

CONTORNOS PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: QUE PODE A REVISTA GEOGRAFICIDADE?

Outlines for geography education: what is the journal Geograficidade able for?

Tiago Rodrigues Moreira¹

Felipe Costa Aguiar²

RESUMO

Neste trabalho, nos indagamos: como a Revista Geograficidade, em seus 10 anos de publicações, pode contribuir com o debate sobre a educação geográfica? Explorando alguns trabalhos, recorreremos à concepção fenomenológica de educação para entendermos esse fenômeno como experiência fundamental do ser-no-mundo que, como fenômeno da experiência, significaria, conduzir alguém (ou algo) para fora do lugar onde se encontrava; levar para fora. Lugar, nesse caso, não se resume ao aspecto físico-geográfico do termo, mas à condição existencial na qual sempre nos encontramos. Identificamos que o imaginário, o sensível, a cultura, a arte, o sabor, a experiência da cidade, a cartografia, a literatura e a imaginação esboçam um cenário propício para nos determos à educação geográfica, escavando os sentidos do que se revela como experiência geográfica do cotidiano, da vida comum, daquela que nos educa a partir do mundo vivido, que nem sempre é contemplado pelos currículos oficiais.

Palavras-chave: Educação Menor. Experiência. Fenomenologia.

ABSTRACT

In this paper, we ask: how can the Journal Geograficidade, in its 10 years of publications, contribute to the debate on geographic education? We resorted to the phenomenological conception of education to understand this phenomenon as a fundamental experience of being-in-the-world, which, as a phenomenon of experience, would mean leading someone (or something) out of the place where they were; to take someone out of the situation. Place, in this case, is not limited to the physical-geographical aspect of the term, but to the existential condition in which we always find ourselves. We identified that the imaginary, the sensitive, the culture, the art, the taste, the experience of the city, the cartography, the literature and the imagination outline a propitious scenario to dwell on geographic education, excavating of the meanings of what is revealed as an experience of daily life, of common life, of the one that educates us from the lived world, which is not always contemplated by official curricula.

Keywords: Minor Education. Experience. Phenomenology.

1 Bacharel em Humanidades, licenciado em Geografia pela Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Mestre em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) e doutorando em Geografia pelo Instituto de Geociências (IG), ambos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É membro do Nomear – Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR) e do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural (GHUM). tiagoufvjm@gmail.com.

✉ Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência, Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas. Rua Pedro Zaccaria, 1300, Limeira, SP. 13484-350.

2 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É membro do NOMEAR - Grupo de Pesquisa Fenomenologia e Geografia, do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LAGERR), do Grupo de Pesquisa Geografia Humanista Cultural (GHUM) e do Grupo de Pesquisa Fenomenologia, Geografia & Educação.

PRIMEIROS CONTORNOS

A Educação tem sido amplamente discutida entre as Ciências, entretanto, estamos longe de atingirmos uma única concepção de Educação e, quando o fazemos, excluimos outras possibilidades de aparência deste fenômeno (BRANDÃO, 1992).

O mesmo ocorre na Geografia, que Queiroz Filho (2012) diferencia daquela com “g” minúsculo, sendo a segunda as formas cotidianas de experienciar o mundo e nele nos manifestarmos enquanto existência, o que perfaz uma “geografia como fenômeno da experiência, como expressão do próprio mundo-da-vida” (MARANDOLA JR., 2017, p. 9).

Nessa seara, acreditamos que a Revista Geograficidade, mesmo que não se dedique exclusivamente às publicações no campo da Educação, pode contribuir para o pensamento nas/das/com as educações, incluindo a educação geográfica. Dizemos “educações” para fazermos referência ao modo como Queiroz Filho (2012) e Marandola Jr. (2017) apontam a diferença entre a experiência geográfica e o que dita a Geografia científica.

Nossa investigação se inicia a partir da seguinte pergunta: **como a Revista Geograficidade, em seus 10 anos de publicações, pode contribuir com o debate sobre a educação geográfica?** Partimos dessa pergunta para albergarmos a elasticidade da educação e penetrarmos as aparências do fenômeno que aqui indicamos, em diversos campos do conhecimento, como educação geográfica.

Rezende (1990), Critelli (1981), Brandão (1992), Espósito (1993) e Martins (1996; 1999) nos possibilitam o desvelamento do fenômeno educação como uma experiência inerente a todos os povos, sendo esse, o movimento de conduzir alguém no seu sair para fora do lugar donde estava. Lugar, nesse caso, não diz respeito somente a uma

acepção físico-geográfica do termo, mas principalmente à condição existencial onde o ser-no-mundo se encontra em processo de abertura para com o lugar e vice-versa.

