POR UMA ARTE GEOGRÁFICA NO ENSINO

For a geographical art on education

Tiago Vieira CAVALCANTE¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir de forma crítica a disjunção entre o racionalismo científico, do qual a geografia faz parte, e a arte. Levamos em consideração a possibilidade de conjugar essas duas criações humanas para que assim o ensino de geografia possa ser reavaliado e somado, haja vista as possibilidades que a arte em seu caráter epistemológico e ontológico tem a oferecer. Assim, efetuamos breve reflexão sobre a geografia em seu contexto histórico buscando perceber o mote da dualidade arte e ciência (geográfica), lançando, ao final, proposições para que a disjunção possa se desfazer criativamente, em benefício de uma educação geográfica ampliada e imaginativa.

Palavras-chave: Arte; Ensino; Epistemologia; Ontologia; Geografia.

ABSTRACT

The present work aims at critically arguing with the disjunction between the scientific rationalism, from which geography is part of, and art. We consider that the possibility to conjugate these two human creations so that the geography education can be reevaluated and upgraded, considering the possibilities that art in its epistemological and ontological character has to offer. Thus we make a brief reflection of geography and its historical context searching to perceive the duality between art and (geographic) science, and therefore launching proposals so that the disjunction can be worked out creatively in benefit of an extended and imaginative geographic education.

Keywords: Art; Education; Epistemology; Ontology; Geography.

¹ Bacharel em Turismo - UNIFOR, licenciado em Geografia, especialista em Ecoturismo e mestrando em Geografia na Universidade Federal do Ceará - UFC. Contato: tiagogeografia@yahoo.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tecer considerações sobre a educação é sempre um trabalho difícil. A complexidade de seus componentes políticos, econômicos, culturais e sociais, faz-nos pensar o quanto temos de ter cuidado para não construir dogmatismos educacionais que, na busca de compreender o todo, não atendem de forma eficiente e eficaz suas composições. Partes essas, da mesma maneira, não compreendidas sem o diálogo com o todo.

A complexidade educacional há de ser considerada de maneira intrínseca, porque a correlação das partes promove, no cotidiano de sua inter-relação, diferentes todos (totalidades), todos os dias. Fato esse compositor de um pensamento flexível por parte do professor, perante seus alunos, na sala de aula. Podemos pensar: "Eis o caos ordenador, em que sua entropia pode ser denominada de imaginação, de onde se tem uma ordem criativa renovada".

Essa complexidade se dá no tempo por uma construção humana cotidiana e cumulativa. E também no espaço, porque tal construção é delineadora de novas espacialidades em suas diferentes categorias geográficas.

Tais considerações, se percebermos a história do pensamento da ciência geográfica, são bem recentes. Delineiam uma nova estrutura de pensamento (em termos ocidentais), ao considerar a própria noção de complexidade, de subjetividade etc, assim como de inter, transdisciplinaridade e transversalidade (também em termos de ensino) e, ademais, elaboram uma nova ciência geográfica; mais flexível e passível de aceitar outras influências científicas.

Porém, não tem sido fácil a inserção de tal ideário na educação e, mais especificamente, nas escolas. Faz parecer que ideias assim permeiam, em especial, o pensamento acadêmico. Pensamento esse formal, apartado da escola e recheado de idioletos.

Uma das principais barreiras neste teatro educacional tem sido o temido vestibular. Momento quantitativo de um mundo também quantitativo. Barreira permeada por dúvidas ontológicas, escolhas precipitadas, arritmias nada saudáveis, nervosismos angustiantes e choros desidratantes, talvez (certamente, na verdade) por não termos pensado em algo melhor.

Dentro desse contexto científico e educacional, em realidade, vazio para aqueles que aprendem, assim como por vezes para aqueles que ensinam, podemos pensar em maneiras de conjugar, tanto a reflexão científica à arte, quanto a arte à educação. De acordo com o que Morin (2000a, p. 22) chama de "aptidões gerais

da mente" permissivas a um "melhor desenvolvimento das competências particulares e especializadas".

Nessa tênue linha divisória, elaboraremos nossa reflexão sobre a importância de se pensar a arte para realizarmos e idealizarmos uma Geografia científica e consequentemente escolar mais dinâmica, viva, próxima do aluno e do próprio professor. Uma Geografia dotada de sensível geograficidade, reveladora da importância do espaço vivido em seu âmbito objetivo, subjetivo, interpretativo e criativo.

