

## SER-NO-MUNDO NO ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA HUMANISTA E EXISTENCIAL<sup>1</sup>

*Being-in-the-world in teaching and learning geography: possibilities for a humanistic and existential geographic education*

Larissa Alves de Oliveira<sup>2</sup>

Jeani Delgado Paschoal Moura<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo é sobre a experiência de ser-no-mundo e da construção do conhecimento geográfico como condição inerente à existência. Enquanto viventes, somos seres aprendentes. O ensino de Geografia formal se sustenta no conhecimento construído na experiência geográfica de mundo, ao mesmo tempo em que mostra, em seu modo de ser, esse aprendizado. Defendemos as potencialidades do ensino de Geografia escolar, recuperando as geograficidades na cotidianidade da escola, esta como parte do mundo vivido. Por meio da leitura das obras de Heidegger (1998, 2009, 2012), Dardel (2011), Wright (2014) e Lowenthal (1982), entre outros, discutiremos o ensino e o aprendizado na perspectiva de uma Geografia Humanista e Existencial, ressaltando a geograficidade e a experiência enquanto inerentes ao ser-no-mundo. As possibilidades de ensinar e aprender Geografia, por meio de uma intencionalidade pedagógica, apresentam-se como clareiras para recuperar o sentido da existência humana sobre a Terra.

**Palavras-chave:** Geograficidade. Liberdade. Fenomenologia. Geografia escolar.

### ABSTRACT

This paper is about the experience of being-in-the-world and the construction of geographic knowledge as an inherent condition of existence. As living beings, we are learning creatures. The teaching of formal Geography is sustained by the built knowledge in the geographic experience of the world, at the same time that it shows, in its way of being, this learning. We defend the potentialities of the teaching of school Geography, recovering the geographicities in schools' daily life, the school as part of the lived world. Through reading the works of Heidegger (1998, 2009, 2012), Dardel (2011), Wright (2014), and Lowenthal (1982), among others, we will discuss the teaching and the learning from the perspective of a Humanistic and Existential Geography, emphasizing the geographicity and the experience as inherent to the being-in-the-world. The possibilities of teaching and learning Geography, through pedagogical intentionality, present themselves as clearings to recover the sense of the human existence on Earth.

**Keywords:** Geographicity. Freedom. Phenomenology. School Geography.

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

<sup>2</sup> Doutoranda em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista CAPES. larissa-alvez@hotmail.com

✉ Rodovia Celso Garcia Cid (PR-445), Km 380, Campus Universitário, Londrina, PR. 86057-970.

<sup>3</sup> Professora Associada do Curso de Geografia e Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geociências, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina (UEL). jeanimoura@uol.com.br

✉ Rodovia Celso Garcia Cid (PR-445), Km 380, Campus Universitário, Londrina, PR. 86057-970.

## INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem são temas recorrentes nas pesquisas educacionais e inerentes ao trabalho na docência. Na Geografia, esta temática apresenta-se sob diferentes perspectivas de estudos. Nos últimos anos, no Brasil, aumentou o interesse por investigações acerca da Geografia Humanista na escola. Nunes (2009), realizou uma pesquisa com foco no diálogo entre Paulo Freire e Geografia Humanista, relacionando as narrativas de estudantes em sala de aula e as vivências para além dos muros escolares. Capelle Suess (2016) pesquisou os conhecimentos dos professores acerca da Geografia Humanista e suas reverberações nas ações cotidianas, mostrando ausências de uma Geografia Humanista como possibilidade de apreensão do lugar e das manifestações fenomênicas. Alves (2019) discutiu as potencialidades do Ensino de Geografia Humanista na reconstrução da noção de lugar para imigrantes bolivianos, em uma escola paulistana. Puchalski (2019) partiu das diferentes percepções de estudantes sobre a experiência de viver em uma cidade pequena, e produziu um atlas dos lugares de vivência. Estes esforços demonstram as potencialidades de pesquisas com abordagens sobre fenômenos escolares, fundamentadas na Geografia Humanista Fenomenológica.

Diante das inúmeras possibilidades que se abrem como campo de pesquisa e práticas de ensino, nos debruçamos na investigação sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia Escolar na perspectiva humanista fenomenológica-existencial, com base em pesquisa anterior voltada à educação geográfica existencial (OLIVEIRA, 2017). Propomos um movimento de observação ontológica, daquilo que está fora, mas ainda permanece existencial, a partir de Heidegger (1998, 2009, 2012) e Dardel (2011), intercambiando com abordagens para dentro do homem, com foco nas potencialidades humanas, balizados

em Wright (2014) e Lowenthal (1982), como fundamentos para um ensino de Geografia escolar.