Caminhando em sentido à indagação proposta pelo trabalho, identificamos alguns lugares comuns – condições existenciais cotidianas – em que o debate sobre a educação geográfica é trazido a reboque na Revista Geograficidade, mesmo que de forma indireta. O caminho que evidenciamos é a própria experiência cotidiana de aprender sobre os lugares comuns da existência mundana, nos atendo às condições existenciais as quais alguns artigos da Revista Geograficidade nos levam, seja por meio da descrição de lugares, da rememoração de experiências, pelo sabor ou até mesmo pela arte, que ora ou outra vagueiam pelos lugares do mundo.

Adendamos à literatura e à arte uma possibilidade de viagem a lugares do cotidiano (SILVA, 2012; QUEIROZ FILHO, 2012) questionando, por meio da descrição da cidade, as agruras do tempo grafado no espaço urbano.

Experimentamos, por meio da escrita de Oliveira (2012; 2014) e de Gratão (2014), os sabores, os cheiros e os gostos que nos conduzem às especificidades de distintas lugaridades.

De Paula (2012) e Seemann (2013) nos deslocam e proporcionam que pensemos em outras possibilidades para a cartografia. Essa, como ponta de lança, nos dejecta nos estudos sobre o ser-na-cidade que através da imaginação, da literatura e da experiência vivida, desvelam, por meio da cartografia, a narrativa e experiencial, os sentidos da geograficidade (DARDEL, 2011).

A partir desses lugares comuns, contornamos o que é naturalmente conhecido como Educação, Geografia e Educação geográfica, colocando esses sentidos em movimento, abrindo sendas para erigimos, na experiência, os lugares para onde podemos ser conduzidos na existência situada.

Queremos, portanto, intensificar que os lugares comuns que elucidamos não foram instrumentalizados como manuais de boas práticas em Educação geográfica, e sim, considerados como possibilidade de movimentação das balizas de pensamento, corroborando com as especificidades de cada um desses lugares pela via da geograficidade (DARDEL, 2011).

CONTORNANDO A EDUCAÇÃO

No primeiro momento, o termo educação, ao ser pronunciado, pode soar como algo bem definido, principalmente se for enunciado por meio de asserções como **a educação é...** ou **a educação não é...**, já que esses tipos de enunciados elaboram definições exatas e pouco rigorosas sobre as coisas, definindo-as previamente de forma reducionista e excludente, sem ao menos possibilitar que a experiência permita outros sentidos.

Nessa via, Oliveira (1999, p. 90) afirma que "só se pode saber que as coisas são, mas não o que as coisas são em si", já que é impossível a certeza da essência última dos fenômenos, principalmente porque, em cada aparecer, o fenômeno se mostra de forma particular, tornando impossível dizer o que ele é, restando apenas a possibilidade de interrogá-lo em suas aparências peculiares.

Debruçando-nos sobre a interrogação: **que é isso, educação?**, encontramos um fenômeno que, em sua simplicidade de ser, dificilmente é interpretado em seu sentido ontológico, pois tal interpretação exige de nós uma conversão do olhar:

[...] exige que descubramos, na pobreza daquilo que desprezamos, uma fonte inesgotável de riqueza. O simples é por nós tão desprezado que nem mesmo entra na conta daquilo que, ostensiva e conscientemente, desprezamos. Passa-nos despercebido. Nós o ignoramos (FERNANDES, 2010, p. 29).

Pensando o ser da educação e as situações nas quais esse fenômeno toma lugar, Brandão descreve que:

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (BRANDÃO, 1992, p. 2).

Indo além, o autor aponta que

[...] existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas: mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como uma idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1992, p. 9-10).

A educação, portanto, se desvela como fenômeno que nos perpassa, que é necessário e fundamental para a existência, haja vista que está em todos os lugares, pois em todos os lugares os seres humanos também estão.

Como definir por meio de asserções como **a educação é...** ou **a educação não é...** um fenômeno tão dinâmico que, em sua essência, possui a multiplicidade como originalidade, quer seja em sua aparência nos espaços formais ou informais de ensino? Nessa empreitada não nos resta outra saída senão descrevê-la, colocá-la em aparência por meio de seus modos cotidianos de ser, independentemente dos espaços em que ocorrem.

