa - local de residência dos professores e alunos desta pesquisa – e como o relacionam com sua prática de ensino.

O PMU explica que possui um bom conhecimento sobre o município, pois a graduação permitiu um novo olhar sobre ele. Afirma relacionar o conteúdo de Geografia com o contexto do município. Contudo, menciona apenas os aspectos físicos da paisagem. Relatando a saída de campo como ponto para fazer essa relação e destaca os trabalhos para o Itiquira e Indaía, pontos turísticos do município: "eu trabalho a parte em relação ambiental né, a questão dos problemas socioambientais, que existe nessa relação de natureza e homem,

coloco também a questão dos biomas que dá pra trabalhar bastante também em relação as saídas de campo, as formas de relevo".

Na mesma linha de raciocínio, a PMR afirma que dispõe de alguns conhecimentos sistematizados sobre a história e geografia de Formosa. Exemplifica que trabalha o conteúdo de Formosa quando vai ensinar lecionar sobre a Geografia de Goiás. Alega que o fato de ser a cidade na qual nasceu e vive até os dias de hoje, contribui para ministrar esse conteúdo. Sobre o assunto informa a respeito de um projeto da escola, que visa levar os alunos a conhecerem melhor a cidade, em especial seus pontos turísticos, o que possibilita trabalhar os aspectos históricos, físicos e sociais do município. Reafirma que muitos alunos são carentes, não conhecem os principais pontos turísticos e que esse trabalho de extrema relevância.

A relação com Formosa parece ser ainda muito incipiente, uma vez que as saídas de campo são reduzidas, bem como os projetos sobre o lugar e, por vezes, alguns conteúdos. Isso demonstra a dificuldade, para fazer relações do conteúdo escolar, com a realidade mais próxima do aluno, que é a rua, o bairro, o campo e o município. Essa questão é confirmada pelos alunos na seção 3.3.2.

Ressalta-se que não é apenas por meio de saída de campo que o professor pode trabalhar o lugar do aluno, pois ambos podem trazer elementos experienciados para a sala de aula, em cima dos quais os professores podem trabalhar para efetivar a construção de conceitos. Trabalhar à realidade do aluno apenas nas saídas de campo significa depender de condicionantes, tais como transporte e dinheiro, sempre em falta na rede pública de ensino e por isso limitar a perspectiva de trocas, interações e aprendizagem. Igualmente, reduzir o vivido apenas aos projetos, significa esbarrar nas dificuldades de integração entre os docentes, já mencionadas nessa pesquisa. Por conseguinte, o professor não deve se limitar em estudar o lugar, por meio desses instrumentos, uma vez que o melhor recurso a sua disposição é a experiência do aluno, considerada é a única matéria-prima necessária para construção de conhecimentos a respeito de seu espaço vivido.

3.1.1.6 Elementos e caminhos da prática pedagógica em geografia

Identificar elementos e caminhos da prática pedagógica do professor em Geografia torna-se uma etapa importante, para tentar desvendar como se dá o processo de ensino-aprendizagem e que elementos se aproximam mais de uma atitude ou postura humanista.

Nesse sentido, organizamos no quadro 9 o que marca a metodologia e organização da sala, segunda cada professor e também aspectos relacionados à avaliação e ao uso do livro didático.

Quadro 9 - Elementos e caminhos da prática pedagógica dos professores de Geografia relacionados nessa pesquisa.

TEMA	PMU	PMR
Metodologia e organização da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Debate como uma importante ferramenta de ensino aprendizagem; - Uso de imagens, vídeos e jornais; - Conteúdos devem ser ressignificados com o dia a dia. Contudo, reconhece a dificuldade de vários professores em trabalhar dessa forma; - Bom domínio de turma - relação afetiva; - Sala organizada principalmente em fila. Quando trabalha com debate organiza em semicírculo; - Costuma produzir material próprio. Ex: Vídeos; - Utiliza a internet para buscar coisas novas e diversificar a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos para contextualizar o conteúdo; - Trabalha em tópicos os conteúdos; - Internet para pesquisar tudo a respeito do conteúdo e levar para a sala de aula; - Dispensa muito mais atenção afetiva, devido a exigência do público, com os alunos do ensino fundamental do que do ensino médio; - Organiza os alunos na sala em dupla. Quando a turma tem problemas disciplinares faz mapeamento. Ao trabalhar com debate organiza a sala em semicírculo; - Costuma juntar um aluno que possui mais dificuldades de aprendizagem com um que possui facilidade ou um aluno que dá mais trabalho com um que dá menos; - Quando utiliza filmes e documentários tem que levar o equipamento para sala, pois não possui sala multimídia; - As saída de campo para contextualizar o conteúdo são mais fáceis e viáveis de acontecerem no campo. Utilizam o ônibus da escola ou vão a pé; - Costuma ter uma explicação teórica antes da saída e elabora e apresenta um cronograma para os alunos das etapas que deverão ser seguidas; - Utiliza documentários, slides, texto da internet e questões do vestibular e Enem como "instrumentos de trabalho".
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação segue o que o município recomenda, isto é, 50% de avaliações pontuais (provas e testes) e a outra metade avaliação contínua livre; - Avaliação como etapa importante da vida; - Protesta reduzir a avaliação a apenas critérios numéricos; - Defende uma avaliação que "tem 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação processual e pontual; - Prova valendo 40% da nota e os outros 60% destinados a trabalhos, pesquisas, atividades em sala, participação, produção de texto, paródia, vídeo e amostras de imagens; - Tempo integral permite uma avaliação mais adequada por conhecer melhor o aluno.

	que formar o aluno ao longo do processo".	
Livro didático	<ul style="list-style-type: none"> - Extrapola a realidade que o livro didático mostra; - Não se reduz a ele; - Material importante de apoio e informação para o aluno; - Material de estudo em casa para o aluno; - Faz adaptações aos conteúdos e não costuma seguir a risca a ordem dos conteúdos do livro didático; - Não consegue ver muito ordenamento lógico na disposição dos conteúdos desse material; - Usa outros livros e autores renomados da Geografia para construir o conteúdo final do aluno. Cita Milton Santos; - Faz crítica à escassez de imagens, excesso de conteúdo e conceitos errados; - Reclama que as atualizações dos livros só mudam a capa e a parte gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defende que mesmo com as tecnologias e a internet o livro ainda continua sendo essencial; - Costuma usar o livro didático disponível na escola; - Tem que propor duplas devido a falta desse material na escola; - Gosta de trabalhar os exercícios do livro didático; - Acha proveitosas as recomendações de sites, filmes e documentários que muitos livros fazem; - Valoriza o banco de questões que as editoras dos livros disponibilizam para o professor.

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Nota-se que a base das aulas desses professores são a sala de aula e os poucos recursos ali disponíveis, como quadro negro e o livro didático. A aula expositiva é bastante explorada por esses professores. À medida do possível tentam diversificar as aulas com debates, uso de imagens, vídeos, jornais, questões de vestibular e até mesmo saídas de campo. O PMU incrementa suas aulas com a produção de materiais didáticos, como é o caso da produção de vídeos. A internet é reconhecida como importante ferramenta, contudo devido à falta de estrutura da escola, aparece concentrada no uso individual do professor, para pesquisar novos conteúdos, vídeos e imagens.

Deve-se mencionar que uma atitude humanista em Geografia tem espaço em todos os tipos de aulas. Certamente, aquela aula mais diversificada, possui elementos para que seja desenvolvida em uma perspectiva humanista. Porém, o mais importante é a postura que o professor adota em relação ao aluno e ao conteúdo. Quando esses professores se desdobram para oferecer uma boa aula para seu aluno, produzem materiais próprios, recorrem à internet e desenvolvem uma atitude humanista.

O PMU ressalta a necessidade de ressignificar os conteúdos com o dia a dia. Contudo, destaca que não se trata de algo simples e que a maioria dos professores possui dificuldades

para realizar tal intento. Conforme evidenciamos nesta pesquisa, também se trata de uma dificuldade do próprio professor.

Para esse professor o domínio de turma é atribuído, não ao uso do autoritarismo, mas pela relação afetiva com os alunos. Essa questão é bem explorada também pela PMR. Ambos os docentes apostam em uma boa relação afetiva com seus alunos, para que atinjam os objetivos propostos. Nota-se que essa questão é um fato que se repete em boa parte das declarações dos professores. fica claro que procuram estabelecer uma boa relação com seus alunos e assim, desenvolvem uma atitude humanista.

O PMU prefere organizar a sala em filas regulares. A PMR é mais flexível e busca agrupar os alunos em dupla. Para essa professora é algo importante, além de aproveitar o pequeno espaço da sala de aula, essa organização permite agrupar um aluno com maiores dificuldades, com um aluno que o possa ajudar. Nota-se que, com ela, a professora tenta solucionar outro problema que ronda a sala de aula, a indisciplina. Desse modo tal disposição também permite, quando necessário, realizar um mapeamento dos alunos. Essas posições permanecem em boa parte das aulas, salvo quando a atividade proposta exige outra, como é o caso do debate.

A disposição espacial da maioria das salas de aulas está muito mais para um sistema de controle, do que voltada para as particularidades dos alunos. Dificilmente essa organização contempla uma perspectiva humanista. Na rede pública de ensino, enquadra-se mais na perspectiva de controle, de um ambiente superlotado, do que para atender as particularidades dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Além disso, quase sempre e com respaldo do professor, a gestão estabelece o que é para ser seguido, geralmente, fila. O uso de exemplos é algo que é muito valorizado pela PMR.

