



ENSINO DE GEOGRAFIA E GEOGRAFIA HUMANISTA: aproximações a partir da teoria paulofreiriana e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia

Rodrigo Capelle Suess

rodrigo.capellesuess@gmail.com

Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Endereço: Rua 18, nº 330 A. Bairro Formosinha. CEP 73813-280. Formosa/GO

Cristina Maria Costa Leite

criscostaleite@gmail.com

Doutora em Educação e Professora da Universidade de Brasília (UnB). Endereço: SPMPW, Quadra 17, Conj. 01, Lt. 7, Casa F. CEP 71741-701. Brasília/DF

RESUMO

O conhecimento geográfico escolar diferencia-se do conhecimento geográfico científico pelas condições de produção, pela organização, pela finalidade e outras especificidades. Os diversos horizontes do pensamento geográfico acabam influenciando no ensino de Geografia, tanto na sistematização de conteúdos, habilidades e competências como no modo de ensino-aprendizagem. A Geografia Humanista destaca-se pela ênfase dada ao ser humano, aos seus valores, experiências e universo vivido. Desse modo, esse trabalho visa propor aproximações entre a Geografia Escolar e a Geografia Humanista por meio da teoria paulofreiriana e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. Acreditamos que essa teoria e esse documento contribuem para um processo de ensino-aprendizagem que leve os alunos a compreenderem melhor a si mesmo, o mundo em que vivem e que os permitam interferir no exercício da cidadania com uma atuação e inserção social mais consciente e humanista.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia escolar. Humanismo. Fenomenologia.

TEACHING OF GEOGRAPHY AND HUMANIST GEOGRAPHY: approximations from the paulofreiriana theory and the National Curricular Parameters of Geography

ABSTRACT

School geographic knowledge differs from scientific geographic knowledge by the conditions of production, by organization, by purpose and other specificities. The diverse horizons of geographic thought end up influencing the teaching of Geography, both in the systematization of contents, skills and competences and in the teaching-learning mode. The humanist Geography stands out for its emphasis on human beings, their values, experiences and the lived universe. In this way, this work aims to propose approximations between School Geography and Humanist Geography through the paulofreiriana theory and of the National Curricular Parameters of Geography. We believe that these theory and this document contribute to a teaching-learning process that leads students to better understand themselves, the world they live in and that allow them to interfere in the exercise of citizenship with a more conscious and humanistic action and social insertion.

KEYWORDS

School geography. Humanism. Phenomenology.

Introdução

A Geografia humanista constitui-se num modo de olhar e produzir Geografia, portanto possui propósitos específicos, desenvolvimento histórico próprio, uma identidade. Nesse sentido, é um interessante objeto de investigação à epistemologia geográfica e aparece em várias pesquisas acadêmicas direcionadas à arte, literatura, música, percepção e estudos urbanos. Orienta-se, principalmente, por influências filosóficas da fenomenologia e se destaca pela ênfase dada ao ser humano, aos seus valores, experiências e universo vivido (BAILLY e SCARIATI, 2001).

Por isso acreditamos que uma aproximação entre Geografia humanista e o processo de ensino-aprendizagem em Geografia é importante, tanto para gerar novos conhecimentos, como proporcionar uma melhor formação para as novas e futuras gerações. Nessa perspectiva, então, temos o desafio de propor algumas aproximações entre Geografia humanista e ensino de Geografia.

Nota-se que o contexto contemporâneo caracteriza-se por uma multiplicidade de tendências filosóficas que atribuem ao homem, à sociedade e à natureza um novo olhar sobre o mundo, sobre a ciência e sobre o próprio homem. Em âmbito científico, aquilo que era visto com contornos claros, limitados e precisos, abriu a possibilidade de

incorporação de variáveis relativas aos aspectos do inconsciente, do imaginário e das emoções, em fluxos que quebraram a rigidez, permitiram a flexibilidade e a singularidade do ser. Tais questões, antes inconcebíveis, na atualidade se enquadram ao lado de áreas de prestígio, como por exemplo, a bioengenharia, pensamento quântico e ciberespaço (GOMES, 2012; MOREIRA, 2014).