Interessados pelo sentido do fenômeno educação, encontramos na etimologia da palavra diferentes possibilidades para pensá-lo:

Busca etimológica do termo educação	
Origem latina	
<i>educō, educis, eduxi, eductum, educere:</i> fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar, ter cuidado da criação de alguém.	<i>educō, as, avi, atum, are:</i> amamentar, criar, sustentar, instruir, ensinar.

Quadro 1: Busca etimológica do termo educação

Fonte: adaptado de Martins (1996).

O termo educação é reforçado por Martins (1999) como algo que pode tanto se referir ao desenvolvimento do educando (*educere*) quanto à intervenção educativa, seja dos pais, do professor, dos pares ou de qualquer outro (*educare*). No léxico, assim, reside a própria polissemia da palavra que, ao ser interrogada por Brandão (1992), descreve os muitos sentidos do fenômeno educação.

Espósito (1993, p. 58), de modo a inspirar Martins (1996; 1999), declara que o fenômeno educação pode ser compreendido como a “ação de conduzir alguém para fora da condição ou a possibilidade autêntica e inautêntica em que se encontra existindo”. Isto é, em suas múltiplas formas de aparência, a educação, pelo que se desvela

na etimologia, transforma a existência humana e lugar em condições inexoráveis do ser-no-mundo.

Sobre isso, Rezende afirma:

Ao considerar a educação como fenômeno, devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana. Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem. Isto significa que a experiência da educação se torna uma das manifestações mais primitivas e típicas do fenômeno humano, em relação essencial com as outras características deste último. Tanto os indivíduos como os grupos, a família, a sociedade, a história e o mundo estão implicados na estrutura do fenômeno educacional (REZENDE, 1990, p. 46).

Enquanto experiência profundamente humana, a educação não só perpassa as formas de existência e grupos humanos, como também os lugares em que estamos, queremos ir, imaginamos, desejamos, odiamos, percebemos, visualizamos e tantas outras formas de sermos-no-mundo. Além disso, foi na experiência fática de educarmo-nos uns aos outros que criamos o mundo e abandonamos o suporte em que os outros animais vivem (FREIRE, 1996).

Sobre a relação intrínseca e fática entre educação e existência, Freire (1996, p. 43) ressalta, “seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença”. Parafraseando Freire, podemos dizer que, seria irônico se a consciência de que nossa presença no mundo é educada já não implicasse a impossibilidade de estarmos-no-mundo sem sermos educados, seja para a autenticidade ou para a inautenticidade. Critelli (1981), por exemplo, recorre às raízes da dominação cultural latino-americana para explicitar como a educação levou esse povo à situação de dominados, também enfatizada por Freire (1979; 1996; 2013; 2014).

Critelli (1981) organiza a seguinte estrutura etimológica do termo educação:

Busca etimológica do termo educação no latim
Estrutura da palavra
<i>Educere</i> (ex-ducere). <i>Dücere</i> (vb.) significa conduzir, levar. Ex é adjunto de lugar e quer dizer “donde”; indica o lugar do qual alguém se afasta; para fora de. O prefixo “ex” é o mesmo que acompanha as palavras “expor” (por à vista, mostrar, por para fora, tirar do escondido) e “expelir” (lançar para fora)...
Explicação do sentido
“Educere” significaria, então, conduzir alguém (ou algo) para fora do lugar onde se encontrava; levar para fora; conduzir ou levar alguém no seu sair fora do lugar onde estava.

Quadro 2: Busca etimológica do termo educação no latim

Fonte: adaptado de Critelli (1981).

Desse modo, a educação não só perpassa a condição existencial humana de ser-no-mundo, mas se relaciona conosco a partir das experiências que vivemos com os outros que também compõem lugar, direcionando-nos no mundo, conduzindo-nos para fora dos lugares onde já nos encontramos, abrindo-nos para o mundo que se desvela no próprio lugar a partir do qual o conhecemos. Até porque, lugar é “a maneira pela qual o ser que é próprio para nós – um ser que está no lugar – também é um ser no qual somos abertos para o lugar e ele para o ser”³ (MALPAS, 2018, p. 38).