Quando você trabalha a parte de minérios, aí eu vou lá na Constituição de 88 demonstro que todas as reservas passaram a ser do domínio da União. Quando você trabalha DIT [Divisão Internacional do Trabalho] que você fala sobre a jornada de trabalho aí eu falo da CLT [Consolidação das Leis do Trabalho] pra eles, o que que a CLT garante pra eles enquanto trabalhador. Nossa, é sério, tem dia que eu paro, e eles amam, porque quando você começa a fazer um link, é muito, aí você só vê pergunta, porque todos desejam ingressar logo no mercado de trabalho, assim relacionado ao direito deles né e muitas vezes desconhecem e tal (PMR, 2016).

Nesse aspecto a professora utiliza da lei e sua aplicação prática como exemplos. Deve-se lembrar de que o uso de legislação se dá pela formação que possui em Direito. Desse modo, utiliza seus conhecimentos para efetivação do ensino de Geografia, já que o fato

mencionado envolve a História, a Sociologia, o Direito e a própria Geografia. Menciona dar exemplos práticos, por meio de visitas de campo em áreas circunvizinhas a escola do meio rural: "se você quer dar uma aula de relevo, bioma você pode utilizar os arredores da escola como exemplo. Sobre o processo de *Plantation*, aí você pode explicar pra eles o que é uma rotação de cultura por meio das práticas agrícolas que acontecem na escola e nas propriedades vizinhas". Embora o exemplo possa ser um importante elemento de uma educação fenomenológica/humanista, a forma como a professora o utiliza, a distanciando da perspectiva fenomenológica/humanista, pois, ao invés de partir do exemplo para a construção de conhecimentos, apresenta o exemplo após uma explanação teórica. O ideal seria iniciar pelo exemplo e aproximá-lo do corpo teórico, para construir, assim, um novo conhecimento.

Os professores seguem critérios de avaliação parecidos, com uma divisão quase que igualitária entre uma avaliação pontual, com destaque para uma prova e a outra metade para atividades e trabalhos. O PMU defende uma avaliação que possa servir para a formação da vida do aluno, um instrumento que não se reduza apenas a critérios matemáticos e exatos, mas considere processos e avanços dos discentes. Certamente uma avaliação que transcenda os critérios matemáticos e considere as potencialidades dos alunos é uma avaliação que aproxima de uma atitude humanista em Geografia.

O professor explora várias possibilidades de uso do livro didático, já que em muitos casos é o único material disponível para trabalho conjunto. A falta desse material, em algumas escolas, compromete o trabalho do professor, como é o caso da escola do campo. Os docentes reconhecem a sua importância, em especial, como material de consulta para os alunos. O PMU explica a necessidade de transcender o que está posto no livro didático, faz críticas a respeito do excesso de conteúdos e sua disposição, bem como a falta de contexto das imagens e as atualizações que se mostram insuficientes. Esse professor busca complementar os conteúdos com ideias de outros autores da Geografia.

A PMR explora suas atividades e acha interessante a recomendação de filmes, sites e documentários que a nova geração de livros apresenta. Esse recurso pode ser considerado um avanço nas escolas públicas brasileiras, embora ainda apresente aspectos a serem aperfeiçoados. Se ele é uma boa ou má ferramenta didática, depende do uso desse material pelo professor: "o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem" (LAJOLO, 1996, p.8). Uma abordagem humanista em Geografia não exclui o uso desse ou qualquer outro material, desde que seja

utilizado para explorar o que há de melhor em cada sujeito e assim, construir uma aprendizagem significativa.

Ao avaliar essa etapa chegamos a algumas evidências que aproximam e também afastam esses professores de uma perspectiva humanista em Geografia. A afetividade, a seriedade, o esforço, a persistência, o protagonismo, a confiança, a autoridade, a flexibilidade, a sensibilidade e o repetido, quando presentes nas atividades práticas, pode se transformar em uma atitude humanista. Porém, o que pesa é a utilização dessa atitude, para que haja interferência no processo de construção de conhecimentos em Geografia. O uso do vivido, quando utilizado, aparece depois do trabalho realizado com os conhecimentos sistematizados. Assim a participação é apenas para complementar um processo que está quase concluído: quando se começa pelo exemplo, pela realidade, pela experiência, ocorrem melhores condições de ressignificar o conhecimento, pois implica sair do senso comum, problematizar com o sistematizado e consolidar um novo saber. A organização do sistema escolar, muitas vezes, dificulta e inibe várias possibilidades de atitudes humanistas, cabendo o professor e alunos lutarem contra essa tendência.

3.3.2 Concepção dos alunos a respeito da Escola e da Geografia

Após identificar e analisar como se realiza e quais processos circundam o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, por parte do professor, e também do esforço de reconhecer os traços de uma atitude ou postura humanista em Geografia em sua prática pedagógica, torna-se necessário conhecer o processo de ensino-aprendizagem pela perspectiva dos alunos. Essa questão é importante por possibilitar a contraposição de algumas ideias apresentadas pelos professores, de um lado, e legítima, ou não, suas afirmações. Assim, destacaremos aspectos gerais da escola, as disciplinas e, nesse contexto, informações sobre as aulas de Geografia.

A significação da escola para os alunos das escolas dos meios rural e urbano é semelhante. Nesse sentido, a escola é considerada um local de conhecimento, futuro, formação, transformação social e preparação para o trabalho; é citada como espaço da socialização, de amizade, espaço que ocupa o aluno e o afasta das drogas e bebidas, conforme atestam seus depoimentos: "pra você ter um futuro bom, você precisa de conhecimento, para ter uma profissão"; "a base do ensino, conhecimento, amizades" (GFAMU, 2016); "Pra se tornar alguém melhor na vida"; "a gente estuda, porque nós não nasceu rico"; "pra ter um

futuro melhor para passar no concurso"; "pra ter conhecimento o suficiente pra ter um trabalho bom que ajude as pessoas" (GFAMU, 2016); "pra não ser um nada"; "para mostrar para a minha mãe que eu vou ser um cara na vida"; "Pra ficar longe das drogas, das bebidas, da rua..." (GFAMR, 2016).

Chamam atenção as falas dos alunos da escola do meio rural: sentem que o Estado não está fazendo a parte dele; que existem obras na escola, que estão paradas há mais de dois anos; reclamam que a escola não é democrática, que não consulta os alunos para resolução de problemas, como se constata em um dos depoimentos "A eu acho que se fosse juntar todo mundo pra melhorar o ensino eu acho que ia melhorar, né?" (GFAMU, 2016); alegam que a participação política na escola não é incentivada; que o representante de turma não possui muitas funções; que os responsáveis pela escola consideram desnecessária essa participação.

Tal situação os levam a crer que, também, não terão "voz" em outros espaços, como a universidade. Existem alunos que acham a escola muito boa e não precisa mudar, mas a maioria deseja mudanças e sugere algumas: flexibilidade nos horários; regime de internato; aumentar o espaço para dinâmicas; melhorar a infraestrutura da escola, quadras, banheiros, sala de aulas; melhorar o lanche; ter ar-condicionado e melhorar o ensino.

A escola e todos os sujeitos que ali trabalham, relatam sentirem-se sufocados pela supressão das liberdades individuais. Nessa perspectiva, consideram o espaço escolar antidemocrático. A participação política, que deveria ser incentivada na escola e em qualquer outro local de formação, é sufocada. Isso implica, por parte dos funcionários, numa atitude que contraria os princípios do humanismo, pois priva o ser humano da possibilidade de desenvolvimento de habilidades e direitos afins. Em consequência, surgem alunos que acham normal essa realidade e, por isso, tendem a reproduzir tal comportamento na vida futura, pois provavelmente serão apolíticas, conformistas e aceitarão tudo pacatamente. Apesar disso, a maioria dos alunos manifesta um espírito de transformação e mudança.

Existe uma significação diferente, por parte dos discentes, em relação a cada disciplina. Isso está, de um lado, diretamente vinculado aos seus gostos, desejos e expectativas, e de outro, ao modo como os conteúdos são apresentados, à didática do professor e sua afetividade em relação ao estudante. Todavia, as falas dos discentes destacam a importância do elo afetivo e a capacidade de se comunicar, também afetivamente, constituem-se elementos fundamentais para identificação com uma matéria, mais do que o próprio conteúdo.

O modo como a afetividade nas relações entre professor e aluno ocorre é determinante no contexto da aprendizagem ou, pelo menos, na disposição do aluno para aprender, como evidenciam seus depoimentos: "eu gosto mais de matemática por conta da explicação. A professora é muito boa e atenciosa"; "O professor que explica bem, me dá atenção" (GFAMU, 2016); "Eu não gosto de Português porque não entendo a explicação"; "A professora daquela matéria é implicante" (GFAMU, 2016). Interessante observar que tal perspectiva é ratificada pelos professores PMU e PMR, que reconhecem a importância das boas relações para promoção da aprendizagem.

Por ocasião da realização do grupo focal, alguns alunos do meio rural manifestaram interesse a meu respeito. Nesse sentido perguntaram se eu queria ser professor ou estava ali por obrigação ou falta de opção. Ao questionar a razão da pergunta, os alunos disseram que tiveram professores não gostavam da profissão, que não ligavam para eles e não se importavam com nada. Tal declaração –triste- revela um cenário frequente nas escolas, e deveria ser melhor investigado. Entretanto, pode-se afirmar, *a priori*, que entre os motivos encontram-se a desvalorização da profissão, as dificuldades relativas à falta de estrutura física, material e financeira e, também, falta de compromisso profissional.

