

# POR UMA ARTE GEOGRÁFICA NO ENSINO

**Autor:** Tiago Vieira Cavalcante – UFC – [tiagogeografia@yahoo.com.br](mailto:tiagogeografia@yahoo.com.br)

## Conjugações 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 que ter cuidado para não construir dogmatismos educacionais que na busca de compreender o todo não atendem de forma eficiente e eficaz as composições deste. Partes, da mesma maneira, não compreendidas sem o diálogo com o todo.

Complexidade educacional que 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 este, compositor de um pensamento flexível por parte do professor perante seus alunos na sala de aula. Podemos pensar: “Eis o caos ordenador, onde sua entropia pode ser denominada de imaginação, de onde se tem uma ordem criativa renovada”.

Complexidade que se dá no tempo, porque uma construção humana cotidiana e cumulativa, e no espaço, porque uma construção humana delineadora de novas espacialidades em suas diferentes categorias geográficas.

Tais considerações, se percebermos a história do pensamento da ciência geográfica, são bem recentes. Tanto delineiam uma nova estrutura de pensamento (pelo menos 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), como delineiam 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 idéias assim permeiam, em especial, o pensamento acadêmico. Pensamento este formal, apartado da escola e recheado de idioletos.

Uma das principais barreiras neste teatro educacional: O temido vestibular. Momento quantitativo de um mundo também quantitativo. Barreira permeada por dúvidas ontológicas, escolhas precipitadas, arritmias nada saudáveis, nervosismos angustiantes e chororôs 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, como a arte à educação em consideração ao que Morin (2000a, p. 22) chama de “aptidões gerais da mente” permissivas a um “melhor desenvolvimento das competências particulares e especializadas”.

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

Sendo assim, no presente trabalho, 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 imagino-educativa. Posteriormente, indo de encontro com a contemporaneidade em sua complexidade, levando em consideração em especial o espaço escolar e os discursos e atitudes tomadas neste 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 primeira, desbrava lugares e (re)conhece intempéries. Idealiza uma ocupação geográfica total do planeta a partir deste 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). Este 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). 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 sapiens-demens*, no passado. Eis o encontro.

Mesmo posteriormente, na Antiguidade Clássica, com os gregos, romanos e egípcios, 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 pensamentos 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 idéia sobre Geografia ainda continua a mesma no que tange a sua constituição. Astronomia e cartografia continuam com seus respectivos papéis, porém agora eram impostas pela Igreja Católica. Deste modo, a Geografia se volta para os céus ou mesmo para a construção dos caminhos que levaria 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, p. 34):

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”.

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 se falando – era a mãe deste conhecimento. Basta pensarmos e percebermos que mesmo aqueles que pensaram para além da filosofia tinham forte base filosófica, haja vista esta constituir-se com a premissa da dúvida, da interrogação.

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

### **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 este que leva o ser humano a pensar em sua racionalidade e cientificidade a partir da criação de um método científico que viria a apresentar as verdades endógenas e exógenas do ser e do seu espaço. Um humanismo laico que busca compreender a minimização do poder do homem frente as esfera 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. Segundo 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”.

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

Efetando uma reflexão sobre essa perspectiva, podemos fazer uso de Morin (2008, p. 35) 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 mesmo 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.

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 e GERARDI, 2001, p. 8). Trabalham-se assim de maneira antagonica 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, este dualismo tem alguns nomes: Determinismo e Possibilismo; Geografia Geral e Geografia Regional; Geografia Física e Geografia Humana. Fato este provocador de uma intradisciplinaridade frágil epistemologicamente, fazendo com que esta 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 –, batia de frente com a materialidade científica que não transcendia até o reconhecimento de Deus e sua maior criação: a natureza.

Contudo, estes pensadores, idealizadores da Geografia, assim como Ratzel e La Blache, elaboraram um princípio de ciência geográfica extremamente ligada 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. Onde ambas, de acordo com Tonini (2003, p. 38),

(...) 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.

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 esta é criada.

Historiadores do pensamento geográfico (Andrade, 1987; Gomes, 1996; Moraes, 2002) ao falarem da Geografia enquanto disciplina, indicam que Immanuel Kant (1724-1804, filósofo), 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, *idem*, p. 19). A Geografia mesmo assim ainda não tinha sido suficientemente sistematizada.

Moraes (2002, p. 34) 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.

Vale dizer que, Moraes explica tal sistematização a partir do “processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção” (*idem, ibidem*). 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 vinculado 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, haja vista a forte união daquilo que Milton Santos (1997) denomina de meio técnico-científico-informacional, meio este que se sobrepõe ao meio primeiro, primitivo: o meio natural e, o transforma em prol do ser humano e suas mais novas necessidades inventadas. Contudo, não podemos pensar a Geografia escolarizada somente a partir deste 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, p. 48) 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”.

Análises estas 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 esta 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 da Geografia nas escolas.

Porém, 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 dos que a primeiro pensaram. 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 este fim estatal perdurou 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 este 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 esta 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, p. 57),

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.

Neste 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 intuídos 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 (*idem*, p. 63):

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.