Os escritos de Heidegger e de Dardel ajudarão a compor possibilidades para ensinar a Geografia como uma ciência viva e comprometida com os problemas de nosso tempo. Apesar de não ter trabalhado com o ensino de Geografia, as ideias heideggerianas são inspiradoras para se pensar a interação homem-mundo e o conhecimento geográfico construído nessa relação. Pelas lentes do filósofo alemão, discutiremos a impossibilidade de desvinculação entre ser e mundo. Por meio do conceito de mundo abrem-se sendas para aproximar a Geografia que se ensina do conhecimento geográfico enraizado no ser-no-mundo. A geografia em ato proposta por Dardel (2011) vai ao encontro de uma geografia que é tanto vivida, quanto matéria de estudo. Para este pensador, a Geografia deveria conservar, dentre as outras ciências, uma originalidade própria e a capacidade de permanecer “humana”. Em Dardel buscamos os fundamentos para deixar aparecer a geograficidade enraizada nas múltiplas geografias. Ampliando o movimento teórico, encontramos em Wright (2014) referências às *terrae incognitae* e à imaginação e, em Lowenthal (1982), às vivências de mundo sob diferentes perspectivas geográficas.

Iniciaremos pela reflexão da experiência de ser-no-mundo e de suas geograficidades, como unidade existencial. Na sequência, apresentaremos o pensamento heideggeriano sobre a possibilidade do aprender e do ensinar, conduzindo a discussão para uma compreensão acerca da Geografia pautada na experiência como abertura do mundo e fio condutor para um ensino escolar plural e aberto à diversidade de realidades geográficas. Neste movimento que se apresenta entre ser e ente, transitaremos para o que consideramos uma possibilidade de avançar. Seguiremos os passos do filósofo e pedagogo Larrosa (2018a), em seu livro o “Elogio da Escola”, para defender a Geografia

como uma disciplina em busca de seu sentido original, qual seja, o de colocar o conhecimento geográfico advindo das experiências vividas em movimento nos espaços e tempos escolares.

#### DA EXPERIÊNCIA DE SER-NO-MUNDO E DE SUAS GEOGRAFICIDADES

Dardel elabora o conceito de geograficidade que leva ao entendimento do ser-no-mundo. Para Holzer (2010), a geograficidade dardeliana, enquanto essência, define a relação do ser-no-mundo. Para dar sentido ao mundo a partir da Geografia Humanista de base fenomenológico-existencial é indispensável abordar a cumplicidade de homem e Terra, ou as suas geograficidades. Na abordagem fenomenológica o mundo é compreendido a partir da relação primordial e original, anterior à cognição e à teorização (DAL GALLO; MARANDOLA JR., 2015), portanto, o mesmo é anterior à concepção de ciência e, até mesmo, da consciência, pois o homem vivencia e habita nesta relação.

Heidegger (2009) afirma que mundo é fundamental para a constituição ontológica de ser, não sendo apenas a materialidade da natureza, ou a convivência histórica, do próprio ser-si-mesmo e das coisas de uso, mais que isso, mundo é a totalidade inerente da multiplicidade ontológica, compreendido de maneira una no “ser-com os outros, no ser junto a e no ser-si-mesmo”. O mundo a ser pensado e apreendido por essa perspectiva não se refere apenas à materialidade e à subjetividade das relações com, mas vai além, reforça a inerência de ser-no-mundo e sua completude. “Na fronteira entre mundo material, onde se insere a atividade humana, e o mundo imaginário, abrindo seu conteúdo simbólico à liberdade do espírito, nós reencontramos aqui uma geografia interior” (DARDEL, 2011, p. 05).

Em um movimento de observação do homem, enquanto possibilidade para a Geografia, Wright (2014) relaciona as antigas

**terras incógnitas** representadas na cartografia com o canto das sereias, que estimulavam a curiosidade e a imaginação, bem como o espírito explorador dos homens. Dias (2019) analisa este contexto ao exemplificar os modos como, por vezes, olhamos o topo de uma montanha ou o contorno de uma floresta e, mesmo que estes ambientes estejam mapeados, a imaginação do desconhecido aparece como desejo de conhecer outros lugares, “algo vivido no mundo interior e como força movente no mundo exterior” (DIAS, 2019, p. 39). Wright (2014) ressalta que estas *terrae incognitae* não são apenas terras físicas não descobertas ou pouco conhecidas, mas terras subjetivas, apreendidas pela imaginação geográfica, entendida como provocadora de um fazer geográfico. É neste contexto que a geografia se aponta como um caminho para converter *terrae incognitae* em **terras cónitas** (DIAS, 2019).