Sendo assim, em princípio, trataremos brevemente de História, buscando os encontros e desencontros entre Geografia, arte e educação, percebendo o quanto a ciência geográfica, mesmo antes de ser considerada como tal (científica), tinha uma proximidade maior com a criação humana imago-educativa. Posteriormente, indo ao encontro da contemporaneidade em sua complexidade, levando em consideração em especial o espaço escolar, os discursos e atitudes tomadas nesse espaço geográfico peculiar.

GEOGRAF(ARTE) - ENCONTROS

Bem sabemos que se faz Geografia desde os primórdios. Desde as primeiras cosmogonias. Entender o mundo em uma perspectiva espacial com relação ao ser vivo e sua ambiência tem sido tarefa do homem desde os primeiros mitos e ritos por ele elaborados, criados, imaginados.

O nomadismo, por exemplo, enquanto prática humana fundante, desbrava lugares e (re)conhece intempéries. Idealiza uma ocupação geográfica total do planeta a partir desse animal racional tão fisicamente sensível, mas ao mesmo tempo de notável sapiência criativa.

A fixação na terra não faz com que o homem viva menos sua geograficidade, nos termos de Dardel (1990). Esse busca reconhecer o lugar na tentativa de nele melhor viver. O lugar para ele é sagrado. A terra é fruto de divindade plural fomentadora de sua atividade terrena. O fruto da terra um milagre, dádiva divina agradecida e engrandecida devidamente nos festivos rituais realizados. "Na vida cotidiana, o trabalho era acompanhado por cantos e ritmos, e enquanto preparava-se a farinha nos pilões, cantava-se ou utilizava-se esses mesmos ritmos" (MORIN, 2008, p. 37), ou seja, homem e natureza: um ser só.

Nesse sentido, podemos pensar em uma Geografia prosaica, ainda em termos de explicação para as coisas do/no mundo, unida a uma poética do seu espaço. O homo sapiens de hoje como um homo sapiensdemens, no passado. Eis o encontro.

Mesmo, posteriormente, na Antiguidade Clássica, com os gregos, romanos e egípicios, a Geografia, enquanto estudo, era tomada junto à filosofia e à arte. Demasiado descritiva, traduzia-se em astronomia e cartografia como indica Machado (2008). A astronomia reunia conceitos e pensares científicos com o conhecimento filosófico. A cartografia, como a arte da representação da superfície terrestre, era a forma ilustrada e criativa que o homem possuía para representar a Terra até então conhecida, os territórios já desbravados. Eis outro encontro: entre a ciência, ainda principiante e não diluída em hiperespecializações como indicara Morin (2000b), a filosofia e a arte.

Na Idade Média, a ideia sobre Geografia ainda continua a mesma no que tange a sua constituição. Astronomia e cartografia continuam com seus respectivos papéis, porém agora subjugados pela Igreja Católica. Desse modo, a Geografia se volta para o céu ou mesmo para a construção dos caminhos que levariam o homem até ele. Não se desenvolve quanto à sua técnica e muito menos quanto ao seu pensamento, todavia ainda não aparta sua cientificidade da filosofia e da arte (agora, ambas fortemente religiosas, teocêntricas).

Podemos tirar a seguinte conclusão a partir de Moraes (2002):

Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado. Nelson Werneck Sodré denomina-o de "pré-história da Geografia". (MORAES, 2002, p. 34).

Percebemos, portanto, que em princípio o conhecimento era tido como um todo. Não falamos aqui de metanarrativas, metalinguagens e sim de uma concepção orgânica, ou em outros termos, holística do conhecimento (não sistematizado). A filosofia, amiga da sabedoria etimologicamente falando, era a mãe desse conhecimento. Basta pensarmos e percebermos que mesmo aqueles que pensaram para além da filosofia tinham forte base filosófica, haja vista esta se constituir com a premissa da dúvida, da interrogação.

Bem pensou Hissa (2002, p. 223, 224) ao dizer: "Todos os 'homens de ciência' deveriam ser filósofos: não seriam intrusos, estariam exercitando o necessário movimento de conjunção de saberes".

DES(ARTE)CULANDO A GEOGRAFIA DO ESPAÇO VIVIDO - DESENCONTROS

No período do renascimento e do modernismo, o antropocentrismo é revigorado em detrimento do teocentrismo. O homem passa a ser a medida das coisas. Fato esse que leva o ser humano a pensar em sua racionalidade e cientificidade a partir da criação de um método científico que viria apresentar as verdades endógenas e exógenas do ser do/no espaço. Um humanismo laico que busca compreender a minimização do poder do homem frente às esferas divina e natural (MARANDOLA JR., 2005). Eis o início dos desencontros.