A relação do lugar com o fenômeno educação merece devida atenção, pois:

Lugar e espaço se identificam e querem dizer “onde algo ou alguém estão”. Lugar e espaço são termos que usamos

³ Tradução livre de: “[...] the way in which the being that is proper to us – a being that is a being in place – is also a being in which we are opened up to place and so to being.”

corriqueiramente numa acepção física e geográfica deles. Contudo, lugar ou espaço, antes mesmo de sua delimitação físico-geográfica, tem, primordialmente significação ontológica e querem dizer do lugar ou espaço existencial de alguém, da posição que os homens ocupam em seu mundo, da sua condição de existência (CRITELLI, 1981, p. 44).

Relacionado à nossa condição existencial, lugar se expressa “no centro do mundo circundante da cotidianidade, enquanto fundamento espacial da existência” (MARANDOLA JR., 2014, p. 245). Lugar abrange “[...] aquilo em que nós sempre já nos encontramos – um ‘onde’ que aponta na direção do mundo, mas também indica a maneira como o próprio mundo começa apenas no e através do lugar”⁴ (MALPAS, 2019, p. 38). Por isso, todo ser-no-mundo se desvela como ser-no-lugar.

Visando essa relação intrínseca entre ser e lugar, Critelli (1981, p. 44) disserta que

Ontologicamente lugar e espaço definem-se pelo modo segundo o qual alguém está existindo, segundo o qual está sendo em seu mundo. Diz respeito à propriedade e à impropriedade, à maneira autêntica e inautêntica através das quais alguém se encontra desdobrando suas possibilidades de existir. Refere-se a alguém estar existindo como “perdido de si” ou “encontrado” e é o que expressamos quando dizemos: “este não é o meu lugar”, “sintome como estranho em minha própria casa”, “não consigo me encontrar” ou ainda “agora sim, encontrei o meu lugar na vida”, etc...

O ato de educar, na perspectiva fenomenológica, faz-se possível na experiência do vivido, nos atos de consciência diante das coisas do mundo, como nos aponta Freire (1979; 1996; 2013; 2014), esse é um ato que decorre da própria existencialidade, por isso é ontológico:

⁴ Tradução livre de: “[...] that wherein we always already find ourselves – a ‘wherein’ that points in the direction of the world, and yet also indicates the way the world itself begins only in and through place.”

Contornos para a educação geográfica: que pode a Revista Geograficidade?

Tiago Rodrigues Moreira e Felipe Costa Aguiar

Este homem possui uma consciência e por meio dela é que toma decisões nas suas múltiplas possibilidades de ser, daquilo que deseja ter e naquilo que deseja tornar-se. Neste seu desejo, o homem precisa habitar em um mundo constituído de pessoas -humanas, isto é, para poder crescer e desenvolver-se. E é exatamente, neste crescer e desenvolver-se que se dá a educação do ser humano, desde o seu nascimento e durante toda sua existência (MACIEL, 1998, p. 19).

Podemos dizer que, para a Fenomenologia, “[...] há na educação todo um trabalho de educar os sentidos e a partir deles: aprende-se a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir, como se aprende também a lidar com a imaginação” (REZENDE, 1990, p. 52). Toda forma de aprendizagem perpassa a nossa percepção do mundo, nossa conscientização dos sentidos, sendo estes atribuídos às coisas sempre a partir do lugar no qual elas se reúnem, ou seja, da situação.

CONTORNANDO A EDUCAÇÃO NA REVISTA GEOGRAFICIDADE

Como já colocamos nas linhas supracitadas, o fenômeno educação pode ser circunscrito pelo prisma de um movimento para fora, de saída e ao mesmo tempo de entrada, um movimento transitório entre as situações nas quais vivemos no cotidiano, contornando-as e sendo contornados por elas, direcionando-nos e sendo direcionados entre possibilidades autênticas e inautênticas de ser-no-mundo, ato que pode ser entendido como caminho da fenomenologia (HEIDEGGER, 1979).

Silva (2012, p. 17), em seu texto, desdobra as reverberações de estudantes para a disciplina “*Geografia e arte*” e expõe um poema de uma acadêmica de História, que nos permite iniciarmos esse debate acerca da contribuição da Revista Geograficidade sobre a educação geográfica:

*A cor de uma cidade
Qual é a cor de Goiânia?
...Formas que formam a forma
e forma a cidade...
Fachadas com rigor geométrico e ritmo linear
Planejada, projetada, pintada...
Quem pintou? Quem pinta?
As diversas faces...disfarçadas, esfaceladas, inacabadas
Reconstruídas...
Brancos, azuis, marrons, verde, furta-cor, prédios que brotam do
chão...
E a cor.... Me diz...
Que cor?*

(Ana Lúcia Lourenço dos Santos)

O modo como a autora conduz esse poema nos leva imediatamente à Goiânia, nos coloca em posição de escuta, de movimento para deslindar essa cidade. Tal acontecimento se destaca pela sua originalidade de um pensar situado goiano, pelas trilhas por onde **Ana Lúcia** nos encaminha, descrevendo a cor da cidade, dando vivacidade ao imaginário e à imaginação.