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

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

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

Nesse contexto, o presente artigo apresenta uma análise referente às aproximações possíveis entre Geografia Humanista e Geografia Escolar. Assim, nosso objetivo é desenvolver e propor aproximações entre a Geografia humanista e o Ensino de Geografia. Importante ressaltar que se trata de uma abordagem propositiva, aberta e em construção, pois as possibilidades de aproximações entre a dimensão acadêmica e a escolar são múltiplas e não delimitadas. Dessa maneira, justifica-se a inserção do

conceito de lugar, da consideração acerca dos Parâmetros Curriculares de Geografia e da obra de Paulo Freire.

Essa primeira abordagem – o conceito de lugar - já vem sendo explorada em pesquisas realizadas pelos autores (SUESS, 2016a, 2016b; LEITE, 2012; SUESS e LEITE, 2016; SUESS e RIBEIRO, 2017; CARVALHO SOBRINHO, SUESS e BEZERRA, 2014; CARVALHO SOBRINHO e LEITE, 2016).

O lugar diz respeito ao amálgama de significados construídos no espaço e abarca as facetas do mundo vivido e da experiência. Por isso pode ser considerado como uma importante ferramenta a ser utilizada nos processos de mediação didática/pedagógica, para a construção de conhecimentos geográficos, bem como subsidiar informações a respeito das experiências culturais e sociais dos alunos. No âmbito da educação, os resultados de pesquisas e reflexões realizadas apontaram que esse conceito é válido, pois permite identificar os significados que os alunos atribuem aos seus espaços de vida, no qual se incluem a escola, a rua, o bairro, a cidade e o município e, ainda, utilizá-los como exemplos e matéria prima para se construir conhecimentos geográficos sistematizados. Ele apresenta o potencial de quebrar estereótipos relacionados a Geografia – aqueles mnemônicos – e propicia a criação de uma identidade do aluno com esse campo disciplinar, uma vez que é por meio do lugar que o aluno do 6º ano do Ensino Fundamental se depara, de fato, com a Geografia e a significa (SUESS, 2016a, 2016b; SUESS e LEITE, 2016).

Isso posto, passemos à análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Geografia e a Teoria paulofreiriana, associados às aproximações entre Geografia Humanista e Geografia Escolar.

Geografia Escolar e Geografia Humanista: aproximações

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

Fragmentado, dissolvido na insensatez e na efemeridade, muitos homens se alienam, uma vez que perdem seus referenciais.

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

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

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

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

Embora a Geografia Crítica adote o termo crítica como adjetivo de uma Geografia reflexiva, questionadora e transformadora, não devemos considerar as outras geografias como acrílicas.. Sendo assim, o ensino crítico também pode ser orientado por outros fundamentos filosóficos, como, por exemplo, a fenomenologia, o estruturalismo e o existencialismo.

Na verdade, embora haja um predomínio do materialismo histórico dialético, é claro que o discurso geográfico escolar é claramente condicionado por múltiplas perspectivas da Geografia. A coexistência dessas expressa a falta de um referencial

consensual, o que gera um dissenso sobre os vários conceitos geográficos, o que resulta em um conhecimento geográfico escolar de diversas procedências (LESTEGÁS, 2012).

Assim, os diversos horizontes do pensamento geográfico influenciam o ensino de Geografia, tanto na sistematização de conteúdos, habilidades e competências, como no modo de ensinar e aprender. Embora saibamos que a Geografia Humanista influenciou e vem influenciando o ensino de Geografia de modo direto ou indireto nas escolas brasileiras, acreditamos que ainda exista uma carência acerca de sua sistematização e organização. Tal lacuna motiva esta investigação.