Segundo Hissa e Gerardi (2001, p.8): "Arte e filosofia são apartadas do que passa, no projeto da modernidade, a ser tomado como ciência". A ciência, a partir da disciplinarização dos saberes, isola o conhecimento. Tais disciplinas para serem consideradas científicas têm que ser guiadas pelo método científico tão preconizado por pensadores como Descartes e posteriormente Comte. Como dissera Fernando Pessoa (1976, p. 239): "As emoções e os desejos são manchas de humanidade que têm de ser tiradas da alma quando ela procura a atitude científica".

Desse modo, expressões humanas como a arte e a filosofia são disjuntas do pensamento científico dito racional, não podendo esse ser permeado por espasmos de inspiração e divagações filosóficas, mesmo tais criações sendo expressões relevantes do pensar e ser humano.

Efetuando uma reflexão sobre essa perspectiva, podemos fazer uso de Morin (2008) que diz:

Inicialmente, é preciso reconhecer que, qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, definir, apóia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade. (MORIN, 2008, p.35).

Desse modo, porque delimitar fronteiras, limites entre essas duas linguagens? Tal delimitação é uma subjugação de parcela importante do conhecimento humano. Qual é a justificativa, portanto, para esta ser realizada e idealizada? A pretensa neutralidade científica?

"A ciência desmembra-se em disciplinas. O discurso fragmenta-se em vários discursos que, progressivamente, se diferenciam e ampliam a dificuldade de comunicação de linguagens" (HISSA; GERARDI, 2001, p. 8). Trabalham-se, assim de maneira antagônica, os conceitos. Bem e mal; certo e errado; verdadeiro e falso; esquerda e direita (político-partidária); homem e natureza; ciência e filosofia; ciência e arte. Enfrentamentos epistemológicos e ontológicos que dualizam também o pensar que se torna cada vez mais linear (por haver a necessidade de escolher um dos lados dessa dualidade, de modo algum os mesclando).

Na Geografia, já ciência moderna, esse dualismo tem alguns nomes: Determinismo e Possibilismo; Geografia Geral e Geografia Regional; Geografia Física e Geografia Humana. Fato esse provocador de uma intradisciplinaridade frágil epistemologicamente, fazendo com que essa disciplina moderna tenha grandes dificuldades de se traduzir enquanto ciência.

Vale ressaltar que, antes mesmo de determinismos e possibilismos, a ciência geográfica ainda nascente tem em seus fundadores, Humboldt e Ritter, características menos encerradas cientificamente.

Como indicara Gomes (1996), Humboldt era naturalista, um viajante, e na sistematização da ciência geográfica se deparou muitas vezes em seus relatos com influências do romantismo e da filosofia da natureza. Contracorrentes modernas críticas da racionalidade científica. Do mesmo modo, Ritter (historiador, filósofo, pedagogo cristão, religioso e também romântico) defrontava-se com a materialidade científica que não transcendia até o reconhecimento de Deus e sua maior criação: a natureza.

Contudo, esses pensadores, idealizadores da Geografia, assim como Ratzel e La Blache, elaboraram um princípio de ciência geográfica extremamente ligado ao Estado e seus interesses imediatos, no caso, a conquista e demarcação de novos territórios. Algo que nos remete ao importante livro de Yves Lacoste: *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. A guerra franco-prussiana (1870) que o diga.

Elaboraram também, uma Geografia já para além das descrições, contudo ainda sintética. Uma Geografia dual: a cosmografia em Humboldt, e a corografia em Ritter. Em que ambas, de acordo com Tonini (2003),

[...] apontam para uma direção explicativa dos fenômenos que estudavam, o que possibilitou o deslocamento dessas idéias para um campo de conhecimento específico: o geográfico. Isso garantiu espaço no currículo para uma matéria escolar denominada Geografia, com a finalidade de descrever a superfície terrestre. (TONINI, 2003, p. 38). A Geografia Escolar em seu início, portanto, é elaborada dentro desse contexto, como veremos.

UMA GEOGRAFIA ESCOLAR COMO PRODUTO

Para compreender a Geografia Escolar que vinha à tona é certo nos remetermos ao tempo e ao espaço onde essa é criada.

