

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROGÉRIO ALVES DE PAIVA

**CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA PARA O ENSINO DA
GEOGRAFIA**

João Pessoa
2009

ROGÉRIO ALVES DE PAIVA

**CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA PARA O ENSINO DA
GEOGRAFIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Profº. Drº. Francisco José Pegado Abílio.

JOÃO PESSOA
2009

ROGÉRIO ALVES DE PAIVA

**CONTRIBUIÇÕES DA FENOMENOLOGIA PARA O ENSINO DA
GEOGRAFIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

DATA DA DEFESA: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Francisco José Pegado Abílio – Orientador
Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE

Prof^a. Dr^a. Maria Adailza M. de Albuquerque – Membro interno
Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE

Prof. Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha – Membro externo
Universidade Federal da Paraíba – PPGF/CCHLA

Prof^a Dr^a. Sonia de Almeida Pimenta – Membro interno (suplente)
Universidade Federal da Paraíba – PPGE/CE

Prof. Dr. Paulo Giovani A. Nunes – Membro externo (suplente)
Universidade Federal da Paraíba – PPGH/CCHLA

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à minha mãe, Judith Alves de Paiva e a meu pai Anísio Gomes de Paiva (*in memoriam*) que desde o início da minha vida me proporcionaram todos os caminhos para chegar até aqui sem medir esforços procurando mostrar o valor do conhecimento e da verdade.

Agradeço diretamente minha esposa Poliana França de Paiva e minha filha Sophia Paiva que através de paciência e dedicação contribuíram para que eu tivesse o tempo necessário para desenvolver a pesquisa e também me tranquilizado nos momentos de inquietude.

Em especial, ao professor Francisco José Pegado Abílio pela competência e seriedade, que caminhou comigo em todas as etapas da construção e desenvolvimento da pesquisa.

À professora Maria Adailza Martins de Albuquerque pela significativa contribuição aos conceitos relativos às questões teóricas da Geografia, à construção de todo um tópico e às recomendações cartográficas da dissertação.

Ao professor Joel Neves da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, que me transmitiu os primeiros ensinamentos sistemáticos da fenomenologia e que nos dizia: “– Antes da Fenomenologia ser uma filosofia, ela é uma atitude existencial no mundo”.

Aos diretores do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias e do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros em Bananeiras, professores Eustáquio e Genival Alves de Azeredo e à Coordenadora da Pós-Graduação do Centro de Educação em João Pessoa, na UFPB, professora Adelaide Dias que tornaram possível a implantação deste mestrado e todos aqueles que tiveram uma participação direta ou indireta para que o curso viesse a ocorrer.

Ao professor Iraquitan de Oliveira Caminha por suas aulas de Filosofia da Educação e pelo valioso encontro fora de sala de aula que me ajudou a clarear as bases metodológicas para a dissertação.

À professora Sônia de Almeida Pimenta que a partir de suas aulas e notável experiência em “visão de conjunto” em pesquisas, pôde me instruir positivamente, tornando a minha dissertação mais fiel aos objetivos propostos.

Aos amigos, José Tostes de Alvarenga Júnior e Marco Antônio Fraga dos Santos que mesmo à distância sabiam desse projeto desde muito tempo e que sempre estiveram presentes em cada passo da pesquisa me incentivando.

À Leise Regina de Araújo Medeiros e Albanêz Daniela Serafim Dias pela amizade e carinho durante todo o percurso, me dando forças com palavras de conforto e contribuição com material bibliográfico.

À minha sogra Maria de Lourdes e minha cunhada Paula Frassinetti que não mediram esforços para cuidarem de minha filha enquanto freqüentava as aulas.

Enfim, a todos os colegas do curso de mestrado que enriqueceram minha vida através de outras formas de ver o mundo e que refletiram comigo diversas idéias sobre a Educação.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...
O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia; tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar...

Amar é a eterna inocência
E a única inocência não pensar...

(“O guardador de rebanhos”. **Fernando Pessoa**)

LISTA DE FIGURAS

		Página
Figura 01	Localização geográfica dos Nuer no centro sul do Sudão. Fonte: Disponível em < http://www.africa-turismo.com/mapas/sudao.htm > acesso em 12 de dezembro de 2008.	51
Figura 02	Aspectos fisionômicos da sociedade Nuer. (a) Homens Nuer revelando a forma das cabeças achatadas, (b) Mulheres Nuer; (c) Homem e rapaz com grandes mãos. Fonte: Evans-Pritchard, 2002.	52
Figura 03	Artefatos e aspectos da vida cotidiana da sociedade Nuer. (a) Homem Nuer envolvido com corda proveniente de animais. Em seu peito, couro curtido de gado. (b) Mulher Nuer no estábulo, (c) Mulheres Nuer e casa à direita feita de vegetais. Fonte: Evans-Pritchard.	55
Figura 04	Localização geográfica de Papua Nova Guiné na Oceania. Destaque (círculo vermelho) para a região na qual ocorre o “Kula”. Fonte: Disponível em < www.oceania-turismo.com/mapas/papua.htm > acesso em 12 de novembro de 2008.	58
Figura 05	Representação da rota do Kula. O movimento das canoas no sentido horário são trocados os colares (<i>soulava</i>) e o movimento do sentido anti-horário, são permutados os braceletes (<i>mwali</i>). Fonte: Malinowski, 1984.	60
Figura 06	Ornamentos da sociedade dos Papua – melanésios. (a) Colares (<i>soulava</i>), (b) Braceletes (<i>mwali</i>). Fonte: Malinowski, 1984.	62
Figura 07	Canoa utilizada pelos Papua – melanésios no comércio do Kula. Fonte: Disponível em < www.poliza.de/starship/sciencenew/kula.htm > acesso em 04 de agosto de 2008.	63
Figura 08	Concha do molusco-bivalve <i>Spondylus sp</i> utilizada na produção dos <i>Soulava</i> . Disponível em < http://www.starfish.ch/fotos/molluscs-Weichtiere/bivalves-Muscheln/Spondylus-sp-1.jpg > acesso em 04 de agosto de 2008.	67
Figura 09	Aspectos fisionômicos da sociedade dos Papua-melanésios. Fonte: Disponível em < www.poliza.de/starship/sciencenew/kula.htm > acesso em 04 de agosto de 2008.	68

RESUMO

O presente trabalho se propôs a desenvolver um estudo das relações do homem com a Natureza numa abordagem da Geografia Fenomenológica buscando alternativas teóricas e metodológicas que promovam novas perspectivas de ensino para o aluno. Para isso, foi feito o levantamento da vida de povos primitivos no intuito de buscar suas relações mais íntimas com a Natureza como também, aspectos do contato do homem contemporâneo com o mundo natural. Baseado nas concepções de geograficidade em Eric Dardel, o estudo da Terra foi analisado numa óptica que ultrapassa os elementos físico-espaciais da ciência objetiva, do espaço geométrico, mensurável. Procurou-se compreender o mundo como consequência de um fenômeno intersubjetivo, no qual as relações do corpo do homem com a Terra assumem um caráter decisivo para a compreensão de um ensino-aprendizagem voltado ao espaço vivido. A partir das noções de espacialidade, buscou-se discutir a construção do espaço na visão fenomenológica. Para a pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa devido seu caráter documental-bibliográfico. Os pressupostos essenciais no ensino da Geografia apresentam-se ainda preenchidos de uma realidade afastada das relações espaciais imediatas do aluno. Desta forma, essa pesquisa tem a finalidade de contribuir tanto para fortalecer as discussões que se travam em torno de questões teóricas e metodológicas desta área de ensino, como também para que a Geografia na escola se associe a uma concepção educacional que objetive a formação de indivíduos capazes de se relacionarem com a Natureza numa perspectiva corporal, despertando assim, outros sentidos ao ver o planeta Terra destacando a dimensão originária da existência humana.

Palavras-chave: Geografia fenomenológica. Espacialidade. Relações homem-Natureza. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This work is proposed to develop a study of the relationships between man and nature in a Phenomenological Geography approach seeking theoretical and methodological alternatives which promote new perspectives of teaching for the student. To do so, a survey of the life of primitive peoples was done in order to get more intimate relations with the Nature, as well as, aspects of contemporary man's contact with the natural world. Based on the conceptions of geographicity in Eric Dardel, the study of the Earth was analyzed in a perspective that exceeds the space-physics elements of the objective science, the geometric and measurable space. We sought to understand the world as a consequence of an intersubjective phenomenon, in which the relations of the human body with the Earth assume a decisive character for the understanding of a teaching-learning process turned to the space experienced in life. From the notions of spatiality, we tried to discuss the construction of the space in a phenomenological vision. For the inquiry, the qualitative methodology was used due to its documentary and bibliographical character. The essential assumptions in the teaching of Geography present themselves still filled up with a distant reality of the immediate spatial relations of student. In this way, the present research aims to contribute both to strengthen the discussions that are locked around theoretical and methodological issues in this area of education, but also to the Geography in school be associated with an education conception that aims at the formation of individuals able to relate to the Nature in a physical perspective, waking up so, other ways to see the Earth highlighting the original dimension of human existence.

Key-word: Phenomenological Geography, Spatiality, human-nature relationships, Geography Teaching

SUMÁRIO

	AGRADECIMENTOS	I
	EPÍGRAFE	II
	LISTA DE FIGURAS	III
	RESUMO	IV
	ABSTRACT	V
	SUMÁRIO	VI
1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	15
2.1	Geral	15
2.2	Específicos	15
3	A GEOGRAFICIDADE COMO CAMPO GNOSIOLÓGICO	16
3.1	O sentido de geografia	16
3.2	A construção do espaço: a espacialidade	25
3.3	Síntese da história do ensino da Geografia	36
4	METODOLOGIA	47
5	SOCIEDADES TRIBAIS E SUAS RELAÇÕES COM A NATUREZA	50
5.1	Os Nuer	51
5.2	Os Papua-melanésios	58
6	AS RELAÇÕES DO HOMEM CONTEMPORÂNEO COM O MUNDO NATURAL	69
6.1	O distanciamento existencial do homem com a Natureza	69
6.2	A crise ambiental como crise da cultura ocidental	75
6.3	A educação ambiental no mundo da racionalidade econômica	79
7	GEOGRAFICIDADE E ENSINO	85
8	CONCLUSÕES	91
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
10	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

As relações homem-Natureza¹ sempre obedeceram a padrões culturais diversificados de acordo com a variedade de povos e civilizações desaparecidas ou não, distribuídos aos quatro cantos do mundo. Os diferentes significados germinados com as relações dos homens com o planeta Terra demonstram não apenas a possibilidade de sobrevivência material, mas também e fundamentalmente ligações afetos-existenciais com o ambiente vivencial. Estas ligações são antes, relações no qual o imaginário individual e coletivo se manifesta na vida do homem, mesmo que tímida ou implicitamente no contexto geral da existência. Independentemente de se estabelecer ou desejar relações harmoniosas, sadias com a Natureza, as civilizações humanas orientais ou ocidentais sempre necessitaram extrair do meio as condições necessárias para perpetuar a própria espécie como também justificativas que, além da questão material, ajudassem a responder as questões fundamentais da existência num planeta perdido no universo infinito. A consciência da permanência no mundo, da longevidade, fez brotar no interior do homem regras de convívio com o meio ambiente, as mais diversas possíveis.

Duas formas divergentes de relacionamento do homem com a Terra caracterizaram, no decorrer da história, a estruturação das culturas enquanto possibilidade de comunicação com o meio-ambiente: a relação mítica e a relação racional.

Os lugares, as regiões, a Natureza em si, têm para as sociedades arcaicas significados que o levam à origem, a um contato primordial com o espaço, há, portanto, uma ligação orgânica com a Natureza. É um contato mítico. Segundo Eliade (1983, p. 38):

o mito conta uma história sagrada, ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. O mito narra como uma realidade passou a existir, uma ilha, uma espécie, o cosmo, um comportamento humano, uma instituição.

Ao contrário disto, observamos o homem moderno, das civilizações ocidentais capitalistas, rompendo com o discurso mitológico, dessacralizando a Natureza. As ligações míticas com o planeta Terra foram substituídas por relações eminentemente

¹ O termo Natureza foi grafado com letra maiúscula em toda a dissertação devido o homem ter sido considerado aqui, composição, extensão dela.

utilitárias, como por exemplo, a dimensão econômica (uso do planeta como fonte de riqueza material estruturadora do capitalismo) ou mesmo a dimensão estética (o lugar bonito, o lugar feio), isto é, o consumo do espaço. Percebe-se que as agências de turismo nos sugerem lugares maravilhosos, pacotes de viagens nos quais poderíamos desfrutar de prazeres incalculáveis, nos apresentando belas fotografias de paisagens. Desenvolveu-se pré-conceitos do espaço, daquele que é bonito, daquele que é feio, justificando assim a rica indústria do turismo.

Anterior aos conceitos, próximo à zona de formação dos significados, há mais perspectivas de captação de outros sentidos. O conceito ainda não amordaçou os significados. É preciso, portanto, captá-los ali, nesta “região”, no intuito de ampliar as possibilidades de visão de mundo. Ali não existe o rigor autoritário do absoluto, do racional, induzindo ao único, ao imutável. As perspectivas de ver-o-mundo do homem arcaico, a estrutura do pensamento mágico-religioso em sua relação com o mundo provoca um contato unificador com o espaço geográfico. A organização do pensamento racional a partir dos filósofos da Grécia antiga, principalmente Aristóteles e Platão, distanciou o homem do mundo sagrado, do universo mágico-religioso e passa-se a refletir sobre a Natureza, isto é, **a pensar nela**. Segundo Bulcão (2006, p. 27):

O surgimento da razão provocou uma cisão entre homem e mundo, pois a reflexão impõe que a natureza apareça irredutivelmente como o outro e que o homem se reconheça como sobrenatureza, no sentido de que se considera capaz de superar a ordem natural, de dominá-la, por meio do exercício da própria razão.

Ao romper com a práxis mítica, o homem afastou-se das relações orgânicas nas quais o unificava profundamente com os diversos elementos da Natureza, como rios, pedras, sol, lua ou árvores. Será então que o ser natural que habitava em sociedades arcaicas, que possuía um pensamento mágico-religioso, estaria mais disponível a acolher mais sentidos de relacionamento com o planeta Terra, ocultos, mas que ali estavam adormecidos? **A forma de ver o planeta** Terra pelo homem das sociedades modernas esgota todos os sentidos possíveis de comunicação com os elementos da Natureza? Os povos primitivos teriam outros intercâmbios com o espaço geográfico nos quais são desprezados pelo homem moderno por não terem a dimensão fundamentada na exploração dos recursos oriundos da Natureza? As sociedades arcaicas estariam mais ligadas à Natureza, isto é, misturadas com o

meio ambiente a partir das estruturas pré-reflexivas, ante predicativas vivenciadas por elas e nunca oriundas das mediações objetivas e práticas que caracterizam a história do homem ocidental da sociedade capitalista moderna? E nós, das sociedades contemporâneas que pré-determinamos o avanço humano a partir do desenvolvimento técnico-científico, por que clamamos o regresso ao mundo natural, seja através de ações organizadas por diversos grupos ecológicos governamentais ou não, distribuídos por todo o planeta? Nossa sociedade moderna defende a Natureza, seja pela “educação ambiental” desenvolvida em escolas e universidades, seja pela criação de leis de proteção ambiental que se tornaram tão comuns nas constituições de cada país. Por que distanciamos de nossa morada, da nossa própria casa ao ponto de criarmos obrigatoriamente mecanismos tão rigorosos de proteção ambiental? Modificaram as relações do homem com a Natureza? O mundo mercantilizado, o planeta Terra desenhado por uma enorme rede de ligações oriundo do comércio internacional, seria uma relação do homem com o espaço carregado de características ameaçadoras para a unicidade perdida da nossa espécie com o planeta? Será que a vertiginosa evolução científica-racional significa simultaneamente uma evolução humano-espacial?

Reconhecemos que apenas a percepção compreensiva do afastamento do homem com a Natureza ao longo de sua história, talvez não nos devolva os instintos primordiais nos quais mantínhamos permanentemente ligados a ela, mas que seja através de uma pedagogia da experiência com a Terra, o caminho individual e coletivo de reatar comportamentos unificadores com os elementos deste planeta. E isso já ocorre em algumas instâncias do comportamento do homem quando efetivamente ele se volta à Natureza com ações de preservação de parques nacionais, educação ambiental em diversos currículos na escola formal, estímulo de esportes radicais, partidos políticos ligados à Natureza, acampamentos e expedições em lugares inóspitos, acordando assim estruturas humanas adormecidas, ligações arcaicas de nossa psique.

O cérebro segundo MacLean (1973) (*apud* SAGAN, 1980) é constituído pelo neocórtex, o sistema límbico e o complexo reptiliano. O componente mais antigo deles é o complexo reptiliano ou complexo-R e talvez o seu desenvolvimento tenha se processado há várias centenas de milhares de anos. Será que a partir dos estudos realizados pelo astrônomo norte-americano Carl Sagan em *Os dragões do Éden* (1980) pode-se afirmar que existe um chamamento, um apelo, uma solicitação

de nossas estruturas mais arcaicas para vivermos ativamente no seio da Natureza? Guardamos em nós ainda, estruturas orgânicas que nos ligam de forma primitiva a um mundo aparentemente desaparecido, mas que ainda continua a revelar sinais de sua existência na parte mais profunda de nosso cérebro? “MacLean demonstrou que o complexo-R desempenha importante papel no comportamento agressivo, na demarcação territorial, no ritual e no estabelecimento da hierarquia social” (SAGAN, 1980, p. 41). Este componente fazendo parte na constituição do homem contemporâneo não estaria sempre nos solicitando, mesmo através de sinais acanhados e pouco representativos? Sim, as ações do homem no mundo moderno destituíram-nos destes elementos; ficamos confinados em escritórios, salas, redes de ruas e avenidas, transportes fechados e por isso mesmo, deixamos de alimentar o complexo-R? Será que essa tentativa do homem moderno de se preocupar mais com a Natureza, seria uma cobrança, uma revolta cavada nas profundezas do cérebro humano e estaríamos agindo em conformidade com os desejos de nossa natureza mais secreta? Em que momento da história da humanidade houve a cisão, a perda gradativa das relações mais profundas que nos uniam à Natureza?

Os métodos e conteúdos do ensino de Geografia nas escolas formais sempre valorizaram os temas diretamente ligados à realidade atual do espaço geográfico social vivido por todos nós e seu aproveitamento econômico, ou formas de convívio com ele. Porém, outras maneiras de ver a Terra, ou seja, novos conteúdos no ensino de Geografia podem ser apresentados nos quais despertem nos educandos as noções mais profundas do espaço vivido, que se valorizem as subjetividades, temas que provoquem e venham à tona, outras relações do homem com a Natureza.

As relações do homem com o mundo natural apresentam-se hoje, como um desafio sem precedentes na história da humanidade. Ao mesmo tempo em que a tecnologia mundial (as ciências) avança de maneira extraordinária para a “tentativa de melhoria da vida” no planeta, por outro lado, a Terra apresenta sérios desequilíbrios ambientais que poderão ameaçar a sobrevivência da nossa civilização. A Educação enquanto discurso é um caminho notável para empreender uma mudança – e ela já ocorre – de perspectiva do homem em ir além da visão que considera a Natureza como um simples **objeto**. Para Grün (1994, p. 172), “os problemas ambientais são mais concernentes ao ‘campo educativo’ do que a uma normatização ou institucionalização jurídica deles próprios”.

A Geografia enquanto um dos discursos da Educação pode proporcionar que os educandos consigam apreender em si mesmos a formação das relações espaciais através da percepção corporal para posteriormente valorizarem a diversificação dessas relações no outro.

A estrutura desta dissertação se constitui então, em demonstrar no primeiro e segundo tópicos, a introdução na qual se está apresentando e os objetivos necessários ao acompanhamento das idéias.

No terceiro tópico, foi feita a apresentação da estrutura filosófica da dissertação, isto é, verifica-se o sentido de **geograficidade** e de **espacialidade** na perspectiva fenomenológica no intuito de elaborar uma compreensão reflexiva do relacionamento de duas sociedades primitivas com a Natureza. Neste contexto, fez-se uma síntese da história do ensino da Geografia enquanto ciência para se destacar as idéias racionalistas que fundaram e nutriram esses conhecimentos colocando a Natureza apenas em proveito do homem. A Geografia na verdade, que nasceu praticamente na corrente do positivismo, trouxe ao homem as melhores maneiras de se explorar a Natureza para o seu próprio prazer.

No quarto tópico, apresentam-se os aspectos metodológicos e o percurso seguido para a concretização dos objetivos propostos.

Com o intuito de verificar e refletir as relações homem-Natureza baseadas no pensamento mítico, no quinto tópico apresenta-se aspectos do relacionamento homem-Natureza de duas sociedades tribais.

No sexto tópico, investigam-se as relações do homem contemporâneo com a Natureza e apontam-se os sinais de distanciamento da sociedade pós-industrializada com o mundo natural. Refletiu-se também o surgimento e significado da Educação Ambiental para o mundo contemporâneo.

O último tópico procura identificar possíveis conteúdos subsidiados pela Geografia Fenomenológica para o ensino.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Analisar as relações de dois povos primitivos com a Natureza com o intuito de identificar conteúdos de base fenomenológica para o ensino da Geografia.

2.2 Específicos

- examinar o conceito de geograficidade na perspectiva de Eric Dardel;
- buscar encontrar as relações das duas sociedades primitivas com a Natureza (os Nuer e os Papua - melanésios);
- identificar as relações da sociedade moderna capitalista com a Natureza;
- contribuir para uma reflexão de conteúdos da Geografia fenomenológica para a educação básica.

3 A GEOGRAFICIDADE COMO CAMPO GNOSIOLÓGICO

3.1 O sentido de geograficidade

O termo geograficidade possui duas concepções bem distintas uma da outra. No primeiro sentido, utilizado pelo geógrafo belga Paul Michotte (1922), que ao tratar da posição da Geografia entre as ciências, a definiu como “disciplina corológica”, isto é, como o estudo da distribuição geográfica dos seres vivos. Desse modo, Michotte (1922) a especifica numa aproximação para uma geografia botânica, uma espécie de Biogeografia que se estuda nos cursos superiores de Geografia no Brasil e que se apresenta pela razão de não possuir como objeto as plantas, mas os “espaços vegetais”, isto é, das porções espaciais da superfície terrestre distintas das unidades vizinhas. A partir disso, pode-se exemplificar essa teoria através das grandes formações vegetais que cobrem a superfície terrestre como a floresta equatorial, a floresta temperada, as savanas, a taiga, a tundra, entre outros biomas.

A segunda concepção aponta, não para um procedimento cognitivo, mas para a relação existencial construída entre o homem e seu habitat. Eric Dardel (1952, p. 2) está entre os primeiros que fixou este uso:

Conhecer o desconhecido, alcançar o inacessível, a inquietude geográfica precede e ultrapassa a ciência objetiva. Amor à terra natal ou busca fora da mesma, uma relação concreta se ata entre o homem e a Terra, uma geograficidade do homem como modo de sua existência e de seu destino.

Esta noção de geograficidade remete àquela de historicidade tomada pela tradição filosófica ilustrada por Heidegger, Jaspers, Kierkegaard, Merleau-Ponty, todos existencialistas, nos quais as concepções da subjetividade tomam um aspecto relevante inserindo-se no saber científico. Dardel explora as dimensões do saber geográfico enquanto está voltado para um sentido de interpretação da presença originária, imediata, do sujeito com a Terra; essa Geografia comporta em sua dimensão histórica a expressão individual, o saber, o mito e a arte; ela se manifesta prioritariamente na paisagem. Claude Raffestin (1989) se situa explicitamente nessa linha de pensamento quando defende uma reflexão sobre a ontologia da Geografia onde pudesse identificar os fundamentos das relações do homem com a Terra. Na geograficidade, segundo Raffestin (1989), as práticas e os conhecimentos se

enraízam num modelo de saber que é a historicidade colocando o modo da existência do homem sobre a Terra como algo significativo permitindo enfim, **reatar com os modelos primitivos de relacionamento com o planeta**. Utilizaremos nessa pesquisa, a segunda concepção de geograficidade, inaugurada por Eric Dardel, procurando identificar as relações existenciais que ligam o homem ao planeta Terra.