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

Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o seu potencial humanista

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

Tal documento se fundamenta no Plano Decenal de Educação, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Uma de suas principais preocupações refere-se à procura de respostas e identificação de problemas nas esferas de ensino que atentem para as demandas da sociedade brasileira atual (BRASIL, 1997). Para Cacete (2013) os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs devem ser considerados no bojo de um conjunto de

reformas implantadas no Brasil, em especial na década de 1990, fruto de proposições do Banco Mundial e sua ideologia neoliberal.

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

Os PCN’s não podem ser reduzidos à escala da sala de aula, pois tem como objetivo a orientação para elaboração de referências, tanto na formação inicial como continuada de docentes, para análise de materiais didáticos, na qual se inclui o livro didático e para a avaliação nacional desse material realizada pelo Ministério da Educação. No âmbito das responsabilidades dos estados e municípios podem ser empregados pelas respectivas secretarias de educação como um recurso para realizar revisões, adaptações ou elaborações de currículos e outras funcionalidades. Além disso, pretende contribuir com a elaboração do projeto educativo de cada escola e na realização do currículo na sala de aula. Portanto, a adesão a tal documento é multiescalar (BRASIL, 1997).

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

A primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Geografia está dividida em duas seções, "Caracterização da área de Geografia" e a segunda "Conteúdos de Geografia: critérios de seleção e organização". A primeira faz um esforço de definir o campo de estudo dessa ciência, de demonstrar sua importância, apresentar seus conceitos e contextualizar a Geografia, enquanto disciplina escolar, além de relacionar essa disciplina aos PCNs. A segunda seção trata de relacionar os conteúdos dessa disciplina com os temas transversais e demonstrar possíveis aproximações (BRASIL, 1998). A segunda parte do documento é mais específica, pois apresenta os conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, processo

de ensino-aprendizagem, habilidades e competências a serem desenvolvidos no terceiro (6º e 7º ano) e quarto ciclo (8º e 9º ano) (BRASIL, 1998).

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

De acordo com o documento:

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

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

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

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

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

Essas geografias citadas pelo documento são tributárias de um eixo maior - o conhecimento geográfico - que deságua em um oceano e em uma atmosfera que refletem o conhecimento humano. Se o foco é o ser humano, os valores e os significados, outras visões de Geografia não devem ser abolidas ou abominadas, visto que pertencem ao homem. Esse contato com outras perspectivas contribui para afastar o narcisismo que pode autodestruir uma concepção humanista em Geografia.

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

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

de excursões, passeios, visitas, tornando a aprendizagem um momento de prazer (BRASIL, 1998).

Sobre a Geografia o documento estabelece que seu propósito é estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem (BRASIL, 1998). Nesse aspecto os parâmetros atribuem valor pedagógico aos conceitos como espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região para a construção de conhecimentos geográficos. O lugar possui um tratamento especial nos PCN's de Geografia, uma vez que "a preocupação em colocar o lugar como eixo temático e como categoria analítica está relacionada tanto às oportunidades que oferece para o estudo do cotidiano do aluno, como à possibilidade de pensar sobre a Geografia no interior das novas correntes de pensamento" (BRASIL, 1998, p. 58).

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

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

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

Outra evidência do humanismo diz respeito à relação do professor com a sala de aula: quando considera cada nova aula como um novo desafio e diferente da anterior; no momento em que analisa a dinâmica desse cotidiano, como enriquecedora; quando afirma que devemos nos afastar de atitudes padronizadas, que estagnam a multiplicidades de situações que envolvem o professor e o aluno; quando é proposto ao

professor problematizar os fenômenos geográficos e assumir uma atitude que busque e leve caminhos. Dessa forma, pode-se verificar uma postura humanista.