Historiadores do pensamento geográfico (AN-DRADE, 1987; GOMES, 1996; MORAES, 2002) ao falarem da Geografia enquanto disciplina, indicam que o filósofo Immanuel Kant (1724-1804), a partir de sua obra, teve papel relevante no posterior reconhecimento da Geografia como campo disciplinar. "Nela está contida a primeira proposta de tentativa de demarcar o objeto de estudo da Geografia a relação entre homem e natureza" (TONINI, 2003, p. 19). A Geografia, mesmo assim, ainda não tinha sido suficientemente sistematizada. Moraes (2002) afirma:

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX. E nem poderia ser de outro modo, pois pensar a Geografia como conhecimento autônomo, particular, demandava um certo número de condições históricas, que somente nesta época estarão suficientemente maturadas. (MORAES, 2002, p. 34).

Vale dizer que Moraes explica tal sistematização a partir do "processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção" (MORAES, 2002, p. 34). Todavia, tal processo não é o único a incitar de modo reificado uma disciplinarização da Geografia. Podemos pensar, por exemplo, na própria razão do iluminismo vinculada à modernidade que perseguia, a partir do método científico, as verdades escondidas pelo mundo em oposição ao pensamento religioso.

Certamente, não podemos negar o uso por parte deste sistema (o capitalista) do método científico, visto a forte união daquilo que Milton Santos (1997) denomina de meio técnico-científico-informacional, meio esse que se sobrepõe ao meio primeiro, primitivo: meio natural que é transformado em prol do ser humano e suas mais novas necessidades forjadas. Contudo, não podemos pensar a Geografia Escolar somente a partir desse viés, sem considerar conjunturas políticas e culturais incutidas no porquê de se ensinar Geografia. Continuemos, portanto.

Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache, cada um com sua escola, a Determinista e a Possibilista respectivamente, foram os primeiros a realmente perceber a importância do conhecimento geográfico para os seus respectivos países; Alemanha e França. Um conhecimento geográfico ligado ao Estado e em prol do mesmo. Tonini (2003) indica o quanto na Alemanha,

[...] as análises das relações entre o Estado e o espaço estão assinaladas nas obras de Ratzel: *Antropogeografia* (1882) e *Geografia Política* (1890), as quais comentam suas formulações teóricas sobre a relação entre o solo e os grupos humanos. (TONINI, 2003, p. 48).

Análises essas, para Ratzel e o Estado alemão, justificadoras do expansionismo naquele recente Estado-Nação.

Na França, a guerra franco-prussiana (1870), em que a França perdeu parte de seu território (Alsácia e Lorena) para a Alemanha, influenciou o Estado francês a perceber a importância da Geografia no ensino. Thiers, primeiro-ministro da França (apud MORAES, 2002, p. 64) diz: "a guerra foi ganha pelos instrutores alemães". Frase essa dita por Thiers, se bem pensarmos, pelo fato da Alemanha ter instituído sua Geografia em termos acadêmicos e escolares primeiramente.

Tais fatores político-expansionistas, em ambos os países, foram pontuais para a universalização do ensino de Geografia nas escolas.

Como podemos perceber a Geografia então institucionalizada enquanto disciplina tem um serviço. E é aqui por nós denominada como *produto*, porque seu papel, acima de tudo, era fazer a guerra, expandir os territórios. Produto, dessa forma, do Estado. Como disciplina escolar tem o papel principal de construir/ produzir uma identidade nacional.

No Brasil, a Geografia Escolar que aqui pousa, assim como na Europa, "teve uma função educativa concomitante com outras finalidades, como saber prático e aplicado, apoiado nos propósitos de fortalecimento do Estado" (MACHADO apud PINHEIRO, 2008, p. 10).

No decorrer do desenvolvimento da disciplina, é fácil perceber o quanto esse fim estatal, ainda com grande força, perdurava na Geografia Escolar.

Posteriormente à Geografia tradicional com bases em especial na Europa (no Brasil, sua Geografia foi influenciada principalmente pela França), temos a Nova Geografia, também denominada de Geografia Teorético-Quantitativa. Calcada no positivismo-lógico esse novo olhar geográfico tomava como base para sua interpretação do espaço os dados provenientes de órgãos governamentais como o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dessa maneira, para essa Geografia, o espaço é isotrópico, ou seja, "uniforme tanto no que se refere à geomorfologia como ao clima e à cobertura vegetal, assim como à sua concepção humana" (CORRÊA, 2005, p. 20, 21).

Ainda produto do Estado, a Nova Geografia recorre aos dados para elaboração de planejamentos diversos, na busca de produzir o espaço, mas sem a percepção da importância das peculiaridades e contradições deste, até porque como indica Tonini (2003):

O discurso da Nova Geografia para a Geografia Escolar apresenta uma peculiaridade em relação aos anteriores: ele não foi instituído para atender o discurso escolar. A Nova Geografia diferencia-se, sob o ponto de vista pedagógico, dos discursos anteriores porque ela não emerge com a finalidade de atender ao ensino, não está articulada a nenhum projeto educacional. (TONINI, 2003, p. 57).