Como a geograficidade é esse encontro do homem com o planeta Terra anterior ao pensamento, identificaremos uma viagem de Goethe à Itália, a título de exemplo, em setembro de 1786, na qual se observa uma nítida relação afeto-existencial com a paisagem italiana, como também, através da pintura de Claude Lorrain². Seguiremos algumas das observações de Jean-Marc Besse (2006) a respeito das percepções do poeta alemão Goethe. Besse (2006, p. 45) afirma que para Goethe:

ver a paisagem italiana é captar a verdadeira Natureza, que é simultaneamente a ordem do cosmo e da alma humana, combinadas harmoniosamente num olhar. A paisagem italiana é vista por Goethe como reconciliação entre o **exterior** e o **interior**, entre o visível e o invisível. Esta paisagem é *vista* ao mesmo tempo como imagem idílica, evocação nostálgica, e como revelação da eternidade inapreensível da ordem cósmica, na tentativa de justificar a idéia de que uma totalidade rompida poderia ainda ser percebida em sua integridade a partir dos vestígios da separação. (**grifo nosso**).

Tem-se nitidamente na experiência de Goethe relatada por Besse (2006), uma mistura eu - mundo, um contato primordial do Ser com a paisagem, onde o corpo e o mundo se fundem (reconciliação entre o exterior e o interior). Há uma co-naturalidade oriunda do mergulho do Ser na paisagem captando sensivelmente a primitividade na totalidade rompida (elos perdidos da consciência humana), que davam a unidade homem-Natureza anterior ao surgimento do pensamento racional no Ocidente. Como Goethe havia tido anteriormente, na Alemanha, um intenso contato estético com a obra de Claude, a paisagem italiana pareceu-lhe familiar. Segundo Goethe (1786) (*apud* BESSE, 2006. pág. 47), “Sinto-me em casa no mundo e não mais como um estrangeiro exilado”. Existe assim, uma harmonia

² “pintor francês, um dos grandes paisagistas, passou quase toda a vida em Roma. décadas do século XVII foi o mais importante paisagista, trabalhando para uma ilustre clientela internacional. Grande parte de seus quadros retrata o campo em torno de Roma, representado como um mundo de ordem e tranquilidade ideais.” (Nova Enciclopédia Ilustrada Folha. Empresa Folha da Manhã S.A. 1996. São Paulo.)

possível entre o interior e o exterior e que a paisagem italiana irá reunir as condições de reconciliação afetiva com o eu, pela mediação do objeto contemplado. Em suas pesquisas sobre a Óptica, Goethe afirmava que existia uma profunda correspondência entre o olho e o objeto que ele vê. E essa afirmativa é observada no poema abaixo:

Se o olho não fosse solar
Como perceberíamos a luz?
Se não vivesse em nós a própria força de Deus,
Como o divino poderia nos encantar?

Goethe reforça a noção de contato do eu com o mundo e é próprio da geograficidade, sinais oriundos do planeta Terra como se fosse uma “écriture à déchiffrer” através do contorno das montanhas, dos planos de fundo dos horizontes que se perdem ao longe, da escuridão das florestas equatoriais, dos riachos que se desprendem do meio dos bosques, das escarpas que nos convidam a penetrar-lhes e conquistar essa sensação de conforto com a totalidade perdida. Besse (2006, p. 47 e 48) evoca com maestria esse momento nostálgico no trecho a seguir:

a natureza torna-se visível na paisagem, não em sua objetividade científica(uma natureza newtoniana), mas como imagem, onde um sujeito pacificado reencontra uma natureza pacificada. A paisagem, mundo do olhar, reconcilia as faculdades (razão e sensibilidade) separadas pela ciência. A contemplação e o gozo se encontram. Mas, nesta serenidade aguardada, é uma sensibilidade de aspecto cambiante que desempenhará o papel principal; porque a harmonia não é um objeto, e sim a luz secreta que brilha através do objeto, e só pode percebê-la na paisagem o olhar com um sentimento aberto aos acordes íntimos que religam o homem ao mundo.

A geograficidade mantém uma relação epistemológica com a Geografia, uma garantia de autenticidade e de verdade do saber geográfico. Besse (2006) nos mostra que Gracq (1992) ao excursionar pelo campo possuía “o sentimento de manter sob o olhar um conjunto de uma complexidade viva, de sentir agirem ainda ali, sem se deixar aprisionar na teia dos números, mil interações orgânicas, tinha qualquer coisa de apaixonante”. A Geografia se apresenta como um exercício do olhar, ou seja, a construção deste saber sempre obedeceu às leis da visão. Jean Brunhes, renomado geógrafo francês indaga-nos: “Em que consiste o espírito científico?” e responde: “Quem é geógrafo sabe abrir os olhos e ver.” O sentido da

viagem também aqui se faz presente. O homem, ao viajar pelo espaço, ao observar os lugares por onde vive, identifica as diferentes paisagens que são próprias de sua **relação primeira** com a Terra.

A geograficidade e mais especificamente, a relação existencial do homem com a Terra, surge na perspectiva fenomenológica que se desenvolveu como uma resposta crítica à hegemonia do positivismo. Nos anos cinquenta e sessenta do século XX, um novo paradigma se instalou na disciplina. A Geografia tornou-se o estudo das leis do espaço. Segundo Besse (2006):

Ela [a Geografia] adotou procedimentos de “modelização” e de teorização, desenvolveu técnicas de **quantificação** e utilização de regras de administração da prova, **análogas às que são conhecidas nas ciências da natureza**. A geografia, na sua versão positiva, tornou-se uma ciência social que estuda as distribuições espaciais, as estruturas espaciais, as circulações espaciais, os comportamentos espaciais de atores supostamente racionais e, portanto, “modelizáveis”. (BESSE, 2006, p. 77, **grifo nosso**).

Foi evidente a aplicabilidade dessa filosofia no espaço em vários países. Tanto no ocidente como no oriente, o modelo de compreensão do espaço seguiu a estrutura do desenvolvimento econômico como forma de relacionamento do homem com a Natureza. A racionalização do espaço se deu através do planejamento regional (vocação regional), cidades planejadas, vias férreas, estradas de rodagem, infra-estrutura urbana para a acomodac  o das indústrias e finalmente o desenvolvimento regional. Através da globaliza  o econômica e cultural, o mundo também absorveu uma espécie de globaliza  o espacial, ou seja, uma padroniza  o do espaço mundial orientada a partir da busca dos lucros pelas grandes empresas transnacionais. Os “espaços privilegiados” (primeiro mundo) passaram a ser reproduzidos em escala global. A arquitetura se mundializou.

A Geografia quantitativa (uma das vertentes dessa ciência que otimiza o espaço para o crescimento e desenvolvimento econômico) se ampliou nos Estados Unidos e na ex-União Soviética, pois essas duas principais potências, em meados do século XX, competiam entre si (guerra fria) na busca da hegemonia econômica. O espaço teria que ser organizado de forma a gerar o máximo de riqueza, mesmo que isso custasse alguma destrui  o ao meio ambiente. Observamos que o planeta começou a dar sinais de desequilíbrios maiores a partir da década de 1980.

Sabendo-se que o conceito de geograficidade em Dardel (1952) encontrou suporte teórico na fenomenologia enquanto método de se atingir o “retorno às origens”, o campo de pesquisa da Geografia expandiu-se, suscitando o interesse pelas percepções, pelas atitudes humanas diante do espaço, pelas relações existenciais do homem com o planeta Terra. Para Besse (2006, p. 78), o ponto de vista fenomenológico:

fez aparecer [...] novos corpos de informações: os ‘discursos’, as tradições literárias, filosóficas, religiosas, ou ainda as artes plásticas, são consideradas hoje como portadores de saberes e significações geográficas.

Com o desenvolvimento da tecnologia através das ciências ao longo das décadas, alimentado pelo espírito capitalista, o homem moderno passou a dar outros significados nas relações com o “mundo natural”, ou seja, perdeu-se a noção do mundo como solo e centro original das referências do pensamento e da ação, e mais simplesmente o mundo como Terra e Céu. Estudamos e compreendemos o planeta Terra “dentro” de uma sala de aula, passamos a vida acadêmica dentro de ambientes fechados e as excursões geográficas tão apreciadas pelos professores, não conseguem restituir as relações originais com a Terra. Segundo Besse (2006, p. 82):

O homem moderno perdeu este dispositivo topológico, marcado pelas oposições próximo/distante, horizontal/vertical, centro/periferia, que constituía outrora o quadro da existência humana e a estrutura do seu pensamento.

A ciência, ao penetrar no saber geográfico, quantificando os lugares, estabelecendo estatísticas e gráficos dos dados dos países, tentando, portanto, se construir através das explicações, acabou por abstrair o mundo. Mas percebemos que o saber geográfico se constrói na expressão das aventuras de um olhar viajante. É através de um mergulho na paisagem que se descortina ao homem, os enigmas dos elementos da Terra. De acordo com Besse (2006, p. 82):

a Geografia é frequência do mundo e paixão pelo mundo na sua densidade e variedade fenomenal, ao mesmo tempo que é uma ciência do espaço. O geógrafo habita o mundo ao mesmo tempo que procura compreender-lhe as estruturas e os movimentos.

A geograficidade não é tanto o reconhecimento de o homem moderno adquirir um saber geográfico apenas através de um pensamento positivo do espaço com dezenas de números comparando as regiões entre si ou a memorização de lugares e acidentes geográficos. É antes, uma percepção de Geografia em que se encarrega das relações que nós mantemos com o mundo terrestre, e na proporção em que ela é uma indagação sobre as diferentes maneiras possíveis de falar deste mundo. As relações do homem com o ar, a água, a terra, as rochas, com a forma do relevo, as florestas, campos abertos, com os desertos, são contatos que nos levaria a interrogar o mundo terrestre em seus **elementos primordiais**, retomariamos de fato aos recursos discursivos, conceituais, imaginários, que são os nossos recursos em relação ao mundo. Com base na geograficidade atenta-se a uma reflexão mais abrangente e porque não dizer, mais profunda: ela coloca a **questão do sentido** da Geografia para o ser humano. A Geografia não pode ser mais vista somente na dimensão de uma investigação sobre seu grau e sua forma de cientificidade. Ela é definida por Eric Dardel como uma dimensão originária da existência humana, ou seja, é toda uma dimensão da estrutura do homem que é abordada no *L'Homme et la Terre*, publicado em Paris em 1952. Existe uma dimensão ontológica que envolve a geograficidade, ou seja, **trata-se de retornar a uma visão primeira do mundo**, a este mundo anterior à ciência, ao pensamento do qual ela surgiu, mas cuja presença ela se afasta. No texto sobre estética, *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (1960, p. 85) afirma que:

A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las. Fabrica para si modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis às transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se defronta com o mundo atual. Ela é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desenvolvido, esse *parti pris* de tratar todo ser como 'objeto em geral', isto é, a um tempo como se ele nada fosse para nós, e, no entanto, se achasse predestinado aos nossos artifícios.

Trata-se de devolver à ciência a sua relação com o “mundo da vida” (*lebenswelt*) do qual ela pretende ilusoriamente se abstrair. Do mesmo modo ressalta Merleau-Ponty (1994, p. 4) que:

Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a

geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho.

Como a relação do homem com a Terra é anterior à representação científica, a preocupação da geograficidade em Eric Dardel foi se posicionar além da cisão sujeito-objeto. Para Besse (2006, p. 90):

Há, [...] como que uma geografia primordial, que manifesta a *coexistência* ou a *simpatia* profunda do sujeito e do objeto na experiência que o homem tem da Terra. A geografia fenomenológica de Dardel recusa esta concepção do ser geográfico que faz dele justamente um objeto para um sujeito, que faz dele um espetáculo ou um ser puro. Ser é participar, ser sobre a Terra é *ser nela*, e é esta presença comum da Terra com o homem e do homem com a Terra que constitui o motivo profundo de toda geografia. A geografia como saber deve levar em conta esta comunicação com o mundo, mais antiga que o pensamento, na qual fala a fenomenologia.

Em Veiga-Neto (1994), observa-se a impossibilidade da ciência dar conta dos problemas ambientais que nos afligem. O discurso científico racional de um modo geral perdeu grande parte de sua força a partir das críticas provenientes da Antropologia, da Sociologia, da Psicanálise, História, da Filosofia contemporânea e da Geografia, entre outras ciências, denunciando um mundo hostil e porque não dizer, desumano. A eclipse da razão, a crise da ciência foi sendo denunciada ao longo do século XX, principalmente por aqueles que detectaram um mal-estar na apreensão e prática do conhecimento. Edmund Husserl (1996) revelou todo o desconforto do homem frente a uma ciência em crise. Percebeu e apontou incoerências entre o discurso científico e o mundo da vida (*lebenswelt*). Observa-se na modernidade que o discurso científico distanciou-se do humano, não mais o revela em sua totalidade, passou a ser frio, portanto, em crise. A dimensão do progresso econômico infiltrou-se nas ciências como meta a ser atingida através das grandes empresas capitalistas desempenhando tais objetivos. Zilles (1996, p. 50) destaca que:

para Husserl, a superação da crise acontecerá quando a filosofia se interessar de novo pelo homem e suas criações culturais, pela sociedade e seus sistemas de valores [...]. Husserl não só diagnostica a crise, mas apresenta a fenomenologia como método para superá-la. **Com ela pretende retornar do mundo artificial e abstrato do objetivismo científico ao mundo da vida**, buscando o saber fundamental no campo das experiências pré-científicas e originárias. **(grifo nosso)**.

Colocando em evidência a organização espacial das sociedades arcaicas e modernas, poderemos focalizar mais de perto, as relações básicas que as unem à Natureza, os processos de ruptura com a Terra, as retomadas ecológicas que hoje em dia o homem contemporâneo tanto deseja como forma de sobrevivência. Instituir uma pedagogia de ver e sentir o nosso planeta, recriar novos valores de contato – não apenas através do intelecto, do pensamento – com a Natureza através do **corpo** que acordem os valores primordiais que nos unificavam a ela; eis a idéia fundamental da geograficidade. Segundo Bulcão (2006, p. 34):

Para alcançar a integração almejada, o homem deve se fazer corpo. Abandonando os parâmetros da tradição científico-filosófica, fundamentada primordialmente na visão, deve **resgatar o contato corpo a corpo com o mundo**. Só assim, será permitido ao homem reencontrar o paraíso corporal experimentado um dia no intercâmbio primitivo com a natureza que a criança, como um materialista nato, consegue reviver de forma tão espontânea. (**grifo nosso**).

Novas maneiras de se buscar outros olhares de nosso planeta são acordadas por aqueles que acreditam que a Natureza corre profundos riscos de se manter viva como sistema equilibrado, entre eles, Gadotti (2000, p. 31):

Pela primeira vez na história da humanidade – não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial [...] -, podemos destruir toda a vida do planeta. É essa possibilidade que podemos chamar de **era do extermínio**. Passamos do modo de produção para o modo de destruição. (**grifo nosso**).

Em relação ao consumo de bens, o comportamento humano na sociedade industrializada atingiu níveis insustentáveis. A urgência de uma nova relação dos homens com a Natureza se faz necessária. Para Gadotti (2000, p. 39):

Mudar a maneira de pensar é fundamental para a busca de uma visão mais global do mundo. A transdisciplinaridade representa uma ruptura com o modo linear de ler o mundo, uma forma de articulação dos saberes.

As evidências da crise no meio ambiente são percebidas em todos os continentes, apesar do esforço para se evitar os acidentes na Natureza em diversas proporções. Para Gadotti (2000), são necessárias ações conjuntas, isto é, transdisciplinares na perspectiva de se construir no indivíduo uma nova visão da

Terra. No final de 1994, em Portugal, ocorreu o I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade que culminou numa “Carta”. Este documento faz em sua introdução, pesada crítica ao espírito científico por ter se desenvolvido muito, mas, no entanto, não conseguir solucionar as questões ambientais do planeta. A maior parte dos Artigos aborda temas bastante amplos ligados a ética humana, como o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade; flexibilidade das definições e objetividades; valorização do papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo como forma de conhecimentos; destaca a dimensão do diálogo e da discussão e por último, posiciona o homem na história do Universo, qualificando-o como um ser cósmico.

Todo esforço de conscientização para se recuperar uma nova visão de mundo constitui em desafios ininterruptos que envolvem a comunidade mundial. Como medida do homem de se chegar a um desenvolvimento sustentável, em abril de 1999, foi elaborada por especialistas de diversas áreas do saber e interessados em buscar soluções da sociedade civil, a “Carta da Terra”.

A “Carta da Terra”, como documento, é uma tentativa de reeducação do homem aos princípios básicos do “cuidado”, ou seja, procura sobressaltar a respeitabilidade a tudo o que é vivo neste planeta. As noções de limites impostos ao homem são encontradas no terceiro princípio geral. De acordo com a “Carta”, em Gadotti (2000, p. 205):

a liberdade, o conhecimento e o poder coadjuvam responsabilidade e necessidade de auto-restrição moral; reconhecendo que as verdadeiras medidas do progresso são um nível decente de vida para todos e a qualidade das relações entre as pessoas e com a natureza.

A compreensão humana da liberdade justificada neste contexto pela peculiar “necessidade de auto-restrição moral” implica em fundamentos éticos nos quais os indivíduos, comunidades e nações abraçariam uma **visão compartilhada da Terra** no que diz respeito à afinidade existencial com o planeta. Estaríamos diante de uma espécie de **responsabilidade** universal. Em nossa sociedade, a princípio, a busca da felicidade está relacionada com a aquisição de bens cujo consumo excessivo degrada veloz e implacavelmente a Natureza. Baseado em Bosch (1998, p. 29):

[...] o caminho da felicidade é simples, ao menos quanto à sua direção. Basta acumular certo número de bens, de satisfações, na verdade todos os que podemos desejar, para alcançá-la. Ora, acontece que vivemos numa sociedade industrial avançada que se atribui a missão de produzir todos os bens de que necessitamos para ser felizes e de oferecê-los ao ator econômico, **em forma de objetos** ou de serviços. O verdadeiro problema é ter os meios para proporcionar-se tais bens. (**grifo nosso**).

A partir dessas indagações, observa-se que foi a Natureza quem sofreu as investidas do homem em razão de sua satisfação. Em nossa sociedade liberal, construiu-se a idéia de um crescimento geral das riquezas. Praticamente todas as nações implementaram projetos de desenvolvimento econômico visando o bem estar das pessoas através da elevação do nível de vida de cada um.

A proteção ambiental assume na “Carta da Terra” fator preponderante como maneira de estancar ou evitar os desastres naturais. O afeto aos seres vivos também se faz presente no contexto. Além de advertir a reciclagem de materiais, está presente a utilização mais efetiva dos recursos renováveis de energia.

Enfim, toda a **Carta** reflete uma preocupação da humanidade dirigir-se ao planeta Terra com **cuidado** como se em todas as nossas atividades, tivéssemos que colocá-la em destaque, criando assim, um compromisso cotidiano e universal com ela, já que o perigo de uma destruição total da vida não é mais uma “ficção científica”. Envolve, portanto, não somente a ecopedagogia, mas ações provenientes de diversas vozes humanas que pudessem direcionar para um único foco: a sobrevivência sustentável da vida na Terra.

3.2 A construção do espaço: a espacialidade

O espaço, objeto de estudo das Ciências Geográficas foi compreendido ao longo da história do homem ocidental como um “exterior”. A partir do desdobramento da consciência perceptiva fundada pelas psicologias modernas, na qual o **sujeito** participa na constituição do **objeto**, o interior do homem passa a fazer parte da interpretação e compreensão do espaço. Este “interior” é o corpo do homem. Para Augras (1994, p. 42) “o corpo estabelece o espaço interno, ao mesmo tempo em que funciona como elemento de comunicação com o espaço externo. É limite do indivíduo e fronteira do meio”.

Interior/exterior e mais precisamente corpo/espço constituem então uma totalidade, condição essencial e inevitável de falar a respeito da dinâmica do espaço humano. O corpo do homem deve ser entendido aqui como uma “abertura” ao mundo, um desdobramento de si - mesmo. Tal mundo que o acolhe é elemento constitutivo do corpo, pois seria impossível refletirmos apenas numa relação unívoca, sem “trocas” eu - mundo. Quando o corpo se imobiliza, isto é, fecha em si mesmo, ele não realiza essa troca com-o-mundo, alienando certamente a espacialidade (movimento do corpo no espaço, sua inserção existencial no mundo). Então, o corpo não apenas constrói o espaço segundo sua ordenação motora e perceptual, mas o espaço é também fundador do corpo, modulando-o **caladamente**. Construímos o espaço e o espaço nos constrói. Para Augras (1994, p. 20):

A percepção do mundo estabelece a coexistência do sujeito e do objeto, na sua interdependência. A consciência do objeto é também consciência de si. A percepção do objeto pelo sujeito é parte integrante desse objeto. Isto não quer dizer necessariamente que o mundo não exista fora do sujeito, mas que o mundo é apreendido pelo sujeito como manifestação.

Não estamos fora ou dentro do espaço, mas nosso corpo é **extensão** do espaço. Como diz Merleau-Ponty (1994, p. 328):

o espaço não é o ambiente (real ou lógico) onde as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões.

O espaço então é uma possibilidade, um desdobramento segundo o movimento de meu corpo. E foi o próprio filósofo no qual mostrou que passamos do espaço espacializado ao espaço espacializante, ou seja, do espaço natural, universal ao espaço individual e único. Percebe-se aqui o peso da subjetividade na construção do espaço. Não apenas o universo afetivo estrutura o corpo do homem, mas também o espaço (a materialidade, o mundo), é agente estruturador e fundador do corpo. O espaço é capaz de modelar o corpo através do trabalho que nós desenvolvemos para além das objetividades, nas sutilezas dos contatos afetivos, nas relações pertinentes entre o eu e a paisagem, enfim, de um todo que se delineia

na sensibilidade do Ser, como no sabor de uma *madeleine*. De acordo com Proust (1992, p. 58):

E logo que reconheci o gosto do pedaço da *madeleine* mergulhado no chá que me dava minha tia [...], logo a velha casa cinzenta que dava para a rua, onde estava o quarto dela, veio como um cenário de teatro se colar ao pequeno pavilhão, que dava para o jardim, construído pela família nos fundos [...]; e com a casa, a cidade, da manhã à noite e todos os tempos, a praça para onde me mandavam antes do almoço, as ruas aonde eu ia correr, os caminhos por onde se passeava quando fazia bom tempo. E como nesse jogo em que os japoneses se divertem mergulhando num jarro de porcelana cheio de água, pequeninos pedaços de papel até então indistintos que, mal são mergulhados, se estiram, se contorcem, se colorem, se diferenciam, tornando-se flores, casas, pessoas consistentes e reconhecíveis, assim agora todas as flores do nosso jardim e as do parque do Sr. Swann, e as ninféias do Vivonne, e a boa gente da aldeia e suas pequenas residências, e a igreja, e toda Combray e suas redondezas, tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha xícara de chá.

O corpo deve ser entendido aqui como corpo sensível-percepcional e é ele que conecta com um determinado mundo. Armand Frémont (1980, p. 49) em seu livro *Região, espaço-vivido* nos mostra que o “corpo transporta e concentra todas as rugosidades do espaço que o envolve”. É através do espaço gestual (atividade motora) que a criança descobre o espaço. Conforme Lapierre; Aucouturier (1988, p. 43):

Existe uma época em que o bebê, com grande prejuízo para o adulto, lança sistematicamente tudo o que lhe é dado. A projeção de objetos à distância é a sua primeira conquista de um espaço que ela ainda não pode atingir corporalmente. A trajetória do objeto é o prolongamento de seu gesto, o aumento de seu espaço de ação. Essa projeção do movimento fora de si mesmo, permite à criança, “sair de seu corpo”, “ser” (no sentido de existir) no espaço, ser no mundo.

Deve ser mencionado aqui que somente no século XX, o corpo assumiu importante **meio** de se compreender o humano, ou seja, o corpo passou a ser visto como **estrutura do homem**. Jean Piaget realizou seus estudos de psicologia infantil tendo a dimensão corporal como fator decisivo. Se o corpo é estrutura do homem e estrutura é um movimento do Ser em diversas direções, é impossível esquecermos, baseado em Lapierre (1988), dos planos ortogonais do corpo: o alto, o baixo, o adiante, o atrás, à direita, à esquerda, mas também e, sobretudo, a noção inicial de direção que é a projeção no espaço a partir de si mesmo. A lateralidade, portanto,

apreendida na primeira infância é de fundamental importância para aquisição do espaço.