Deve-se mencionar que ambos os grupos focais atribuem uma boa significação para/com seus professores de Geografia, a saber, o PMU e a PMR. Não dispensam elogios a esses profissionais e os enaltecem, principalmente em relação à forma de explicar o conteúdo e o bom relacionamento entre eles. Nota-se que os alunos fazem comparação entre os atuais professores e os antigos. Por isso, resolvermos investigar como foram estabelecidas as relações dos alunos com todos seus professores de Geografia e quais foram as consequências. A fim de evidenciar essa questão, elaboramos um quadro (Quadro 10) para demonstrar a relação desses alunos com os professores de Geografia, do passado e do presente, os elogios, as comparações e as reclamações.

Quadro 10 - Elogios, comparações e reclamações a respeito dos professores de Geografia.

GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO MEIO URBANO	GRUPO FOCAL COM ALUNOS DO MEIO RURAL
<ul style="list-style-type: none"> - "Foram ótimas tive professores que explicam muito bem"; - "Eu já tive professores ruins quando eu estudava em outra escola o professor só passava a matéria no quadro e falava se vira faz sozinho, não explicava nada. E aqui na escola mudou completamente, o professor explica mais é atencioso, eu consegui pegar mais coisas"; - "Eu todo anos sempre tive nota vermelha em geografia, depois que eu vim pra cá melhorei, o professor é muito bom"; - "Ele torna as coisas difíceis fáceis. Dá muita atenção pra gente, tira dúvida"; - "A professora quando eu tenho dificuldade de aprendizagem ela explicava de boa sem falar assim: você não entende nada, você é aluno mal comportado..."; - "Os professores de geografia não explica bem"; - "Explicavam uma vez com a voz alta outra vez com a voz baixa, não explicava bem"; - "Eu fiquei com nota vermelha na matéria porque eu não fazia o que ela pedia"; - "Ela falava mais de uma vez e a gente não entendia o que ela queria"; 	<ul style="list-style-type: none"> - "Nunca tive nota vermelha"; - "Era boa, não tenho reclamação não"; - "A nossa professora explica muito bem, super top"; - "É legal, ela dá a sua aula de uma forma que todo mundo consiga entender, tipo absorver a matéria dela. Explica de um jeito diferente que dá pra ficar na cabeça da gente"; "É ela não é aquele tipo de pessoa que é só professor, ela é aquele tipo de professor que é seu amigo também, ela é amigável com a gente, quando você não entende ela te explica separado"; - "Se algum aluno tiver problema a gente não sabe, porque quando ela dá aula todo mundo vai bem na aula. Na aula dela ela brinca, ela puxa assunto"; - "A professora quando eu tenho dificuldade de aprendizagem ela explicava de boa sem falar assim: você não entende nada, você é aluno mal comportado..."; - "Ela é aquele tipo de professor que é seu amigo também"; - "Eles só sabia escrever e escrever"; - "Não explicava nada"; - "Não era claro"; - "Não era uma explicação mais avançada"; - "Ela explicava, mas não assim de um jeito que eu entendia muito bem"; - "Quando ela é minha professora de Geografia eu tiro a maior nota em geografia e nos anos que ela não foi professora de geografia minha nota foi pior"; - "Aqui é melhor"; - "Na outra escola o professor só passava no quadro, não falava assim o conteúdo, e aqui não, eles passa, eles fala, eles repassa"; - "Aqui eles fica o tempo inteiro perguntando se você entendeu, se não eles explicam tudo de novo".

Fonte: Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaboração: Rodrigo Capelle Suess, 2016.

Ao falar do presente, remetem-se aos professores regentes, o PMU e a PMR, e lhes atribuem elogios. Ao falar do passado, reclamam dos antigos mestres: a maioria se mostrou descontente com sua atuação. As queixas se referem aos problemas criados na relação entre professores e alunos, falta de paciência, variação de comportamento, notas ruins, metodologia de trabalho adotada, dificuldades de efetivar o processo de ensino-aprendizagem e falta de domínio de conteúdo. Importante ressaltar que tais reclamações constituem-se obstáculos à adoção de uma postura ou atitude humanista, pois evidenciam que a relação professor/aluno não é boa. Pode-se afirmar que as queixas imputadas ao professor revelam, não somente, atitudes anti-humanistas, como também impedem, de diversas formas, que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado com sucesso e que o sujeito seja valorizado em todas dimensões e escalas. Nota-se que conforme evidenciado nas falas do PMU e da PMR, esses professores parecem desenvolver uma atitude humanista ao estabelecer uma boa relação com seus alunos.

Para os alunos do meio urbano as disciplinas que falam mais sobre o seu dia a dia são Geografia e Português. Contudo, ao serem indagados se estudam e fazem relação com os aspectos econômicos, físicos, culturais e sociais de Formosa, respondem que não, justificam que é mais "conteúdo". A resposta dos alunos do meio rural não é muito diferente, na medida em que as disciplinas do núcleo comum não costumam estabelecer ligações com a realidade de Formosa. Dessa forma, lembram da rara vez que Formosa foi mencionada na disciplina de Geografia: "quase nunca ela costuma falar sobre Formosa. Uma vez quando foi explicar sobre clima e erosão ela nos levou para ver um buraco aqui perto" (GFAMR, 2016). Esses alunos informam, ainda, que as únicas disciplinas que costumam estabelecer relações com Formosa são Práticas Comerciais e Práticas Agrícolas.

Essas afirmações evidenciam a dificuldade prática do professor em considerar, no processo de ensino-aprendizagem, o lugar do aluno como ponto de partida para a construção de conhecimentos. As declarações dos professores a esse respeito, especificadas na seção 3.1.1.5, ratificam tal impressão. Assim, percebe-se que há dificuldade para inserir os conceitos científicos no cotidiano, no sentido de estabelecer uma relação abstrata (o conceito)/concreta (o cotidiano vivido). A esse respeito é importante ressaltar, que o processo educativo em Geografia não envolve, apenas, domínio do conteúdo e de seus conceitos básicos, mas principalmente, a compreensão acerca das possibilidades de construção coletiva desse conhecimento. O problema, porém, diz respeito à formação inicial e continuada desses professores, que não contemplou esse processo de mediação didática/pedagógica, no sentido

de não habilitar esses docentes a pensar cientificamente, a partir do lugar de seus alunos, e com eles construir conhecimentos.

Investigou-se, também, qual seria a contribuição da Geografia para a vida. Inicialmente, o Grupo Focal dos alunos do meio rural não soube reconhecer, ao certo, a contribuição dessa disciplina, embora acreditasse que houvesse alguma: "toda matéria faz diferença pra vida, mas nós não sabe qual é essa diferença" (GFAMR, 2016); "Como todos já falou aqui, faz diferença na nossa vida, e a geografia vai ser uma delas" (GFAMR, 2016). Porém, as respostas de ambos os grupos demonstraram que esse conhecimento não tem utilidade em seu cotidiano, pois se restringe aos conhecimentos dos aspectos físicos, econômicos e políticos de locais distantes de sua realidade. A esse respeito, a geografia está associada ao fora, o longe e nunca ao local e o regional.

Posteriormente, alguns discentes do Grupo Focal dos alunos do meio rural afirmaram que a principal contribuição seria conhecer a "economia mundial, a economia e a política dos países", "conhecer os estados, os continentes, o clima, o financeiro desses locais" resposta semelhante a dada pelos alunos do meio urbano: "aprender sobre os países e suas economias". Houve comentários acerca da importância da Geografia para concursos públicos. Foi indagado aos alunos, se o conhecimento relativo aos países seria algo importante para a vida. A despeito da resposta ser afirmativa, atestaram não acreditar que seja um conhecimento imprescindível: "não, é uma coisa que a gente vai usar bastante como a matemática ou português, mas que ajuda bastante (Alunos do Meio Urbano)".

Ainda a respeito do tema, questionou-se aos alunos do meio rural: "a geografia estaria no segundo plano das disciplinas?" A resposta foi "acredito que sim. Acho que o que serve pra vida toda aqui é português e matemática" (GFAMR, 2016). A utilidade da Geografia para o dia a dia dos alunos está restrita ao "viajar para um outro país"; "pro caso de você for mudar também, pra você ter um conhecimento a mais" (GFAMR, 2016), "para conhecer a história dos outros países" (GFAMU, 2016). Apesar dos avanços no âmbito científico, a geografia escolar vivenciada por esses alunos apresenta traços de um ensino orientado por uma perspectiva clássica.

O Grupo Focal dos alunos do meio rural foi instigado a pensar se a Geografia teria utilidade para, por exemplo, entender as notícias de um jornal, analisar uma previsão do tempo e até mesmo pegar um ônibus. A resposta foi negativa: a maioria dos alunos disse que não assiste jornal, tampouco o lê. Portanto, seria difícil falar sobre essa questão: "a gente não vê essas coisas entendeu" (GFAMR, 2016). "Para pegar um ônibus? A eu acho que não. Pra

pegar um ônibus tem que ser português, não?! Como é que você vai ler lá? Você vai pegar o ônibus errado?" (GFAMR, 2016). A esse respeito foi problematizado se o senso de localização não seria importante. A resposta foi curiosa: "acho que pra quem vai fazer aeronáutica é um bom exemplo da geografia, porque você vai entender os países a economia de cada um e assim vai indo" (GFAMR, 2016).

Essas declarações evidenciam uma Geografia que, até agora, não foi capaz de se mostrar útil, como um saber necessário ao conhecimento do mundo e de si mesmo. Tal situação não deve considerada como decorrente da postura dos atuais professores, mas sim de todos os que passaram em suas vidas. Não se trata, porém, de culpabilizar os professores, mas sim de identificar os fatores que podem estar relacionados a uma formação, que resulta na continuidade de uma perspectiva tradicional, distante das demandas postas pela contemporaneidade.