Adendamos a esse poema a possibilidade de conhecermos Goiânia numa prática educativa que nos lança para fora nos apresentando ao fenômeno, pois, como salienta Silva (2012, p. 19), os educandos sendo “orientados pelo pensamento reflexivo” descortinam a cidade de um modo poético e originário, tensionados pela descrição dos lugares. Diante dessa postura de Silva (2012), acreditamos que a imaginação se manifesta como força para desvelar os sentidos da educação e se torna basilar nesse esforço, haja vista que a imaginação está na palavra ou nas frases inauguradoras, não em uma forma de reprodução exata e positiva das coisas (BACHELARD, 2002).

Indo além, Sartre (2019) nos encaminha para pensarmos as situacionalidades da imaginação no mundo não como um estado encapsulado dentro da consciência, mas em movimento para fora, direto no mundo e circunscrito no lugar. O autor coloca a situação humana como unidade indizível com o objeto de nossa indagação (SARTRE, 1983). Dessa maneira, Moreira (2019, p. 04) deslinda que a imaginação “não seja um mero ato cognitivo e sim, algo em comum acordo com a intencionalidade ou conteúdo da própria consciência”.

Wright (2014, p. 7), em sua conferência da “American Association of Geographers”, nos convida a repensarmos o lugar da imaginação na Geografia, projetando uma vazão de sentidos da imaginação, que no compasso da Ciência geográfica foi tomada pela racionalidade:

De fato, se olharmos de suficientemente perto – toda a Terra parece uma imensa colcha de retalhos de mini terrae incognitae. Mesmo que uma área seja minuciosamente mapeada e estudada por um exército de micro geógrafos, muito sobre sua geografia sempre permaneceria desconhecida e, deste modo, se hoje não há terra incógnita em sentido absoluto, não há também terra absolutamente cónita.

A imaginação se torna um dos caminhos para potencializar a educação geográfica, já que imaginar é sempre imaginar algo, nos aproximando e dando sentido ao imaginado, possibilitando ao nosso próprio ser o deslocamento de si por meio do que se imagina. O imaginar, como ponto de partida originário, sustenta e fundamenta uma educação ordinária, aquela que se faz estando situado no mundo (AGUIAR; MOREIRA, 2021), permitindo o desvelamento de sentidos para as muitas *terrae incognitae* (WRIGHT, 2014).

Não muito distante, Queiroz Filho (2012) nos encaminha para uma viagem pela arte. O autor elabora um conteúdo que foge das disciplinarizações e dos enquadramentos científicos, certa vez que o

mesmo propõe uma incisão em algumas obras de Tarsila do Amaral e Jean-Baptiste Debret, Frans Post e Johann Moritz Rugendas, circunscrevendo como eles “olhariam o mundo de hoje se tivessem, em vez do pincel, uma câmera fotográfica em suas mãos” (QUEIROZ FILHO, 2012, p. 108).

Seu intuito, nesse caso, não era de formar uma opinião exata e fixa acerca das obras de arte pelo olhar da contemporaneidade, e sim fazer com que as obras fossem interpretadas a partir da relação com os leitores, situados em sua temporalidade; esses, expressaram o seu modo de ver e sentir o mundo a partir das telas pintadas e grafadas pelos artistas em questão.

Queiroz Filho (2012) esboça em seu texto um desejo de compreensão da arte como modo de ser e estar no mundo. Estando em movimento para fora, cada obra de arte pode manifestar sua fenomenalidade a partir da sua relação intrínseca no mundo, aproximando-se dos próprios leitores e das coisas com as quais se relaciona.

Dedicando-se ao movimento da existência em direção aos sabores e aos sentidos de lugar, Livia de Oliveira (2012) relata sua satisfação pelo evento “Seminário Sabores Geográficos – Cultura – Imaginário – Paisagem”⁵, a autora grafa a permanência de três fenômenos fundamentais para o encontro com os sabores, a saber: cultura, experiência e imaginário. Oliveira (2012, p. 29) afirma que “na arte dos sabores se desvelam verdadeiras obras-primas, que exigem serem cultivadas, como se cultiva um jardim de rosas cheirosas”. À afirmação da autora acrescentamos: como se cultiva uma gama de sentidos e experiências de lugar.