Nesse período da Geografia, o Estado não estava mais voltado à construção de sua identidade, como nos tempos de Ratzel e La Blache. Este agora fazia uso da Nova Geografia com intuitos político-econômicos.

De todo modo, na Geografia Escolar contemporânea ainda podemos ver determinados livros que por intermédio de dados diversos (matemáticos e estatísticos) buscam explicar situações humanas e naturais. Segundo Tonini (2003):

> O discurso da Nova Geografia é visto no ensino com essas manifestações matemáticas. Para estudar uma região geográfica prontamente são traduzidos números colocados em tabelas, gráficos, fluxogramas, possibilitando melhor visualização e fixação do valor da verdade, chegando-se à explicação da região estudada. A partir dessa constatação a região estudada obedecia a um critério de variáveis, como índices de exportação, produto interno bruto, mão de obra qualificada, escolaridade, natalidade, crescimento vegetativo, entre outros, que permitiam a realização de um modelo de classificação. Como exemplo disso cita-se a classificação dos países em "desenvolvidos" e "subdesenvolvidos", inventado pelo mundo capitalista. Resta, portanto aos estudantes memorizar quais variáveis podem entrar no modelo de "desenvolvimento" e no modelo de "subdesenvolvimento", pois entre ambos há uma diferenciação de inclusão e exclusão de variáveis, bem como de seus respectivos valores. (TONINI, 2003, p. 63).

Não que esses dados sejam demasiados insignificantes. O importante é termos a consciência que sua interpretação acrítica leva a uma aceitação alienante. O Estado, dessa forma, toma as rédeas da condição humana no/do espaço.

A Geografia Radical ou Crítica, no Brasil, delineada por nomes como Milton Santos, é a primeira a perceber o real contexto da Geografia até então elaborada. Com base em nomes modernos (visto seu vínculo ainda com o ideário moderno) como Karl Marx, produz um conhecimento do espaço geográfico calcado nos conceitos por Marx elaborados.

Realizando crítica a outras geografias, a Geografia Radical é uma das primeiras também a se preocupar com o conteúdo da Geografia Escolar que há muito vinha perdendo sua força nas escolas para, por exemplo, os Estudos Sociais². Machado (2008) afirma, com base nos estudos de Antônio Carlos Pinheiro que a Geografia Crítica possibilitou recuperar a verdadeira essência da Geografia Escolar: o ensino da realidade social.

A partir dos anos 90, mais especificamente no Brasil, a Geografia Cultural-Humanísta surge com maior força na academia. Essa forma de pensar-fazer Geografia ganha força nos anos 70 em outros lugares do mundo com a leitura da obra de Eric Dardel: *L'Homme et la Terre* de 1952. No Brasil, assim como nesses outros lugares (em especial nos Estados Unidos, Inglaterra e França) esse pensamento é acobertado pela recente Geografia Radical/Crítica que ganhava grande força epistemológica e ontológica.

É obvio que nesse contexto tal forma de pensar o espaço em sua relação com a sociedade não adentra os currículos escolares, fato esse somente mais facilmente percebido nos anos 90, e mesmo assim com branda força, a partir, por exemplo, da construção de mapas mentais socioambientais e da importância de conceitos geográficos como: lugar, paisagem e território (em uma perspectiva identitária) enquanto espaços vividos.

Vale pensarmos o seguinte: mesmo diante dessas perspectivas, brevemente apresentadas, de pensar e fazer Geografia, essa ciência (talvez sem consciência) realmente tem pensado a sociedade em seu espaço de maneira a permitir uma emancipação desta sociedade? Ou ainda somos produtos de pensamentos científicos (geográficos ou não) supraorgânicos, reificados que nos levam a não sermos criativos, imaginativos? E a escola, de que forma contribui com isso?

POR UMA ARTE GEOGRÁFICA NO ENSINO

"Educação é arte. E não existe nada mais contrário à arte que deixar a matéria-prima do jeito que está. Só fazem isso aqueles que não sonham ".

Rubem Alves

Trabalhar por uma arte geográfica no ensino não é simplesmente fazer com que os alunos elaborem produtos artísticos sem objetivo algum. Produtos alienados de seu cotidiano, de seu espaço vivido, enfim, produtos. Desse modo, estaríamos repetindo os mesmos erros de um passado (apresentado neste trabalho) decapitador da imaginação criadora dos alunos.