Em suas buscas pedagógicas o professor de Geografia é, ou poderá vir-a-ser, um curioso pelos mundos particulares, levando seus aprendentes a essa curiosidade que gera as *terrae incognitae* e a imaginação para pensá-las. A imaginação se encontra no ramo da subjetividade e não deve ser encarada como o oposto da objetividade (WRIGHT, 2014). A subjetividade resulta da disposição mental em que concebemos as coisas com base em nossas referências, as quais não se pautam apenas nos interesses pessoais, mas também nos aspectos da realidade, sejam sociais, culturais, ambientais, entre outras, que recebemos cotidianamente e que nos cercam.

Nessa perspectiva, os sujeitos podem ser estimulados a pensarem em sua **terra cónita** pessoal, ou seja, seu mundo enquanto parte de sua existência ou do seu ser-no-mundo. Essa **terra cónita** se configura como o mundo ao qual criamos na subjetividade do que absorvemos e do que somos. Para Lowenthal (1982) essa terra cónita é distinta do mundo compartilhado do conhecimento, pois se trata de lugares

imaginários, de aspectos da realidade que apenas o ser está arraigado, exatamente pelo modo de ser do ser-no-mundo. É no desvelar do ser-no-mundo que se encontra uma das possibilidades de pensar a *terrae incognitae* na Geografia escolar.

A experiência “é o modo de estar-em-presença do que está presente, que se essencializa no pôr-diante-de-si” (HEIDEGGER, 1998, p. 215), de outro modo, a experiência é um caminho para desvelar o ser-estar. Neste panorama de uma geografia interior, fundamentada na vinculação do homem com o mundo, no sentido heideggeriano, ao ser nutrido pelo ensino de Geografia, se eleva a um aprendizado geográfico intencional, direcionado a uma educação geográfica existencial (OLIVEIRA, 2017).

A ontologia que Heidegger (2012) se debruçou por meio do *Dasein* e de sua analítica existencial, reforça a perspectiva geográfica que Dardel (2011), anos depois, chamou de geograficidade. Ao finalizar “Ser e Tempo” (2012), o autor não apresentou uma síntese ou um conceito fechado sobre *Dasein*: “O *Dasein* existe. *Dasein* é, além disso, o ente que eu sou cada vez eu mesmo” (HEIDEGGER, 2012, p. 169). O *Dasein* é concebido como o mais profundo dos entes e o que expressa um eu puro e multifacetado.

Um dos mais importantes conceitos da constituição do *Dasein* é o de **ser-no-mundo**, este conceito se apresenta como fenômeno unitário, mas com composição em uma multiplicidade de momentos estruturais constitutivos (HEIDEGGER, 2012). O ser-em designa um ente que está “em” um outro ente, mas o ser-em não se refere a uma espacialidade de “ser-um-dentro-do-outro”. Vindo do alemão “em” e “in” provém de “*innan*” que é morar, *habitare*. “Ser, como infinitivo de “eu sou”, isto é, como existenciário, significa morar junto a... ser familiarizado com...” (HEIDEGGER, 2012, p. 173) e ser-em é uma expressão existenciária do ser do *Dasein* o qual tem como constituição fundamental o ser-em-o-

mundo. O “ser junto” ao mundo no sentido de absorver-se no mundo é fundamentado no ser-em.

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

É neste tocante que reforçamos as possibilidades de um ensino de Geografia Humanista, para que este encontro autêntico com o outro possa advir do ambiente escolar e extrapolar em uma educação geográfica existencial, em que o mundo possa ser compreendido como origem de todo conhecimento (MARANDOLA JR., 2016) e conceito fundamental para a construção teórica desta geografia ontológica. Para Heidegger (2012) a ontologia só seria possível pela Fenomenologia, como um desvelar da coisa nela mesma. Para Marandola Jr. (2016) este desvelamento se encontra na circunstancialidade do cotidiano, ou seja, no desafio de fazer da cotidianidade uma possibilidade de desvelamento. Nesta mesma perspectiva de uma Geografia Humanista pautada na cotidianidade que se desdobram tantas outras possibilidades de pesquisas, vislumbrando geografias do porvir. A experiência é primordial para a geografia do porvir, não pelos resultados que possam ser alçados, mas pelas possibilidades

heurísticas de pensamento, pois “há tantas geografias quantos geógrafos” (MARANDOLA JR., 2016, p. 466). Considerar o ser-no-mundo é enfatizar as geografias do porvir com proposições mais plurais, de modo que seus cientistas e/ou professores sejam vistos, antes de tudo, como homens e mulheres, em sua condição existencial. Essas geografias do porvir abrem possibilidades de uma geografia existencial enquanto caminho para o ser-no-mundo, de modo que esses entes se desvelem e essa geograficidade seja pensada enquanto existência, experiência, ensino e aprendizagem.