Sobre o cultivo como possibilidade de encaminhamento para a exploração, Gratão (2014, p. 24) nos diz: “O sabor que brota da terra

⁵ Seminário ocorrido no dia 8 de junho de 2011, nas dependências do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

Contornos para a educação geográfica: que pode a Revista Geograficidade?

Tiago Rodrigues Moreira e Felipe Costa Aguiar

enquanto enraizamento e pertencimento é o desafio que incita a exploração geográfica pelo campo da imaginação e do imaginário da natureza". A autora, com sua narrativa acerca do pequi goiano e da Terra-cerrado, nos conduz a conhecer sua terra natal e a trajetória cultural que povoa o imaginário cotidiano das pessoas que vivem nos lugares do cerrado. Assim, Lúcia Helena B. Gratão registra sua goianidade, seu prazer em ser goiana pela manifestação do imaginário do pequi.

A situacionalidade da autora faz com que aprendamos que "o sabor é um desafio no campo da escavação geográfica dos sentidos e da imaginação" (GRATÃO, 2014, p.13). O sabor, da forma indicada, nos aproxima da educação situada, daquela que emerge do profundo mergulho nas cotidianidades, nos conduzindo aos lugares saboreados tanto pela comida, quanto pela escrita, ou até mesmo pela imaginação.

Ainda nessa seara, trazemos outro texto de Livia de Oliveira, o qual retrata um glossário de uma cozinha paulista caipira que se fundamenta em "os trens de cozinha, os ingredientes, os fazeres, os comes e bebes, os quitutes e as quitandas" (OLIVEIRA, 2014, p. 70). Albergados à Geógrafa, está o seu saber e as suas memórias gustativas que foram vivenciadas ao lado de sua avó e do lado da poia (banca dos fogões). Ao fazer isso, Livia de Oliveira nos convida a sentarmos à boca do fogão e aprendermos os ensinamentos de uma cozinha caipira, sem se preocupar com as exatidões da ciência geográfica. Por meio da experiência, do imaginário e da cultura, ela pôde nos escrever o fazer de uma cozinha paulista caipira.

Todo o modo de preparo e toda vivência se manifesta no modo de dizer, na possibilidade de encontrar um fio de saída para esse movimento. Por assim dizer, nas palavras Oliveira (2012, p. 75): "Essas minhas lembranças de sabores, olores, cores e dos fazeres das comidas perduram e são intrínsecas ao meu viver de hoje, e da vivência de ontem". Não se trata de aprender a cozinhar, apenas, mas sim de

todas as possibilidades de aprendizagem que os sabores podem trazer, desde a história dos trens que usamos nas cozinhas até a vida de quem cozinha.

Não só a escavação dos sabores educa, mas toda e qualquer possibilidade de condução do nosso próprio ser na aventura proporcionada pelo saborear, assim como também ocorre com a cartografia. Jörn Seemann (2013), nesse caminho, nos dá a possibilidade de dialogarmos literatura, cartografia e experiência vivida. O autor salienta que "uma melhor compreensão dos "fatos" cartográficos pode ser alcançada através das suas "histórias" e dos seus "mitos fundadores" (SEEMANN, 2013, p. 43), não necessariamente encontrados nos textos acadêmicos, mas nos romances contemporâneos que, assim como os sabores e a arte, muitas vezes nos educam, mas não são aceitos no conceito hegemônico de Educação e Geografia, quiçá de Educação geográfica. Seemann (2013, p. 43) faz referência a John Brian Harley ao dizer que essa é uma:

"cartografia humana alternativa", uma "cartografia narradora" que conta histórias e retrata processos e que, ao mesmo tempo, revela as "interconexões" da humanidade no espaço. Sob esta perspectiva, a Cartografia é uma narrativa, e ainda há muitas histórias que precisam ser contadas.

Essa cartografia traz a reboque a situacionalidade de cada experiência circunscrita, perfazendo um caminho fático em direção aos lugares os quais a cartografia pode nos levar, praticando uma cartografia que, assim como a existência, também é situada.

Outra manifestação cartográfica experiencial que arrolamos, sendo essa fundamentada no texto de Tiago De Paula (2012), defende que ao fazermos uso de uma cartografia da experiência urbana estamos nos comprometendo a entender como cada cidadão se relaciona com

Contornos para a educação geográfica: que pode a Revista Geograficidade?