Mais que o pressuposto do corpo como criador do espaço, aqui o corpo é fundador do espaço. Remeto a um discurso estético-existencial de Merleau-Ponty, *A dúvida de Cézanne* onde o pintor germinava com a paisagem. “A paisagem”, dizia Cézanne, “se pensa em mim e sou sua consciência” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 119). É como se o espaço tragasse o Ser e a expressão (pintura) devolvesse ao mundo o espaço constituído. Essa espécie de simultaneidade induz a percebermos uma co-naturalidade Ser e espaço, corpo e mundo. Esse elo pôde ser desenvolvido nos trabalhos essenciais de Edmund Husserl quando nos legou os escritos sobre a redução fenomenológica.

A redução fenomenológica é um dos aspectos mais fundamentais da fenomenologia, pois procura investigar as relações possíveis do sujeito com o objeto. Como diz essa filosofia, a redução é “uma volta às coisas mesmas”. É a colocação entre parênteses da realidade como a concebe o senso comum. Suspende-se o mundo (tudo aquilo que se conhece, ou pré-conceitos instalados) e participa-se de uma experiência primitiva, originária com a coisa, com o fenômeno. Segundo Zilles (1996, p. 31 e 32):

Na atitude natural, a consciência ingênua vê o objeto como exterior e real. Na atitude fenomenológica o objeto é constituído na consciência. E a fenomenologia torna-se o estudo da constituição do mundo na consciência. Constituir significa remontar pela intuição até a origem, na consciência, do sentido de tudo que é, origem absoluta. Mas não só o mundo é constituído, recebe seu sentido na consciência ou no sujeito, mas o próprio sujeito se constitui pela reflexão sobre sua própria vida irrefletida. A redução fenomenológica faz, assim, o mundo aparecer como fenômeno. Embora a gênese de seu sentido seja perceptível na vivência da consciência, nem tudo está dito sobre o sentido dessa vivência.

Atingir essa dimensão, essa realidade, é chegar ao irrefletido, anterior aos conceitos, sem qualquer modificação causada pelo saber científico, psicológico, sociológico, enfim, pelo pensamento racional no qual estamos inseridos. Considerando os termos “espaço”, “mundo” e “Natureza” como palavras sinônimas, utilizamos o conceito atribuído à Natureza baseado em Merleau-Ponty (2000, p. 4):

Em grego, a palavra “Natureza” deriva do verbo *φύω*, que faz alusão ao vegetal; a palavra latina vem de *nascor*, nascer, viver; é extraída do primeiro sentido, mais fundamental. Existe natureza por toda parte onde há uma vida que tem um sentido mas onde, porém, não existe pensamento; daí o parentesco com o vegetal: é natureza o que tem um sentido, sem que

esse sentido tenha sido estabelecido pelo pensamento. [...] É Natureza o primordial, ou seja, o não construído, o não-instituído; daí a idéia de uma eternidade da Natureza, de uma solidez. A Natureza é um objeto enigmático, um objeto que não é inteiramente um objeto; **ela não está inteiramente diante de nós. É o nosso solo, não aquilo que está diante, mas o que nos sustenta. (grifo nosso).**

Daí a nossa pesquisa estar ligada a dois povos primitivos e suas relações com a Natureza, no intuito de fazermos leituras interpretativas anteriores ao pensamento racional científico, já que iremos verificar um contato mítico (de origem) com o espaço. Seria, pois, um “contato puro” entre o **eu** e o **mundo**. Para Zilles (1996, p. 32), este contato puro, ou seja, para buscar as essências, “é preciso purificar o fenômeno de tudo que não é essencial, ou seja, é preciso reduzir [redução fenomenológica].” Para tal, a experiência **vívida** é fundante, essencial ao percurso. Quando penetramos **num espaço**, somos solicitados por ele a cada passo, a cada olhar, a cada movimento existencial e sensível de nosso corpo. Longe de uma postura intelectual, integramo-nos distraídos e irrefletidamente num mundo primeiro, que nos funda.

Constituímos a paisagem, misturamos com campos, montanhas, rios, céu, mares. Fundamos o mundo, a paisagem, somos índice de consciência da Terra. A relação sujeito-objeto, a mistura ser-espaço é mostrada enigmaticamente por Husserl nas *Ideen I* e *Ideen II* no qual Merleau-Ponty analisa no texto “*O filósofo e sua sombra*”. É na redução fenomenológica que se dissolve ou **supera** – na linguagem husserliana – as **polaridades** sujeito-objeto. Baseado em Merleau-Ponty (1991, p. 179):

Nas *Ideen II* a reflexão husserliana esquia-se desse diálogo entre o sujeito puro e as puras coisas. Ela procura aquém o fundamento. Não basta dizer que o pensamento de Husserl segue outro rumo: ele não ignora a pura correlação entre o sujeito e o objeto, supera-a deliberadamente, porquanto a apresenta como relativamente fundada, verdadeira de modo derivado, como um resultado constitutivo [...]

Husserl observa que há no **irrefletido**, “sínteses que residem aquém de toda tese” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 180). Misturar-se com a paisagem, com o espaço sem nenhum vínculo com o saber científico, com os conceitos, com as explicações, são de fato, relações efetivamente “puras”, “fundamentais” porque constituidoras do Ser. A percepção é a matéria-prima de/a consciência/constituição

com-o-mundo. O que seria então a percepção real do espaço? Para Merleau-Ponty (1994, p. 5 e 6):

O real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação. A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações. A cada instante também eu fantasio acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e, todavia eles não se misturam no mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário.

A Geografia como ciência empírica sempre privilegiou em seu discurso, a "experiência" do homem (sujeito) sobre a Terra (objeto) afirmando que ela (a Terra) era a única fonte do saber. O sujeito nada, ou quase nada, constituía o saber. Explicativa, portanto conceitual, a Geografia procurou analisar a Terra a partir de um sujeito que se colocava "fora" desse planeta (objeto) recorrendo a teorias embebidas de pressupostos racionais. A percepção "brutal" alojada no homem primitivo na compreensão mágico-religiosa do mundo, da Natureza, enfim, foi dando lugar, no decorrer da história das civilizações, à "verdades" do espaço orientadas pela práxis racional que se operava nas raízes do pensamento ocidental, mais precisamente na Grécia antiga. O discurso econômico abraçou de uma só vez o pensamento racional, pois enaltecia o princípio do desempenho, da produção, quantificando assim o espaço geográfico. A Terra passou a ser explicada pela ciência, o espaço foi expresso em números, quantificado, para assim poder perpetuar a relação de utilização econômica da Natureza.

O resgate da compreensão do corpo no século XX através das psicologias modernas, fundado em reavaliações do sensível passou a vigorar na apreensão do conhecimento dentro das ciências do homem. O dado sensível como suporte de uma "ciência rigorosa" é revelado por Husserl, por Merleau-Ponty e muitos outros que se mostravam atentos e também corajosos de colocar as subjetividades no contexto do saber. A necessidade de organizar, descrever e manipular o planeta Terra era emergente, pois o sistema econômico se alastrava com intensidade. No campo das Ciências Geográficas, a Geografia Econômica se desenvolveu nos Estados Unidos e ex-União Soviética em prol de uma estrutura gigantesca, em busca de extrair os recursos naturais e industrializá-los para produzir os bens de

consumo. Não havia tempo a perder – e como não houve – com os conhecimentos que exaltavam o sensível, o imaginário, as subjetividades. Estudaram-se o planeta por todos os lados, todos os continentes. A busca de recursos naturais – matéria-prima para alimentar o sistema – é instituída e legalizada (partilha da África e colonização da Ásia). Povos são desestruturados. Os laços com o planeta, anteriormente afetivos, míticos, primordiais (doação originária) são substituídos lenta e progressivamente. O corpo do homem desvincula-se do húmus da Terra, perde-se a memória carnal. Segundo Dardel (1952, p. 65. tradução nossa):

O homem, diz um mito australiano, é feito da terra. A narrativa do gêneses mostra Adão formado do barro; a relação etimológica *húmus/humanus*, conservada pela língua latina, exprime a mesma experiência mítica. Vir ao mundo é se desprender da terra, mas sem romper jamais inteiramente com o cordão umbilical pelo qual ele alimenta o homem³.

O conhecimento filosófico moderno buscou suas raízes, suas razões de ser, no pensamento de René Descartes (1596-1650). A estrutura da filosofia ocidental foi marcada pelo pensamento cartesiano perdurando até o início do século XX.

Descartes trata a filosofia como uma espécie de busca da **saúde do corpo** e seu pensamento é ordenado de forma que a **prática** ocupa importante papel e para se alcançar tal resultado, utilizar-se-ia da **técnica**. Um dos temas centrais da filosofia cartesiana é a sua concepção de corpo, o que irá interessar de perto para a nossa reflexão. De acordo com Granger (1983, p. 7):

A filosofia, diz-nos Descartes, é o estudo da Sabedoria, isto é, um 'perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta de sua vida como para a conservação de sua saúde e a invenção de todas as artes'; mas, a fim de que este conhecimento, seja tal, acrescenta, 'é necessário que seja deduzido das causas primeiras'. A ambição do filósofo é, portanto, universal; seu alvo é construir uma doutrina que baste à prática da vida terrestre e, como ele o afirma em muitas passagens, que nos permita atingir a felicidade.

A medicina na época em que viveu Descartes (séc. XVII) baseava-se nos preceitos de Hipócrates, Aristóteles, Galeno, e da medicina renascentista representados por Eustáquio, Falópio, Vesálio e outros como Jean Fernel. Como

³ L'homme, dit un mythe australien, est fait de la terre. Le récit de la Gênesse montre Adam forme de la boue; le rapport étymologique conservé par la langue latine *húmus/humanus* exprime la même expérience mythique. Venir au monde, c'est se détacher de la terre, mais sans rompre jamais entièrement le cordon ombilical par lequel la terre nourrit l'homme. "

Descartes queria construir um sistema que revelasse a verdade em sua totalidade, associou o “método” às ciências médicas. Na antiguidade clássica representada sobretudo por Hipócrates, os médicos desenvolveram uma anatomia ineficiente, pois ignoravam as posteriores descobertas da fisiologia. Em Aristóteles, o problema do movimento é central, visto que para ele há um princípio metafísico que move o corpo. O coração é a sede desse movimento, é o princípio da vida.

Porém, foi J. Fernel, médico da Renascença européia em sua obra principal *De usu partium in medicina* editada em 1543 que influenciou mais diretamente René Descartes. Fernel ressaltou a “supremacia da alma sobre o corpo, pois ela é pensada como fundamento da existência deste” (MARQUES, 1993, p. 31). O corpo age no mundo segundo a ordem da alma que comanda todos os movimentos. A medicina cartesiana é marcada pelo mecanicismo, pois é o coração – órgão central da vida – que coordenará e administrará o sistema corpo. Descartes é racionalista na medida em que para se chegar ao conhecimento, compreender verdades, ter-se-ia que considerar “a ciência natural como um empreendimento *à priori*” (MARQUES, 1993, p. 36). Tal racionalismo partia do pressuposto unificador de ciência e filosofia e com suporte na certeza matemática. Diante de uma dimensão unificadora, baseada na filosofia e na ciência ao mesmo tempo, Descartes se posicionou favorável à criação de um **sistema** no qual, a ciência apoiaria a filosofia melhorando e corrigindo as condições de existência do homem. A medicina cartesiana é um projeto de criar, instituir o racionalismo. Segundo Marques (1993), Descartes ingressa pelo campo do saber médico por que tinha uma proposta de ciência universal.

Descartes (1983) compreende o corpo como um conjunto de peças que funcionam a partir de sua disposição. Como a fisiologia animal é uma parte da física, o corpo humano ganhou um caráter eminentemente mecânico. Tanto que Descartes (1983, p. 60) qualificou o corpo como uma máquina:

[...] O que não parecerá de modo algum estranho a quem [...] considerará esse corpo como uma máquina que, tendo sido feita pelas mãos de Deus, é incomparavelmente melhor ordenada e contém movimentos mais admiráveis do que qualquer das que possam ser inventadas pelos homens.

As funções do corpo seguem a disposição dos seus órgãos como se fosse o mecanismo de um relógio. Toda essa objetividade do corpo deságua naturalmente

num modelo de máquina com mecanismos internos geradores da vida. Segundo Marques (1993, p. 47):

Ele [Descartes] comparará, [...] os nervos aos tubos das máquinas da fonte, e os músculos e tendões serão funções e mecanismos que os movem. [...] O coração é a fonte, e a câmara do cérebro, seu distribuidor [...] A respiração e outras ações ordinárias são como o movimento de um relógio ou de um moinho.

Como matemático, Descartes procurou atingir o conhecimento certo e verdadeiro buscando nas **ciências exatas** o substrato imperativo do conhecimento, pois a possibilidade de errar era nula. A alma assume na quarta parte do *Discurso do Método*, uma inegável valorização em relação ao corpo. Era preciso afastar as possíveis dúvidas do homem, pois ela advém dos sentidos que poderiam enganar o pensamento. É preciso, então, eliminar tudo aquilo que é transmitido pelos sentidos. Nas *Meditações*, Descartes estabelece os erros do conhecimento sensível.

Contrapondo a essas prerrogativas, Merleau-Ponty (1994) na *Fenomenologia da Percepção* nos anunciou que é pelos **sentidos**, e através deles que o mundo aparece. Conforme o filósofo Merleau-Ponty (1984, p. 15):

Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos – fórmulas desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos, remetem para uma camada profunda de “opiniões” mudas, implícitas em nossa vida.

Os pressupostos clássicos para a teoria do conhecimento ignoram a percepção como fundamento do saber. O conhecimento clássico justifica suas intenções a partir de uma racionalidade objetiva, desprezando as noções da relação eu - mundo. Merleau-Ponty (1994, p. 18) nos adverte no prefácio da *Fenomenologia da Percepção* que:

a aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção de mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. Mas ele (o subjetivismo) não deve ser posto à parte, transformado em Espírito absoluto ou em mundo no sentido realista. O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de uma nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que

formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

Descartes investiga o conhecimento do mundo através da **dúvida** e parte para o **cogito** (pensamento), enquanto que Merleau-Ponty o investiga a partir do **corpo** e que o conduz à **percepção**. A questão da consciência no cartesianismo é que ela ultrapassa o objeto enquanto que na visão fenomenológica o corpo “precisa” constituí-lo, apreendê-lo, ser **co-natural** para daí fazer brotar o sentido. O corpo para Descartes, não é conhecido quando visto ou tocado – desprovido, pois, do dado sensível – mas quando é compreendido pelo pensamento. Segundo Lévinas (1993, p. 33) referindo-se ao corpo:

O gesto corporal não é uma descarga nervosa, mas celebração do mundo, poesia. O corpo é um sensor sentido – eis aí, segundo Merleau-Ponty, sua grande maravilha. Como sentido, está ainda, contudo, do lado de cá, do lado do sujeito, mas como sensor, já está do lado de lá, do lado dos “objetos”; pensamento que não é mais paralítico, é movimento que não é mais cego [...].

Através da “redução fenomenológica”, Lévinas (1993, p. 33) conclui: “Nós não somos sujeito do mundo e parte do mundo de dois pontos de vista diferentes, mas, na expressão, nós somos sujeitos e parte ao mesmo tempo”.

O vínculo do corpo com o espaço é um quiasma, uma amálgama sensível. Por meu corpo residir no mundo, o mundo reside em meu corpo como possibilidade. O espaço então constitui um campo onde meu corpo se distende. Apreendido pelo corpo, o espaço se revela, imprime sua ordem possível – a praia, a floresta, o silêncio e a vida tranqüila das pequenas cidades, a solidão do deserto, a efervescência dos grandes centros urbanos. O corpo como **campo tátil** quando apreende o objeto através da pele, difere do corpo como “visão”, como mistura com o espaço. São estruturas distintas de apreensões do mundo. O corpo “encosta” no espaço através do olhar, da pele que sente a temperatura da atmosfera, através da audição, isto é, dos sons que aquele lugar provoca – o espaço **fala** ao corpo e semiologicamente **ouvir** já é integrar-se aos sons produzidos. O espaço é, portanto, apreendido pelo conhecimento corporal como nos diz Merleau-Ponty (1991, p. 184): “[...] O próprio espaço se conhece através de meu corpo”. Vamos percorrendo na estrada de terra desconhecida e nosso corpo hesita sempre em continuar. Casas e animais, pessoas desconhecidas com olhares interrogativos inibem nosso

movimento. Caminhamos apenas. Observamos as plantações adjacentes buscando talvez algo familiar e conciliador, tentando afastar-nos de um medo quase que insuportável. Fazemos várias curvas na estrada. Nosso corpo é estranho ao que “pegamos”, ao que vemos, ao que nos lançamos desconhecidamente. Algum tempo depois retomamos a mesma estrada, voltando, portanto. Nosso corpo se “aquece”, uma tímida familiaridade se constrói. Nossos passos são mais livres. Pisamos com vontade. As casas, as pessoas e os animais espalhados ali, a estrada enfim, são lentamente apreendidos, soergue em nosso corpo uma espécie de energia como o sol que rompe a madrugada ainda escura. Ilumina-se um horizonte. Nosso andar não é mais solene, é destituído de propósito. Já podemos olhar para o céu e avistar algumas nuvens. O conhecimento vive deste fato inaugural que temos com a **experiência vivida** pelo nosso corpo, anterior a qualquer formulação científica. Merleau-Ponty (1991, p. 67) traduz magnificamente a caminhada nessa estrada desconhecida.

A intencionalidade que liga os momentos da minha exploração, os aspectos da coisa [espaço], não é a atividade de ligação do sujeito espiritual, nem as puras conexões do objeto, é a transição que como sujeito carnal efetua de uma fase do movimento para outra, por princípio sempre possível para mim porque sou esse animal de percepções e de movimentos que se chama corpo.

Constituímos então um espaço que está aberto para que o qualifiquemos com nosso corpo sensível. Deixamos de ser o Ser à distância e reinventamos a Natureza.

Ser e espaço é uma sempre abertura, uma sempre interrogação indutora de significados ou ausência deles, daí a necessidade da fenomenologia de fazer **variações**, isto é, segundo Lévinas (1993, p. 31), “as operações transcendentais do entendimento não correspondem ao nascimento das significações nos horizontes concretos da percepção. Foi sobre estes horizontes que Merleau-Ponty chamou atenção”. Estes horizontes são operações que evocam as sínteses do entendimento. São as experiências atuais, mas nunca acabadas, outro racionalismo que dilata os significados em diversas esferas da percepção para além do conceito absoluto e definitivo. O corpo não é apenas “presença” no espaço, mas o constitui sensivelmente. Como Lévinas (1993, p. 30) evoca essa compreensão? “O corpo será pensado como inseparável da atividade criadora, e a transcendência como inseparável do movimento corporal”. O quiasma corpo/espaço se dá numa

determinada espessura existencial onde nossa carne se mistura com o mundo. O conhecimento passa a ser compreendido pelo sensível ou para o conhecimento surgir, o sujeito “se banha” do objeto fazendo com que o objeto se misture com o sujeito (a **espacialidade** que se refere a fenomenologia ou a **geograficidade** que fala o Dardel).

3.3 Síntese da história do ensino da Geografia

A Geografia enquanto ciência nasceu na Europa no século XIX, mais precisamente na Alemanha que ainda não havia consumado a unificação de seu território. Em razão disso, essa disciplina teve um papel preponderante na formação do Estado alemão. Em 1763, na Prússia, Frederico II instituiu a obrigatoriedade do ensino público. O sistema escolar era organizado do ensino maternal ao ensino médio e a Geografia se fazia presente em todos os níveis e centros de ensino. Posteriormente, França, Inglaterra e Rússia adotaram-na em seus sistemas de ensino. Toda essa expansão exigiu a formação de professores para atuar nos diversos níveis de ensino e a Geografia universitária se desenvolveu em função das necessidades das escolas e das instituições de ensino médio. De acordo com Pereira (1993, p. 42):

Não é, pois, como se pensa, a partir das universidades que a Geografia alcança a rede escolar de ensino elementar e secundário, mas, ao contrário, seu desenvolvimento nestes níveis precedeu o desenvolvimento da geografia no ensino superior.

Com a introdução da Geografia nas universidades, houve a ampliação e diversificação das publicações de cunho geográfico. Ao caminhar para a sistematização, a Geografia foi se transformando em ciência. Fazia parte de um dos ramos das Ciências Naturais, como a Biologia, a Física ou a Astronomia. O fundador da Geografia científica foi Alexander Von Humboldt (1769 – 1859), explorador e cientista alemão que viajou durante cinco anos pelas Américas Central e do Sul (1799 – 1804). Segundo Pereira (1993, p. 116 e 117):

O interesse de Humboldt, devido a sua formação naturalista, está prioritariamente voltado para o domínio do conhecimento natural: a composição geológica e mineralógica do terreno, as cadeias de montanhas,

os sistemas hidrográficos, a atmosfera e os componentes do clima, a relação entre os diversos tipos de ambientes e a vegetação.

Observa-se então que a Geografia teve em sua estrutura original, uma formação naturalista, aquilo que mais tarde ficou conhecido como Geografia Física (um dos ramos dessa ciência). Posterior a essa etapa, precisamente na França, Paul Vidal de La Blache funda a Geografia Humana, na qual, o **lugar** e a **região** eram vistos como dimensões objetivas resultantes das interações entre o homem e a Natureza. De acordo com La Blache (1954, p. 41):

as causas físicas, cuja importância os geógrafos se tinham anteriormente esforçado por sublinhar, não devem [...] ser desprezadas; importa sempre assinalar a influência do relevo, do clima, da posição continental ou insular sobre as sociedades humanas; mas devemos encarar os seus efeitos no homem e no conjunto dos seres vivos, simultaneamente.

A tendência lablachiana da Geografia teve forte influência aqui no Brasil a partir dos anos de 1930 e as correntes que dela se desdobraram mais tarde, após 1960 passaram a ser denominadas de Geografia Tradicional. No ensino, essa Geografia se traduziu pela descrição das paisagens naturais e humanizadas e não tinha associação com o mundo sensível dos homens em relação ao espaço. Os alunos eram orientados para descrever as paisagens naturais ou os espaços construídos pelos homens, mas evitavam qualquer forma de reflexão e daí subjetividade que misturasse o observador com o objeto de análise.

Quando a Geografia chegou às universidades através de Kant e posteriormente Alexander Von Humboldt e Karl Ritter, ela se converteu num discurso sem conotações sociais e políticas expressas onde os primeiros professores universitários excluía essas referências.

Porém, a escola e a escolarização se consolidaram ao longo do século XIX no mesmo momento em que se estabeleceu na Europa a instalação do Estado Nacional e do capitalismo. Foi indispensável a utilização de instituições que possibilitassem a aprendizagem da ideologia da construção do Estado, da nacionalidade e do amor à pátria. A Geografia introduzida nos currículos escolares tornou-se instrumento poderoso nas mãos da burguesia que desejava formar o conceito de Estado Nacional a partir da delimitação geográfica. Daí os estudos do relevo, da vegetação, da hidrografia e do clima foram parte da composição de temas fundamentais como forma de se conhecer o território que mais tarde culminou numa

nação ou país. Portanto, foi necessário anular as diferenças para se criar uma unidade ideal. A Geografia foi introduzida nos currículos por razões geopolíticas, pois delimitava o território do homem, o incluía num espaço politizado, nacional. E por ter sido construída com base na **descrição das paisagens**, a Geografia se referia às questões sociais de uma maneira mais branda em relação à Geografia Crítica. De acordo com Pereira (1993, p. 28):

a geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas. Os conteúdos ensinados revestem-se de uma aparente neutralidade e a própria sociedade "fiscalizada" passa a ser vista como uma comunidade em que a harmonia e a solidariedade, baseada nos conflitos, nas diferenças sociais, gradual e autocorretivamente serão aperfeiçoadas pela ação do Estado ou pelas leis do próprio mercado, sem contudo colocar-se a questão da extinção das diferenças. A ordem burguesa é o único meio de garantir o progresso.