### APRENDER É MAIS DIFÍCIL DO QUE ENSINAR

Heidegger trabalhou a relação professor-aluno, como condição da própria vivência do filósofo em seus anos de docência e de reitor universitário. Apesar de não ser um pensador da educação, apresentou contribuições para a prática educativa. Kirchner (2016) em seu texto, “Do ensinar e do aprender: reflexões em Martin Heidegger”, apresenta duas frases retiradas das obras de Martin Heidegger (1962; 1954), a saber: 1) Aprender é mais difícil do que ensinar; 2) Ensinar é ainda mais difícil do que aprender.

Dedicaremos este item à primeira frase de Heidegger (1962 apud KIRCHNER, 2016), “Aprender é mais difícil do que ensinar” [*Lernen ist scherer als Lehren*], que abre perspectivas para refletir sobre os caminhos para a construção do conhecimento, embora aprendemos em todo tempo em nosso cotidiano. De acordo com Kirchner (2016), aprender algo que o professor queira ensinar, requer que o estudante caminhe ao encontro do mestre – de forma subjetiva – e encontre em sua dimensão existencial a assimilação do conhecimento formal desejado. É pela inquietude que o caminho se abre para o encontro do conhecimento, sem esta, o conhecimento passa apenas como

informação, não se transforma, não cria sentido, tão pouco, se encontra no ser-aí.

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

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

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

Na formação humanista a relação com aquilo que é estudado é de tal natureza que, nela, o indivíduo volta para si mesmo e isto se dá porque ao lermos ou escutarmos com o coração aberto, aquilo que ressoa em nós, ressoa no silêncio de nós mesmos e “penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria

forma” (LARROSA, 2006, p. 52). A formação é identificação com o que será aprendido, ou seja, disposição para ver além do que será apresentado, para buscar mudanças. Aprender é estar disposto a ver além da exterioridade e de ouvir além do que o silêncio e o comodismo podem oferecer. A formação é uma viagem individual e, portanto, singular.

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

Essa viagem reflete o se perder para se encontrar, por meio das experiências que afetam o homem, como ressaltado por Larrosa (2006). O aprendizado geográfico, que nos interessa mais de perto, acontece também para além dos muros escolares, como já afirmado, ao longo da existência do homem, pelo conhecimento concebido de experiências e não necessariamente do ensino de Geografia institucionalizado. Mas, a Geografia, como matéria de ensino, pode propiciar a viagem na volta às coisas mesmas, de modo que o ser-no-mundo se revele e possa conceber uma geografia fenomenológica que se projete para uma ontologia heideggeriana. Nessa Geografia, aprender significa apreender o espaço geográfico no sentido de perceber as significações para além de sua aparência, do sentido e do experienciado. É apreender as coisas, não apenas como havíamos visto, nem imaginado, mas compreender o fenômeno espacial como se manifesta na experiência, dotá-la de conhecimento e significados, tomar para si as formas e o seu sentido.

Para Dardel (2011, p. 49) a Terra é mãe de tudo que tem vida, de tudo que é, havendo um laço de parentesco a tudo que cerca o homem

e, portanto, “eles são o próprio homem. É lá que ele se realiza e se conhece”. Para Galvão Filho (2019) a realidade geográfica, diretamente relacionada ao conceito de geograficidade, é vívida e pulsante, pela qual são realizadas novas experiências que emergem da relação do homem com as paisagens, os lugares e territórios. Essa realidade geográfica aparece ao homem a partir de sua oscilação de sentimentos que são despertados ou encobertos através das intencionalidades espaciais. A realidade geográfica é o contato do homem com o mundo, pela qual se revelam as particularidades a partir desse apropriar-se numa troca em que um estabelece sentido a partir do outro. É desse apropriar-se que surgem as experiências e os sentimentos, particulares a cada ser, a cada espaço. É através desse pensar que a geografia se molda no cotidiano, para além dos muros escolares, um contato para além do que os olhos veem, mas que se estabelecem no cotidiano em suas geograficidades.

O conhecimento geográfico se reflete na compreensão de que o mundo é um lugar – no sentido fenomenológico da palavra – o homem está constantemente aprendendo, mesmo que este não se dê conta. Enquanto houver vida, haverá aprendizagem, o que significa dizer que o sujeito nunca pára de aprender, visto que a aprendizagem é uma condição da existência. O deixar-aprender, geograficamente e fenomenologicamente, requer a compreensão da vivência, como única e singular e, por isso, em cada sujeito contém um mundo, cada mundo uma geografia pessoal e singular.

Se novamente fizermos um movimento de observação das possibilidades por meio da subjetividade do homem, assim como em Wright (2014), em Lowenthal (1982) cada indivíduo possui uma perspectiva de mundo e porque não uma geografia, pois cada sujeito vive o mundo sob uma perspectiva. A criança por ter pouca idade e por consequência pouca vivência, o seu universo ainda é limitado àquilo

que lhe foi visto e sendo seu círculo social ainda restrito, o mesmo há de considerar que tudo aquilo que lhe exprime importância faça sentido a partir de seu contato. Essa visão egocêntrica de mundo que compete à criança se molda com o decorrer dos anos. Não importa quantos pontos em comum as crianças tenham de visão de mundo, para elas faltará uma visão compartilhada da natureza das coisas.