Tiago Rodrigues Moreira e Felipe Costa Aguiar

seus lugares, construindo imagens e percepções próprias. A inclinação do autor se detém na tentativa de mapear as vivências para que a revelação das cartografias pessoais possa emergir por meio de um resgate da experiência como solo vital da cartografia (DE PAULA, 2012). Desta feita,

reaproximar novamente a experiência e o mapa não se trata somente de criticar a racionalidade e suposta neutralidade de uma cartografia positivista cujos princípios respeitam uma lógica técnica e matemática demasiadamente fria. Retornar elementos humanistas e culturais aos mapas significa contribuir para uma visão mais vasta das maneiras de se ver o mundo a partir deles (DE PAULA, 2012, p. 26).

Os sentidos de educação geográfica desvelados até agora não se alicerçam naquilo que hegemonicamente se conhece como Geografia, porque os trabalhos supracitados não falam de acordo com a hegemonia, mas sim com as miudezas dos cotidianos, aquelas geografias situadas no mundo, que a partir de Queiroz Filho (2012, p. 114) podem ser entendidas como relatos menores:

[...] eles foram feitos de multiplicidades, de imagens que nos apontaram, ao mesmo tempo, para as hegemonias e intencionalidades já estabelecidas, mas também para possibilidades outras de produção de conhecimento e de (a) fetividade política. Relatos feitos com uma grafia constituída de aproximações e experimentações. Relatos feitos com uma grafia escrita com “g” minúsculo e no plural: geografias.

Essa ideia de uma escrita a partir de uma geografia com “g” minúsculo, abraçada pelo Geógrafo, que também já foi esboçada por Marandola Jr. (2017), nos possibilita repensarmos a ideia hegemônica de Geografia, assim como a de Educação. Visando-a, Gallo (2002,

p. 173) reflete sobre a existência de uma educação maior e de uma educação menor, dizendo que:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.

Nessa proposição, situamos os modos de transver a Educação com um “e” minúsculo, ou seja, educação, aquela que antes de se estabelecer enquanto disciplina e obrigatoriedade, se manifesta como fundamento originário do nosso inacabamento, da nossa constante abertura para o vir a ser.

Podemos dizer, portanto, de uma educação dos sabores? ou seria mais adequado dizermos dos sabores da educação? É preciso objetivar o fenômeno educação e mensurá-lo a partir de um só nome, ou podemos chamá-lo simplesmente de educação? Sobre isso, precisamos dizer que “não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida” (GALLO, 2003, p. 82). Trata-se de abriremos possibilidades de condução do nosso ser-no-

Contornos para a educação geográfica: que pode a Revista Geograficidade?

Tiago Rodrigues Moreira e Felipe Costa Aguiar

mundo ao encontro com a educação, fenômeno fundante do humano e basilar à existência inacabada.

AOS SEIOS DOS CONTORNOS

Vemos que o imaginário, o sensível, a cultura, a arte, o sabor, a experiência da cidade, a cartografia, a literatura e a imaginação esboçam um cenário propício para nos determos à educação geográfica, escavando os sentidos do que se revela como experiência geográfica do cotidiano, da vida comum, daquela que nos educa, mas muitas vezes não é contemplada pelos currículos oficiais de Geografia.

Os autores, com suas educações e geografias, tensionam a nossa interrogação de pesquisa, lançando-nos a uma outra: **como a Revista Geograficidade, com seu olhar para as experiências geográficas situadas, pode não contribuir para com a educação geográfica?** Ademais, formulamos outra indagação: **que experiência pode não contribuir para com a educação geográfica?** Para ambas perguntas respondemos: **Nenhuma.**

Isto, pois, o ser inacabado que somos está em um projeto constante de vir a ser, aprendendo a cada nova experiência, até porque, “o homem aspira às projeções da realidade que não são ainda materialização dos projetos. Por isso, o homem é ser de aspirações” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 221). É a partir desse inacabamento que a educação, fenômeno humano fundamental, se torna possível. A incompletude de nosso ser é o que possibilita que aprendamos, que nos eduquemos e sejamos educados:

O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado...; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está

em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 27).