Na visão dos alunos, a Geografia estuda os países, analisa os territórios, as guerras, o meio ambiente, os aspectos físicos, econômicos, políticos e os mapas. Interessante observar que a menção a tais conteúdos tem relação com o momento em que foi realizado o grupo focal (mês de maio), quando a temática de estudo se referia ao espaço e economia internacional. Assim foram citados: a Guerra Fria, o Fundo Mundial Internacional - FMI; comércio exterior; dólar; Euro; dinheiro e economia: "Guerra fria, o primeiro bimestre foi sobre guerra, e agora nós estamos em dinheiro, as crises do euro" (GFAMR, 2016). Na ocasião da realização da pesquisa, os alunos do meio rural aprendiam questões relativas à moeda internacional: o euro, o dólar e a economia do continente europeu. Eles declararam que a professora explicou a questão por meio de sua experiência de viagem ao exterior. Essa exemplificação dada pela professora reforça a ideia da Geografia como um saber "necessário para viajar e conhecer outros países". Sendo assim, o direcionamento contínuo do "para fora", reforça essa imagem aos alunos.

O GFAMR afirmou que a PMR trabalhou o tema capitalismo. Entretanto, esse conteúdo não foi relacionado ao cotidiano do aluno, como se observa na colocação de um estudante: "ela falou que a gente não podia mandar coisas para os países socialistas, nem eles podia mandar para cá" (GFAMR, 2016). Esses alunos lembraram, ainda, de conteúdos como a Ásia, trabalhado no ano anterior pela PMR. A esse respeito, foi perguntado se consideravam esse conteúdo importante, se viam relação com seu cotidiano ou se era mais um conteúdo. A resposta mostrou que o entendimento dos alunos acerca desse conteúdo era de indiferença, pois seria mais um "apenas para acumular".

Essa situação nos permite inferir que, a despeito desses professores possuírem atitudes humanistas, decorrentes mais de uma postura de sensibilidade, do que propriamente de um conhecimento teórico do humanismo, embora conheçam o contexto de vida e personalidade de seus alunos, não conseguem efetivar um processo de ensino-aprendizagem humanista em Geografia. Nota-se que a atitude humanista fica limitada às relações interpessoais, sem consequências ao processo de construção de conhecimentos significativos os alunos. Esses professores não conseguem construir uma ideia de Geografia que fala ao aluno pelo que vive, sente, pensa e aspira. Desse modo, embora existam pré-elementos para efetivação de uma Geografia humanista, essa não é implementada, pois faltam conhecimentos teóricos e habilidades didáticas/pedagógicas.

Uma Geografia que serve, simplesmente, para conhecer países e para viajar, não se constitui um conhecimento necessário a o aluno, no sentido de ajudá-lo a compreender e agir no mundo contemporâneo. Essa Geografia sem aplicabilidade desperdiça a oportunidade de ofertar conhecimentos transformadores à vida do aluno: perde a chance de introduzir temas de extrema relevância para a vida de qualquer cidadão. Assim, não contribui para formação de pessoas que reconheçam seus direitos e deveres, e possam agir em prol da cidadania. Por isso infere-se uma diminuição dessa disciplina em relação as demais, em especial a Português e Matemática, na medida em que os alunos não lhe imputam nenhuma aplicação prática.

Para os alunos do meio rural foi questionado se a Geografia vista na escola seria diferente daquela do meio urbano e, ainda, se a Geografia teria alguma utilidade para a vida na cidade ou no campo. Ambas as respostas foram negativas: "acho que a Geografia não muda muito em relação a que acontece na cidade, não" (GFAMR, 2016). Entre os alunos, um evidencia que a Geografia que acontece nas escolas, em específico, a do campo, não considera o contexto mais próximo do aluno, para construir os conhecimentos geográficos. Assim, conclui, trata-se de uma Geografia que é feita de modo igual, tanto na cidade, quanto no campo.

Os alunos, de modo geral, percebem a falta de materiais, investimentos e infraestrutura da escola e reconhecem que isso interfere nas aulas de Geografia: "Pra passar mais, tinha que ter um material pra ele, pra passar melhor" (GFAMU, 2016). Os alunos do meio urbano afirmam que o professor não utiliza nenhum material didático, porque inexistem na escola. Entretanto, destacam o quadro negro e o Mapa-Múndi como os recursos mais usados e ressaltam que atividades pedagógicas com imagens, filmes e música ficam comprometidas. Essa questão evidencia que qualquer intenção do professor em fazer uma aula diferenciada,

sucumbe às condições da sala de aula. Isso prejudica a efetivação de uma Geografia Humanista ou qualquer outra abordagem em Geografia, é mais um aspecto que depõe contra a gestão da escola e do Estado e, ainda, reduz as possibilidades de ensino do professor.

Para o GFAMU a metodologia do PMU se restringe às aulas expositivas, leitura do livro didático e realização de debates. Não poderia ser muito diferente, diante da ausência/insuficiência de infraestrutura física e material. Afirmam que o professor de Geografia costuma dar espaço para que eles exponham suas opiniões, o que não acontece em todas as disciplinas, isto é, reconhecem uma atitude humanista do professor, que não é comum aos outros profissionais da escola, pois esses alunos acreditam que nem todos valorizam seus pensamentos: "tem uns que não ta nem aí, passa o conteúdo lá e fica, num quer saber o que a gente pensa" (GFAMU, 2016).

Caso pudessem mudar algo nas disciplinas e em Geografia muitos afirmam que criariam uma parte prática com saídas de campos e experimentos, outros não mudariam nada: "mais diversidade, que não ficasse naquela coisa monótona"; "num ficar só na teoria..." (GFAMU, 2016). Essa é uma aspiração comum aos professores, inclusive em relação aos teóricos da Geografia Escolar contemporânea, que vem nos trabalhos de campo, oportunidades singulares de aprendizagem e construção coletiva do conhecimento. Tal proposição vai ao encontro aos propósitos de uma Geografia Humanista, quando se defende um processo de ensino-aprendizagem diferente, no sentido de ser dinâmico, vivo, ativo, flexível, criativo e transformador.

O GFAMR descreve a aula da PMR como dinâmica e interessante. As características de suas aulas são, segundo os discentes, explicação dos conteúdos, o uso do livro didático, incentivo a leitura, quadro negro com tópicos e, raramente, uso de filmes e Data Show, devido a falta de recursos, realidade não diferente da enfrentada pelo PMU. Os alunos explicam sua metodologia: "Ela pede pra copiar do livro, explica, o que ela mais faz é explicar"; "os alunos costumam ler, a gente lê um pedaço e ela explica"; "ela gosta muito de passar no quadro 'esquemas' pra simular exemplos no quadro" (GFAMR, 2016). Assim, reconhecem que, às vezes, falta colaboração de alguns colegas, para que se tenha um bom andamento na aula e que o professor perde tempo ao chamar atenção desses.

Nota-se que os alunos clamam por aulas diferenciadas, que trabalhem várias inteligências. Porém, essa possibilidade fica limitada aos pouquíssimos materiais disponíveis na escola. Ainda é um desafio para as escolas lidarem com a falta de recursos e de pessoal qualificado, para gerir e possibilitar o uso de equipamentos tecnológicos pelos alunos, como é

o caso de vários laboratórios de informática, que não são utilizados por não dispor de um profissional especializado para cuidar do local. Em um país desigual como o nosso, onde escasseiam recursos para educação ou falta vontade política, esse problema é de difícil e complexa solução.

Obtivemos informações importantíssimas por meio dos alunos, que certamente não conseguiríamos por outros meios. Essas nos permitiram chegar a resultados mais próximos da realidade pesquisada. Entretanto, lembramos que a totalidade dessa realidade dificilmente é captada pelas pesquisas científicas ou outro instrumento humano. O que temos são evidências, que nos possibilitam realizar leituras e interpretações da realidade. De tal maneira, os depoimentos dos alunos nos permitiram compreender, que muitas falhas no processo de ensino-aprendizagem, não acontecem apenas na Geografia, pois problemas semelhantes também são identificados em toda a educação escolar.

A escola ainda é vista pelos alunos como um espaço do conhecimento e da transformação, embora o que se veja é a redução desse espaço a um local de mero acolhimento. Sendo assim, cabe aos responsáveis identificar falhas e aspectos, que possam ser mudados, a fim de melhorar e dar continuidade a um projeto de sociedade que possui, na escola, uma de suas esperanças. Ela deve alimentar e dar as condições necessárias para que os alunos concretizem suas perspectivas de futuro e sonhos. Porém, essa instituição parece, em muitos momentos, restringir as liberdades individuais dos alunos e não permitir, que seja utilizada como um espaço de encontros, importante à vida dos alunos. Nota-se, apenas, uma preocupação com o controle, em detrimento de um projeto que vise trabalhar as especificidades e os valores humanos dos alunos.

As boas relações que são estabelecidas, entre professor e aluno, constituem-se o marco inicial para concretização de uma perspectiva humanista em Geografia. Contudo, essa não se concretizou nas escolas pesquisadas, pois estão mais próximas, por exemplo, de uma prática voltada ao conhecimento mnemônico, a descrição de países, a uma Geografia Clássica e situações que, muitas vezes, não possuem nada a dizer sobre o aluno.

4 PARA NÃO CONCLUIR...

Um dos primeiros passos adotados nesta pesquisa foi conhecer e elucidar questões referentes aos fundamentos teóricos, que caracterizam a Geografia Humanista. Tal procedimento se revelou útil, tanto para o pesquisador conferir legitimidade ao seu trabalho, como para o leitor, que tem em mãos uma síntese que possibilita compreender melhor essa abordagem geográfica.