Essa visão compartilhada de mundo é anunciada por Lowenthal (1982, p. 116) por meio de uma metáfora em que “o mundo da experiência humana é, então, apenas uma árvore da floresta. A diferença é que o homem sabe que sua árvore não é única, e ainda pode imaginar que a floresta, como um todo, possa ser semelhante”. A partir da experiência de mundo e, até mesmo, das convenções sociais, o homem passa a se moldar para compreender que há mundos parecidos com os seus, o que pode levar a mudar seu próprio mundo para se encaixar nessa floresta do mundo compartilhado. Nesse contexto, o homem aprende na observação de outros mundos, no modelo das convenções sociais e naquilo que lhe compete de experiências, a aprendizagem é necessária e inconsciente. Como homens, aprendemos mais rapidamente a heterogeneidade do mundo nos atentando não somente a uma variável, mas examinando uma variedade de coisas, as quais saltam aos olhos de acordo com o interesse pessoal, isto se aplica ao que nos é ensinado, na medida em que aprendemos somente o que nos faz sentido e o que desvele nosso próprio ser.

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

e existência, e na medida em que se aprende, novas dúvidas surgem potencializando a ampliação do conhecimento em seu caráter existencial.

Nesse sentido, aprender é mais difícil que ensinar, pois aprender requer estar atento, não se trata apenas do ambiente escolar, mas do mundo, do lugar, da relação particular e da coexistência. Os mundos particulares, moldados sob uma perspectiva a ser pensada, principalmente ao que tange a escolaridade em que a técnica substituiu a curiosidade e o envolvimento emocional com os lugares e paisagens, potencializaram a nossa alienação com os entes (MARANDOLA JR., 2012). Eis a importância do vivido para pensar a Geografia institucionalizada: cada ente se transforma na sua relação com o mundo e se molda através deste. As múltiplas geografias ensinadas se constroem a partir da intencionalidade pedagógica, pela qual o homem reflete sobre suas próprias vivências e adquire nova compreensão sobre o trilhar de sua existência.

### ENSINAR É AINDA MAIS DIFÍCIL DO QUE APRENDER

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

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

Ensinar pressupõe a liberdade de deixar aprender, não no sentido de omissão, mas de contribuir com o aprender “a aprender” do estudante, de expor coordenadas, mas deixar que este conduza seu aprendizado de forma autônoma. Freire (1996) defende que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando e a disponibilidade para o diálogo. Para Heidegger (apud KAHLMEYER-MERTENS, 2008), o professor está à frente de seus estudantes na percepção de que este ainda tem muito a aprender e a se deixar aprender, compreendendo que a cada novo partilhar somos surpreendidos com novos caminhos e novos pensamentos.

Hannah Arendt (2016), filósofa política alemã, apresenta reflexões sobre liberdade que contribuem para elevar o pensamento para a educação. A filósofa tem por concepção que é na qualidade de fenômeno mundano que a liberdade se realiza, como atributo humano em que traz a existência aquilo que é novo, que rompe com a série natural de acontecimentos e imprime um novo rumo. Arendt rompe com a metafísica tradicional que concebia a liberdade enquanto atributo do pensamento e da vontade, mas não da ação e recupera a dimensão fenomênica de liberdade enquanto experiência vivida compartilhada.

Paiva (2020) se debruça em Arendt para compreender a experiência compartilhada na primavera secundarista, movimento de ocupação das escolas públicas por estudantes, ocorrida nos anos de 2015 e 2016, no estado de São Paulo. A situacionalidade das ocupações é reconhecida por Paiva (2020) como o novo, que é a essência da educação, segundo Arendt (2016), visto como a ruptura do que estava posto e a abertura para um novo horizonte. A relação que se estabeleceu entre os secundaristas e a escola potencializou o senso de responsabilidade dos estudantes que vivenciaram a ocupação e daqueles que, para além dos muros escolares, acompanharam a situação. Se das ocupações

se desvelaram geograficidades, então “não há maneira de separar a escola pública do secundarista que a ocupou” (PAIVA, 2020, p. 32-33). Ensinar e aprender configuram este movimento em que a liberdade se apresenta na experiência, no pertencimento e na responsabilidade, na ação de escolher trilhar um novo caminho. É nesse sentido que “a educação dos dias de hoje vem tentando libertar a escola da tradicional relação professor (autoridade de saber) e aluno (passivo do conhecimento) dando a este aluno a autoria, o protagonismo e autonomia diante do conhecimento e do próprio processo de ensino e aprendizagem” (DAVIM; MARANDOLA JR., 2016, p. 706).