Por outro lado, somente com uma nova perspectiva de conteúdos (Geografia Crítica) a partir dos anos de 1970, foi que houve uma ruptura desse saber transmitido pela chamada Geografia Tradicional. Ela eliminava a capacidade do aluno em raciocinar e a compreender a realidade, levava simplesmente à memória uma listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear. Os educandos eram obrigados a decorar rios, serras, nome das capitais com os respectivos países, acidentes geográficos, enfim, os professores levavam em conta para o processo ensino-aprendizagem, a capacidade de "armazenamento" de conteúdos de seus alunos. Sem abordar as relações da sociedade com o espaço e também as ligações subjetivas do homem com a Natureza, o ensino da Geografia foi se fazendo acrítico e a-histórico.

Nas abordagens dos temas, no que diz respeito aos aspectos didáticos, o modo dualista de encarar o **homem** de um lado e a **Natureza** de outro, tão marcante tanto nos manuais como nas salas de aulas, afastava o entendimento dos alunos na construção do espaço. Nem a sociedade nem o indivíduo participavam deste processo. Baseado em Pereira (1993, p. 30):

Com esta fragmentação generaliza-se a idéia de que não é preciso compreender a relação entre a natureza e o homem, e, muito menos, dos homens entre si, mas simplesmente memorizar um saber sobre a natureza física.

Observa-se aqui que a consagração desse modelo de Geografia escolar na qual foi reproduzida desde as suas origens, escamoteava a realidade sócio-espacial que vive o aluno, como também as relações do indivíduo com a Natureza, pois os elementos naturais eram destacados a tal ponto que acabavam assumindo proporções quantitativas. Daí era comum os conteúdos da disciplina aparecer recheados de tabelas e gráficos no intuito de revelar a verdade de um fato geográfico.

Com um conteúdo parcial e fracionado, os professores de Geografia enfrentavam dificuldades de inserir o próprio aluno como sujeito no processo de conhecimento. A disciplina considerava e considera ainda hoje a maior parte dos alunos como seres neutros, sem vida, sem cultura, sem história, sem espaço. A desvalorização da experiência do aluno tanto social como individualmente, representava o afastamento de um engajamento que subverte a projeção de concepções de vida por parte desses educandos que acabavam por não dar nenhuma importância à disciplina. De acordo com Pereira (1993, p. 33 e 34):

A própria insuficiência cognitiva da geografia dominante nas escolas se encarrega de reduzir sua importância em função do seu comprometimento prioritário com a simples observação e catalogação de informações. Para aprender uma disciplina baseada em dados tão estanques e sem sentido que se chocam inclusive com a própria percepção concreta que o aluno possui acerca do espaço, basta ter boa memória.

Quando a autora se refere à “insuficiência cognitiva da geografia”, ela quer dizer que por trás da disciplina e não sobre o conteúdo em si, subjaz a maneira em que ela é abordada no aspecto metodológico, alienando o aluno de seu próprio mundo vivido (social e individual). Nesse sentido, o espaço geográfico ignora uma intervenção humana sobre ele como também as percepções dos elementos da Natureza permanecem distanciadas da realidade do aluno.

No que diz respeito ao ensino da Geografia no Brasil, foram os jesuítas em 1599 que introduziram essa disciplina não como independente, mas o conteúdo era disperso em leituras ou em citações de autores clássicos. Ela somente teve sua autonomia nos currículos em 1832. Seu conteúdo era meramente descritivo como nos revela Pessoa (2007, p. 31):

Os jesuítas [...] transferiram para o Brasil um sistema educacional moldado tipicamente nos padrões europeus. O papel destinado ao ensino de

geografia nesse período era o de apenas oferecer uma cultura geral aos alunos. Ensinava-se através de um modelo de geografia pautado na descrição e enumeração de fatos ou coisas alheias a realidade vivida no nosso território.

Com grande influência para os professores de Geografia, em 1817, foi publicada a *Chorographia Brasílica* pelo padre Manuel Aires de Casal com forte tendência a descrever o mundo num caráter eminentemente informativo não se levando em conta qualquer atitude científica como, por exemplo, a “descrição exagerada de fatos, a ausência de explicações e a inexistência completa de mapas.” (PESSOA, 2007, p. 32).

O livro de Thomaz Pompeo de Souza Brasil, *Geografia Geral e Especial do Brasil* publicado no Império, em 1856, foi o compêndio didático mais aceito na época que também retratava uma Geografia presa à descrição e enumeração dos fenômenos, levando os alunos a memorizarem o conteúdo. Toda essa herança condicionada na técnica da utilização da memória foi utilizada no ensino de Geografia.

Quatro reformas educacionais marcaram os três primeiros decênios da república brasileira, porém, todas elas não modificaram os métodos de ensino da Geografia. Permaneceu exigindo dos alunos a memorização, a falta de reflexões e a ausência de abordar o social de forma crítica. Entretanto, devemos ressaltar a contribuição do professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884 – 1980) para as primeiras mudanças no ensino da Geografia no país. Como sua formação teve um teor científico (estudou na Europa no início do século XX), publicou em 1925, *Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna*, onde elaborou pesada crítica aos métodos e conteúdos relacionados ao ensino. As concepções geográficas tradicionais foram consideradas por ele inoperantes para um Brasil que se fazia moderno devido à industrialização no início do século XX. Como metodologia, sugeriu para o ensino da Geografia, que se partisse do particular para o geral e que se estudassem mais o espaço brasileiro ao invés da geografia de outros países e continentes.

Observando o despropósito e inutilidade para o aluno no que se refere ao estudo da Geografia do Brasil, Delgado de Carvalho não dispensou críticas à forma de se conduzir a disciplina. Conforme Carvalho (1913, p. IX-X *apud* VLACH, 2007, p. 194):

Essa divisão por regiões virá [...] como um plano de trabalho, uma tímida protestação contra os métodos de geografia administrativa erigidas em princípios absolutos, desnaturalizando a fisionomia da geografia pátria, falseando o espírito geográfico das gerações escolares e afastando dos estudos geográficos os que neles só encontraram descrições áridas, nomenclaturas carregadas, ausência total de vida e de interesse. O ensino da geografia pátria é, entretanto, um dever de inteligência e de patriotismo. Aos nossos jovens patrícios não devemos apresentar a geografia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo. Por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, é preciso torná-la fácil e cativante. É pelo conhecimento do país, pela consciência de suas forças vivas que podemos chegar a apreciá-lo a seu justo valor. O histórico dos acontecimentos econômicos e sociais nos permite compreender sua formação e explicá-la. Em semelhantes estudos será colhido um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, sem frases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas, sim, justificado e nobre.

Aqui, identifica-se que Delgado de Carvalho já anuncia no início do século XX a importância de se estudar o espaço geográfico através dos “acontecimentos econômicos e sociais” para que se possa compreender “sua formação e explicá-lo”.

Everardo Backheuser (1879 – 1951) e o próprio Delgado de Carvalho foram quem introduziram no país o “Curso Livre Superior de Geografia” com uma abordagem mais aprofundada dessa ciência, em 1926 no Rio de Janeiro. Fundamentalmente visava a formação de professores do ensino básico. Backheuser defendia a idéia de que se deveria atingir o ensino primário para poder criar uma identidade patriótica em todos os estados brasileiros.

Após a segunda década do século XX, duas reformas marcaram a estrutura do ensino brasileiro: a reforma Francisco Campos e a reforma Capanema. Para o ensino, a reforma Francisco Campos poderia significar uma mudança de princípios da Geografia Tradicional na direção de uma Geografia Moderna devido às suas propostas, se não fosse a herança deixada ao longo de toda a trajetória histórica sustentada em suas bases teóricas. Como essa reforma se deu em 1931, o país não possuía nenhuma universidade que pudesse preparar os professores. As aulas eram ministradas por leigos no assunto: médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais. A reforma Capanema procurou salientar um ensino de Geografia voltado para o patriotismo, ou seja, uma educação onde se buscava do aluno, o amor pela pátria.

Outro professor que merece destaque, pois influenciou diversos livros didáticos no Brasil, foi Aroldo Edgard de Azevedo (1910 – 1974) entre os anos de 1940 e 1970. Segundo Pessoa (2007, p. 57):

Aroldo de Azevedo exerceu uma expressiva liderança intelectual sobre o ensino de geografia em todo o território nacional, que terminou por instituir a supremacia do paradigma “a terra e o homem”, valorizando dessa forma a descrição, a comparação e a análise das paisagens e suas classificações.

Após os anos de 1950, a Geografia passou por um grande processo de transformação quanto às análises dos resultados relacionada com o auxílio do trabalho científico. Segundo Santos (1978, p. 40):

Por isso, se ouvia falar freqüentemente em uma ‘nova geografia’ [New Geography] que se queria caracterizar por ser não apenas diferente, mas também em oposição e até mesmo em contradição com a geografia ‘tradicional’. A escolha da denominação não foi inocente. Os defensores dessa nova linha buscavam deixar claro sua distância em relação a uma geografia que, para muitos deles, não seria somente uma geografia ultrapassada, mas, sobretudo uma “não geografia”.

As heranças deixadas pela Geografia Tradicional foram enraizadas em todos os livros didáticos e houve uma resistência por parte dos geógrafos logo de saída, pois recusaram as inovações que estavam em curso.

Marcada por uma série de movimentos sociais e políticos, a década de 1970 foi de mudanças profundas no contexto teórico-metodológico da Geografia o que trouxe consequentemente repercussões no ensino. Este traço de uma nova epistemologia levou em conta as transformações ocorridas no espaço no qual a Geografia Tradicional não mais o explicava. De acordo com Pereira (1998, p. 59 *apud* Pessoa, 2007):

Um desses fatores seria a própria incapacidade da Geografia Tradicional de dar conta de uma realidade altamente explosiva produzida pela expansão do sistema capitalista e todas as suas contradições: afloram problemas urbanos, agrários, políticos e a Geografia Tradicional segue no seu velho lengalenga de “relevo, clima, vegetação, agricultura, indústria”. A realidade não tinha e não tem a ver com a harmonia que essa Geografia, e também a maior parte dos livros didáticos, nos transmite.

Este movimento de renovação (Geografia Crítica) se voltou para um tipo de saber mais crítico, “aquele que analisa com minúcia, percebe e alcança as intenções, expõe os contrastes, procura colaborar nas manifestações e reivindicações dos indivíduos execrados, reprimidos e oprimidos.” (PESSOA, 2007, p. 62). Procurou-se fazer então, uma “geografia dos excluídos”. O alcance dessas reformulações logo encontrou os livros didáticos do ensino fundamental e básico. As

vivências do indivíduo e da sociedade passaram a ser destacados nos discursos ministrados por parte de alguns dos professores. Para Vesentini (2007, p. 222):

Há quase um consenso entre os professores de geografia, pelo menos no Brasil, que atualmente estamos vivenciando uma transição de uma geografia escolar tradicional para uma(s) crítica(s). Aquela primeira seria descritiva e mnemônica, alicerçada no paradigma “a Terra e o homem”, com uma seqüência predefinida de temas: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, economia. E a última, a(s) geografia(s) crítica(s), vem se expandindo no Brasil a partir dos anos 80. Numa perspectiva internacional, ela teria surgido em meados da década de 1970, inicialmente nos Estados Unidos (com a geografia radical) e na França e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça e em muitos outros países, tendo sido, na sua origem, expressa ou pelo menos identificada com os periódicos *Antipode: A Radical Journal of Geography* (criado em 1969 nos Estados Unidos) e *Hérodote* (criado em 1976 na França), além da enorme importância, como uma espécie de livro - manifesto, da obra *A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (de 1976), de Yves Lacoste.

A Geografia Crítica passa então a focalizar o espaço como um lugar de transformação realizado pela sociedade. Os educandos perceberam que eram agentes criadores do espaço geográfico, pois com as novas orientações epistemológicas da Geografia Crítica foi possível refletir sobre as realidades sociais, políticas, ambientais e econômicas nas quais estavam inseridos. As reflexões, o sentimento de pertencer a um determinado espaço e nele atuar, passaram a fazer parte do pensamento do aluno. Era preciso então para conhecer o espaço, a reflexão, as comparações, identificar os conflitos sociais que acabavam por se manifestar na organização do espaço. Para Pessoa (2007, p. 64):

Não existe na geografia crítica uma única orientação teórica, um único rumo predefinido, e nem tampouco um único esboço a ser seguido, e sim, encontramos uma variedade de abordagens que nos permitem versar sobre essa questão. [...] Assim, temos várias propostas, daí a sua complexidade, todavia o que pode diferenciar uma das outras será fundamentalmente os problemas estudados e a opção teórico-metodológica que o estudioso irá alicerçar a sua pesquisa.

Com a implantação da Lei nº. 5692/71 houve reformulação na estrutura curricular do ensino brasileiro e a Geografia, integrada na área de Estudos Sociais, era ministrada na quinta, sexta e sétima séries. A proposta para o ensino do 6º. ano do Ensino Fundamental era “A natureza como fonte de recursos”. Esta visão de mundo conduz o aluno a pensar apenas a Natureza como utilidade além de

demonstrar e acentuar o afastamento do eu com o mundo natural, como se o corpo do homem não o constituísse. Baseado em Christofolletti (1976, p. 107):

Ao estabelecer o subprojeto sobre a “Natureza como fonte de recursos”, o objetivo maior foi levar o aluno a compreender o funcionamento da natureza e como o homem a tem utilizado. [...] Neste subprojeto, pretende-se que o educando, frente aos eventos naturais, possa explicá-los de modo racional, conforme o sistema de explicação científica; que possa escolher a maneira de agir frente aos acontecimentos comuns e ocasionais, e que compreenda a unidade funcional do meio natural.

Observa-se nas considerações de Christofolletti (1976, p. 107) que o homem além de estar afastado da Natureza, apenas a vê em sua dimensão utilitária, ou seja, “compreender o funcionamento da natureza e como o homem a tem utilizado”. Está claro neste contexto de educação, como que crianças de 12 ou 13 anos estarão aprendendo o significado de Natureza mediado pelas escolas, através de uma visão unilateral, ideologicamente voltada para o fortalecimento da estrutura capitalista.

Ao longo da década de 1990 uma nova orientação do ensino foi implantada no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o propósito de integrar o aluno ao mundo globalizado. Segundo o então ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, prefaciando os PCN's (BRASIL, 1997, p. 5):

o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Neste momento, o ensino da Geografia não atendia mais as necessidades de se compreender o mundo, pois as propostas temáticas estavam centradas em questões referentes puramente nas descrições do espaço e a relações de trabalho inadequadas aos alunos e que negligenciavam a relação do homem e da sociedade com a Natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo. De acordo com os PCN's (BRASIL, 1997, p. 105) este relaxamento estava no:

cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; e o marxismo ortodoxo, por taxar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza.

Como o ensino da Geografia possuía uma maior preocupação com conteúdos conceituais e nunca destacando os processos que desencadeavam os fenômenos, os PCN's procuraram interpretá-los numa perspectiva socioambiental e levar o educando a identificar e compreender as diversas relações aí existentes. Para tanto, o conceito de Geografia se altera: passa a ser o estudo das relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da Natureza. Nessa perspectiva, o homem passou a ser sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através dos aspectos econômico e político. Por isso, deve-se considerar o espaço topológico, isto é, o espaço experienciado e percebido pelo aluno. Nesse sentido, o estudo da Geografia possibilita ao aluno a compreensão de sua situação no conjunto das relações da sociedade com a Natureza, "como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências – tanto para si como para a sociedade." (BRASIL, 1997, p. 113).

Diante destes desdobramentos, a filosofia do ensino de Geografia nos PCN's tenta criar no aluno o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a Natureza formam um todo integrado sempre em transformação no qual ele faz parte e que em função disso, precisa conhecer e sentir-se como membro participante e que possui comprometimento histórico.

Esta concepção é traduzida de forma a levarem os educandos a compreenderem sua própria posição no conjunto de interações entre sociedade e Natureza por meio da leitura do lugar, do território, utilizando o espaço vivido. A preocupação é abranger os modos de produção, de existir e de perceber os diversos lugares e territórios que constituem as paisagens buscando explicações no passado e no presente.

Nos dias atuais, temos um ensino de Geografia bastante diversificado tanto do ponto de vista teórico-metodológico como nas propostas curriculares. A Geografia Crítica abriu a possibilidade de se criar uma escola inovadora ajustando os currículos à realidade sócio-econômica, cultural e local dos seus educandos introduzindo de certa maneira, um elo de sua história de vida ao processo de aprendizagem. O aluno se sente pertencer naquele "discurso", isto é, passa a se comprometer com a justiça social, com a busca de correção das desigualdades sociais e das disparidades regionais. Vesentini (2007, p. 220) definiu nos seguintes termos a chegada da Geografia Crítica às escolas:

Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônica e descritivo, alicerçado no esquema “a Terra e o homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu.

A prática de um ensino voltado apenas para a aula expositiva buscando apenas a reprodução dos conteúdos por parte do aluno também se tornou intolerável. A própria dinâmica de se compreender a realidade, por vezes, complexa, exige freqüentemente outros modelos de se apresentar a Geografia: excursões, estudos do meio, trabalhos em grupos, debates, atividades interdisciplinares, recursos tecnológicos como o computador e seu sistema de redes como também os temas transversais. A introdução de temas como o subdesenvolvimento, as desigualdades socioeconômicas, a estrutura do capitalismo mundial e seus impactos no espaço geográfico, bem como a dimensão ambiental poderão despertar no ensino da Geografia o interesse do aluno pela disciplina, pois, diante disso, sua criatividade na percepção do mundo juntamente com a própria cidadania o elevará à categoria de leitor de sua realidade.

4 METODOLOGIA

Como nosso objetivo geral foi o de criar um espaço de reflexão sobre as possíveis contribuições da fenomenologia para o ensino da Geografia, nada mais sensato em elaborar uma pesquisa onde pudesse unificar durante todo o tempo, este método de investigação com esta ciência e sua aplicação na educação escolar. A princípio, procuramos fortalecer o trabalho fazendo esta aproximação, ou seja, a Geografia (um ramo do saber) com a fenomenologia (método de investigação científica), justificando assim toda a dimensão da “**geograficidade**”.

Para sedimentar esses pensamentos buscando, desta maneira, demonstrar um vínculo com a realidade vivida, pesquisamos duas sociedades arcaicas que ainda sobrevivem no mundo atual, já que tais povos possuem outras formas, outros sentidos de se relacionarem com a Natureza. Isso nos trouxe uma nítida visão de que se podem identificar outros sentidos atribuídos à Natureza além daqueles que vivenciamos na sociedade ocidental capitalista.

Completando o percurso desse trabalho, voltou-se a atenção para fazer apreciações das relações do homem contemporâneo com a Natureza, salientando o nosso afastamento do mundo natural e a crise da cultura coincidindo com a crise ambiental. E tudo isso resultou nas contribuições da fenomenologia para o ensino da Geografia, tema desta pesquisa.

Essa é uma pesquisa descritiva com caráter qualitativo por buscar apreender as subjetividades das relações homem-Natureza. Ela é também bibliográfica, pois se utilizou livros específicos para as análises compreensivas. Segundo Vianna (2003, p. 85 e 86):

Uma das linhas da pesquisa qualitativa procura interpretar o mundo em que vivemos e os fenômenos que nos rodeiam, rejeitando a orientação da abordagem quantitativa porque essa imporia ao observador, ao pesquisador, pressupostos racionais sobre os acontecimentos de uma forma sistemática, ao invés de ver esses mesmos acontecimentos através dos olhos dos que estão vendo. Essa abordagem usada na pesquisa qualitativa baseia-se na fenomenologia.

A geograficidade é tranquilamente um desdobramento efetivo e límpido do método fenomenológico em sua forma mais direta de compreender o mundo, pois em nossa fundamentação teórica, o sentido da geograficidade se atrelou inteiramente nas concepções de Eric Dardel (1952). Para tanto, “o ponto de vista

fenomenológico, em geografia, permitiu abrir novos campos de pesquisa, suscitando o interesse pelas percepções, representações, atitudes diante do espaço” (BESSE, 2006, p. 78). Como foi trabalhado um universo de relações humanas com a Natureza e procurou-se focar uma educação mais voltada para as subjetividades em detrimento da dimensão social, conduzimos a pesquisa pela via qualitativa. O método clássico de se chegar ao conhecimento científico, durante muito tempo, era baseado na utilização da matemática como suporte decisivo para as “certezas necessárias” na aquisição da verdade, devido exatamente à perspectiva de se demonstrar os teoremas, sobretudo na Geometria. Mas a compreensão do todo – das complexidades humanas, como é o caso – nem sempre é linear e quantificável. Visões de mundo, atitudes com a Natureza, conhecimentos míticos de nativos, percepções comunitárias do meio-ambiente e compreensões subjetivas do espaço – próprias dos educandos – reservam complexidades múltiplas, marcadas por lacunas, vazios, incomunicabilidades, irracionalismos; enfim, realidades obscuras nas quais a quantificação não revelaria. Segundo Giles (1979, p. 24):

O método fenomenológico caracteriza-se, antes de tudo, por uma preocupação em dar uma descrição pura da realidade, do fenômeno. Para Husserl, o fenômeno não é uma aparência mais ou menos duvidosa. O fenômeno é aquilo que se oferece ao olhar intelectual, à observação pura. Para tanto é preciso partir daquilo que podemos ver e alcançar diretamente quando não nos deixamos deslumbrar por preconceitos nem desviar do próprio fenômeno. É preciso orientar-se para as próprias coisas, interrogá-las na sua própria maneira de se oferecerem ao pensador. É essa a exigência fundamental e primordial do método fenomenológico.

Utilizou-se para desenvolver esta pesquisa, livros de referências, dando o devido enfoque às relações dos povos Nuer e Papua-melanésios com a Natureza. A escolha destas duas distintas culturas humanas deveu-se à importante posição científica que ocupam os antropólogos abordados, E. E. Evans-Pritchard que pesquisou os Nuer e Bronislaw K. Malinowski que analisou os Papua - melanésios, bem como seus estudos realizados nessa área e também a facilidade de se encontrar nessas abordagens os objetivos propostos pela dissertação. Como a literatura que trata desses povos é reduzida e Evans-Pritchard e Malinowski os estudaram profundamente, elegemos esses dois antropólogos para caminharmos juntos. Os Nuer habitam atualmente a África centro-oriental e o Papua - melanésios ocupam o noroeste da Oceania também nos dias de hoje. Para tal, foi indispensável

um conteúdo voltado à Antropologia Cultural, revistas especializadas, artigos, documentos cartográficos, desenhos, como também documentos fotográficos.

Quando se pretendeu fazer uma ponte entre as sociedades arcaicas e as sociedades contemporâneas e suas relações com o mundo natural, e a partir disso, sugerir conteúdos da Geografia Fenomenológica para o ensino básico, visualizou-se do ponto de vista metodológico, o instrumental qualitativo. Houve a revelação de várias características de cada um dos tipos de sociedade, seja as arcaicas seja a contemporânea através de análises interpretativas de dois mundos antagônicos por natureza, duas visões de mundo divergentes. O fortalecimento deste espírito analítico poderia fazer brotar então, o objetivo geral da pesquisa, isto é, propor conteúdos de natureza fenomenológica para o ensino da Geografia. Baseado em Martins (2004, p. 292):

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. [...] A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador. Já no desenvolvimento do emprego de metodologias quantitativas, o que se procura é justamente o contrário, isto é, controlar o exercício da intuição e da imaginação, mediante a adoção de procedimentos bem delimitados que permitam restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador.

Na verdade, como relata Martins (2004), durante todo o processo de construção desta pesquisa, necessitou-se da “capacidade integrativa e analítica” do pesquisador na medida em que estávamos em busca de verdades subjetivas, onde o imaginário e os valores culturais das duas sociedades estudadas, como também realidades não visíveis do educando, mas manifestadas em sua vida – já que se tratava de valores e visões de mundo – encontraram ressonância e forma. Embora essas noções não despertem para certezas matemáticas, pois foram identificadas e construídas no interior do humano, poderão, no entanto, fornecer outras compreensões de relacionamento do homem com a Natureza e até mesmo enriquecer o diálogo com a mesma. Encontramos essas idéias em Valentini (1984, p. 36 e 37):

A humanidade, [...] no pleno desenvolvimento das ciências autônomas, fechadas em si mesmas, não têm recursos para compreender o sentido da própria vida e para guiar racionalmente a própria existência. O homem vive em um mundo que já se tornou uma realidade estranha e inimiga; o homem vê desabar a sua fé na racionalidade. O trágico está na impossibilidade total

do homem moderno de alcançar o princípio das nascentes últimas das ciências e, conseqüentemente, na perda do princípio de unificação a partir daquelas fontes únicas, princípio que permite reconciliar ciência e racionalidade.