Não que estes dados sejam demasiado insignificantes. O importante é termos a consciência que sua interpretação acrítica leva a uma aceitação alienante. O Estado desta forma toma as rédeas da condição humana no 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 período moderno) como Karl Marx, produz um conhecimento do espaço geográfico calcado nos conceitos por Marx elaborados.

Realizando crítica as outras geografias 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 Sociais. Machado (*op.cit*) 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-Humanista brota no sentimento acadêmico. Esta forma de pensar Geografia ganha força nos anos 70 em outros lugares do mundo a partir da leitura de Eric Dardel em sua obra *L'Homme et la Terre* de 1952. No Brasil, assim como nesses outros lugares (em especial Estados Unidos, Inglaterra e França) este 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 sociedade não adentra os currículos escolares, fato este somente mais facilmente percebido a partir dos anos 90 e mesmo assim com branda força, a partir, por exemplo, da construção de matas mentais sócio-ambientais 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, esta 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) supra-orgânicos, 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 fim algum. Produtos alienados de seu cotidiano, de seu espaço vivido, enfim, produtos. Deste 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, muito pelo fato da escola seguir pressupostos metodológicos provenientes do pensamento científico, apesar de sua diferente dinâmica cotidiana.

A ciência apartou o homem da natureza, a ciência da arte e a ciência da filosofia, como já indicamos.

A escola separa o homem da natureza que encerrado entre quatro paredes não percebe sua ambiência. Também separa o homem (aluno) de sua imaginação e por consequência de sua criatividade. Faz do aluno um mero receptor de conhecimento e não de sabedorias. Temos assim uma educação mnemônica, como indicara Lacoste e bancária, de acordo com Paulo Freire. Por fim, a escola separa o homem de seu poder de reflexão, porque, como já dito, mero receptáculo dos dizeres do professor; homem de ciência por vezes sem a consciência de que ele muitas vezes aprende em sala de aula

tanto quanto o aluno. Percebam deste modo quanto os pressupostos epistemológicos e ontológicos entre a escola e a ciência moderna se aproximam.

A arte para nós, nesses dois termos que indicamos – epistemológico e ontológico – tende a aproximar esses dualismos na busca de uma conjugação, de um encontro criativo, positivo para o ensino.

O grande poeta Fernando Pessoa (*op.cit*, p. 218) 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, regista-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.

Incitar este tipo de trabalho, não quer dizer trabalhar por um viés somente pragmático, mas também por um viés teórico, haja vista 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, interessante perceber a crítica que faz Soares (2001, p. 24, 25) 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 prenes de valores capitalistas (pontualidade, obediência, trabalho mecânico/repetitivo).

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.

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, p. 119, 120) 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, cata-ventos, 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. (Grifo do autor)

Dizeres como este 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 esta possivelmente construtiva, mas sim, porque (re)lembra o ser humano (professores e alunos em especial, afinal falamos do espaço escolar) do seu papel criativo na sociedade, fato este 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 multiescolares e multiescolares.

### **Considerações Propositivas Finais**

Estas considerações finais pretendem-se mais do que simplesmente finais, pois apresentam proposições, haja vista nossa discussão ter sido basicamente de 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 onde 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 crônicas de Vinícius de Moraes? Ambos os trabalhos tratam de espaços e tempos diferentes, discutem as coisas e as pessoas, o tempo presente e o que se foi, o espaço de memória, o espaço longínquo e o próximo. São expressões de pessoas que mais sensivelmente sentem ou sentiram o 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 grandes proporções diversas. Pode ser tratado pelo professor em sala de aula ou mesmo na própria sala escura do cinema, haja vista hoje muitos cinemas terem 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, destrinchar a poética geográfica contida nas mais diversas expressões poéticas, como por exemplo, o soneto, o poema sem métrica, o cordel.

Como indica Perrissé (2006, p. 112): “A poesia é visão para nossa cegueira. (...) Esta 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 esta 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 perceber dos seus alunos em termos de potencial. Proposições que porventura 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, p. 82, 83), que bem nos expressa nessas 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.

Eis a Geografia em que acreditamos.

## Referências

- ALVES, Rubem. *Cenas da vida*. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 7ª ed. Campinas, SP: 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*. 7ª 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 S.A., 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, Iandara Alves. (Orgs.). *Teoria, técnicas, espaços e atividades: temas da geografia contemporânea*. 1ª 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: *I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico*: Uberlândia, 2008.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Humanismo e abordagem cultural em geografia. In: *GEOGRAFIA*, Rio Claro, v. 30, n. 3, set./dez. 2005, p. 393-419.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Humanismo e arte para uma geografia do conhecimento. In: *I Colóquio Brasileiro sobre História do Pensamento Geográfico*, 2008, Uberlândia. Anais. Uberlândia: Centro de Memória/UFU, 2008.
- MORAES, Antônio Carlos R. *Geografia: pequena história crítica*. 18ª 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: Peirópolis, 2000b.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2ª 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, 1947, p. -1-15.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim. *Girassóis ou heliantos: maneiras criadores para o conhecer geográfico*. Sococaba: PM – Linc, 2001.