Trabalhar por uma arte geográfica no ensino é ter a plena consciência de que ser *homo* é ao mesmo tempo ser *sapiens* e *demens*, como indicara Morin (2008), assim como a sensibilidade para perceber que a escola em seu dever tem sido, como pensara Rubem Alves (2008) muito mais uma gaiola, do que asas para a imaginação daqueles que dela fazem parte. Isso, pelo fato da escola seguir pressupostos metodológicos provenientes do pensamento científico, apesar de sua diferente dinâmica cotidiana.

A ciência hegemônica buscou apartar o homem da natureza, da arte e da filosofia, como já indicamos. Essa escola nega o homem como ser da natureza; encerrando-o entre quatro paredes, em ambiências parciais. Também separa o homem (aprendiz) de força de sua imaginação; consequentemente, de sua criatividade. Faz do aluno um mero receptor de um conhecimento sem sabedorias. Temos assim uma educação mnemônica, como indicara Lacoste, e Bancária, de acordo com Paulo Freire. Por fim, essa escola separa o homem de seu poder de reflexão, tornando-o receptáculo dos dizeres do professor. O "homem de ciência", por vezes, sem a consciência de que ele muitas vezes aprende em sala de aula tanto quanto os "não cientistas", os alunos. Percebam, desse modo, quanto os pressupostos epistemológicos e ontológicos entre a escola e a ciência moderna se aproximam; os pressupostos ontológicos não avançando perante sua epistemologia.

A arte para nós, nesses dois termos que indicamos, ou seja, epistemológico e ontológico, tende a apro-

² No Brasil dos anos 70, a disciplina Estudos Sociais foi alvo de forte crítica por parte de historiadores e geógrafos que reprovavam a fusão de suas disciplinas.

ximar esses dualismos na busca de uma conjugação, de um encontro criativo, positivo para o ensino.

O grande poeta Fernando Pessoa (1976) já bem dizia:

O valor essencial da arte está em ela ser o indício da passagem do homem no mundo, o resumo da sua experiência emotiva dele; e, como é pela emoção, e pelo pensamento que a emoção provoca, que o homem mais realmente vive na terra, a sua verdadeira experiência, resgista-a ele nos fatos das suas emoções e não na crônica do seu pensamento científico, ou nas histórias dos seus regentes e dos seus donos. (PESSOA, 1976, p. 218).

Incitar esse tipo de trabalho, não quer dizer trabalhar por um viés somente pragmático, mas também por um viés teórico, visto a necessidade de (re)pensarmos nossas práticas cotidianas e educacionais, nossas práticas mundanas.

Teoricamente, podemos pensar como Wright (1947), defensor de que a imaginação era o que diferenciava o geógrafo de outros cientistas sociais, ou mesmo como Marandola Jr (2008, p. 12) que nos incita ao dizer que "os geógrafos precisam reaprender a contemplar, com olhar lírico, as paisagens e os lugares". É a tentativa de reunir em um mesmo conjunto o conhecimento e a sabedoria há tanto tempo disperso pela racionalidade moderna.

Pragmaticamente, quanto à geometria da escola, é interessante perceber a crítica que faz Soares (2001) efetuando a seguinte colocação:

O que faz a escola? Sitia o aluno numa carteira individual e costura sua boca. Ensinamos ainda como no tempo dos catecúmenos (curso de preparação para o batismo) do século II e prenhes de valores capitalistas (pontualidade, obediência, trabalho mecânico/repetitivo). (SOARES, 2001, p. 24, 25).

E continua...

O processo de educação torna o aluno apto para a sala de aula, mas não para a vida real. É preciso suturar opostos: mastigando, engolindo, fagocitando outras linguagens (sonora, cinematográfica, corporal, etc.); deglutindo o imprevisível, inquilino do cerne da humanização; decretando a falência lógica cartesiana; [...] transitando nos nuances, nas dobras, no vazio mesmo;

[...] provocando a incapacidade de enfrentar o presente contraditório, que faz a gente chocha e o mundo linear, plano, chato. (SOARES, 2001, p. 24, 25).

Para Maria Lúcia de Amorim Soares há o (re)conhecimento do fragmento, do efêmero, do descontínuo e do caótico, mesmo que tais elementos e mudanças contemporâneas em sua natureza e profundidade sejam discutíveis.