Finalmente, essa dissertação buscou acrescentar um conhecimento de Geografia com bases fenomenológicas no ensino formal fundamentado em dimensões culturais como forma de oportunizar um saber no qual o educando pudesse despertar para novas visões da Natureza.

5 SOCIEDADES TRIBAIS E SUAS RELAÇÕES COM A NATUREZA

Neste momento, estaremos nos ocupando em descrever a organização de duas sociedades tribais (Nuer e Papua - melanésios) buscando conhecer o relacionamento desses povos com a Natureza anterior aos conceitos construídos pela cultura ocidental, ou seja, se fez o levantamento através de antropólogos das noções básicas do contato homem-Natureza dessas sociedades. Portanto, estarão fora de nossos estudos e preocupações, as origens tribais, o sistema político e econômico, as linhagens, o sistema de conjuntos etários quando houver e os mitos de uma maneira geral. Entretanto, quando necessário, ao abordar as relações homem-Natureza, poderemos buscar explicações nestes aspectos procurando desta maneira, fortalecer as análises espaciais.

A leitura da vida desses dois povos primitivos deve ser encarada a partir de uma compreensão mítica, visto que, seus valores culturais ainda estão enraizados na própria formação de suas histórias no mundo. Iremos constatar vários indícios de uma profunda ligação com a Natureza. Conforme Lacroix (1996, p. 93):

Na ótica da moral planetária, as origens da civilização humana foram um tempo de harmonia entre o homem e a natureza. [...] Na época pré-histórica, no neolítico, nas sociedades primitivas, reinava a simbiose entre os humanos e a natureza. Os laços que então nos uniam ao mundo eram os do sangue. Entre a pessoa e o planeta, havia uma espécie de continuidade viva, de unidade essencial e confiante. [...] Faz-se muito receptiva às sugestões apaziguantes da figura materna: a Mãe Terra, Mother Nature, Mother Gaia. Como crianças, vivíamos então num estado de *tranquila dependência*.

A princípio, recolhemos esse material de antropólogos que conviveram por algum tempo nessas sociedades. O julgamento da veracidade dos fatos (relações

homem-Natureza) foge ao nosso alcance, porém, tentaremos reproduzir, no sentido de descrever, aquilo que seja mais fielmente encontrado nas bibliografias consultadas.

Revelar traços da organização espacial através do comportamento nativo adquire nos tempos atuais maneiras diferentes de repensar nossas interações com o planeta Terra. São experiências de uma vida diversa da nossa, mas nem por isso menos rica, ou menos humana. As sociedades tribais apresentam outros valores de relacionamento com a Natureza, possuem outros olhares, outras leituras do desdobramento humano em seus contatos com o nosso planeta, não simplesmente como um aglomerado de crenças e costumes exóticos ou irracionais.

5.1 Os Nuer

A sociedade Nuer vive nas regiões centro-meridional do Sudão no continente africano (**Figura 01**), em ambas as margens do rio Nilo Branco (ou Bahr el-Gebel), ao sul da confluência deste com os rios Sobat e Bahr el-Ghazal como também nas margens desses dois rios.



Figura 01 – Localização geográfica dos Nuer no centro sul do Sudão. Fonte: Disponível em <<http://www.africa-turismo.com/mapas/sudão.htm>> acesso em 12 de dezembro de 2008.

De acordo com Brasil (IBGE, 2007, p. 44 e 45), os Nuer estão localizados numa latitude compreendida entre os paralelos de 8° e 10° norte e numa longitude compreendida entre os meridianos de 31° e 33° leste.

Pertencem aos chamados “povos nilóticos”, são “de estatura alta, têm mãos e pés enormes (**Figura 02**) e uma cabeça achatada.” (EVANS-PRITCHARD, 2002).

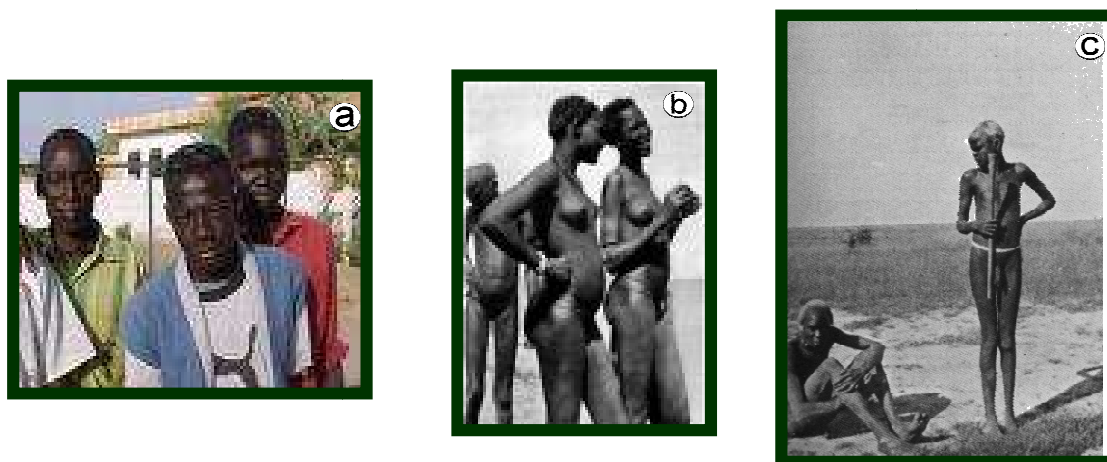


Figura 02 – Aspectos fisionômicos da sociedade Nuer. (a) Homens Nuer mostrando a forma das cabeças achatadas, (b) Mulheres Nuer, (c) Homem e menino Nuer com grandes mãos. Fonte: Evans-Pritchard, 2002.

Segundo Evans-Pritchard (2002, p. 62), as principais características ambientais do espaço geográfico ocupado pelos Nuer:

[...] quase não apresenta qualquer elevação, fica coberta durante as chuvas por grama alta que chega até a cintura e, perto dos riachos, onde fica mais alta e mais cerrada, até os ombros dos altos nuer. Ela coincide aproximadamente com a extensão das verdadeiras savanas do Sudão. Aqui e ali encontra-se pedaços de florestas de espinheiros; muitas vezes, porém, não se vê qualquer árvore em direção alguma, e uma planície desoladora estende-se para todos os lados até o horizonte.

O excesso ou falta de água é o primeiro problema com que se deparam os Nuer. As aldeias estabelecem-se em terrenos elevados para evitar que a umidade adoeça o gado que é a principal atividade entre eles e para poder dispor de hortas onde cultivar o milho. No auge da estiagem, todos estão em acampamentos e as aldeias estão silenciosas e desertas, isto é, eles se dirigem para as partes mais baixas do relevo. Geograficamente falando, operam a transumância, pois segundo Evans-Pritchard (2002, p. 74):

O ano consiste em um período nas aldeias e um outro nos acampamentos; e o período no acampamento dividi-se em começo da estiagem, quando os jovens mudam de um pequeno acampamento para outro, e a parte mais avançada da estiagem quando todos se concentram nos grandes acampamentos em torno de reservatórios permanentes, que não deixam enquanto não voltam para suas aldeias.

A investigação das instituições políticas e do sistema de parentesco é de importância capital para a compreensão da noção de espaço. Para os Nuer, há o espaço ecológico e o espaço estrutural. O que Evans-Pritchard (2002) chama de “espaço ecológico” são aqueles aspectos físicos e geográficos da região que são selecionados por eles como pontos de referência para a organização do espaço. Ao mesmo tempo em que o acesso à água é um critério importante na percepção da posição da aldeia dentro do território nativo, os acidentes físicos, portanto, geográficos, que se colocam nos caminhos a serem percorridos pelos Nuer são computados no cálculo para estabelecer as distâncias entre as diversas localidades. De acordo com Evans-Pritchard (2002, p. 122):

A comunidade de uma aldeia que tem água permanentemente disponível em suas proximidades está numa posição muito diferente daquela que tem que viajar durante a estação seca para obter água, pastagens e pesca. Um cinturão de tsé-tsé cria uma barreira intransponível, estabelecendo grande distância ecológica entre os povos separados por ele [...] e a presença ou ausência de gado entre os vizinhos dos Nuer determina, da mesma maneira, a distância ecológica entre eles e os Nuer [...]. A distância ecológica neste sentido é uma relação entre comunidades definida em termos de densidade e distribuição, e com referência à água, vegetação, vida animal e dos insetos, e assim por diante.

A idéia de “distância estrutural” aparece de três maneiras diferentes: “distância política”, “distância de linhagem” e “distância de classe de idade”. A importância do ecossistema perde sua força quando estas representações estão em evidência. O acesso ao mundo social se opera com menor ou maior dificuldade na medida em que um grupo social tem em se relacionar com outros em decorrência da sua posição nos sistemas de linhagem, político e de classes de idade. Neste sentido a distância estrutural sobrepõe à distância física, pois mesmo que duas aldeias de uma mesma tribo estejam separadas por 50 quilômetros, e duas aldeias de tribos diferentes estejam localizadas a 5 quilômetros uma da outra, as duas primeiras serão consideradas mais próximas. Ao mesmo tempo em que o antropólogo inglês assinala a importância do ecossistema, limitando e influenciando a estrutura social dos Nuer (principalmente no que se refere às atividades econômicas), Evans-

Pritchard (2002) enfatiza a relevância do meio ambiente, não mais como realidade objetiva, mas como um sistema de representações socialmente construído. Isso significa dizer que os valores sociais, as relações intersubjetivas se misturam com as relações espaciais, melhor dizendo, o espaço não é uma “coisa”, um “objeto”, algo vazio que aguarda ser preenchido. Portanto, o corpo desses nativos está interligado com o espaço numa situação intersubjetiva, ou seja, o espaço é apreendido e compreendido a partir das relações sociais que são travadas na sociedade Nuer.

É preciso salientar que o contato entre os nativos e a Natureza parece estar em equilíbrio. Enquanto existirem as presentes relações, isto é, a criação de gado, a horticultura e a pesca e o sistema da transumância (aldeia → acampamento → aldeia) e poderem ser continuadas mas não melhoradas, os Nuer certamente conservarão estas estruturas. Essa sociedade ainda hoje sobrevivendo ao contato com o europeu conserva e perpetua suas raízes bem nítidas. Logo, as tribos sustentam o *status quo* nestas relações com a Natureza, não as modificaram como o contato com a civilização ocidental capitalista.

A organização do espaço geográfico Nuer é constituída por diversas aldeias. Após os estudos de suas distribuições na paisagem (EVANS-PRITCHARD, 2002), cada uma está “em geral bem demarcada pela contigüidade das casas e pelos trechos de mato, floresta ou pântano que as separam das aldeias circunvizinhas”. O antropólogo inglês constatou que se pode andar de oito a trinta quilômetros entre uma aldeia e outra.

O senso de distância para o homem Nuer não se prende simplesmente a uma relação geométrica com o espaço. Entre grupos de pessoas dentro de um sistema social, a distância se expressa em termos de valores. Como vimos anteriormente, a Natureza determinando a distribuição das aldeias e por consequência, as distâncias entre elas, são os valores que as qualificam e, portanto, as estruturam. Baseado em Evans-Pritchard (2002, p. 123):

Uma aldeia Nuer pode estar equidistante de outras duas aldeias, mas, se uma destas duas pertencer a uma tribo diferente daquela a que pertence à primeira aldeia, pode-se dizer que ela está estruturalmente mais distante da primeira aldeia do que da última, que pertence à mesma tribo. Uma tribo Nuer que está separada de outra tribo Nuer por quarenta quilômetros está, estruturalmente, mais próxima desta do que de uma tribo Dinka da qual está separada por apenas vinte quilômetros.

Ocupando uma área a oeste, sudoeste e sul, aparecem as tribos Dinka que não pertencem à mesma linhagem que as tribos Nuer, apesar de estarem localizadas próximas umas das outras, e possuírem rixas culturais que acabam culminando em conflitos.

Entre as aldeias existem trilhas criadas e mantidas pelo inter-relacionamento social como também, grandes áreas que possuem poucas aldeias, pois ficam alagadas no período chuvoso. Observa-se que a ocupação nas terras Nuer obedece à lógica do relevo, do desenho geomorfológico, pois são forçados pela Natureza da região a construir suas casas dentro de um pequeno raio mesmo que a aldeia seja constituída por grande número de habitantes.

Não tendo ferro ou pedra nas terras que habitam, os Nuer empregam materiais animais e vegetais (**Figura 03**) e a própria terra para manutenção. A utilização de armas e ornamentos de ferro veio de outras regiões. Devido à pobreza natural da região, pode-se dizer que “os Nuer não vivem na idade do ferro, nem mesmo na idade da pedra, mas sim numa idade [...] em que plantas e animais suprem as necessidades da tecnologia.” (EVANS-PRITCHARD, 2002). Normalmente, os povos de um modo geral, ao se depararem com carências alimentares e outras matérias-primas partem para o comércio. Contudo os Nuer dedicaram-se muito pouco a ele. Houve algum intercâmbio de marfim no rio Zeraf entre Nuer e árabes a partir de meados do século XIX.



Figura 03 – Artefatos e aspectos da vida cotidiana dos Nuer. (a) Homem Nuer envolvido com corda proveniente de animais. Em seu peito, couro curtido de gado; (b) Mulher Nuer no estábulo; (c) Mulheres Nuer e casa à direita feita de vegetais. Fonte: Evans-Pritchard, 2002.

Os Nuer são um amontoado de tribos, não possuindo uma administração central como conhecemos na atual forma de organização espacial do Estado Moderno. A figura do poder está representada pelo “chefe em pele de leopardo”. Mesmo sendo uma pessoa sagrada, não possui autoridade política como nós conhecemos no sistema democrático. Na verdade os Nuer não têm governo e essa situação pode ser considerada uma anarquia ordenada.

Algumas tribos estão mais bem localizadas em matéria de elevações adequadas que outras no período das cheias e que não são afetadas pelas águas ocasionando mudanças sazonais no território. A maioria dos Nuer é forçada a compor aldeias para ter proteção contra inundações e mosquitos para poderem dedicar-se à horticultura. Eles são impulsionados também a deixar as aldeias para formar acampamentos em razão da seca e escassez de vegetação e para dedicar-se à pesca. O que se procura num local para instalar uma aldeia não é apenas um amplo espaço para a construção, mas um lugar para se cultivar e pastar.

Devemos destacar a relação com o espaço que os Nuer apreendem em si mesmos através do corpo ao longo de suas vidas. Segundo Evans-Pritchard (2002, p. 132):

a força do sentimento tribal pode ser constatada pelo fato de que, algumas vezes, os homens que pretendem deixar a tribo onde nasceram para estabelecer-se permanentemente em outra tribo levam consigo um pouco da terra de sua região natal e a bebem numa solução de água, acrescentando devagar, a cada dose, uma quantidade maior da terra de sua nova região, rompendo assim, os laços místicos com a antiga e construindo laços místicos com a nova.

Conseguimos aqui, identificar a força da afinidade do homem Nuer com a terra habitada, vivida. A construção do espaço no corpo desses homens é sentida no ritual da ingestão da solução água/terra. Na mudança para outra área, é como se tivesse que se desfazer da terra vivida pelo corpo e absorver lentamente a nova para simbolicamente pertencer a ela.

Mesmo que as tribos não tenham visitado toda a extensão de suas terras, os Nuer são bem conscientes das diferentes divisões territoriais. As pessoas frequentemente viajam para visitar parentes de outras tribos e às vezes passam longos períodos longe de casa e caso permaneçam bastante tempo, são incorporados permanentemente.

As condições ecológicas que são responsáveis pela escassez de alimentos e também por uma tecnologia mais simples provocam uma baixa densidade populacional e uma distribuição esparsa nas áreas de fixação (aldeias e acampamentos). Percebe-se então, que a distribuição da população da sociedade Nuer é tranqüila, não havendo aglomerados populacionais numa determinada área, eliminando, portanto, problemas oriundos dessas concentrações que tanto conhecemos principalmente nas cidades de países subdesenvolvidos.

A densidade e distribuição populacional bem como a simplicidade estrutural estão ligadas à ausência de um poder central. Na lógica do capitalismo moderno, a organização espacial se faz a partir da relação **centro/periferia**, ou seja, valorizam-se áreas em detrimento de outras. Em contraposição, na terra dos Nuer, as áreas privilegiadas são eleitas segundo as condições ecológicas ditadas pela Natureza, não desqualificando os membros dessa sociedade, apenas apreciando as qualidades do meio ambiente de acordo com o excesso e carência das águas nos períodos das cheias e da estiagem. Existe um consenso, um acordo tácito, uma espécie de reconhecimento de um valor tribal quando há necessidade de uma parte da população ocupar uma área maior.

Os membros da sociedade Nuer costumam fazer permutas entre si nas aldeias vizinhas de tempos em tempos. Uma aldeia compreende uma comunidade vinculada pela residência comum e por uma rede de parentesco e laços de afinidades. A aldeia é o menor grupo Nuer que não é especificamente da ordem do parentesco. É a unidade política da terra dos Nuer. Os nativos se apegam às aldeias nas quais nasceram apesar de praticarem a transumância todos os anos devido às condições da região na qual habitam. De acordo com Evans-Pritchard (2002, p. 127 e 128):

As pessoas de uma aldeia têm um forte sentimento de solidariedade contra outras aldeias e grande afeição por sua localidade, e, apesar dos hábitos nômades dos Nuer, as pessoas que nasceram e cresceram em uma aldeia sentem saudades dela e provavelmente voltarão para lá e farão ali suas casas, mesmo quando residiram em outros lugares por muitos anos.

Algumas constatações podem ser identificadas a partir de algumas relações que o povo Nuer possui com a Natureza. A economia mista é conseqüência do equilíbrio ecológico. Como assim? A peste bovina impede uma dependência completa na alimentação à base de laticínios. O clima impede uma dependência

completa dos cereais (no período de estiagem praticamente cessam os plantios de sorgo e milho). As variações hidrológicas impedem uma dependência completa da pesca (no período da estiagem não há alimentação por peixes). Esses três elementos (peste bovina, clima e variações hidrológicas) em conjunto permitem que os Nuer subsistam, e sua distribuição pelas estações determina o modo de vida deles nos diferentes períodos do ano. Em relação às noções de tempo, é a Natureza que divide o ano Nuer em dois: a estação das chuvas, quando se vive em aldeias, e a estação da seca, quando se vive em acampamentos.

5.2 Os Papua - Melanésios

A região geográfica que habitam os Papua - melanésios está situada no extremo leste da Papua Nova Guiné na Oceania (**Figura 04**) nas redondezas do Mar das ilhas Salomão. Vários povos da mesma origem étnica habitam um conjunto de ilhas que se espalham no sul do oceano Pacífico. Baseado no Atlas Mundial (1999, p. 245) esses nativos estão compreendidos entre os meridianos de 150° a 152° leste e os paralelos de 8° a 15° sul, logo, numa área intertropical.



Figura 04 – Localização geográfica de Papua Nova Guiné na Oceania. Destaque (círculo vermelho) para a região na qual ocorre o “Kula”. Fonte: Disponível em <www.oceania-turismo.com/mapas/papua.htm> acesso em 12 de novembro de 2008.

Esses nativos, cuja cultura sobrevive até os dias atuais, são eficientes artesãos e excelentes comerciantes possuindo grandes canoas para tal. “Os nativos dessas ilhas realizam o sistema ‘*Kula*’, um comércio intertribal que envolve um vasto espaço geográfico” (MALINOWSKI, 1984).

Caracterizando geograficamente esta região do oceano Pacífico, por onde convivem os Papua - melanésios, encontramos segundo Malinowski (1984, p. 49) um ambiente mesclado de mares e ilhas, assim descritos:

Até agora, navegamos por mares profundamente azuis e transparentes; nos lugares em que a água é pouco profunda, pode-se ver o leito de coral, com sua imensa variedade de cores e formas, com suas plantas e peixes, constituindo em si fascinante espetáculo – um mar moldado pelos esplendores da selva tropical, de cenários vulcânicos e montanhosos, de rápidos cursos de água e cachoeiras, de nuvens vaporosas que pairam sobre os planaltos.

Para os nativos das ilhas Trobriand (local onde permaneceu o antropólogo polonês) localizadas ao norte do extremo leste da Papua Nova Guiné, que dedicam metade de suas vidas na lavoura, a magia é a força mais importante em relação ao trabalho agrícola. E para isso, vamos encontrar no trato com a agricultura, sinais de uma relação mágica com a Natureza. Existe o **feiticeiro agrícola** que depois do chefe e do médico feiticeiro é uma das personagens mais importantes da aldeia nativa. Ele abre, através de uma cerimônia, a época do cultivo. Somente depois dela é que os nativos iniciam os diversos estágios do trabalho na lavoura. Segundo Malinowski (1984, p. 55):

através de uma série de rituais mágicos e encantamentos ele auxilia as plantas para que germinem, produzam suas primeiras folhas, cresçam, subam pelas estacas, formem abundante folhagem e, finalmente, produzam os tubérculos comestíveis.

Vê-se claramente que no pensamento nativo, o feiticeiro agrícola não apenas controla o trabalho humano, mas também as forças do mundo natural. Essa relação com a Natureza é pré-científica, pois os nativos desconhecem os nutrientes do solo nos quais possibilitam todo o ciclo da vida das plantas. Na consciência deles, há uma interação profunda de si mesmos com o mundo.

Diferente da concepção de comércio no mundo capitalista aparece entre os Papua - melanésios, o *Kula*. Seu caráter intertribal é bastante amplo, pois é

praticado por comunidades localizadas num extenso círculo de ilhas que formam um circuito fechado (**Figura 05**) e que as une, uma a outra, ao leste e ao norte do extremo oriente da Papua Nova Guiné. De acordo com Malinowski (1984, p. 71):

Ao longo dessa rota artigos de dois tipos viajam constantemente em direções opostas. No sentido horário movimentam-se os longos colares feitos de conchas vermelhas, chamados *soulava*. No sentido oposto, movem-se os braceletes feitos de conchas brancas, chamadas *mwali*.

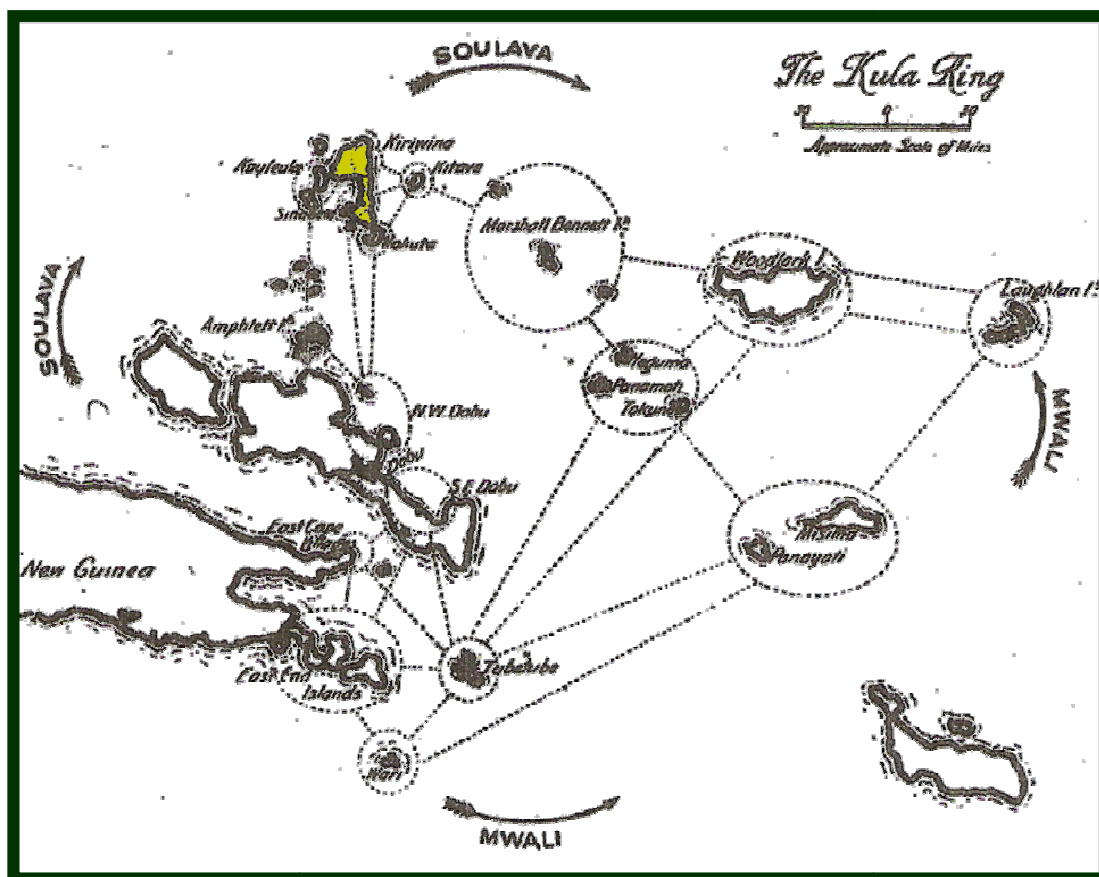


Figura 05 – Representação da rota do Kula⁴. O movimento das canoas no sentido horário são trocados os colares (*soulava*) e o movimento no sentido anti-horário, são permutados os braceletes (*mwali*). Fonte: Malinowski, 1984.