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

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

Paulo Freire: contribuições de um educador humanista para uma Geografia escolar humanista

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

Nascido em 1921, natural de Recife, Pernambuco, faleceu em 1997 na cidade de São Paulo. Esse educador pode ser considerado como um dos maiores do Brasil e se encontra entre os poucos que alcançaram renome internacional. Formado em Direito, chegou a exercer essa profissão por pouco tempo. No Brasil seus projetos foram interrompidos em 1964, com o golpe militar. Foi preso por 70 dias e exilado, viveu no Chile, Bolívia, Estados Unidos, Suíça, além de ter conhecido diversos países da América, da Europa e, principalmente, da África (SAVIANI, 2008).

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

"Um dia, proibido de ser, me vi longe de minha terra: Exílio" (FREIRE, 2012a, p. 73). O amor por sua terra natal, a esperança de um dia retornar a solos tupiniquins, fizeram florescer em Freire múltiplos sentimentos, esperanças e desejos. Em uma carta para um de seus amigos, Freire confessou "Meu amigo, acho que tudo pode me faltar na vida; daria um jeito. Mas o chão, isso não! [...]" (SAVIANI, 2008, p. 335).

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

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

Esses valores, tão presentes na escrita de Freire, nos levam a refletir que ele não foi apenas um educador humanista, mas também um humanista, visto que sua postura

não se reduz à educação, perpassa a sua vida pessoal, sua visão de mundo, sua relação com os homens. Freire considera que antes de ser do mundo é necessário ser de algum lugar, valor que pode ser interpretado pela educação da seguinte maneira: devemos considerar as referências dos alunos, seu pertencimento a uma dada realidade, a um contexto e a partir disso, buscaremos expandir as escalas, relacionando o conteúdo com outros lugares. A condição de exilado, como pode ser visto abaixo, contribuiu muito para essa reflexão:

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

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

Em 1980 retornou definitivamente para o Brasil. Desde sua saída produziu vasta bibliografia, que com a abertura aos exilados do regime militar, ficou mais acessível aos educadores brasileiros. Marx, Engels, Rosa Luxemburgo, Marcuse, Debray, Lukács, Lucian Goldmann, Althusser, Kosik, Guevara, Fidel Castro, Marcuse, Maine, Sartre e Husserl tiveram grande influência nas obras desse autor. Embora os cite como fundamentos de suas considerações, o faz sem nenhum compromisso com a perspectiva teórica marxista. Nesse aspecto, que se pode reconhecer é a matriz de base hegeliana, baseada na dialética do senhor e do escravo presente em Hegel em sua apreciação da relação opressor-oprimido. Além do mais o pensador mantinha laços com a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, o que fez muitos autores a confundir com a Teologia da Libertação (SAVIANI, 2008).

Muitos acham incompatível misturar valores cristãos com os científicos, o que leva enxergar Freire com maus olhos, visto que ele declara sua fé: "Não me sinto um homem religioso, mas sim um homem de fé. [...] Posso dizer, até enfaticamente, que vivo uma *fé sem religiosidade*" (FREIRE, 2013, p. 361, grifo do autor). Assim, defende que ser

cristão não representa em específico ser reacionário, até mesmo porque Freire defendeu a sociedade contra opressão, exploração e posicionou-se em favor das classes desprivilegiadas (FREIRE, 1981). Em suas palavras: "[...] minha catolicidade não me leva a uma contradição, por exemplo, entre me dizer ou me pensar de um modo cristão amoroso, de um lado, e de outro, de reduzir a postura humanista a apenas uma certa posição idealista-humanista, em que os cristãos sempre correm o risco de cair" (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 98).

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

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

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

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

condicionada ao sofrimento e a punição, nesse sentido, Freire utiliza a Geografia como exemplo:

[...] "mas por que é que eu preciso sofrer dessa maneira para aprender a geografia do mundo? Por que eu tenho que suar frio diante de um professor porque eu não sei o nome das capitais? Não, eu tenho outras maneiras!" E aí, a meu ver, a nova tecnologia também ajudou muito, permitindo que os meios de comunicação [...] facilitassem o contato entre os indivíduos e a matéria a ser conhecida. E tudo isso tornando possível que, sofrendo menos, o indivíduo avance mais! (FREIRE e GUIMARÃES, 2011, p. 39).