O ensinar aponta um caminho próprio, um engajamento particular, e o aprender, requer a mudança, o desbravamento de um novo caminho. Para Morujão (2000, p. 27), Heidegger “tentará determinar a essência do agir a partir do consumir, quer dizer, levar a plenitude, ou finalizar”. O agir é o permitir que qualquer coisa, a partir de si própria, constitua as suas possibilidades que em si mesma possa ter, sendo primordial ressaltar que só se pode consumir aquilo que já é, o que já é o próprio Ser. “Através do agir, o Ser é impelido a ser e a manifestar-se” (MORUJÃO, 2000, p. 27). O agir, que é a própria liberdade para Arendt (2016), representa o meio pelo qual o ser se desvela. É na liberdade do aprender que o homem se despe do que está posto e deixa que o outro o ensine, outro indivíduo, outra paisagem, outro sentimento, outro sentido. Esse desvelar é importante para o homem, pois o agir será, primeiro de tudo, consumir a relação do ser com a essência do homem (MORUJÃO, 2000). O desvelar do ser-no-mundo expõe um vínculo de inteireza do homem em sua complexidade.

Ensinar/aprender sobre a liberdade – agir – desvelar evidencia um caminho ontológico que deve ser pensado pelas ciências. É sobre a liberdade que repousa no deixar-aprender que a liberdade do indivíduo se conduz de um modo e a partir do ensino passa a se orientar de outro

modo. Desta forma, pensar em um ensino que abarque este ideal de liberdade é compreender o que Arendt (2016) afirma ser o sentido da escola, qual seja, ensinar o que o mundo é, ou seja, não significa esquecer os meios técnicos das ciências, mas voltar-se para a oportunidade de um pensar singular. Sobre o sentido da escola, Larrosa mostra que, em momentos de críticas e dissolução do seu papel tradicional, é que se deve reencontrar a sua autêntica natureza.

A crítica da escola se tornou um lugar comum, e a educação, diz-se, se des-localizou, ficou sem um lugar próprio. A educação já não está protegida pelos muros da escola, porque, diz-se, há muito tempo pulou esses muros (sem contar o fato de que a própria escola se quer aberta e sem muros). A educação, diz-se, se confunde com a vida e, portanto, nada pode resistir à pedagogização geral da existência. A escola, diz-se, se confunde com o mundo, com a cidade, ou com a rede [...] (LARROSA et al, 2018b, p. 249).

Acreditamos ser possível recuperar a essência da escola ou a sua autêntica natureza, começando pelo reconhecimento da impossibilidade de separação entre a escola e a vida. Assim como a escola, amalgamada com a vida, como entendem Arendt e Larrosa, a própria Geografia se mistura com o mundo, com a cidade, com o campo, com suas paisagens e lugares. “Em uma perspectiva geográfica (humanista), esta ciência buscaria compreender o mundo por meio das sensações, afetos, impressões, relações e na exploração do imaginário intersubjetivo construído pelos sujeitos em relação ao seu meio de vivência” (DAVIM; MARANDOLA JR., 2016, p. 700). Nesse sentido, o ensino de Geografia tem um papel relevante como catalizador de novas aprendizagens capazes de mudanças pessoais a partir da reflexão sobre as geograficidades, peculiaridades de seu mundo, de seus lugares, paisagens e experiências. Repensar o ensino

de Geografia pautado na experiência é essencial para o próprio desenrolar do pensamento geográfico. Para Lowenthal (1985, p. 12) a “visão do mundo que os geógrafos constroem devem ser criada a cada nova geração, não só porque a realidade muda, mas também as preocupações humanas variam”. Nesta perspectiva, o ensino de Geografia deve estar em constante transformação, mantendo as bases do que o torna fundamental para uma formação humanista.

É preciso buscar ensinar Geografia como modo de ser do ser-no-mundo, pois um não se desvincula do outro sob a perspectiva fenomenológica, são singulares, mas interdependentes. “Os jovens transitam por diferentes lugares se conectando à vida de muitas pessoas, compartilhando histórias e lugaridades do seu mundo, mas tal vivência não lhes garante a plena atividade do pensar seus espaços de vida” (ARAÚJO; MOURA, 2016, p. 29). Na perspectiva humanista, o ensino se inicia a partir do aprendizado geográfico presentificado no ser-sujeito como protagonista para, e a partir deste, avançar na valorização do ser e do mundo, promovendo saltos qualitativos de aprendizagem, provocando alterações na própria educação do ser, abarcando o que advém desta educação original com novos significados, reverberando em uma educação geográfica humanista-existencial. Almejar um ensino e uma educação geográfica que sejam pensados pela fenomenologia não é o abandono da ciência, mas a sua abertura como possibilidade para que os sujeitos sejam levados a nova compreensão fenomênica.