Cada um dos participantes do *Kula* recebe periodicamente um ou vários *mwali* ou um *soulava* que os entrega a um de seus parceiros, que recebe em troca, o artigo oposto.

O *Kula* é uma espécie de “geografia do encontro” porque “pessoas que vivem a centenas de milhas umas das outras relacionam-se [...], realizam trocas, passam a

⁴Obs.: Reproduzi esse mapa do original, feito em 1917 por Malinowski. Pode-se observar a rota em que os nativos navegam pelos mares do Pacífico sul. A ilha Kiriwina (preenchida em amarelo) foi aquela onde o antropólogo permaneceu por dois anos pesquisando os nativos.

conhecer-se e, às vezes, se encontram em grandes reuniões intertribais.” (MALINOWSKI, 1984, p. 78). Na circulação dos braceletes (*mwali*) e dos colares (*soulava*), no sul do Pacífico por entre as ilhas, desenhando no espaço grosseiramente um **círculo** que representado na Figura 05 encontra-se uma particularidade: cada um dos artigos move-se numa única direção, uma vez em movimento, não volta, não pára de modo permanente, levando de dois a dez anos para perfazer o circuito completo. Esses objetos não são possuídos para serem usados – o privilégio de enfeitar-se com os *mwali* e *soulava* não é o verdadeiro objetivo da posse. Esse comércio é diferente, pois ele não se realiza sob a pressão de qualquer necessidade, visto que seu objetivo principal é o de permutar artigos que não possuem nenhuma utilidade prática.

Os nativos navegam em canoas, obedecendo a datas preestabelecidas. Também vários recursos naturais são trocados nas expedições, normalmente desconhecidos de uma ilha para outra. Esses produtos são presentes/trocas secundárias. Na verdade, o fenômeno *Kula* que se passa num enorme espaço geográfico no extremo leste e norte da Papua Nova Guiné representa um dos interesses mais vitais da existência desses nativos por possuir um caráter cerimonial e mágico. Ele está alicerçado nas tradições e lendas dos Papua - melanésios. Podemos observar na **Figura 05**, na página anterior, vários **círculos tracejados**. Baseado em Malinowski (1984, p. 85 e 86):

Podemos ver diversos círculos, cada um deles representando determinada unidade sociológica a que chamaremos de “comunidade *Kula*”. Cada comunidade *Kula* se compõe de uma ou várias aldeias, cujos nativos partem juntos nas grandes expedições marítimas e atuam como um só grupo nas transações *Kula*, executam seus rituais mágicos em comum, possuem os mesmos líderes e se movem na mesma esfera social interna e externa, em cujo âmbito trocam seus objetos de valor. O *Kula* então, consiste primeiro das pequenas transações internas dentro da comunidade *kula* ou comunidades adjacentes e, segundo, das expedições marítimas nas quais a troca de artigos se verifica entre duas comunidades separadas pelo mar. Nas primeiras, existe um fluxo pequeno mas contínuo e permanente de artigos entre uma aldeia e outra e até mesmo dentro de uma mesma aldeia. Nas segundas, uma enorme quantidade de objetos de valor, chegando a mais de mil por vez, é trocada através de uma enorme transação ou, mais acertadamente, através de uma infinidade de transações que se realizam simultaneamente.

Os objetos do comércio secundário (alimentos e artefatos que uma determinada aldeia não possua) são utilizados e consumidos, mas os braceletes e os colares movem-se constantemente no circuito. A transação *Kula* consiste sempre

de um presente seguido de um contra presente. Todos eles são retirados da Natureza e alguns passam por um processo artesanal. Esses objetos são muito valorizados por todos os nativos. Além dos braceletes e dos colares (**Figura 06**), negociam-se pequenas lâminas de machado polido, cintos, espátulas para cal feita de osso de baleia, presas circulares de javali, dentre outros.

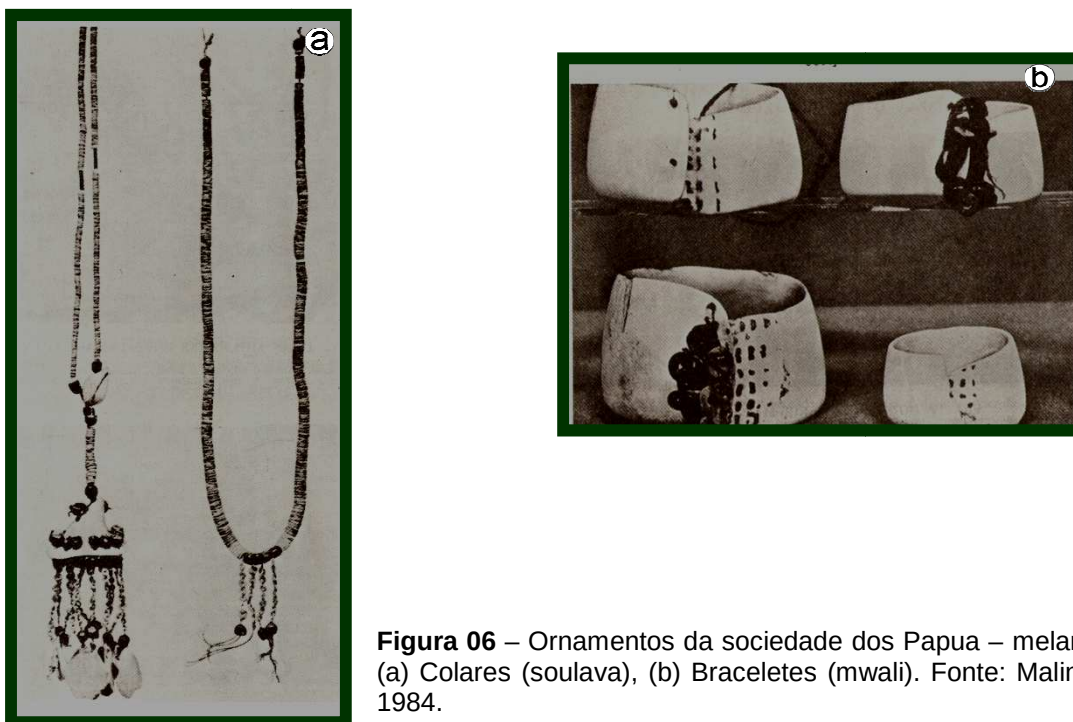


Figura 06 – Ornamentos da sociedade dos Papua – melanésios. (a) Colares (soulava), (b) Braceletes (mwali). Fonte: Malinowski, 1984.

O único meio de transporte dos Papua - melanésios é a canoa. Praticamente em todas as grandes ilhas que envolvem o distrito *Kula* (Trobriand, Marshall Bennett, Dobu, Amphlett, Tubetube, Wari, Misima, Langhlan, Leguma, Woodlark e Kitava) existem povos que desde os tempos remotos, nas suas origens, se caracterizaram por viajar pelos mares não muito distantes do continente. Formaram seus hábitos neste contexto geográfico e a canoa (**Figura 07**) não constitui apenas num objeto de uso, é muito mais que isso: “ela tem vida, está ligada ao futuro, ao destino dos navegadores e no qual eles irão depender” (MALINOWSKI, 1984). A construção das canoas entre os nativos está intimamente relacionada com o fenômeno do *Kula*, desde o momento em que uma árvore é derrubada até a volta da expedição marítima. Há um fluxo de atividades na construção das canoas que são acompanhados de rituais mágicos para que somem a elas, valores positivos e de proteção. “Quando elas ficam prontas para a navegação ocorrem cerimônias e

festividades, desperta grande interesse e conta com a presença de muitos nativos” (MALINOWSKI, 1984).



Figura 07 – Canoa utilizada pelos Papua – melanésios no comércio do *Kula*. Fonte: Disponível em <www.poliza.de/starship/sciencenew/kula.htm>. Acesso em 04 de agosto de 2008.

Na expedição *Kula* entre as ilhas, em mar aberto, a ausência de ventos que impedem o bom desempenho das embarcações (elas possuem enormes velas) pode estar relacionada a fenômenos sociais ou individuais que dizem respeito ao dono da canoa (*toliwaga*). Caso uma canoa perca velocidade frente às demais, se executa rituais auxiliares. São proferidos encantamentos utilizando-se folha seca de bananeira que é colocada na estrutura interna da canoa. Se ela ainda continua pesada e fica para trás das demais, o *toliwaga* coloca um pedaço de inhame cozido e velho (*kuleya*) numa esteira e pronuncia um encantamento que transfere a lentidão da canoa para o inhame. Logo a seguir, o pedaço de inhame ao qual se transferiu a lentidão da canoa é jogado no mar. Após essas tentativas, de acordo com Malinowski (1984, p. 168):

Às vezes, nem isso adianta – **a canoa continua lenta**. O *toliwaga* senta-se então na plataforma, junto ao timoneiro, e profere um encantamento sobre um pedaço de casca de coco, que a seguir é jogado no mar. Este ritual, denominado *bisiboda patile*, pertence à magia negra [...] e tem por fim retardar o andamento das demais canoas. Se nem isso ajuda, então os nativos chegam à conclusão de que algum tabu referente a canoa deixou de ser observado, e o *toliwaga* **pode começar a desconfiar da conduta de sua esposa ou esposas. (grifo nosso)**.

Observa-se aqui uma mistura de um fenômeno da Natureza (velocidade dos ventos) com um comportamento humano (o *toliwaga* pode desconfiar da conduta de sua esposa ou esposas). Deve-se registrar que durante as expedições do *Kula*, que gastam determinado tempo, a/as esposa/esposas do *toliwaga* não deve/devem se relacionar sexualmente com outros homens.

Um fator que contribui para que as viagens não sejam tão perigosas – as canoas dos nativos são frágeis –, é a regularidade dos ventos nessa parte do mundo. Os nativos preferem fazer navegações nos meses de novembro e dezembro, como também, março e abril. Os ventos nessas épocas são brandos nos quais permite a navegação ideal. Mesmo assim, os nativos conseguem prever com um ou dois dias de antecedência a aproximação de uma tempestade. Para os Papua – melanésios, os ventos são de fundamental importância para o fenômeno do *Kula*, pois são eles que viabilizam o deslocamento das canoas para as ilhas distantes. Como a magia ocupa um lugar central na consciência dos nativos, ela também intervém nas forças da Natureza naquela região. Fenomenologicamente, os nativos controlam a força e as direções dos ventos, ou seja, eles têm consciência que podem intervir na Natureza. Segundo Malinowski (1984, p. 173):

Há, [...] muita magia cuja finalidade é fazer com que o vento sopra ou pare de soprar. Como diversas outras formas de magia, a magia do vento está localizada em determinadas aldeias. Os habitantes de Simsim, a maior aldeia das ilhas Lousançay e a povoação mais distante do noroeste desse distrito, são considerados hábeis controladores do vento noroeste, talvez por associação à sua posição geográfica. Por outro lado, o poder de controlar o vento sudeste é outorgado aos habitantes de Kitava, que vivem a leste de Boyowa. Os nativos de Simsim controlam todos os ventos que sopram habitualmente na estação das chuvas, ou seja, os ventos do lado oeste da bússola, do norte para o sul. A outra metade é controlada pela magia de Kitava.

Os nativos não têm necessidade dos conhecimentos complexos de navegação. Quando navegam a noite, conhecem tanto o ambiente marinho que não precisam orientar-se pelas estrelas, graças aos acidentes geográficos e uniformidade dos ventos. Conseguem identificar e denominar as constelações das Plêiades, de Órion como também o Cruzeiro do Sul.

Em relação ao tempo, os Papuas - melanésios o demarcam através da Lua. “Os nativos possuem nomes específicos para cada um dos dias da semana antes e depois da Lua cheia.” (MALINOWSKI, 1984). Assim, eles conseguem delimitar o tempo, constituindo um calendário que vale para toda a região. Conseguem,

portanto, determinar datas com relativa exatidão. Todos os habitantes das ilhas que se envolvem com o *Kula*, sabem previamente as datas nas quais ocorrerão as expedições. Todos se preparam em função desse calendário. Em épocas anteriores, pequenas expedições preliminares determinavam as datas e faziam os preparativos e às vezes, com um ano de antecedência.

Ao viajarem para realizar as trocas de presentes, os nativos de uma determinada ilha costumam permanecer por um longo período numa outra ilha. De acordo com Malinowski (1984, p. 206):

Por algumas semanas ou mesmo meses, eles ficam morando na casa de seus parceiros, amigos, ou parentes, **observando cuidadosamente os costumes da região**. Costumam sentar-se com os nativos da aldeia para conversar. Ajudam-nos em seu trabalho e partem com eles em expedições de pesca. (**grifo nosso**).

Uma integração dinâmica se faz entre os nativos, pois eles participam de outro contexto espacial. Por permanecerem algumas semanas em várias ilhas no trajeto do *Kula*, ampliam-se os horizontes geográficos, conhecem outros lugares. Não apenas passeiam ou descansam, pois ajudam outros clãs, apreendem outras relações espaciais, compartilham num sentido profundo, do espaço geográfico alheio.

Fazendo um paralelo entre mito e Geografia, a antropogênese dos Papua-melanésios é bem nítida: a Terra começou a ser povoada por seres humanos provenientes do subsolo. Os homens já existiam em algum lugar subterrâneo que emergiram desse local para a superfície de Boyowa. As divisões sociais, as leis, os costumes já vinham definidos.

A paisagem para os diversos clãs espalhados pelas ilhas não são simplesmente acidentes naturais em si mesmos. Uma passagem criada entre duas ilhas por uma canoa mágica, duas pessoas transformadas em rocha, os bancos de areia, os corais coloridos – todos esses elementos da Natureza fazem com que a paisagem represente uma história contínua ou então, uma lenda conhecida. A paisagem, o ambiente visível, enfim a Natureza é transformada pela influência que o mito exerce na visão geral dos nativos. Entoando encantamentos, criados através de palavras mágicas, os nativos se unem ao mundo natural também em momentos de dificuldades, como por exemplo, quando a frota naufraga no mar. Para eliminar vestígios e fazer desaparecer cheiros que pudessem atrair os tubarões e as

mulukwausi (bruxas voadoras que devoram os humanos), o *toliwaga* se põe de pé na canoa e, virando-se lentamente de modo a dirigir suas palavras em todas as direções, entoando, em altas vozes, os seguintes dizeres mágicos baseado em Malinowski (1984, p. 194):

Faz espuma, faz espuma, onda que se quebra, onda! Vou penetrar na onda que se quebra, vou sair por detrás dela. Vou penetrar na onda, por detrás dela, saindo por entre sua espuma que se quebra! Névoa, névoa que se acumula, névoa que rodeia, envolve, envolve-me. Névoa, névoa que se acumula, névoa que rodeia, envolve, envolve a mim, meu mastro! Névoa, névoa que se acumula, névoa que rodeia, envolve, envolve a canoa. [...].

A névoa (vapor de água) não é apenas um elemento da Natureza neste contexto: é proteção, segurança e até mesmo salvação. O objetivo desse encantamento é fazer com que a névoa proteja contra as profundezas, contra os seres perigosos do mar. É possível que o *toliwaga* deseje envolver as pessoas e a canoa de modo a torná-las invisíveis aos tubarões.

Os lugares estão associados ao passado mítico. Como a história mítica constitui o elo entre o passado e o presente, os lugares para os Papua-melanésios carregam significados originários. Na expedição do *Kula* alguns rochedos desfrutavam de certos privilégios, recebendo oferendas. Na ilha de Normanby se estendem uma longa cadeia de montanhas nas quais se destacam três rochedos: *Atu'a'ine*, *Aturamo'a* e *Sinatemubadiye'i*. Eram dois irmãos e uma irmã. Foram transformados em rochedos em tempos remotos e revela um mito do *Kula* (mitos que deram origem a essas expedições de troca entre os nativos). Dessa forma, quando as canoas passam por Normanby, os três rochedos recebem oferendas – *pokala* – que consistem de um pedaço de coco, um inhame velho, um pedaço de cana-de-açúcar e banana.

Quando os nativos partem para os afloramentos de corais no mar em busca das conchas nas quais se farão os colares (*soulava*) realiza-se também rituais mágicos no intuito de facilitar e porque não, provocar uma boa coleta dessas conchas. A pesca do molusco “*spondylus*” (**Figura 08**) é sempre um grande acontecimento cerimonial onde toda a comunidade participa. *Kaloma* é a denominação nativa para essas conchas. O “*spondylus*” contém uma camada cristalina de cor avermelhada, variando de um vermelho tijolo até uma cor suave de framboesa que é a mais apreciada pelos nativos.



Figura 08 – Concha do molusco-bivalve *Spondylus sp* utilizada na produção da *soulava*. Fonte: Disponível em <<http://www.starfish.ch/fotos/molluscs-Weichtiere/bivalves-Muscheln/Spondylus-sp-1.jpg>> acesso em 04 de agosto de 2008.

Existe um feiticeiro do *Kaloma* que está sempre fazendo encantamentos ao longo da pesca. Mesmo na ilha de Trobriand, o feiticeiro enquanto caminha de um lado para o outro, lança suas palavras para o mar aberto em direção ao local distante onde reside o *Kaloma*. Segundo Malinowski (1984, p. 274), quando as embarcações se aproximam dos corais onde os homens mergulharão:

o feiticeiro prepara magicamente um punhado de flores vermelhas de hibisco, algumas folhas vermelhas de crotão e folhas do mangue de flor vermelha. Todas estas substâncias vermelhas são usadas para tingir as conchas através da magia.

Essa ligação com a Natureza a partir da intervenção da cor vermelha nas conchas pelos nativos mais uma vez nos coloca numa condição de afirmarmos que a consciência mítica se ata ao mundo natural fazendo com que corpo e mundo se intercomuniquem num vínculo de comunhão primordial, anterior a razão ocidental. A magia impulsiona ou operacionaliza essas ligações sempre acompanhada de rituais e o ritual é sempre uma atualização do mito. Nos rituais da sociedade dos Papua - melanésios (**Figura 09**) os nativos utilizam os ornamentos retirados da Natureza.



Figura 09 – Ritual na sociedade dos Papua - Melanésios. Fonte: Disponível em www.poliza.de/starship/sciencenew/kula.htm acesso em 04 de agosto de 2008.

6 AS RELAÇÕES DO HOMEM CONTEMPORÂNEO COM A NATUREZA

Contrapondo à percepção, comunicação e atuação que as sociedades arcaicas conservam ainda hoje ao se relacionarem com o mundo natural, estaremos agora abordando as relações do homem contemporâneo com o planeta Terra. O homem moderno se comunica com a Natureza de forma utilitária e racional utilizando-a como fonte de recursos para o seu consumo próprio.

É de total relevância a compreensão aqui, da passagem da práxis mítica para a práxis racional, o que caracteriza a sociedade moderna, destacando elementos que marcaram o distanciamento homem-natureza no mundo grego, pois desde esta época, o homem se sente o centro deste planeta que habita.

O desenvolvimento do espírito capitalista no mundo contemporâneo intensificou o processo de desastres ecológicos em razão do desenfreado consumo mundial. Convivemos com a crise ambiental e ela é portadora da crise cultural (dos valores e significados da vida) experienciadas pelo mundo moderno. A destruição de ecossistemas passou a ser uma realidade comum à civilização moderna.

A Educação Ambiental é fundamental para a criação de uma nova mentalidade do relacionamento homem-Natureza. A escola através do ensino formal tem um largo poder de transformação da sociedade, logo a EA pode estimular, nos educandos, novos sentidos de ver a Terra.

6.1 O distanciamento existencial do homem com a Natureza

Para se compreender o distanciamento do homem contemporâneo com a Natureza é necessário nos retroceder para os sinais deste afastar procurando encontrar assim, as modificações que se processaram nas sociedades humanas, das maneiras de ver o planeta Terra, de percebê-lo, enfim, de se comportar diante dele. Já desde os tempos do Judaísmo, através dos textos bíblicos, a Natureza foi condicionada a ficar numa posição de submissão, ou seja, o mundo fora criado para o bem estar do homem e as espécies deveriam se subordinar aos seus desejos e necessidades. O Jardim do Éden era um paraíso elaborado para o homem no qual Deus atribuiu a Adão o domínio sobre todas as coisas vivas e é através do Antigo Testamento que o homem sedimentou o seu domínio sobre a Natureza.

Todo o propósito de se estudar o mundo natural se resumiu em conhecer a Natureza para que ela fosse utilizada a serviço da vida humana. De acordo com Thomas (1988, p. 33):

A motivação inicial para o estudo da história natural foi de teor prático e utilitário. A Botânica nasceu como uma tentativa de identificar os 'usos e virtudes' das plantas, essencialmente para a medicina, mas também para a culinária e a manufatura.

Observa-se que a intenção das ciências desde os primórdios de sua formação, não foi simplesmente a curiosidade do homem diante do Universo, mas também o favorecimento da vida humana.

A substituição da práxis mítica para a práxis racional na cultura grega se não distanciou o homem da Natureza, deslocou-o para outro plano em relação a ela. Permitiu aos homens – com o advento do surgimento das ciências nascidas ali – não dominar a Natureza, mas criar um vínculo de entendimento suficiente para se fazer certo controle do mundo. “Civilização humana” é uma expressão sinônima de compreensão da Natureza. É mesmo uma forma de saciar os infinitos desejos do homem. Segundo Wolff (1996, p. 68):

podemos constatar momentos de ruptura na organização geral do saber. Sabemos que foi tal ruptura que ocorreu na Grécia do século V a.C. Essa ruptura é chamada às vezes a 'passagem do mito à razão'. Designa-se assim o aparecimento de uma nova ordem do saber que organiza conjuntamente novos campos de conhecimentos [...] entre os quais se contam a demonstração matemática, que se formaliza com Tales por volta de 600 a.C.

O espaço mítico grego, isto é, a compreensão do mundo baseada nas relações do homem com a Natureza através do pensamento mágico-religioso – e ali tivemos diversas divindades que representavam a Natureza como é o caso de Gaia, Dionísio, Éolo, Poseidon, entre outros – teve outro olhar feito por Aristóteles (384 – 322 A.C) que descreveu o homem como animal político e o único animal racional. Certamente essas novas realidades separaram, causaram certo distanciamento do homem com a Natureza, pois o destacou, o isolou, criando assim dois pólos: **homem e mundo natural**. Em contrapartida, na consciência mítica, o homem se compreende ou se explica através dos elementos da Natureza, pois ali ainda não estavam cindidas as relações que o ligavam a ela.

Então as raízes das alterações do relacionamento homem-Natureza remontam o mundo grego. Foi dali, com o advento da razão que se elaborou lenta e progressivamente uma nova maneira de ver o mundo, daí a Natureza. Duas fases se distinguem para Veiga-Neto (1994, p. 147):

[...] uma pré-socrática e outra pós-socrática. Assim é que, por exemplo, à semelhança das então já bem estabelecidas filosofias orientais, todas as imagens – animais, plantas, coisas e humanos – tanto em sua forma e dimensão material quanto anímica, eram vistas com o mesmo destaque pelos pré-socráticos. De Tales a Demócrito, de Parmênides a Heráclito, a *physis* é a totalidade daquilo que é.