A construção epistemológica é fato. Ontologicamente é tal construção (da episteme) que fomentará a formação identitária do aluno. De um aluno sem limites e fronteiras imaginativas, assim como as disciplinas deveriam ser. É o pragmatismo da Geografia em sua relação com a arte e da arte de fazer-pensar Geografia que delineará maneiras diferenciadas e principalmente emancipadoras de ser-perceber-atuar no espaço geográfico.

Rubem Alves (2006) em crônica denominada *É* brincando que se aprende... depõe:

No meu tempo, parte da alegria de brincar estava na alegria de *construir* o brinquedo. Fiz caminhõezinhos, carros de rolemã, caleidoscópios, periscópios, aviões, canhões de bambu, corrupios, arcos e flechas, cataventos, instrumentos musicais, um telégrafo, telefones, um projetor de cinema com caixa de sapato e lente feita com lâmpada cheia d'água, pernas-de-pau, balanços, gangorras, matracas de caixas de fósforo, papagaios, artefatos denotadores de cabeças de pau de fósforo, estilingues.

Fazendo estilingues, desenvolvi as virtudes necessárias à pesquisa: só se conseguia uma forquilha perfeita de jabuticabeira depois de longa pesquisa. Pesquisava forquilhas - as mesmas que inspiraram Salvador Dalí - exercendo minhas funções de "controle de qualidade" - arte que alguns anunciam como nova, mas que existiu desde a criação do mundo: Deus ia fazendo, testando e dizendo, alegre, que tinha ficado muito bom. Eu ia comparando a infinidade de ganchos que se encontravam nas jabuticabeiras com o gancho ideal, perfeito, simétrico, que existia em minha cabeça. Pois "controle de qualidade" é isto: comparar o "produto" real com o modelo ideal. As crianças já nascem sabendo o essencial. Na escola, esquecem. (RUBEM ALVES, 2006, p. 119, 120, grifo do autor).

Dizeres como esse de Rubem Alves, levam-nos a pensar a importância da imaginação/criação. Algo delineador de uma Geografia Escolar processual, ou seja,

para além de um mero produto estatal. Uma Geografia capaz de discutir ontologicamente o papel do sujeito na sociedade, não porque efetua apenas a crítica, mesmo sendo possivelmente construtiva, mas sim, porque (re) lembra o ser humano (professores e alunos em especial, pois falamos do espaço escolar) do seu papel criativo na sociedade, fato esse fomentador da mudança.

Tal Geografia está no nosso âmago. No âmago de todos que povoam a Terra. Personagens de um teatro que se faz parecer ordenado, mas é acima de tudo desordenadamente criativo. Eis, portanto, a possibilidade de se instalarem novas ordens multiescalares e multiescolares.

CONSIDERAÇÕES PROPOSITIVAS FINAIS

Estas considerações finais pretendem-se mais do que simplesmente finais, pois apresentam proposições, haja vista nossa discussão ter tido basicamente um caráter epistemológico e ontológico inserido na historiografia.

Sendo assim, apresentaremos propostas para se trabalhar por uma arte geográfica no ensino, levando-se em consideração aqui a prosa e a poesia passível de ser trabalhada pela Geografia. Tal prosa e poesia não se traduzirão somente nos clássicos já trabalhados por diferentes geógrafos. Haja vista, como indicam Corrêa e Rosendahl (2007), os geógrafos se interessarem pelas obras em que o espaço e o tempo são simples panos de fundo.

Podemos ir além. Na prosa, pergunto-os, por que não tratar a Geografia a partir de obras em prosa capazes de elevar o geógrafo e seu aprendiz (o aluno) a um maior discernimento da sociedade? Citamos neste trabalho, por exemplo, Fernando Pessoa, poeta também de distinta obra prosaica; pensador das coisas do mundo e do mundo das coisas. Autor que para além de suas poesias, pensou a arte, a filosofia, a ciência, suas distinções e possíveis ligações. Papel do professor de literatura? Creio que não somente.

Ainda nos indagando sobre a prosa, por que não trabalhar das crônicas de Rubem Alves até as crônicas de Vinícius de Moraes? Ambos os trabalhos tratam de espaços e tempos diferentes. Discutem as coisas e as pessoas no tempo presente e no que se foi. Seja como espaço de memória, o espaço longínquo e o próximo. São expressões de pessoas que mais sensivelmente captam as falas do mundo.

O cinema também é prosaico. Chauí (2000)

considera o cinema uma das principais representações da arte contemporânea. É uma ferramenta didática ampliadora da cognição dos alunos quando a discussão geográfica se dá sobre determinados tempos e espaços, lugares específicos ou tempos históricos que efetuaram modificações espaciais em proporções diversas. Pode ser tratado pelo professor em sala de aula ou mesmo na própria sala escura do cinema, pois, nos dias de hoje, são muitos os cinemas que têm programações específicas para escolas.