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

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

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

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

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

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

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

Nesse contexto, concebe como inaceitável tanto uma prática educativa que se contente em ficar no senso comum, como também um fazer pedagógico que desconsidere a experiência do aluno e parta do conhecimento sistêmico (FREIRE, 2011). Dessa forma, não se deve partir do nível em que o professor se encontra, mas do nível do educando. Não se supera o senso comum partindo-se de um senso rigoroso, fazer isso é

considerar o aluno como uma tábua rasa. Por valorizar o senso comum, muitos o acusam, indevidamente, de ser um pedagogo do mero senso comum. Quem conhece, verdadeiramente, sua teoria, sabe que o objetivo é assumir a ingenuidade do educando, o que ele sabe e concebe do mundo, para que juntos – professor e aluno - superem muitos dessas visões e construam conhecimentos científicos (FREIRE, 2011, 2013).

Uma forma de valorizar o que o aluno sabe é considerar a sua leitura do mundo, que corresponde a uma experiência criativa em torno da compreensão do mundo, dos fenômenos e das coisas. Nessa perspectiva, Freire (2001) a compreende como uma leitura que precede a leitura da palavra, do texto e se constitui numa tentativa da compreensão do mundo, sem instrumentos metódicos auxiliares. Trata-se da leitura do contexto antes de sua teorização, que não deve se inferiorizada em relação à leitura da palavra, pois ela somente é útil quando serve para uma releitura do mundo. Desse modo, a leitura do mundo e da palavra devem ser utilizadas na educação para fazer novas (re)leituras do mundo.

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

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

Ao lado da esperança, Freire cultiva uma série de valores que são úteis para nós enquanto seres humanos e para uma conduta em educação. A tese que somos seres inacabados, isto é, seres em contínuo processo de formação, insere os homens - no caso debatido, os sujeitos da educação - em um constante processo de busca. "É a consciência

do inacabamento que torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo" (FREIRE, 2012, p. 124, grifo do autor). A busca sempre é impulsionada por um sonho, e esse educador tinha um sonho da invenção de uma sociedade mais ética, estética, livre, menos feia, na qual seria possível amar e ser amado. Contudo, essa sociedade não seria construída sozinha, mas em comunhão (FREIRE, 2013).

Nessa perspectiva, Freire (2012, p. 32) endossa que "estar no *mundo* implica necessariamente estar *com* o mundo e *com* os outros". Uma verdadeira consciência do mundo resulta também em uma compreensão própria do aluno no mundo. Para descoberta desse mundo cabe, então, o despertar da curiosidade nos discentes, uma curiosidade libertadora (FREIRE, 2012). A Geografia por se constituir em um espelho do homem, tendo em vista a sua capacidade de revelar a essência do homem, para conhecer o mundo e a si mesmo (TUAN, 1971), deve levar a sério essa concepção apresentada por Freire, em especial, aqueles que desejam empreender uma visão humanista no ensino de Geografia.

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

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

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

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

Diante do exposto, pode-se concluir que para o humanismo na Geografia Escolar, além do conceito de lugar citado no início desse trabalho, as orientações dos PCN's e as contribuições da pedagogia libertária de Paulo Freire, assumem relevada importância ao argumento que reforça o potencial dessa perspectiva filosófica ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

À guisa de últimas palavras

Podemos dizer que dispomos de uma escola, que não consegue explicar e acompanhar as necessidades contemporâneas, pois em muitos momentos, não considera a vida do aluno. Confrontamos-nos com um sistema educativo que se encontra em crise, não somente no que se refere às questões organizacionais, como também em relação aos conteúdos ministrados e a prática pedagógica efetivada. Nesse contexto, as disciplinas escolares, entre as quais se encontra a Geografia, não falam a linguagem dos alunos. Isso posto, consideramos que os ensinamentos e pressupostos da Geografia humanista seriam fundamentais à uma nova forma de ensinar-aprender Geografia.