Desse modo, esta pesquisa analisou uma importante concepção teórico-metodológica da ciência Geográfica, que afere significados aos seus diversos temas e conteúdos. A Geografia Humanista é um modo de olhar e produzir Geografia, que possui propósitos específicos, trajetória particular e identidade própria. Presente na Geografia desde a sua versão clássica, foi somente nas intensas transformações vivenciadas a partir do final da Segunda Guerra Mundial, em especial no final dos anos 1960, que um movimento de renovação se consolidou na Geografia, ao estabelecer oposição àquilo que não conseguia atribuir explicações convincentes sobre a realidade e, ainda, eliminava o homem de suas análises - o positivismo.

Essa Geografia chama a atenção por liderar um movimento de transformação radical, que visou discutir temas e conceitos, antes relegados. Trata-se de uma Geografia que resgata o homem e o coloca no centro de seus estudos, numa perspectiva que considera a subjetividade, a dinâmica da experiência vivida, os sentimentos, o imaginário, os aspectos visíveis e invisíveis, que envolvem o as pessoas, o espaço e o lugar.

De um modo geral, pode-se afirmar que o processo da modernidade desencadeou o desenvolvimento de tecnologias e conhecimentos antes nunca imagináveis. Esse, entretanto, foi realizado à custa de um significativo afastamento do homem e sua experiência vivida. Tal situação contribuiu para construir, no imaginário das pessoas, a ideia que temas metafísicos, como alguns usados pela Geografia Humanista, não poderiam, jamais, ser considerados ciência ou, se assim fosse, estariam relegados a uma posição de menor relevância.

No âmbito da ciência geográfica essa construção preconceituosa se manifesta na dificuldade de aceitação do humanismo a como um saber tão útil como os demais, notadamente por parte dos geógrafos vinculados à perspectiva materialista histórica dialética e a neopositivista. Embora nascidas em contextos próximos e em oposição aos fundamentos

positivistas na análise geográfica, a Geografia Crítica, em especial a brasileira, contribuiu fortemente para a construção de preconceitos e rejeição dos geógrafos pelos temas tratados pela Geografia Humanista. Assim, difundia-se a falsa ideia de que essa Geografia era alienante e estava à serviço da burguesia.

A despeito desse conflito, o horizonte humanista se consolidou ao longo das últimas décadas e vem paulatina e progressivamente se constituindo numa importante via de análise em Geografia. Em contexto nacional observa-se um magnífico desenvolvimento mensurável ou não pelo número de grupos de pesquisas consolidados, qualidade e quantidade de novos estudos, tradução e divulgação de textos clássicos.

Contudo, ainda é comum entre os geógrafos, um relativo desconhecimento referente a Geografia Humanista. A esse respeito cabe lembrar que esse horizonte foi, inicialmente, denominado humanístico, contudo, com o amadurecimento da temática, muitos optaram pelo termo humanista pela oposição que o mesmo evidencia ao positivismo e pelas relações com as ciências humanas. Importante ressaltar que ambas as palavras não podem ser consideradas certas ou erradas. Tal questão evidencia, apenas, uma ampliação dos horizontes inerentes a essa perspectiva. O aparecimento dos dois termos pode confundir as pessoas mas, de modo geral, retratam a mesma essência.

Outra questão que se constitui objeto de equívocos, diz respeito à relação da Geografia Humanista com a Geografia da Percepção que, como explicitado anteriormente, são antagônicas. Na verdade o que é defendido por muitos como Geografia da Percepção estudos que regem a Abordagem perceptiva em Geografia, vertente da Geografia Humanista. Igualmente, a relação entre Geografia Humanista e Geografia Cultural é complexa e passível de confusão. Nesse sentido, deve-se salientar, que embora tenham linhas de desenvolvimentos próprias, existe um caminho de desenvolvimento comum entre ambas, que canaliza de sua união/fusão. Esse caminho em comum entre essas perspectivas resulta na Abordagem Cultural/Horizonte Humanista.

Em relação às denominações horizonte/abordagem, deve-se lembrar e deixar evidente para os leitores, que nem sempre foi como a conhecemos, isto é a Geografia Humanista como uma abordagem/horizonte. Ela se inicia como movimento, seus primeiros esforços de sistematização resultaram na denominação subcampo da Geografia. Outras denominações não perduraram, como é o caso da crítica, paradigma, vertente e corrente, tendo em vista a expansão dessa Geografia para um campo *Latu Sensu*. Esse último sentido outros termos mais amplos como Abordagem, Horizonte, Busca e Atitude ou Postura.

A Geografia Humanista abrange todo Humanismo em Geografia? Essa é uma impressão que costuma aparecer como verdade. Com isso cabe ressaltar que o humanismo, embora seja a base da Geografia Humanista, não é uma exclusividade sua, o que possibilita a emergência de outros humanismos em Geografia.

Dirimidas as dúvidas relativas à Geografia Humanista, torna-se necessário transpor tal perspectiva ao âmbito escolar. A esse respeito podemos afirmar, inicialmente, que dispomos de uma escola, que não consegue explicar e acompanhar as necessidades contemporâneas, pois em muitos momentos, não considera a vida do aluno. Confrontamos-nos com um sistema educativo que está em crise, não somente no que se refere às questões organizacionais, como também em relação aos conteúdos ministrados e prática pedagógica implementada. Nesse contexto, as disciplinas escolares, entre as quais se encontra a Geografia, não falam a linguagem dos alunos. Isso posto, consideramos que os ensinamentos e pressupostos da Geografia Humanista seriam fundamentais a uma nova forma de ensinar-aprender Geografia.

Assim, partimos da premissa que a Geografia Humanista constitui-se uma possibilidade efetiva à implementação de uma Geografia Escolar, consonante aos propósitos formativos impostos pela contemporaneidade. No intuito de identificar elos entre esses campos, tivemos o desafio de propor aproximações entre eles. Desse modo, cumprimos com esse desafio por meio do conceito de lugar, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e da teoria de Paulo Freire.

O lugar diz respeito ao amálgama de significados construídos no espaço e abarca as facetas do mundo vivido e da experiência. Por isso foi considerado, nesta pesquisa, como uma importante ferramenta a ser utilizada nos processos de mediação didática/pedagógica, para a construção de conhecimentos geográficos. Além disso, subsidiar informações a respeito das experiências culturais e sociais dos alunos. Os resultados obtidos apontaram que esse conceito, no âmbito da educação, é válido, pois permite identificar os significados que os alunos atribuem aos seus espaços de vida, no qual se incluem a escola, a rua, o bairro, a cidade e o município e, ainda, utilizá-los como exemplos e matéria prima para se construir conhecimentos geográficos sistematizados. Ele apresenta o potencial de quebrar estereótipos relacionados a Geografia – aqueles mnemônicos – e propicia a criação de uma identidade do aluno com esse campo disciplinar, uma vez que é por meio do lugar que o aluno do 6º ano do Ensino Fundamental se depara, de fato, com a Geografia e a significa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sofrem resistência de muitos professores, em virtude de serem uma orientação oficial imposta e estarem desatualizados. A despeito disso, nesta pesquisa foi considerado como um importante documento para o professor que almeja seguir recomendações ou apenas conhecer a Geografia Humanista. Identifica-se nesse documento a necessidade de levar o aluno a se compreender como participante do espaço, por meio de sua experiência vivida, a atenção dada aos laços afetivos, significados, imaginário, experiência, representações, percepção espacial entre outros temas. Além disso, explicita sua tendência pela orientação Humanista em Geografia, o que nós dá legitimidade para considerá-la um elo entre as geografias humanista e escolar.

O terceiro elo - a teoria de Freire - extrapola o campo da Geografia. Entretanto, no que se refere à Educação, de um modo geral, seus ensinamentos são úteis para efetivação de qualquer proposta humanista implantada pela educação escolar. Por conseguinte, cabe à Geografia Escolar. Apesar de ser um educador que não possui formação em Geografia, suas proposições emanam aspectos geográficos. Desse modo, os valores defendidos por Freire na educação, como humildade, sabedoria, respeito à diversidade, esperança, alegria, tolerância, curiosidade, diálogo, consideração aos sentimentos, emoções e sonhos, constituem-se atributos, que podem ser facilmente apropriados pelo processo de ensino-aprendizagem em Geografia, na orientação pela Geografia Humanista. Contudo, não são apenas os valores defendidos por Freire que são significativos para esse processo. Sua defesa em se utilizar do senso comum como ponto de partida para construção de conhecimentos, a necessidade de reconhecer o contexto onde o aluno se insere, antes de sua teorização, o aproxima de um processo empreendido pelo humanismo/fenomenologia.

Assim, esses fundamentos foram importantes para cumprir o propósito de analisar a Geografia Escolar à luz dos preceitos da Geografia Humanista e propor algumas aproximações entre Geografia Humanista e ensino-aprendizagem em Geografia. Consideramos que tal proposição foi desenvolvida nesta pesquisa e forneceu subsídios importantes à análise do processo de ensinar-aprender realizado nas escolas selecionadas, no município de Formosa-GO.

Esse processo envolveu professores e alunos de duas escolas municipais daquele município. Em sua maioria sujeitos oriundos de condições sociais humildes. Os docentes não desejavam seguir essa profissão, mas em virtude de condições socioeconômicas e pelas possibilidades disponíveis no município chegaram a licenciatura. Por sorte se identificaram com a profissão e hoje reconhecem a ascensão social promovida pela mesma. Os discentes,

todos jovens em formação, são compostos, especialmente, por alunos que residem na periferia e em bairros de classe média da cidade, inclusive a maioria do campo. Portanto, antes de realizar apontamentos finais sobre o processo de pesquisa coube conhecermos quem são esses sujeitos.