Seguimos a aspiração freireana de que “onde há vida, há inacabamento” para crermos que “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p. 55). Vislumbramos, portanto, as possibilidades de evidenciarmos o inacabamento e a inconclusão do ser-no-mundo, valorizando as muitas formas de experienciarmos a educação geográfica, conscientizando-nos de nossa condição de educabilidade, nos atendo às formas menores de educação às vezes ignoradas.

O caminho que evidenciamos e o qual atrelamos à educação para circunscrevê-la como geográfica e situá-la no âmbito do que se compreende como geografia, é aquele indicado pelos artigos publicados pela Revista Geograficidade, que buscam a própria experiência cotidiana de educar, ou seja, de conduzir a existência para essa ou aquela situação autêntica ou inautêntica e, por consequência, de aprender sobre os lugares comuns da existência mundana. ☉

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Felipe Costa; MOREIRA, Tiago Rodrigues. Liberdade e Educação contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire. **Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 1, p. 83-101, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Contornos para a educação geográfica: que pode a Revista Geograficidade?

Tiago Rodrigues Moreira e Felipe Costa Aguiar

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 27 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Primeiros Passos).

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981.

DARDEL, Éric. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DE PAULA, Luiz Tiago. Cartografias pessoais e experiência urbana: um estudo sobre a imagem da cidade de Campinas. **Geograficidade**, v. 2, n. 2, p. 23-39, 2012.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A Escola**: Um enfoque fenomenológico. São Paulo: Escuta, 1993.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Sabor e paisagem – o que revela o pequi nesta imbricação de ser e essência cultural. **Geograficidade**, v. 4, n. Especial, p. 4-12, 2014.

HEIDEGGER, Martin. Meu caminho para a fenomenologia. In: HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MALPAS, Jeff. Place and Situation. In: **Situatedness and Place: Multidisciplinary Perspectives on the Spatio-Temporal Contingency of Human Life**. HÜNEFELDT, Thomas; SCHLITTE, Annika (Editors). Dordrecht: Springer, 2018, p. 27-39.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Uma concepção fenomenológica de educação. **UNciência**, Anápolis, v. 5, p. 17-21, 1998.

MARANDOLA JR., E. O lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. (Orgs.) **Qual o Espaço do Lugar?** Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

MARANDOLA JR., Eduardo. Natureza e Sociedade: em busca de uma Geografia Romântica. **Revista Terceiro Incluído**, n. 7, v.1, p. 7-18, 2017.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Em direção a construção do discurso pedagógico como prático poético. In: MARTINS, Maria Anita Viviani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Org.) **Pedagogo artesão construindo a trama no cotidiano da escola**. São Paulo: EDUC, 1996. p. 13-22.

MARTINS, Maria Anita Viviani. O teórico e o prático na formação de professores. In: CAPPELLETTI, Isabel; LIMA, Luis Augusto N. (Org.). **Formação de educadores pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Olho d'água, 1999. p. 07-18.

MOREIRA, Tiago Rodrigues. Fenomenologia da Imagem: a crítica sartreana à representação e seus desdobramentos para uma geografia existencial. **Anais... XIII ENANPEGE: a geografia brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento**. São Paulo: USP, 2 a 7 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, Lívia de. Que é Geografia?. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 11, p. 89-95, 1999.

OLIVEIRA, Lívia de. Introdução: O estudo do sabor pela Geografia. **Geograficidade**, v. 2, n. 1, p. 27-29, 2012.

OLIVEIRA, Lívia de. Cozinha paulista caipira. **Geograficidade**, v. 4, n. Especial, p. 70-75, 2014.

QUEIROZ FILHO, Antonio Carlos. Desviando olhares: estéticas-políticas dos relatos de viagem. **Geograficidade**, v. 2, n. especial, p. 104-114, 2012.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

Contornos para a educação geográfica: que pode a Revista Geograficidade?

Tiago Rodrigues Moreira e Felipe Costa Aguiar

SARTRE, Jean-Paul. **Diário de uma Guerra Estranha**: Novembro de 1939- Março de 1940. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2019.

SEEMANN, Jörn. Linhas imaginárias na cartografia: a invenção do primeiro meridiano. **Geograficidade**, v. 3, n. especial, 31-44, 2013.

SILVA, Valéria Cristina Pereira. A janela caleidoscópica: educação e sensibilidade através da geografia da arte. **Geograficidade**, v. 2, n. 1, p. 13-26, 2012.

TROMBETTA, Sergio; TROMBETTA, Luís Carlos. Inacabamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Submetido em janeiro de 2021.

Revisado em agosto de 2021.

Aceio em outubro de 2021.