O princípio da totalidade que os pré-socráticos defendiam refere-se segundo Giles (1979, p. 37 e 38) na busca de um componente:

uma lei explicativa e unificadora, um elemento a que toda a realidade se refere e do qual se origina, como sua expressão mais elementar, algo simples e estável que serve de alicerce ao complexo e mutável; aquilo que dá origem à realidade e a que essa se volta em última instância.

Tales se destaca entre os pré-socráticos. Foi o primeiro pensador da Filosofia da Natureza, como também, o primeiro a procurar o princípio primordial. Para ele, esse princípio era a **água**, talvez por que a umidade seja necessária à vida, pois sem ela, tudo acaba perecendo. Para Anaxímenes, o princípio unificador era o **ar**, outro elemento da Natureza. O processo dinâmico do ar em seu movimento modifica-se, acarretando “na condensação e na rarefação, de que provém o fogo, o vento, as nuvens, a água, a terra, as pedras.” (GILES, 1979, p. 38). Observamos aqui, como a Natureza representada por algum de seus elementos – e também com o homem incluso nela – concebe o princípio único, originário. Em seu início, a filosofia grega coincidiu com a filosofia da Natureza.

Com Platão e Aristóteles (socráticos) e o advento da organização do pensamento, isto é, a razão ocidental, Veiga-Neto (1994) argumentou que houve um distanciamento homem-Natureza, pois foi colocado em destaque a imagem do homem (e suas obras) contra um fundo natural, idéia essa que será reaproveitada nas justificativas teológicas construídas ao longo da Idade Média. Devemos lembrar que a base da *Suma Teológica* de São Tomás de Aquino, pensador da Igreja Católica no período medieval, foi fundamentada em Santo Ambrósio e Aristóteles.

Sendo assim, os principais alicerces para a construção das ciências modernas estavam determinados: o homem como centro, o racionalismo cartesiano e o utilitarismo. Essa nova visão de mundo cavada no Iluminismo destaca por demais o homem de todo o “resto”, coloca-o num pedestal diante da Natureza. Institucionalizou-se o colonialismo e com ele a superioridade da técnica, da ciência: acreditava-se numa raça superior. Colocada em segundo plano, percebida apenas como fonte de riquezas que deveria sustentar o homem, a Natureza perdia suas forças, ocupava planos inferiores de importância. O homem passou a consumir o espaço sem nenhuma culpa, pois se alimentava da idéia de “progresso”, de “desenvolvimento humano”. Criou-se um comportamento onde o mundo ocidental precisava atingir determinado bem-estar, e para isto, teria que consumir cada vez mais dentro de uma sociedade que se tornava altamente produtiva. Para Veiga-Neto (1994, p. 148) nasce uma “concepção de Natureza como paisagem sobre a qual o homem se movimenta, a qual ele é capaz de compreender objetivamente e a qual ele pode dominar completamente”.

O capitalismo na modernidade intensificou a intervenção na Natureza, o meio ambiente sofreu inúmeras modificações alterando o seu ritmo natural. A ciência utilitarista criou uma sociedade sedenta pelo consumo e assim a Natureza sofreu e sofre aos intensos desejos do homem. O mundo oriental – Vietnã, Nova Zelândia, Austrália, Índia, Paquistão, Japão, Coreia do Sul, Taiwan, entre outros – também cedeu aos apelos do capitalismo e passou a ter outro comportamento em relação a Terra, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com a implantação, feita pelos Estados Unidos, do plano Colombo que serviu para estimular o desenvolvimento dos países do sul e sudeste da Ásia. A população mundial se expandiu a cada década. Nas nações do Terceiro Mundo, as políticas públicas tendendo para a inclusão social, obrigaram consequentemente a uma melhoria na qualidade de vida e a partir daí ao maior consumo de bens industrializados. Baseado em Isnard (1982, p. 204):

Os ecossistemas desorganizam-se, os danos ocasionados nos seus elementos constitutivos desarticularam as interdependências que condicionam a auto-regulação necessária à manutenção do equilíbrio estável.

A força dominante na determinação dos sistemas de vida sobre a Terra levou o homem a provocar diversos desastres ecológicos, o poder do homem sobre a Natureza foi acompanhado por uma redução da diversidade biológica em todo o mundo.

Subtendido está, em Veiga-Neto (1994), a idéia de que o afastamento homem-Natureza na modernidade não se processou simplesmente através do pensamento racional. A razão, desejosa de alcançar a plenitude, e por que não, a totalidade da verdade, limitou-se em seus próprios discursos e consequentemente não abordou sentidos ocultos, conteúdos implícitos, enfim, saberes silenciosos que brotavam da subjetividade do homem e que foram escamoteados desde a Renascença. E Veiga-Neto (1994, p. 148) insiste em mostrar desse afastamento:

É claro que tal separação tão profunda e antiga entre humano-natural não se manifesta só como pensamento, mas se concretiza das maneiras mais radicais, como a dissociação que está na raiz de tantas outras divisões de que padece a modernidade.

Explícito na citação acima, entretanto, é a noção de fragmentação na qual o mundo vive atualmente, não apenas na relação homem-Natureza, mas o próprio modo de vida do homem contemporâneo tornou-se estranho a si mesmo.

Dois movimentos divergentes numa mesma idéia se processam no relacionamento do homem contemporâneo com a Natureza. Essa dicotomia se anuncia pela busca das sociedades capitalistas em voltar-se para o desenvolvimento econômico apoiadas na sustentabilidade, isto é, o homem procura encontrar meios, em dar continuidade no avanço da produtividade dos bens de consumo preservando simultaneamente o bem estar da Natureza. Exemplificando este fato, observamos a partir dos anos 1980 a criação de cursos superiores (Ecologia, Engenharia Florestal, Agroecologia e outros) na intenção do discurso científico realizar o gerenciamento da Natureza. Segundo Musetti (2006, p. 93):

[...] a cultura apropriou-se do meio ambiente (daí a expressão “recursos” naturais), condicionando-o a ser um mero objeto a serviço do citado e pretendo crescimento econômico e do chamado “desenvolvimento”. Dessa forma, tenta-se fortificar um dos postulados mais evidentes do mundo hodierno, a ausência de limites à ciência e à técnica, garantida, no âmbito da economia, com a autovalorização indefinida do capital, assumindo a forma do crescimento econômico exponencial, com o escopo de firmar o capitalismo como modo de produção sustentável.

O outro movimento em direção oposta é realizado pela mesma sociedade industrial na qual divulga a idéia de que a satisfação plena do homem seria atingida na medida em que devêssemos consumir o máximo de produtos industrializados. Aliás, subentende-se que a idéia de felicidade humana é obtida pela qualidade e quantidade de produtos que consumimos. Segundo Loureiro (2002, p. 92):

Cabe à sociedade [...] buscar alternativas econômicas que permitam sua sobrevivência sem a exploração destrutiva da natureza. Cabe [...] ao conjunto das sociedades repensar o consumo e inibir a lógica do supérfluo e da vaidade individual.

A palavra sustentabilidade foi cavada e difundida ao longo dos anos de 1980 exatamente quando o planeta Terra começou a dar sinais de desequilíbrios ambientais em diversos lugares do mundo principalmente a destruição da camada de ozônio (O₃) e do aquecimento global proveniente do dióxido de carbono (CO₂) lançado na atmosfera.

A partir dos séculos XVI e XVII – final do feudalismo europeu e início do capitalismo comercial – o distanciamento existencial homem-Natureza acentuou-se com a visão de mundo cartesiano-newtoniana na qual o mundo natural foi sendo compreendido como **objeto** e isto constituiu a base de nossa cultura. O “*cogito, ergo sum*” de Descartes criou uma lacuna entre o homem e a Natureza, pois determinou a autonomia do homem, um tipo de liberdade que o colocou no topo da hierarquia do mundo natural. De acordo com Grün (1994, p. 177):

Uma das características centrais do *cogito* cartesiano é a sua autonomia. Na epistemologia cartesiana existe um observador que vê a natureza como quem olha para uma fotografia. Existe um “eu” que pensa e uma coisa que é pensada; esta coisa é o mundo transformado em objeto. O sujeito está fora da natureza e, mais do que isso, ele é autônomo. A autonomia da razão pode ser considerada como uma das principais causas do Antropocentrismo. Em uma postura antropocêntrica, o homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas do universo existem em função dele.

Nessa mesma linha de pensamento é necessário ressaltar que o meio ambiente desde o século XVI, período ligado à formação do capitalismo comercial, foi encarado pelo homem como objeto de conhecimento e domínio. Na era industrial, a partir da racionalidade moderna, a Natureza foi sendo considerada lenta e

progressivamente num imenso reservatório inesgotável para ser transformado em mercadoria para o consumo.

6.2 A crise ambiental como crise da cultura ocidental

Impossível nesse início de século XXI, escamotear a crise ambiental que assola todos os cantos do planeta Terra e de um modo geral, toda a humanidade. Os sinais de desestruturação de ecossistemas e a degradação do ambiente já são vividos como consequência da superexploração da Natureza em todos os continentes, não há como negar.

Na raiz da crise ambiental encontra-se o poder adquirido pela racionalidade científica que se desenvolveu notadamente nos últimos quinhentos anos na história da humanidade. Deve-se ressaltar que este pensamento deu-se de maneira lenta, fluindo pelas diferentes culturas, levado pelos europeus até atingir todos os continentes. Estamos hoje, condicionados e subordinados pelo poder da globalização econômica no qual a técnica e a ciência se expandiram tanto, que atingiram todo o mundo. Mazzotti (1997, p. 106) resumiu muito bem essas circunstâncias nas quais nos encontramos:

[o problema ambiental] é visto como um desequilíbrio produzido pelo “estilo de vida” da sociedade moderna. As razões para o desequilíbrio seriam de duas ordens gerais: o tipo de desenvolvimento econômico e o tipo de racionalidade envolvida – cartesiana, particularista. Dessa maneira seria necessária a construção de outro estilo de vida e de uma nova racionalidade. Esta nova racionalidade seria holística e implicaria uma nova ética de respeito à diversidade biológica e cultural, que estaria na base da sociedade sustentável. A ênfase das ações educativas justifica-se pela necessidade de formar um novo homem, aquele que seria capaz de viver em harmonia com a natureza.

Como se manifesta a crise da cultura ocidental? A princípio, pode-se dizer que a cultura ocidental apropriou-se do discurso científico. O predomínio do objetivismo, quantificação, formalização e tecnificação que atendem a visão de mundo do espírito científico não encontra reflexo no mundo das experiências subjetivas imediatas do homem dotado em si mesmo de sentido e finalidade. Baseado em Zilles (1996, p. 46):

Entre ambos, entre o mundo da ciência e o mundo da vida, instaura-se um processo dialético de maior ou menor distanciamento. O mundo expresso no modelo científico, interpretado por uma ideologia ou cosmovisão, permanece mundo, mas é um mundo mutilado ou parcial. É um empobrecimento da realidade rica do mundo da vida do qual não deixa de ser um ato derivado. O sentido da ciência legitima-se, em última instância, no mundo da vida. [...] O mundo da vida representa a dimensão interior do sujeito e da história. A crítica de Husserl ao objetivismo da ciência gira, pois, em torno de dois aspectos: a) o esquecimento do sujeito e de seu mundo vital; b) a perda da dimensão ética, pois o método matemático objetivista renuncia explicitamente a tomar posição sobre o mundo do dever-ser. O mundo da vida é, para Husserl, um mundo que tem o homem como centro. Por isso, só o retorno à subjetividade transcendental poderá recuperar o sentido do humanismo e superar o desvio objetivista.

A ciência se distanciou do mundo da vida, dos sentidos mais íntimos do homem, e sendo assim, como não identificar a crise instalada na cultura? A cultura ocidental, e porque não dizer a cultura de todo o planeta (o oriente vem se ocidentalizando desde o fim da Segunda Guerra Mundial), obtém sua sustentação ideológica no discurso científico, pois a maior parte das nações do mundo aponta para o crescimento econômico, e todo planejamento se faz buscando atingir metas pré-estabelecidas. O sentido da Natureza neste contexto, sofreu modificações, isto é, passou a ser pensado de acordo com os modelos matemáticos. Baseado em Zilles (1996, p. 47):

Quando Husserl fala da crise das ciências não questiona sua cientificidade, em suas aplicações técnicas, nem seus métodos. Questiona, isto sim, opções subjacentes à atividade científica como tal e ao seu desenvolvimento. Através dessa análise pode mostrar que a história do pensamento moderno é uma busca do sentido da vida humana (teleologia). A crise das ciências é, em última análise, crise de sentido. Quando Husserl fala de crise das ciências refere-se, pois, ao seu significado para a vida humana. Em outras palavras, o lugar da crise é o projeto de vida, o mundo ético-político porque o mundo da ciência foi separado do mundo da vida concreta. Da mesma forma, a técnica desinteressa-se de seus fins para concentrar-se nos meios.

A destruição ecológica bem como a degradação ambiental se torna mais evidente a partir dos anos de 1960 determinados pelos altos padrões de produção e consumo, influenciados pelo desenvolvimento econômico. Surgiram então, políticas de proteção ambiental, mais prudência na utilização dos recursos naturais. No entanto, não houve desaceleração do crescimento econômico mundial, pelo contrário as nações registravam índices positivos de crescimento, algumas chegando a 6 ou 7% ao ano. Focalizando apenas o Protocolo de Kioto, no qual os países desenvolvidos se comprometeram a reduzir a emissão de gases

provocadores do efeito estufa, em pelo menos 5% em relação aos níveis de 1990, observamos na prática, exatamente o contrário.

Baseado nestas reais condições do relacionamento do homem com a Natureza, o pensamento capitalista se viu na obrigação de criar mecanismos de proteção ao meio ambiente introduzindo as noções de **desenvolvimento sustentável** ou **sustentabilidade econômica**.

Como maneira de perpetuar a condição da superexploração da Natureza mesmo convivendo com a crise ambiental, o homem foi lançando mão de programas de sustentabilidade monitorados pela própria ciência. De acordo com Leff (2006, p. 133 e 134):

A sustentabilidade ecológica aparece assim como um critério para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e para um desenvolvimento durável; problematiza as formas de conhecimento, os valores sociais e as próprias bases da produção, abrindo uma nova visão do processo civilizatório da humanidade.

Entretanto a lógica do mercado impede as possibilidades de se construir um novo modelo de racionalidade econômica, determinando assim que a sustentabilidade econômica fique dependente das políticas neoliberais.

O sentido da crise ambiental se vale de detalhes encontrados nas entrelinhas das próprias atitudes do pensamento do capitalismo moderno. Vejamos. Segundo Leff (2006, p. 135):

O discurso do desenvolvimento sustentável foi oficializado e difundido amplamente na raiz da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, celebrada no Rio de Janeiro, em 1992. No entanto, a **consciência ambiental começou a se expandir** a partir dos anos 1970, a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, celebrada em Estocolmo, em 1972. Neste momento foram apontados os limites da racionalidade econômica e os desafios apresentados pela degradação ambiental ao projeto civilizatório da modernidade. **(grifo nosso)**.

Será que quando Leff (2006) mostra que a “consciência ambiental começou a se expandir a partir dos anos 1970”, poderíamos também nos perguntar se havia uma apatia pelas causas ambientais anterior a este período? Quer dizer que a consciência ecológica no homem intensificou-se após a ameaça e destruição dos ecossistemas? Anterior à crise ambiental, não se tinha essa preocupação? Observa-se, sim, que a Natureza é tratada como objeto, algo exterior à nossa vida, como se

estivéssemos desunidos dela ou que nosso sentido de cuidado somente fosse conferido a ela, após apresentar processos de degradação. Mais uma vez, o distanciamento fica caracterizado na relação homem-Natureza.

A crise ambiental, também se manifesta pelo andamento de uma eminente saturação do planeta Terra, seja pelas conseqüências crescentes da produção de gases ocasionando o efeito estufa, seja pela diminuição da capacidade de absorção de dióxido de carbono (CO₂) pela biosfera, por causa da devastação de florestas. Todas as teorias e práticas de se implantar e dar continuidade ao desenvolvimento sustentável esbarrou com as dificuldades de se flexibilizar as instituições e os instrumentos de planificação para romper com o pensamento economicista.

Na prática, a sustentabilidade poderia ter um resultado positivo para a vida na Terra se não fossem a voracidade da lógica capitalista de se alcançar lucros infinitos, negando desta maneira, “os limites do crescimento para afirmar a corrida desenfreada em direção à morte entrópica do planeta” (LEFF, 2006, p.140).

Através da tarefa básica do sistema econômico vigente no mundo atual de transmitir valores e comportamentos aos seres humanos de todo o planeta, tem-se uma compulsão ao consumo, realimentando assim, a ideologia do progresso. Observa-se então, dois caminhos que se opõem: por um lado, movido pela racionalidade econômica, o homem é convidado a todo instante a se adaptar ao excesso (consumo) e por outro, vive-se uma preocupação com a escassez (esgotamento dos recursos naturais). É onde a sustentabilidade emerge como fundamento deste conflito. O desenvolvimento sustentável escamoteia a crise ecológica, pois postula o crescimento econômico como um processo sustentável baseado no livre mercado e na ciência. Com o avanço da tecnologia, foi possível criar novas maneiras de sustentação que pudessem ser utilizadas pela cultura. É o caso da madeira proveniente de áreas reflorestadas. Baseado em Leff (2006, p. 144):

A ecoeficiência e o manejo ecossistêmico se converteram em instrumentos idôneos para a gestão do desenvolvimento sustentado, ampliando o espaço biosférico para estender os limites do crescimento econômico. O sistema ecológico funciona como uma tecnologia de reciclagem e diluição de contaminantes; a biotecnologia inscreve os processos da vida no campo da produção, refuncionalizando o espaço que dá suporte à produção e ao consumo de mercadorias.

E submetida à lógica do capital, o mundo natural vai sendo degradado e o discurso do desenvolvimento sustentável vai convertendo a cultura na perspectiva de justificar a continuidade do crescimento econômico. Para Leff (2006), essa continuidade levará a um destino sem futuro no qual a espécie humana perderá seus horizontes existenciais bem como suas perspectivas de vida. Pode-se perceber que a sustentabilidade econômica tem um limite, isto é, com a crise financeira mundial iniciada em novembro/dezembro de 2008 e que se alastra até os dias atuais (junho de 2009), constatamos que o mercado entrou em colapso devido ao excesso de consumo. Forjar outros valores de convívio com a Natureza passa a ser uma emergência para as gerações futuras. A biodiversidade, por exemplo, aparece apenas como reservas da Natureza que é valorizada por sua riqueza genética, pelo turismo ecológico e pela purificação do ar atmosférico.

6.3 A Educação Ambiental no mundo da racionalidade econômica

Vários encontros internacionais sobre a EA foram realizados no século XX, principalmente após os anos de 1970. Em 1972, ocorreu a Conferência de Estocolmo, considerado um marco para as reflexões ligadas à Educação Ambiental no mundo. Três anos depois, houve o encontro de Belgrado. A Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental foi realizada na Geórgia, em 1977, na cidade de Tbilisi, na qual participaram vários ambientalistas, especialistas e interessados direta e indiretamente ao meio ambiente. Em 1987, Moscou reuniu cerca de trezentos educadores ambientais e em 1992, no Rio de Janeiro foi aprovado um documento denominado “Tratado Internacional de EA para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” que originou a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”. Na verdade, todos estes encontros internacionais, discutiram e reorientaram o processo educacional com temas ligados diretamente ao meio ambiente. (DIAS, 2003)

Desde o aparecimento da Educação Ambiental com o intuito voltado para a proteção e conservação da Natureza, o homem vem tentando, e com algum sucesso, descobrir novas formas de relacionamento com o planeta. Ficou claro que essas ações mereceram destaque nas escolas e deverão a cada dia, ser levadas para todos os currículos do ensino regular. Fazer Educação Ambiental significa que

precisamos reaprender a conviver com a Natureza, que o homem necessita tratar o planeta Terra com cuidado.

Normalmente apontamos os erros (desequilíbrios ambientais provocados pela ação do homem) e receitamos a nós mesmos as atitudes que devemos seguir a partir dali. Certamente isso não desvincula o homem da idéia de superioridade frente a uma “Natureza indefesa”, na qual necessita de “nossos cuidados”. A dimensão antropocêntrica acordada por Grün (1994) ainda destaca o homem do todo (Natureza), revela a separação sujeito (homem) do objeto (Terra). Os textos relacionados com a Educação Ambiental carregam a herança cartesiana, reforçam o pensamento de que nós humanos da sociedade contemporânea estamos distanciados da Natureza. Baseado em Grün (1994, p. 179):

o fato é que toda a estrutura conceitual do currículo, e mais especificamente, o livro texto, inocentemente continuam a sugerir que seres humanos são a referência para tudo que existe no mundo.

Porém, apesar disso, a Educação Ambiental aparece num momento em que existe de fato uma preocupação em não apenas se posicionar em favor à sobrevivência da Terra, mas criar habilidades e atitudes no homem capazes de interferir na tendência destrutiva provocada pelo desenfreado desenvolvimento econômico. Com a crise ambiental em curso, detectadas pelas manifestações da degradação do mundo natural, a Educação Ambiental surge desejosa em mitigar as consequências da atuação do homem no ambiente, principalmente nos ecossistemas antrópicos. Para Soffiati (2002, p. 28), “um ecossistema antrópico é aquele em que a ordem nativa foi drasticamente substituída por uma ordem humana a ponto de, muitas vezes, desaparecer”.

A escola recebeu essa cota de responsabilidade para por meio da informação e conscientização, compreender e discutir as relações do homem com a Natureza na esperança de evitar uma destruição irreversível no mundo natural. Os temas relativos ao meio ambiente foram sendo introduzidos nas escolas dentro dos currículos de Ciências, Biologia e Geografia na medida em que passaram a ser uma preocupação a ameaça do equilíbrio da vida no planeta. Para Segura (2001, p. 22):

A escola representa um espaço de trabalho fundamental para iluminar o sentido da luta ambiental e fortalecer as bases da formação para a

cidadania, apesar de carregar consigo o peso de uma estrutura desgastada e pouco aberta às reflexões relativas à dinâmica socioambiental.

A Educação Ambiental procura contribuir no processo de construção de uma sociedade que vem se sensibilizando para enfrentar o difícil desafio de reequacionar as relações que envolvem o homem e a Natureza. A escola, além de ser um ambiente de novidades, inovações, criação enfim, é também um espaço de afirmação das idéias vigentes, dos valores pertencentes a essa sociedade atual, historicamente engajada no sistema de valores capitalistas. Como a escola reproduz o pensamento da racionalidade da globalização, ou seja, a lógica do capital, a introdução da Educação Ambiental neste contexto torna-se um desafio, pois ela edifica a revisão de valores, de atitudes e da própria concepção de conhecimento, bem como o respeito à diversidade.

Um dos papéis da escola como instituição é a formação de cidadãos. A Educação Ambiental seguindo uma postura para despertar outros olhares do homem em direção ao planeta Terra não deve se reduzir ao caráter pragmático de atuação, ou seja, não basta os educandos plantarem árvores, ou limparem praças, o ambiente escolar, ou mesmo praias. Isso pode ter apenas um impacto mecânico, daí passageiro e que sendo assim, perder-se rapidamente com o tempo. Mas é preciso, por outro lado, criar condições de construir uma rede de significados existenciais, daí corporais, sobre os sentidos das relações homem-Natureza no dia-a-dia dos educandos, não apenas ampliando o saber ambiental e a cidadania, mas inserindo-os através da **percepção**, nas relações originárias com o planeta Terra. Para Besse (2006, p. 90):

Há, [...] como que uma geografia primordial, que manifesta a *coexistência* ou a *simpatia* profunda do sujeito e do objeto na experiência que o homem tem da Terra. A geografia fenomenológica de Dardel recusa esta concepção do ser geográfico que faz dele justamente um objeto para um sujeito, que faz dele um espetáculo ou um ser puro. Ser é participar, ser sobre a Terra é *ser nela*, e é esta presença comum da Terra com o homem e do homem com a Terra que constitui o motivo profundo de toda geografia. A geografia como saber deve levar em conta esta comunicação com o mundo, mais antiga que o pensamento, da qual fala a fenomenologia.