Queremos com isso, dizer que não é só a prosa de fundo geográfico que serve para fazer Geografia. Outras prosas, ao discutirem o planeta Terra, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, nos remetem também a determinadas geografias, ou modos de pensar o espaço que necessitam sim, de maior esforço de abstração, mas não por isso são materiais didáticos menos preciosos ao professor de Geografia.

Na poesia, podemos perceber a poética da música em sua junção de notações sempre sedutoras com letras muitas vezes esclarecedoras. Ou mesmo, como comumente fazemos destrinçar a poética geográfica contida nas mais diversas expressões poéticas, como o soneto, o poema sem métrica, o cordel.

Como indica Perrissé (2006, p. 112): "A poesia é visão para nossa cegueira. [...] Essa educação estética, poética, pode levar uma pessoa a níveis melhores de autoconhecimento, de expressividade verbal e de percepção do que pensam e fazem as outras pessoas". Afirmação essa também espacial, pois se autoconhecer é (re)conhecer-se do/no espaço e, o exercício de percepção também é um exercício para com o espaço.

São breves proposições; certamente para serem pensadas e inseridas na sala de aula de acordo com aquilo que o professor percebe dos seus alunos em termos de potencial. Proposições que podem ser testadas na tentativa de transdisciplinarizar o pensamento geográfico em possível diálogo profícuo com outras linguagens. Linguagens um tanto demens para a nossa ciência tão linear.

Finalizamos este trabalho com Besse (2006), que bem nos expressa nestas considerações finais, quando diz:

[...] não é tanto a geografia como um saber positivo (inclusive nos problemas veiculados por esta própria positividade) que se deve considerar aqui, mas antes a geografia na medida em que ela se encarrega das relações que nós mantemos com o mundo terrestre, e na medida em que ela é uma indagação sobre as diferentes maneiras possíveis de falar neste mundo. [...] A geografia é aqui vista não como conteúdo de saber,

mas na dimensão de sentido que ela proporciona aos discursos e às ações e relação ao mundo, não como saber, mas como orientação em relação ao mundo. (BESSE, 2006, p. 82, 83).

Eis a Geografia (seja escolar ou não) em que acreditamos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Cenas da vida.* 11. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia*: ciência da sociedade. São Paulo: Atlas, 1987.

BESSE, Jean-Marc. *Ver a terra*: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná E. *et al.* (Orgs). *Geografia*: conceitos e temas. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 15-47.

CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeny. Literatura, música e espaço: uma introdução. In: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeny (Orgs). *Literatura, música e espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007, p. 7-16.

DARDEL, Eric. L'Homme et la Terre: nature de la réalité géographique. Paris: CTHS, 1990.

PERRISSÉ, Gabriel. *Literatura e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESSOA, Fernando. *Obras em prosa em um volume.* Rio de janeiro: Nova Aguilar, 1976.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HISSA, Cássio E. V.; GERARDI, Lúcia H. de O. Imagens da geografia contemporânea: modernidade, caos e integração dos saberes. In: GERARDI, Lúcia H. de Oliveira G.; MENDES, landara Alves. (Orgs). *Teoria, técnicas, espaços e atividades:* temas da geografia contemporânea. 1. ed. Rio Claro / São Paulo: AGETEO, 2001, p. 7-20.

HISSA, Cássio E. Viana. *A mobilidade das fronteiras:* inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MACHADO, Valeriê Cardoso. A ciência geográfica e sua inserção nos currículos escolares: notas de uma pesquisa bibliográfica. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 1.Uberlândia, 2008.

MARANDOLA JR., Eduardo. Humanismo e abordagem cultural em geografia. In: *GEOGRAFIA*, Rio Claro, v. 30, n. 3, p. 393-419. set./dez. 2005.

MARANDOLA JR., Eduardo. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. In: COLÓQUIO BRASILEIRO SOBRE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 1., 2008, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Centro de Memória/UFU, 2008.

MORAES. Antônio Carlos R. *Geografia*: pequena história crítica. 18. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar; LE MOIGE, Jean Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópoles, 2000b.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria.* 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia escolar*: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

WRIGHT, John K. Terra incognitae: the place of the imagination in Geography. *Annals of the Association of American Geographers*, v.37, p.1-15. 1947.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. *Girassóis ou heliantos:* maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Sococaba: PM – Linc, 2001.