O ensino formal de Geografia deve caminhar ao passo do que Dardel (2011, p. 89) escreveu: “[...] o homem está comprometido como ser espacial e como ser terrestre”. Ao considerar o homem como ser espacial/terrestre, a Geografia deve se abrir para um ensino do espaço geográfico como um ente aberto e contínuo, enquanto multiplicidade de histórias, narrativas, acontecimentos, movimentos e interações,

como quer Massey (2008). Essa Geografia humanista retoma caminhos de tal modo que o seu ensino é conduzido pela compreensão do espaço em sua multiplicidade, envolvendo subjetividades, sentimentos e significados dos sujeitos que transitam e interagem em suas diferentes geograficidades e historicidades (DARDEL, 2011).

Isso permite resgatar novos sentidos para a Geografia que se ensina e outras possibilidades para o fazer geográfico envolto a um aprendizado intencional e crítico, capaz de abarcar aquilo que o sujeito traz de si e de suas geograficidades e oferecer novos pensamentos e possibilidades para o vivido. A educação geográfica existe na experiência como manifestação dos fenômenos e o fazer fenomenológico deve se voltar “epistemologicamente e metodologicamente para a manifestação destes processos na experiência geográfica do ser-no-mundo” (MARANDOLA JR., 2016, p. 456). Deste modo, trilharemos caminhos para um ensino de Geografia fenomenológico, em que lhe é intrínseco o aprendizado geográfico existencial.

A relação que Kichner (2016) elabora de ensinar e aprender enquanto meios árduos para a abertura de possibilidades do desvelar do ser-no-mundo é uma linha de pensamento que causa a inquietação, o quanto o ensinar e o aprender geram a saída da zona de conforto, daquilo que está posto e de um caminho arraigado na coexistência das experiências e do mundo. Larrosa, mostra algumas categorias que dão forma ao sentido de ensinar/aprender na escola, des-velando o seu papel original.

**Tempos:** a escola dá tempo livre, separando o tempo escolar do tempo do trabalho.

**Espaços:** a escola como espacialização do tempo livre em um lugar público ou como o lugar onde o tempo livre encontra um lugar público.

**Matérias:** a escola como o tempo (livre) e o espaço (público) em que as coisas do mundo se transformam em matéria de estudo.

**Atividades:** a escola como o tempo e o espaço que, por estar separado da produção, permite o exercício e o estudo.

**E sujeitos:** a escola como o tempo e o espaço em que alguns adultos se separam do mundo do trabalho e se transformam em professores, e a escola como o tempo e o espaço em que as crianças e os jovens abandonam também o mundo da produção – e do consumo – e se transformam em alunos e estudantes (LARROSA et al, 2018b, p. 255, destaques no original).

Pensar sobre o que a escola é, em sua essência, abre perspectiva para a liberdade do ensinar e do aprender. Araújo e Moura (2016), ao trabalharem com a percepção de estudantes sobre a vivência em pequenas cidades, apontam o papel da escola, como comunidade aprendente e potencializadora da reflexão crítica dos lugares e seus significados, os quais, muitas vezes, são vivenciados pelos jovens e seus familiares, porém não pensados. Nesse sentido, as escolas são campos férteis para repensar a ciência viva e aberta ao diálogo com seus múltiplos saberes. A Geografia e seu ensino substanciam as experiências geográficas, em que um existe na presença do outro e que o desvincular destes é encobrir a essência de ser-no-mundo. É nessa busca que a Geografia humanista potencializa a educação geográfica existencial, numa relação recíproca em que esta é condição e possibilidade de abertura do pensar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate acerca do ensino na perspectiva da Geografia humanista-fenomenológica e existencial, ressaltamos que não se trata de desqualificar os modelos vigentes nas instituições de ensino, mas de dar força a esta linha de pesquisa como um vocativo para o ofício do professor-pesquisador como possibilidade de uma abertura para a surpresa, a novidade e o inesperado. As potencialidades abertas pela

Geografia Humanista está na centralidade dada a experiência como forma de impulsionar o conhecimento novo, produzido a partir da vida cotidiana, incorporando a escola como parte desse fazer geográfico que nasce na cotidianidade.

O conhecimento inerente à experiência do ser-no-mundo, como vimos em Heidegger, substancia o ensino da Geografia institucionalizado, ao mesmo tempo em que sofre influências deste aprendizado formal que resulta da intencionalidade pedagógica, numa troca recíproca, em que um se ancora no outro para se alcançar saltos qualitativos, capazes de impulsionar algo novo, dando sentido ao homem e a sua existência.