Deve-se reafirmar que esse trabalho não possui intenções nomotéticas, isto é, não possui como finalidade classificar ou generalizar, até mesmo porque optamos por uma pesquisa em profundidade. Desse modo, o que temos são evidências, que nos permitem realizar leituras de determinado contexto. Nota-se que a Geografia Humanista é dificilmente lembrada como um horizonte em Geografia; quando citada, os docentes não conseguem lhe conferir uma caracterização adequada. É verdade que esses profissionais também não conseguem explicar análises totalmente correta acerca de outros horizontes.

Os resultados obtidos apontaram que a Geografia Crítica é supervalorizada em relação à Geografia Positivista e a Geografia Humanista, ou melhor, parece se constituir em um superhorizonte em Geografia. Essa questão evidencia a atenção relativa à logomarca "Geografia Crítica", em suas formações em Geografia. Usamos tal denominação (logomarca), porque possuímos evidências que nos levam a acreditar, que a imagem que se tem acerca dessa geografia chega e ecoa antes mesmo de seu conteúdo. Consequentemente, levam as pessoas a se autodenominarem "críticos", mas ao mesmo tempo não têm apropriação teórica sobre o tema. O domínio, quase hegemônico, que essa perspectiva atingiu no Brasil, nos últimos anos, é propício para esse tipo de situação. Dessa forma, os cursos de Geografia brasileiros, em sua grande maioria, parecem estar dominados por um ambiente simbólico, em que não rezar a cartilha do marxismo é um grande crime. Assim, é ao se perguntar para os professores que orientação seguem ou se identificam, a resposta unânime é "sou crítico", que soa quase que espontaneamente. O mais grave, porém, é que muitos deles, inclusive os que participaram desta pesquisa, confundem esse horizonte ou o reduzem ao ato de ser crítico, de indagar e questionar as coisas. Essa é uma evidência que deve considerada com seriedade nos cursos de formação em Geografia, que pouca ou nenhuma atenção dispensam à correta abordagem de todos os horizontes, em especial o Humanista. As questões epistemológicas, as relativas à teoria e método em Geografia, parecem estar sendo abordadas superficialmente.

Outro aspecto que fortalece essa evidência é o desconhecimento dos professores participantes, a respeito dos conceitos básicos da Geografia que, sequer, foram mencionados por um dos docentes. Nesse sentido, percebeu-se que não conseguiram identificar qual seria o conceito chave da Geografia, o espaço geográfico, nem tampouco explicá-lo, e muito menos o

lugar, conceito apreciado pela Geografia Humanista e valorizado nesta pesquisa como um elo de aproximação entre Geografia escolar e Geografia Humanista.

Ao serem questionados sobre o que seria a Geografia Humanista e temas ligados a ela, as declarações dadas denotaram respostas por intuição, interpretação do termo e "achismo", em vez de alguma formulação teórica adequada. Constatou-se, então, que os professores não dispõem de conhecimentos sistematizados pertinentes à Geografia Humanista, e muito menos sabem responder corretamente qual seria relação dessa com a Geografia da Percepção e Geografia Cultural. Sobre a fenomenologia, não opinaram, pois, sequer, identificam o contexto onde esse "termo" se encaixa na Geografia, pois em sua formação e trajetória profissional não tiveram nenhum contato com essa perspectiva filosófica.

As contribuições desse horizonte para o processo de ensino-aprendizagem não foram devidamente reconhecidas. Um dos professores até acredita que tenha sua contribuição, mas não sabe precisar qual seria. Então, se não possuem conhecimentos sistematizados a respeito da Geografia Humanista, é pouco provável que consigam fazer essa relação, mesmo que em suas práticas manifestem atitudes humanistas. Além disso, demonstraram não dispor de conhecimentos claros a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, obra apontada como uma aproximação entre Geografia Escolar e Geografia Humanista nesse trabalho. A teoria Paulo Freire, por outro lado, é parcialmente conhecida, contudo os professores não conseguiram expressar sua contribuição à prática pedagógica em Geografia e, por conseguinte, fizeram algumas declarações equivocadas.

Deve-se considerar, porém, que algumas dessas questões estão ancoradas na formação deficitária desses professores. Como visto, sua formação negligenciou aspectos importantes do núcleo da licenciatura e, em termos específicos, aspectos ligados a epistemologia, teoria e método em Geografia. Há de se considerar, também, que o estado não oferece condições para que essas deficiências sejam corrigidas, por meio de processos de formação continuada. Apesar de se tratar de grave problema estrutural, falta uma contrapartida do professor, pois é seu papel reconhecer que existem lacunas de conhecimento em sua formação, identificá-las e providenciar a solução do problema. É o professor que deve buscar. Não se trata de culpá-lo ou o condená-lo pelo fracasso escolar, pela não aprendizagem, pela má formação; não queremos culpar o professor, pois sabemos que ele é fruto de um processo maior que engloba e reflete todo sistema educacional. Mas não podemos mais, desconsiderar que existem alternativas e que, muitas vezes, os professores se acomodam.

Os professores parecem ter boas relações com os alunos, contudo outras relações precisam ser aperfeiçoadas, para melhorar o processo de ensinar-aprender. Esses profissionais dispõem de conhecimentos sobre esse público e sobre o seu local de trabalho, aspecto que pode ser trabalhado para aperfeiçoamento desse processo. Deve-se ressaltar, ainda, que muitas das questões aqui identificadas extrapolam o nível de responsabilidade da Geografia, uma vez que também se identificam problemas semelhantes em toda a educação escolar.

Considera-se que esses docentes reconhecem a dimensão de sua importância e da Geografia em contexto escolar; demonstram possuir boas intenções relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia; desempenham e cumprem com suas obrigações da profissão e chegam a desenvolver uma atitude humanista no campo das relações e respeito do sujeito aluno. Entretanto faltam evidências acerca dessas atitudes e pensamentos estarem diretamente relacionadas no processo de construção de conhecimentos geográficos pautado pela perspectiva humanista. A atitude humanista do professor, então, aproxima-se mais de uma sensibilização e intuição particular, do que estabelecida em fundamentos teóricos a respeito do humanismo.

Um exemplo claro dessa questão é a dificuldade dos professores em trabalhar o vivido do aluno, para mediar a construção de conhecimentos, a despeito desse discurso estar disseminado em suas falas. Tal dificuldade é evidenciada em relação à consideração do lugar Formosa, nos processos de mediação pedagógica. Os resultados demonstraram que os professores utilizam o lugar numa perspectiva reduzida, restrita às saídas de campo e projetos. Além disso, desconsideram que os discentes trazem elementos de seus contextos vividos, a partir dos quais poderiam ser edificados vários conhecimentos.

Deve-se mencionar, porém, que os professores consideram a história de vida do aluno, em muitos casos. Entretanto, o fazem em função da gestão e não em decorrência dos pressupostos humanistas, em especial nas escolas públicas. Nesse sentido, antes mesmo de uma possível intervenção/gestão, os professores já dispõem desse tipo de informação para justificar resultados negativos, e justificam se tratar de alunos em situação de vulnerabilidade social: "o aluno é coitadinho, por isso não posso cobrar muito dele", "o mesmo não precisa de conteúdo, pois se cansa muito no seu dia a dia", "ele é um caso perdido". Essas afirmações revelam que a escola assume um papel de espaço do acolhimento, em detrimento de um espaço de conhecimento, de produção de saberes, de inventividade e habilitação para a vida. Sendo assim, a escola sempre leva em conta o contexto do aluno, mas em função da gestão.

Isso significa que o sujeito não aparece e, professores e escola investem pouco nesse aluno, pois o consideram um caso perdido.

As considerações dos alunos ratificam nossas evidências, pois confirmam que a Geografia que acontece em sala de aula não é uma Geografia útil para o dia a dia, uma vez que fala muito o que é “de fora”, como os países e pouco o que é “de dentro”, as mediações dos alunos. Nessa perspectiva, é considerada uma disciplina “para acumular, para fazer um concurso e para viajar”. Tal impressão da Geografia não é decorrente dos professores atuais, mas de todos que passaram pela vida escolar do aluno e reforçaram o caráter tradicional desse campo disciplinar. Além disso, remontam a ineficiência das tendências contemporâneas desenvolvidas no âmbito da Geografia Escolar e da Geografia Humanista em chegar, efetivamente, à sala de aula.

Os professores acham que estão fazendo uma coisa, quando na realidade, ratificam cartilha tradicional. Dentro dessa perspectiva os alunos apresentam bom resultados. Contudo, em relação às demandas da contemporaneidade, que exigem da educação a promoção da cidadania, principalmente dos deveres coletivos que são imputados aos cidadãos, tal perspectiva é inadequada.

Diante dessas considerações, outras questões se apresentaram, por se tratar de uma temática pouco trabalhada na Geografia, especialmente a escolar. Assim, temos a humildade de afirmar que apenas essa pesquisa e o tempo disponível para sua execução não foram suficientes para abarcar toda complexidade do tema. Em consequência, emergem várias questões que poderão ser respondidas ou aprofundadas por outras pesquisas de minha autoria ou de terceiros.