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sofrem resistência de muitos professores, em virtude de se constituir em uma orientação oficial imposta e desatualizada. A despeito disso, nesta pesquisa foi considerado como um importante documento para o professor se aproximar e desvelar a Geografia humanista. Identifica-se nesse documento importantes contribuições, como a necessidade de levar o aluno a se compreender como participante do espaço, por meio de sua experiência vivida, além da atenção dada aos laços afetivos, aos significados, aos imaginários, as experiências, as representações e as percepções espaciais tão importante para compreender a espacialidade em uma visão humanista. Evidencia-se, como exposto no próprio documento, a sua tendência pela orientação Humanista em Geografia, o que nos dá legitimidade para considerá-lo como um elo entre as geografias humanista e escolar.

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

Assim, esses fundamentos foram importantes para cumprir o propósito de analisar a Geografia Escolar à luz dos preceitos da Geografia humanista e propor algumas aproximações entre o Horizonte Humanista e ensino-aprendizagem em Geografia.

Referências Bibliográficas

BAILLY, Antoine; SCARIATI, Renato. L'humanisme en géographie. In BAILLY, Antoine. **Les concepts de la géographie humaine**. Paris: Armand Colin, p.213-222, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

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

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

CARVALHO, H. S.; SUESS, R. C.; BEZERRA, R. G. . Geografia, cidade e lugar no processo de ensino e aprendizagem: um enfoque a partir da cidade de Formosa - GO. **Itinerarius Reflectionis - Revista eletrônica em Educação** - Universidade Federal de Goiás , v. 1, p. 1-13, 2014. Disponível: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/28700/17229>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

CARVALHO SOBRINHO, H.; LEITE, Cristina Maria Costa. A categoria lugar na construção de significados no ensino de Geografia: alguns pressupostos. In: **Revista Querubim**, v. 2, p. 112-118, 2016.

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

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

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

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

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

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

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

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago 2001.

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

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

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

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

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

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

- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: ed. Loyola, 2012.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo** - parte 1. Petrópolis: Ed Vozes, 1986.
- LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.
- LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, Sônia M. Vanzella; MUNHOZ, Gislaíne, Batista (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, p. 13-27, 2012.
- MARANDOLA JR., Eduardo. Mapeando "londrinas": imaginário e experiência urbana. **Geografia**, v. 33, n. 1, p. 103-126, 2008.
- MELLO, João Baptista Ferreira de. A Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. In: **Revista Brasileira de Geografia**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Rio de Janeiro, v. 52, n. 4, p. 91-114, 1990.
- MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto: 2014.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Políticas Públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa, Ed Mídia, p.433-453, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- SUESS, R. C. Lugar e Geografia Humanista: possibilidade de ensinar-aprender Geografia. In: Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia, Caldas Novas, 2016. **Anais...** Goiânia: UFG, p. 726-733, 2016a. Disponível: <<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2016/07/Anais-Forum-NEPEG.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- SUESS, R. C. **Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: perspectivas em Formosa-GO**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 2016b. Disponível: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23078>>. Acesso em: 01 jan. 2018.
- SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Estudar o lugar para compreender a si mesmo e o mundo: análise de uma experiência pedagógica em geografia desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 74-98, 2016. Disponível: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/341>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

Suess, R.C. & Leite, M.C.C.

SUESS, R. C.; RIBEIRO, A. S. S. O lugar na Geografia Humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas - escala, críticas e cientificidade. In: **Revista Equador**, v. 6, p. 1-22, 2017.

TUAN, Yi-Fu. Geography, Phenomenology and Study of Human Nature. In: **The Canadian Geographer**, v. 15, n. 3, p. 181-192, 1971.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cipolla Melo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em 16 de julho de 2017.

Aceito para publicação em 01 de fevereiro de 2018.