A experiência de ser-no-mundo, de ensinar e de aprender Geografia, inicia-se pela compreensão de que há conhecimento geográfico para além dos muros escolares, na dimensão do vivido. A geograficidade dardeliana se abriu como uma possibilidade para pensar novos rumos para o ensino de Geografia, como um saber elaborado que mantém fortes raízes no conhecimento gerado pela relação homem-Terra. Ao se conciliar com o ensino de Geografia, o conhecimento geográfico ganha consciência, por se substanciar em conteúdos sistematizados e alcançar novas compreensões acerca do homem e dos seus mundos.

Diante da diversidade geográfica que se presentifica nos bancos escolares, nos resta indagar, se há mesmo a possibilidade de ensinar Geografia como abertura para os vários mundos vividos. Se a resposta for positiva, ainda há de se perguntar: Para que, o que, como e a quem interessa esse ensino? Assim como há tantas geografias e tantos geógrafos/professores e estudantes, há uma gama de possibilidades de ensinar/aprender. Há de emergir, nas geografias do porvir, um ensino de Geografia humanista que abarque os vários mundos e os meios de se trabalhar com eles. Eis uma tarefa heurística aberta à novas compreensões. ○

## AGRADECIMENTO

Agradecemos ao Eduardo Marandola Jr. pela leitura crítica e contribuições para a conclusão deste artigo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cristiano Manoel. A escola como lugar para os imigrantes bolivianos em São Paulo. 2019. 77 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ARAÚJO, Danieli Barbosa de; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Lugares e lugaridades: jovens falam de desejos, atitudes e sentidos em seus mundos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 21-32, 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CAPELLE SUESS, Rodrigo. Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO. 2016. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

GALVÃO FILHO, Carlos Eduardo Pontes. **Por abismos... casas... mundos...**ensaio de geosofia fenomenológica. Londrina: EDUEL, 2019.

DAL GALLO, Priscila Marchiori; MARANDOLA JR., Eduardo. O pensamento heideggeriano na obra de Éric Dardel: a construção de uma ontologia da Geografia como ciência existencial. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, v. 11, n. 16, p. 173-200, 2015.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAVIM, David Emanuel Madeira; MARANDOLA JR., Eduardo José. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência. **Caderno de Geografia**, v. 26, n. 47, p. 684-713, 2016.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Lugar geopsíquico: contribuições da psicanálise para uma epistemologia da geografia. 2019. 172 f. **Tese** (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEIDEGGER, Martin. O conceito de experiência em Hegel. In: HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. p. 141-239.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HOLZER, Werther. A construção de uma outra ontologia geográfica: a contribuição de Heidegger. **Geografia**, v. 35, n. 2, p. 241-251, 2010.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto. **Heidegger & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KIRCHNER, Renato. Do ensinar e do aprender: reflexões em Martin Heidegger. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; AZEREDO, Vânia Dutra de (Orgs.). **Filosofia e educação no mundo contemporâneo**. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2016. p. 215-232.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, Jorge; MALVACINI, Eduardo; RECHIA, Karen Christine; AUGSBURGER, Luiz Guilherme; FAVERE, Juliana de; CUBAS, Caroline Jaques. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 249-270.

LOWENTHAL, David. Geografia, Experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 103-141.

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

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

MARANDOLA JR., Eduardo. Geografias do porvir: a fenomenologia como abertura para o fazer geográfico. In: SPOSITO, Eliseu Savério; SILVA, Charlei Aparecido da; SANT'ANNA NETO, João Lima; MELAZZO, Everaldo Santos (Org.). **A diversidade da geografia brasileira**: escalas e dimensões da análise e da ação. Rio de Janeiro: Consequência Editora. 2016. p. 451-466.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma nova política de espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORUJÃO, Carlos. **Verdade e Liberdade em Martin Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

NUNES, Fábio Pereira. Geografias produzidas no lugar: os saberes dos educandos adultos nas atividades do Projeto Educativo de Integração Social. 2009. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. Deixar Aprender: o ensino de geografia como educação geográfica existencial. 2017. 70 f. **Dissertação**

Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial

Larissa Alves de Oliveira, Jeani Delgado Paschoal Moura

(Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PAIVA, Marcela Elisa Beraldo. Para além do espaço escolar e a pergunta pelos modos de ser da autonomia na educação. 2020. 96 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

PUCHALSKI, Silvana. [Carto]grafias do lugar – a cidade de Figueira/PR na Geografia escolar. 2019. 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2019.

WRIGHT, John. Terrae incognitae: o lugar da imaginação na Geografia. **Geograficidade**, v. 4, n. 2, p. 4-18, 2014.

Submetido em novembro de 2020.

Revisado em fevereiro de 2021.

Aceito em março de 2021.