Cabe, por fim, efetuar alguns apontamentos: 1) Necessidade da Geografia Humanista ser trabalhada e valorizada no processo de formação dos professores de Geografia; 2) O professor precisa se interar mais de suas deficiências teóricas e buscar o aperfeiçoamento; 3) A escola e a Geografia devem trilhar caminhos que vão ao encontro de um saber que ajude o aluno em seu dia a dia, que possibilite armá-lo de saberes, habilidades e valores que permitam o exercício da cidadania; 4) A Geografia humanista/humanismo pode ajudar na consolidação desse projeto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Adélia Aparecida de. Geografia urbana: questões sobre sua natureza e seu objeto. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo: Ed.USP, 1994.
- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da geografia**. Belo Horizonte: IGC/UFMG, 1978.
- _____. O contexto teórico do desenvolvimento dos estudos humanísticos e perceptivos na Geografia. In: AMORIM FILHO, Oswaldo B. (Org.). **Percepção Ambiental: contexto teórico e aplicações ao tema urbano**. Belo Horizonte: Instituto de Geociências da UFMG, p. 9-20, 1987.
- _____. A evolução do pensamento geográfico e a fenomenologia. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.11, n.21 e 22, p.67-87, jan./dez. 1999.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, July 1998.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARRAIS, Tadeu. Alencar. **Geografia contemporânea de Goiás**. Goiânia: Editora Vieira, 2004, 164 p.
- _____. **A produção do território goiano: economia, urbanização, metropolização**. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- ASSAD, Eduardo Delgado. **Chuvvas no Cerrado: análise e espacialização**. Brasília: EMBRAPA-CPAC : EMBRAPA - SPI, 1994.
- BAILLY, Antoine. L'humanisme em géographie réflexions et principes. In: BAILLY, Antoine; SCARIATI, Renato. **L'humanisme en Géographie**. Paris: Anthropos, p. 9-11, 1990a.
- _____. L'humanisme en géographie: chamanisme ou empathie?. In: BAILLY, Antoine; SCARIATI, Renato. **L'humanisme en Géographie**. Paris: Anthropos, p. 155-161, 1990b.
- BAILLY, Antoine; SCARIATI, Renato. L'humanisme en géographie. In: BAILLY, Antoine. **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Armand Colin, p.213-222, 2001.
- BAILLY, Antoine; SCARIATI, Renato. **L'humanisme en Géographie**. Paris: Anthropos, 1990, 172 p.
- BARTOLY, Flávio. Debates e perspectivas do lugar na geografia. **GEOgraphia**, Niterói, RJ, v. 13, n. 26, p. 66-91, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Ed. Zahar: Rio de Janeiro, 2001.
- BEZERRA, Rafael Gonçalves; SUESS, Rodrigo Capelle. Representações acerca da escola de ensino médio: um estudo com alunos e professores de Formosa-GO. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 50, p. 1-15, 2015.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Integração Nacional; GOIÁS. Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento; FORMOSA, Prefeitura Municipal de (2003). **Plano Diretor do Município de Formosa/GO: relatório final consolidado - revisão final**. Disponível: <http://www2.seplan.go.gov.br/seplan/down/planodiretor/PD_Formosa.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Camponas, SP: Papirus, 1996.

BUTTIMER. Anne. **Values in geography**. Washington: AAG, 1974.

_____. Grasping the dynamism of lifeworld. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 66, n. 2, p. 266-276, 1976.

_____. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 165-193, 1982.

_____. Geography, humanism and global concern. **Annals of the Association of American Geographers**, Washington, v. 80, v. 1, p. 01-33, mar. 1990.

_____. Fénix, Fausto, Narciso: esperanzas y riesgos del humanismo en Geografía. In: GARCÍA BALLESTEROS, Aurora (ed.). **Geografía y Humanismo**. Barcelona: Oikos-Tau, p. 19-55, 1992.

CACETE, Núria Hanglei. Reforma Educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, Ed Mídia, p.47-58, 2013.

CALLAI, Helena. Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, p. 71-114, 2012.

_____. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. In: CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, p.103-114, 2013.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Sousa. **Fim de século: a escola e a geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo. **A categoria lugar no livro didático de Geografia: abordagens e contribuições no processo de ensino/aprendizagem**. 2014. 144 p. Monografia (Graduação em Geografia) – Câmpus Formosa, Universidade Estadual de Goiás, Formosa, GO, 2014.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

_____. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

_____. Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da Puc de Goiás, p.45-65, 2013.

CHAUVET, Gustavo. **Brasília e Formosa: 4.500 anos de história**. Goiânia: Kelps, 2005.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 11-36, 1982.

CLAVAL, Paul. Campos e perspectivas da Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Geografia Cultural: um século (3)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 134-196, 2002.

_____. **A geografia cultural**. Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny. Geografia Cultural: Introduzindo a temática, os textos e suas agendas. In: **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____; _____. Geografia cultural: apresentando uma antologia. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural: uma antologia (1)**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012a.

_____; _____. A geografia cultural brasileira: uma avaliação preliminar. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural: uma antologia (1)**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012b.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural: uma antologia (1)**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012.

DARDEL, Eric. **L'Homme et la Terre** - nature de la réalité géographique. Paris, Ed. PUF, 1952.

_____. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica; tradução Werther Holzer**. – São Paulo: Perspectiva, 2011, 113 p.

DAVIM, David Emanuel Madeira. **O método fenomenológico no ensino em Geografia: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Geografia). Universidade Estadual Paulista, 2003.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 237.

DUCAN, James S. Após a guerra civil: reconstruindo a geografia cultural como heterotopia. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural**: uma antologia (1). Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012.

ENTRIKIN, Jhon Nicholas. Contemporary Humanism in Geography. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 66, n. 4, p. 615-632, 1976.

_____. **The Betweenness of Place**: Towards a Geography of Modernity. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 1991.

FEITOSA, Raphael Alves; BODIÃO, Idevaldo da Silva. As teorias sobre o "professor reflexivo" e suas possibilidades para a formação docente na área de Ciências da Natureza. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 185-199, jan./jun. 2015.

FORMOSA, Município de. Secretaria Municipal de Educação. [Escola Municipaldo Meio Urbano]. **Projeto político-pedagógico**. Formosa: Secretaria de Educação, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. [Escola Municipal do Meio Rural]. **Projeto político-pedagógico**. Formosa: Secretaria de Educação, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **À Sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012a.

_____. **Educar coma mídia**: Novos diálogos sobre educação. Paz e Terra: São Paulo, 2012b.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREMÓNT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GÁUDIO, Rogata Soares del; BRAGA, Rosalina Batista. A Geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. **Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, p. 177-196, jan./jun. 2007.

GRUPO DE PESQUISA GEOGRAFIA HUMANISTA CULTURAL - GHUM. Matrizes da Geografia Humanista Cultural. Disponível:

<<https://geografiahumanista.wordpress.com/about/matrices-da-geografia-humanista-cultural/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista rPot**, Brasília, n.1, v. 3, p. 135-159, jan./jun. 2003.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, n. 24, v. 12, p. 149-161, 2003.

GOMES, Horiste; NETO, Antonio Teixeira; BARBOSA, Altair Sales (Org.). **Geografia: Goiás-Tocantins**. Goiânia: Editora UFG, 2004.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GOTO, Tommy. Akira. Fenomenologia, mundo-da-vida e crise das ciências: a necessidade de um geografia fenomenológica. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, p. 33-48, inverno 2013.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. **A poética d'"O Rio" - ARAGUAIA! De Cheias...e... Vazantes...(À) Luz da Imaginação!**. 2002. 354 f. Tese (Doutorado em Ciências: Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GRAEBIN, Geruza de Souza. **A fala de Formosa/GO: A pronúncia das vogais médias pretônicas**. 242 F. 2008. Intitute de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2008.

GREGORY, Derek (org.). **The Dictionary of Human Geography**. Oxford: Blackwell Publishers, 2009.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: ed. Loyola, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo** - parte 1. Petrópolis: Ed Vozes, 1986.

_____. **Ensaio e Conferencias**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOLZER, Werther. **A Geografia Humanista – sua Trajetória de 1950- 1990**. 1992, 550 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.

_____. A Geografia Humanista Anglo-Saxônica - de suas origens aos anos 90. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 109-146, 1993.

_____. A geografia humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 8-19. 1996.

_____. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem, lugar, território e meio ambiente. **Território**, Rio de Janeiro: Departamento de Geografia/UFRJ, n. 3, 1997.

_____. **Um estudo fenomenológico da paisagem e do lugar**: a crônica dos viajantes no Brasil do século XVI. 1998, 257 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, 1998.

_____. A Geografia humanista: uma revisão. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural**: uma antologia (1). Rio de Janeiro: Eduerj, p. 219-237, 2012.

_____. **A Geografia Humanista**: sua trajetória 1950-1990. Londrina: Eduel, 2016.

INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE (2010). **Operação censitária**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. **Goiás; Formosa**. Disponível: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520800>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Censo Educacional 2012**. Brasília: INEP/MEC, 2012.

JACKSON, Peter; SMITH, Susean J. **Exploring Social Geography**. London: George Allen e Unusin, 1984.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Alegria momentânea: paradas do orgulho de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 54-70, jun. 2013.

JEOLÁS, Leila Sollberger; PAULILO, Maria Angela Silveira. Representações sociais da homossexualidade entre professores do ensino público: continuidades e rupturas. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 266-285, jul./dez. 2008.

LACOSTE, Yves. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1997.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, P. 3-9, jan./mar. 1996.

LANDO, Fabio. La Geografia Umanista: un'interpretazione. **Rivista Geografica Italiana**, Veneza-ITA, n. 119, p. 259-289, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental. 222 f., 2012. Tese

(doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, Sônia M. Vanzella; MUNHOZ, Gislaine, Batista (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, p. 13-27, 2012.

LÉVY, Bertrand. Humanistic Geography ou le pari humaniste de la géographie anglo-saxonne. **L'Espace Géographie**, v. 10, n. 4, p. 301-303, 1981.

_____. L'apport de la philosophie existentielle à la géographie humaniste. In: BAILLY, Antoine; SCARIATI, Renato. **L'humanisme en Géographie**. Paris: Anthropos, p.77-86, 1990.

LEY, David. Social geography and social action. In: LEY, David; SAMUELS, Marwyn S. **Humanistic geography: projects and problems**. Chicago: Maaroufa Press, 1978.

LEY, David; SAMUELS, Marwyn S. **Humanistic geography: projects and problems**. Chicago: Maaroufa Press, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOWENTHAL, David. Geografia, Experiência e Imaginação. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 103-142, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MARANDOLA JR., Eduardo. **"Londrinas" invisíveis: percorrendo cidade imaginárias**. 2003, 254 f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, 2003.

_____. Humanismo e a abordagem cultural em Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 30, n. 3, p. 393-419, set./dez. 2005.

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

_____. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, Niterói, RJ, v. 3, n. 2, p. 49-69, Inverno 2013.

MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Do sonho à memória: Livia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. **Geografia**, Londrina, v. 12, n. 2, jul./dez. 2003.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELLO, João Baptista Ferreira de. A Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. **Revista Brasileira de Geografia**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Rio de Janeiro, v.52, n. 4, p. 91-114, out/dez, 1990.

_____. **O Rio de Janeiro dos compositores da música popular brasileira – 1928/1991 – uma introdução à geografia humanística**. 1991, 328 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

_____. A cidade dos homens – algumas interpretações humanísticas sobre o urbano. In: Simpósio Nacional de Geografia Urbana, 1, Rio de Janeiro, 1993. **Anais ...**, Rio de Janeiro, 1993.

_____. A humanização da natureza: uma odisséia para a (re)conquista do paraíso. In: SILVA, S. T.; MESQUITA, O. V. (Orgs.) **Geografia e Questão Ambiental**. Rio de Janeiro: IBGE, p. 31-40, 1993.

_____. Explosões e Estilhaços de Centralidades no Rio de Janeiro. In: **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 23-44. 1995.

_____. Espaço, Lugar e “Deslugar”. **Redes**. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 93-109. 1997a

_____. Geografia humanística – uma bibliografia. In: **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro: NEPEC/UERJ, n.3. p. 42-47. 1997b.

_____. Em defesa do Indivíduo nos Estudos Geográficos. IN: I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico. Eixo Temático: v. II, **Rio Claro**: UNESP, 1999.

_____. **Dos espaços da escuridão aos lugares de extrema luminosidade – o universo da estrela Marlene como palco e documento para a construção de conceitos geográficos**. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

_____. O Triunfo do Lugar Sobre o Espaço. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (orgs.). **Qual o espaço do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, p. 33-68, 2012 (Estudos; 302).

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados da escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cader. Cedes**, Campinas, SP, v. 31., n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 662 p.

MIKESSELL, Marvin. Tradition and in cultural geography. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 68, n. 1, p. 1-16, 1978.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. A Geografia no Brasil ao longo do século XX: um panorama. **Borrador**, AGB-São Paulo, n.4, p. 1-49, jul. 2002.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto: 2014.

- MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series**. 16. London: Sage Publications, 1997.
- NOGUÉ I FONT, Joan. Un mètode de treball humanista. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, 6, p. 67-80, 1985.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.
- OLIVEIRA, Lívia de. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de (orgs.). **Qual o espaço do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, p. 3-16, 2012. (Estudos; 302).
- _____. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2015.
- PÁDUA, Leticia Carolina Teixeira. A Geografia de Yi-Fu Tuan: Essências e Persistências. 2013, 208 f. Tese (Doutorado em Geografia Física). Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, 2013.
- PARSONS, James J. Toward a more humane geography. **Economic Geography**, v. 45, n. 3, p. 1-8, 1969.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olivia. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: EdPUC-Goiás, p. 235-254, 2013.
- POCOCK, Douglas. Place and the novelist. **Transactions of the Institute of British Geographers N.S.**, (6), p. 337-347, 1981.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Políticas Públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, Ed Mídia, p.433-453, 2013.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.
- RELPH, Edward. **Place and placelessness**. London: Pion, 1976.
- _____. Humanism, phenomenology, and geography, **Annals of the Association of American Geographers**, Washington, v. 67, n. 1, p. 177-179, 1977.
- _____. **Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de Lugar**. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. Qual o espaço do lugar?. São Paulo: Perspectiva, p. 17-32, 2012.
- RICHARDSON, Roberto Jarry e *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2014.
- SANTOS, Cássia Betania Rodrigues. **Agronegócio: uma articulação do capital impactando a paisagem do município de Formosa e entorno**. 2014, 163 f. Monografia (Trabalho de

Conclusão de Curso de Graduação). Curso de Geografia, Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Formosa, 2014.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: BestBolso, 2011, 143 p.

_____. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2012a.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: Edusp, 2012b.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, Jose Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, p. 13-59, 2007.

SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Geografia Cultural: uma antologia (1)**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 181-218, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Zahar: Rio de Janeiro, 1979, 319 p.

SEAMON, David. A Way of Seeing People and Place: Phenomenology in Environment-Behavior Research. In: WAPNER, S e et al (eds.). **Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research**. New York: Plenum, p. 157-178, 2000.

_____. Existentialism/existential geography. In: KITCHEN, R.; THRIFT, N. (Eds.). **The International Encyclopedia of Human Geography**, v. 3, p. 666-671, Oxford: Elsevier, 2009.

SELBACH, Simone (eds.). **Geografia e didática**. São Paulo: Vozes, 2010, 152 p.

SHERTOCK, Tania. Latin American women's experience of feeling able to move toward and accomplish a meaningful and challenging goal. In: VALLE, R. (Ed.). **Phenomenological inquiry in psychology**. New York: Plenum, P. 157-174, 1998.

SILVA, Antonio Sergio. **Espaço urbano, desigualdade e indicadores de dimensões de sustentabilidade: análise de Formosa-GO**. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2011.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013, 320 p.

SOUZA, Francilane. Eulália.; FERNANDES, Bernardo Mançano. O papel da geografia escolar para o fortalecimento do campesinato no município da Cidade de Goiás. In:

ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevidéo, Uruguai. **Anais...** Montevidéo: EGAL, 2009.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuições para o ensino do pensamento geográfico. Presidente Prudente: Unesp, 2003, 218 p.

SUESS, Rodrigo Capelle; CARVALHO SOBRINHO, Hugo; ALMEIDA, Suelen Alonso. Abordagem e perspectivas do conceito lugar em livros didáticos de Geografia do 6º ano do ensino fundamental. In: EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, 5, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013.

TEXEIRA, Renato Araújo. **Formosa**: portal do nordeste goiano ou pólo regional no entorno de Brasília?. 2005. 166 f. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Programa de pesquisa e pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, 2005.

TEIXEIRA, Renato Araújo; BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes. Formosa: Portal do Nordeste Goiano ou um Pólo Regional no Entorno de Brasília?. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, n. 19, v. 1, jun. 2007.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista; CARVALHO, Márlia Gomes de. Gênero e Sexualidade no cotidiano escolar: sobre as resistências. *Fazendo Gênero: Diásporas, diversidades, descolamentos*, 9, Florianópolis, 2010. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010.

TUAN, Yi-Fu. Attitudes toward Environment: Themes and Approaches. In: LOWENTHAL, David (ed.) **Environmental Perception and Behavior**. Chicago: University of Chicago Press, p. 4-17, 1967.

_____. Geography, Phenomenology and Study of Human Nature. **The Canadian Geographer**, v. 15, n. 3, p. 181-192, 1971.

_____. Space and Place: Humanistic Perspective. **Progress in Geography**, v. 6, p. 211-252, 1974.

_____. Ambigüidade nas atitudes para com o meio-ambiente. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, RJ, ano 33, n. 245, p. 5-23, 1975.

_____. Humanistic Geography. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 66, n. 2, p. 266-276, 1976a.

_____. Reflections of Humanistic Geography. **Journal of Architectural Education**, v. 30, n. 1, p. 3-5, 1976b.

_____. Comment in Reply. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 67, n. 1, p. 177-178, mar. 1977.

_____. Sign and Metaphor. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 68, n. 3, p. 363-372, 1978a.

_____. Literature and Geography: Implications for Geographical Research. In: LEY, David; SAMUELS, Marwyn S. **Humanistic geography**: projects and problems. Chicago: Maaroufa Press, p. 194-206, 1978b.

_____. Book review: BURGESS, Jacqueline A. Image and Identity. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 69, n. 2, p. 323-325, jun. 1979a

_____. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S; OLSSON, G. (orgs.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, p. 387-427, 1979b.

_____. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectiva da Geografia**. São Paulo: Difel, p. 143-164, 1982.

_____. Surface phenomena and aesthetic experience. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 79, n. 2, p. 233-241, 1989.

_____. **Paisagens do medo**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Ed. Unesp, 2005, 374 p.

_____. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**, v. 01, n. 01, p. 4-15, Inverno 2011.

_____. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina, PR: Eduel, 2012a.

_____. **Humanist Geography**: an individual's search for meaning. Virginia: George F. Thompson Publishing, 2012b.

_____. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013a.

_____. Space and Place 2013. **Geograficidade**, Niterói, RJ, v. 4, n. 1, verão 2014.

VAIDERGORN, José. Ensino religioso, uma herança do autoritarismo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 407-411, Dec. 2008.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. A Cidade da Geografia no Brasil. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo: Ed.USP, 1994.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, n. 2, v. 1, 1-15, 2001.

VIEIRA, Gilvan José. **Formosa, Cidade e Povo**. Brasília: ed. Kelps, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cipolla Melo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VON ECKARTSBERG, Rolf. Introducing existential-phenomenological psychology. In: VALLE, R. (Ed.) **Phenomenological inquiry in psychology**. New York: Plenum, P. 3-20, 1998.

WRIGHT, John K. Terrae Incognitae: O lugar a imaginação na Geografia. **Geograficidade**, v. 4, n. 2, p. 4-18, inverno 2014.