Embora como porta-voz da resignificação dos contatos do homem com a Natureza na modernidade, a Educação Ambiental tem uma tarefa decisiva na escola que se vale dos **temas transversais** na intenção de atingir esta realidade emergente. De acordo com Segura (2001, p. 30):

a Educação Ambiental vem somar esforços, ao lado de instrumentos como licenciamento e planejamento ambiental, tecnologias de conservação, auditorias ambientais, estudo e relatório de impacto ambiental, legislação, etc., para a construção de uma nova sociedade orientada por uma ética baseada na solidariedade planetária, na sustentabilidade socioambiental e no direito de todos ao ambiente saudável.

A Educação Ambiental é a combinação de uma reação articulada pelos ambientalistas no âmbito da escola para se achar não apenas entendimentos a respeito da crise ambiental, mas para sair dela com propostas alternativas de desenvolvimento, como também, meios de se fazer brotar no homem, novas visões de relação da cultura com a Natureza. Sendo assim, não seria aquela forjada nas bases do pensamento científico na qual o mundo natural foi subordinado à espécie humana. Um dos conflitos enfrentados pela Educação Ambiental provém dos atores envolvidos com a ecopedagogia e seus interesses e daquelas pessoas que lutam por um ideal de desenvolvimento econômico a qualquer custo.

Fazer com que a sociedade compreenda o significado da crise ambiental está não apenas no aprofundamento da compreensão das questões socioambientais, mas também na responsabilidade do educador em mediar um conhecimento que possa fazer despertar no educando, as relações íntimas com a Natureza, na perspectiva de reatar valores adormecidos nessa comunicação. Enfatizamos aqui a necessidade de uma educação nas quais as subjetividades dos educandos sejam postas em evidência. É através da audição, visão, tato e visão, ou seja, os órgãos dos sentidos que nos comunicamos com o mundo. São estruturas corporais, orgânicas que nos dão as interações com o mundo. Por eles, adquirimos os valores ambientais. Com a importância dada às ciências ao longo dos séculos XVIII e XIX, o corpo passou a ocupar um lugar secundário em detrimento da razão/pensamento. A racionalidade humana passou a ser operada pela fórmula cartesiana “penso, logo existo”.

Seguindo este raciocínio das inter-relações homem-Natureza, isto é, mantendo o caráter subjetivo do homem em seu contato com o mundo natural, destacamos os aspectos discutidos por Tuan (1980), nos quais devemos ressaltar os elos existenciais entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Segundo Tuan (1980, p. 6):

A superfície da Terra é extremamente variada. Mesmo um conhecimento casual com sua geografia física e a abundância de formas de vida, muito

nos diz. Mas são mais variadas as maneiras como as pessoas percebem e avaliam essa superfície. Duas pessoas não vêem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do meio ambiente. A própria visão científica está ligada à cultura – uma possível perspectiva entre muitas.

A percepção da Natureza realizada através de atividades lúdicas que procuram focalizar a dimensão de pertencimento com a Terra tem sido outro desdobramento da Educação Ambiental. Com o avançado grau de alienação em que vive as sociedades industriais, passamos a ver a Terra de maneira fria (a sua exploração é o que conta), o modo de vida de nossa cultura na lógica do capitalismo é buscar consumir os produtos que advêm da Natureza. A Educação Ambiental possui então, um papel de levar o conhecimento ao educando quando revela as causas da degradação ambiental e conhecer o ambiente, implica em detectar desequilíbrios em ecossistemas, prever eventuais impactos ecológicos, para a partir disso, estabelecer ações racionais no intuito de solucionar os problemas. Conhecer aqui é atuar conscientemente, é valorizar o mundo natural, é fazer despertar a responsabilidade que cada um tem em defesa da vida. É preciso então, mostrar a importância do mundo natural para a vida da sociedade já que o distanciamento homem-Natureza deu-nos a posição de soberanos nessa relação.

Um outro aspecto que devemos ressaltar na Educação Ambiental é a sua ampla possibilidade de incrementar interesses dos movimentos sociais para se conquistar a cidadania, pois é através de suas práticas, a criação de uma mentalidade voltada para a consciência crítica das relações sociais e de produção que ligam o homem à Natureza. A cidadania, defende Loureiro (2002, p. 91 e 92):

depende de processos coletivos de apropriação simbólica do significado da questão ambiental para a sociedade, por meio de procedimentos educacionais e culturais, e da construção de bases materiais que permitam sua concretização, pela ação democrática no Estado-nação, o que evidencia a relevância da ação de atores individuais e coletivos nos movimentos sociais e por meio da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental não pode ser tratada apenas em sua dimensão local. Os ecossistemas ou mesmo a degradação ambiental não obedece as fronteiras políticas. Segundo Pedrini (1997, p. 23):

[...] uma indústria que libere efluentes líquidos contaminados em rios poderá alterar as condições do solo e da água de outro município, estado ou país que não tenha aquele tipo de indústria. Isto se dará pela

evaporação dos contaminantes associados ao vapor d'água, a formação de nuvens, fortes ventos e à consequente chuva portadora dos contaminantes. Tal fato poderá trazer prejuízos à agricultura do país que proíba o lançamento de efluentes contaminados. Por isto mesmo é que existem acordos internacionais [...].

Baseado nas afirmativas de Pedrini (1997) não se pode tratar a Educação Ambiental apenas no âmbito local, pois a Natureza não possui limites, fronteiras políticas nas quais se poderia delimitar o fim ou o início de um bioma. Podemos comprovar isso na chamada Amazônia que envolve nove países da América do Sul. O ecossistema Amazônia necessita de cuidados por parte de todos que ali habitam, mas será que todos esses países possuem políticas de proteção ambiental semelhante?

Nos anos da primeira década do século XX, a Educação Ambiental procurou rever seus conceitos, numa perspectiva de atuar mais efetivamente no ambiente. Dentre os autores que tratam da modernidade da Educação Ambiental, destacamos Sato e Passos (2006, p. 19) que procura através da fenomenologia redirecionar a atuação dos ambientalistas fazendo uma ponte entre a sensação e a racionalidade:

é necessário romper com a dicotomia do espírito e da matéria, permitindo que os sujeitos da EA pensem com os corações, ou seja, é necessário unificar a racionalidade na sensação, oferecendo, simultaneamente, o estranhamento ao lado do maravilhamento.[...] A poética excita e impulsiona a EA para que as idéias e as emoções, tomando nossa corporeidade, fluam na liberdade do movimento, banhadas nas luzes e nas sombras das iconografias e das linguagens de cada ser. A fenomenologia nos envolve e brada pelo nosso olhar, na verdade um *duplo olhar* perceptivo: nas cores da flor que se comunica sensorialmente, percebemos na pele seu “aroma” que nos penetra quase que subliminarmente evocando memórias, vivências e saberes.

Observa-se na reflexão de Sato e Passos (2006) a possibilidade de flexibilizar as ações da Educação Ambiental na perspectiva de dilatar nossos olhares para vivências subjetivas do mundo. Uma comunhão sensível com a Natureza se faz, um mergulho nas sensações do mundo natural é considerado um saber. As “linguagens de cada ser” em relação ao ambiente dinamizam as comunicações entre os homens, constituindo um mar de significados tornando assim, as relações com a Natureza mais vastas.

7 GEOGRAFICIDADE E ENSINO

Estendendo as noções de geofricidade ao ensino da Geografia, isto é, criando uma pedagogia da experiência no processo educacional formal, devolveríamos possivelmente aos educandos a condição de vivenciar através da percepção, as relações primordiais com o planeta Terra. Como a Geografia foi criada dentro de uma mentalidade positivista onde o conhecimento científico não abria espaço para as subjetividades, o aluno foi considerado como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem interioridade, enfim, sem espaço. Durante muito tempo, nas relações que se vivenciava no cotidiano, o espaço-vivido era descartado no processo do ensino da Geografia formal nas escolas. É necessário observar que o positivismo defende que só o que é científico é que é o verdadeiro. A ascensão das subjetividades como campo de conhecimentos somente começou a fazer parte das ciências na pós-modernidade depois dos anos de 1950 onde passou-se a dar lugar às experiências cotidianas e os currículos se ajustaram lentamente a esta temática.

O ensino da Geografia sistematizado em escolas e universidades desde que surgiu no século XIX, esteve relacionado inteiramente às ciências naturais, embora já existisse bem antes quando os homens começaram a construir mapas e a descrever o espaço geográfico. Esta modalidade do saber era ligada aos príncipes, chefes de guerra, conselheiros de Estado, homens de negócios, viajantes e todos aqueles para quem suas atividades ultrapassassem os limites de um espaço restrito e familiar. Quando ressurgem as ciências no período iluminista, a idéia reinante era adquirir o controle sobre o objeto (Natureza) induzida pelo pensamento racional. Foi nessa base que o ensino de Geografia se constituiu e se estabeleceu como um saber nas escolas e universidades. Como a Geografia Tradicional elaborou um discurso onde na construção do conhecimento, o objeto não exercia influência no sujeito, os elementos que compunham o mundo natural foram tratados à distância, ou seja, estudavam-se os rios, as florestas, os vales, os desertos, as cidades, o meio rural através dos livros. Os alunos desde as primeiras séries, foram acostumados a conhecer o espaço geográfico através dos manuais. Toda a Geografia vivida pelo aluno, todo o espaço vivenciado permaneceu como um conhecimento inutilizado.

Como a escola é uma instituição que também procura perpetuar a cultura de um determinado povo, logo os conteúdos ministrados pelos professores na

disciplina, passaram a constituir o modo de vida da sociedade em questão. Em nosso mundo pós-industrial, os conteúdos para o ensino das Ciências Geográficas são orientados na perspectiva do desenvolvimento econômico das nações, ou seja, como que os diversos países do mundo se apropriam dos recursos naturais em razão do progresso material.

Muitos avanços foram verificados na Geografia escolar a partir da década de 1970. A tendência atual dos educadores é a de considerar o homem em seu todo, em sua totalidade do mundo pessoal, social, ambiental, cultural, de classe, de participação de associação e como a fenomenologia se preocupa com a essência do vivido, na Geografia ela encontra um campo fértil para se expandir. Houve certamente uma difícil tarefa em operacionalizar as mudanças no ensino dessa disciplina, ou seja, deixaram-se as informações estatísticas e as descrições para introduzir as noções de “espaço vivido” dos alunos. Segundo as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (2008, p. 49 e 50) propostas pelo MEC diz que:

A discussão da geografia urbana na escola, a qual se atém em grande parte a conceitos teóricos, não havendo consciência de que para estudá-la é importante compreendê-la como o *locus* de vivência da população e, em nome da mundialização, desconsidera-se o *lugar* como o local de vida e de possibilidade de fazer frente aos movimentos e interesses externos do mundo. Esses exemplos reforçam a falta de entendimento teórico sobre o *método* na análise dos fenômenos comprometendo a dimensão epistemológica e ontológica da ciência geográfica.

A partir dessas palavras, observamos como que a teoria está dissociada da prática do aluno no cotidiano. Entretanto, o ensino da Geografia sofreu profundas mudanças após a década de 1970 como demonstramos no tópico “Síntese da história do ensino de Geografia”. Dentre essas “novas geografias” que apareceram, destacamos a Geografia Cultural. Para Wagner e Mikesell (2007, p. 27 e 28):

A geografia cultural, como todas as subdivisões da geografia, deve estar “ligada à Terra”. Os aspectos da Terra, em particular aqueles produzidos ou modificados pela ação humana, são de grande significado. O estudo desses aspectos geográficos resultantes da ação do homem **considera as diferenças entre as comunidades humanas** que as criam ou criaram e se refere aos modos especiais de vida de cada uma como *culturas*. A geografia cultural compara a distribuição variável das *áreas culturais* com a distribuição de outros aspectos da superfície da Terra, visando a identificar aspectos ambientais característicos de uma determinada cultura e, se possível, descobrir que papel a ação humana desempenha ou desempenhou na criação e manutenção de determinados aspectos geográficos.(grifo nosso).

Dois posicionamentos da citação de Wagner (2007) devem ser salientados. O primeiro se refere à Geografia Cultural. Ela deve estar “ligada à Terra”. Entende-se aqui as relações da cultura que os seres humanos possuem de comunicarem entre si por meio de símbolos com o planeta Terra. Uma comunidade de pessoas que compartilha uma cultura comum, numa região qualquer, passa a criar significados articulados entre elas mesmas, os objetos e os lugares. O segundo, diz respeito à consideração que os autores fazem das “diferenças entre as comunidades humanas que as criam ou criaram e se refere aos modos especiais de vida de cada uma como *culturas*”. Na visão da racionalidade econômica atual, destacando os aspectos da globalização, encontra-se a tendência da padronização cultural, ou seja, um único modo de vida sendo experimentado em todos os lugares do mundo. Em oposição, para a Geografia Cultural, as regiões estão distribuídas através de características únicas baseadas em estruturas culturais complexas. Além disso, para Wagner e Mikesell (2007, p. 32 e 33):

Devido à flexibilidade e relatividade do próprio conceito de cultura e dos vários usos que podem ser atribuídos, [...] o mundo e suas populações nunca se prestarão a um esquema único, exato, completo e cuidadosamente consistente de classificação ou regionalização. Não pode existir, para qualquer período da história, uma lista fixa e finita de áreas culturais e o mesmo pode ser dito a respeito de uma lista universal e explícita de todas as regiões naturais ou “geográficas”.

A abordagem da geograficidade em Dardel (1952) faz parte diretamente da Geografia Cultural. Envolvendo as relações das subjetividades humanas com o planeta Terra, Dardel redireciona a Geografia para um caminho completamente diverso do mero naturalista e positivista (assunto discutido no tópico “O sentido da geograficidade”) que predominava na Geografia francesa em meados do século XX. Segundo Claval (2007, p. 156 e 157):

Para ele [Dardel], a primeira tarefa da geografia era a de compreender o sentido que os homens davam a suas vidas na Terra. [...] A sua reflexão sobre a natureza da geografia progredira muito ao fim dos anos trinta e nos anos quarenta, graças à leitura de Heidegger e à interpretação geográfica que Dardel dava do conceito de *dasein*. [...] O texto *L'Homme et la Terre* foi escrito numa linguagem magnífica, clara, musical. Dardel enfocou uma idéia central: a geografia tinha de explorar o sentido da presença humana na superfície da Terra.

O que mais nos interessa neste tópico é apresentar alguma contribuição da geograficidade para o ensino de Geografia, ou seja, oferecer conteúdos que pudessem auxiliar o aluno para criar novas ligações com a Natureza através dos sentidos, diferentemente daquelas em que informam os manuais dessa ciência. Estaríamos diante de uma “**primeira geografia**”. A espacialização do aluno com a Natureza é a apropriação da extensão terrestre com seus diversos elementos – água, terra, atmosfera, montanhas, vegetação, desertos – por meio da percepção. No entanto, anterior a essa apropriação terrestre é necessário ao educando, vivenciar as noções de **distância**, **direção**, **limite** e **situação** (THÈMINES, 2006) que são experiências corporais diretas com o espaço. Vejamos cada uma delas.

A **distância** separa os indivíduos, os grupos, seus estabelecimentos. Ela pode ser medida e atravessada na perspectiva do controle de um território, mas é frequentemente mais apreendida qualitativamente dentro da vida cotidiana como espaço entre as coisas (longe, perto). O professor pode aqui desenvolver várias atividades que implicam no exercício da distância que o aluno trás consigo (percepção individual) em sua história de vida. A distância de sua casa à escola, a distância entre bairros. Pode-se também produzir o mapa da cidade com vários lugares de referência (rodoviária, Correios, Prefeitura, bairros onde residem os alunos). É preciso observar o valor afetivo dos locais vividos pelos alunos. Fazer os alunos criarem um texto do trajeto (distância) de suas casas até a escola e depois socializar com os outros representa grande importância quanto ao reconhecimento das diferentes experiências.

A **direção** é a linha que acompanha para alcançar qualquer parte, ela é necessária na prática para atravessar as distâncias que separam o sujeito do lugar onde se pretende localizar. A noção de direção permite também a identificação dos países, das regiões além do horizonte. Neste sentido, o professor poderá levar seus alunos para o ponto mais alto da região onde moram e identificar as diversas direções a partir de pontos de referências (rios, cidades próximas, tipos vegetacionais, etc.) Um mapa (estabelecendo o centro no qual os alunos estão localizados) construído pela turma, orientados pelo professor pode significar a compreensão mais aprofundada dessas noções.

O **limite** é o ponto, a linha ou a área que separa o que é facilmente acessível daquilo que não é, aquilo que separa o comum do incomum, do que é encontrado daquilo que é rejeitado. Na Natureza, temos os lugares acessíveis onde

conseguimos atingir e os lugares inacessíveis como geleiras, oceanos, as altas montanhas ou florestas fechadas. Lugares desafiadores ao homem que necessitam de equipamentos especiais para se conhecer. Os limites estão em função das aptidões de mobilidade dos indivíduos e dos grupos dependendo dos obstáculos impostos pela Natureza.

A **situação** é o conjunto de relações estabelecidas em um lugar definido, no qual a pessoa situa-se no centro em relação a outras localizações. A circulação tende a produzir um limite que separa então a área que se organiza em função dos outros lugares. A situação é cerco, atualização de um momento, a possibilidade da construção da identidade, embora não exista um padrão fixo e imutável. Significa dizer que na modernidade o indivíduo se caracteriza por possuir centros diversificados de atuação e transitar em vários deles.

Estas propriedades em relação ao espaço terrestre, ou seja, distância, direção, limite e situação se refletem na vida individual e social simultaneamente com outras propriedades não-espaciais no mundo do aluno. Aqui, o professor estaria realizando uma investigação sistemática das formas e conteúdos para que os alunos penetrem na Geografia Cultural, pois revelam índices de valores ambientais tanto individuais como coletivos.

Pode-se considerar que a noção de geograficidade é adaptada à descrição e interpretação dos discursos da Geografia escolar. Após 1970, os currículos foram se adequando às realidades vividas dos educandos, isto é, devido às complexidades que passaram a surgir no mundo, o ensino também passou por transformações que pudessem se adequar a essas novas realidades. De certa maneira isso já vem sendo discutido e implantado nas novas propostas de ensino sugeridas pelo Ministério da Educação e Cultura, relativo ao ensino fundamental e médio. Segundo a Coordenação Geral de Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 51) observamos que “a aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula e quando se considerar o conhecimento que o aluno traz consigo, a partir de sua vivência”. Mesmo que a missão dos discursos geográficos para o ensino em sala de aula se prenda aos conhecimentos válidos, operacionais, digamos, objetivos e práticos para compreender o mundo, a noção de geograficidade parece ser adequada para estudar o que é produzido intencionalmente num ato que não é o “puro” conhecimento, mas que encontra apoio

na construção de identidades e de valores, tão necessários a manutenção da vida no planeta Terra.

A proposta aqui é fazer despertar no educando – através das experiências corporais (consciência corporal) – outros sentidos de relacionamento homem-Natureza. Não se quer aqui, deixar de lado os conteúdos já solidificados nos currículos escolares. A intenção é procurar introduzir essa nova metodologia no ensino da Geografia, ou seja, buscar um pequeno espaço nos programas anuais e experimentar com os educandos da Geografia Fenomenológica. O planeta Terra é uma presença insistente de luzes, odores, cores, formas, texturas. É preciso chamar a atenção dos educandos para este saber e convidá-los para experienciar essas imagens por eles **observadas**, mas pouco ou quase nada **vivenciadas** e **sentidas**. No modo de vida contemporâneo, o corpo do homem passou a seguir “instruções”, não mais nos abandonamos às novidades, às surpresas. Baseado em Guillarmé (1983, p. 236):

O corpo do homem moderno é dilacerado pela técnica do “apertar-botões”. De manhã, ele se levanta, se espreguiça, lava-se rapidamente, alimenta-se mais ou menos, logo se fecha dentro da condução, seja um ônibus, um metrô, um trem, ou mais tarde num escritório. Passagens subterrâneas, escadas rolantes, espaços reduzidos e protegidos, o ambiente do cidadão recria o clima e limita o esforço muscular. De volta ao lar, o homem se despe, alimenta-se, lava-se e deita-se; eis a breve homenagem que presta diariamente ao corpo, eis o rito pobre e modesto do cidadão comum.

Constata-se como o homem moderno, ou a maior parte da população – já que se devem considerar os elevados índices de urbanização em todo o mundo – se relaciona com o ambiente, ou seja, como o corpo do homem foi perdendo os vínculos mais primitivos com a Natureza. A vida das cidades foi então, naturalmente, moldando o corpo do homem segundo a sua estrutura.

Tomando a Educação como sendo uma possibilidade de compreensão do ser humano, o método fenomenológico se apresenta como um desafio. Ao dar sentido às ações humanas de forma mais autêntica, a fenomenologia permite que os educadores do ensino de Geografia se tornem mais atentos e reflexivos sobre a realidade e o modo de ser dos educandos, abrindo novos horizontes de percepção do ambiente.

8 CONCLUSÕES

De acordo com os temas desenvolvidos na pesquisa, chegamos à determinadas conclusões que serão avaliadas neste momento.

Nesta dissertação o sentido de geograficidade foi alicerçado pela fenomenologia e ao longo dos desdobramentos da pesquisa, voltou-se a atenção para a sua aplicabilidade ao ensino da Geografia na educação básica.

Ao analisar a geograficidade – quando se colocou a questão do sentido da Geografia para o ser humano – resgatou-se uma visão primeira do mundo, anterior ao pensamento científico através dos estudos do surgimento e desenvolvimento do pensamento racional desde suas origens até a contemporaneidade no mundo ocidental. Isso deu suporte para introduzir a geograficidade ao ensino de Geografia onde foram sobressaltadas as subjetividades dos educandos.

O atual ritmo de desenvolvimento econômico no qual passa a civilização contemporânea, como um todo, provocou a atual crise ambiental e que o homem procura de todas as maneiras controlar os impactos nocivos causados à Natureza. A geograficidade na perspectiva de Eric Dardel neste caso é uma nova tomada de consciência para a criação de outros sentidos de relacionamento homem-Terra.

Ao se tratar das noções de espacialidade, o corpo do homem se envolve com o espaço numa ordem sensível. Nesta lógica, a relação do homem com o espaço geográfico conserva uma ordem primitiva que necessita ser provocada para poder ser vivenciada já que o corpo foi considerado secundário em detrimento da mente ao longo da história humana. Percebeu-se que a contribuição da fenomenologia para o ensino de Geografia foi construída paralelamente à introdução das subjetividades na Educação. Ainda sobre a espacialidade, observou-se a superação das polaridades sujeito-objeto. Com isso, abriu-se a possibilidade de compreender o espaço não como “algo” que está do lado de lá e o eu do lado de cá. Pelo contrário, o corpo do homem está interligado com a paisagem. O corpo é um campo de conhecimento do homem.

Quanto ao ensino da Geografia, devido a forte influência das ciências naturais no decorrer de sua história, as mudanças de mentalidade foram lentas e começaram a ser aplicadas em sala de aula em meados do século XX. A simples descrição das

paisagens deu lugar a análises sócio-econômicas. A enumeração dos elementos da Natureza foi substituída pela valorização das experiências dos alunos.

Ao nos deparar com as duas sociedades arcaicas (os Nuer e os Papua - melanésios) constatamos que esses povos possuem outras interações com a Natureza em relação aos “povos ditos civilizados” devido a todo o seu sistema de valores pertinentes ao tipo de construção da racionalidade. Através do pensamento mágico-religioso, o homem fica mais próximo da Natureza e na medida em que se inventou a razão no Ocidente (especificamente no mundo grego) criando outros valores de relacionamento com o mundo natural, ele estabeleceu atitudes utilitaristas com o mundo natural. Os sentidos que as duas sociedades arcaicas estudadas por Evans-Pritchard e Malinowski possuem diante da Natureza é fundamentalmente diferente dos da sociedade contemporânea.

Assim que se estabeleceu o domínio do homem sobre a Natureza na própria história da humanidade, o homem contemporâneo encontra-se distanciado do mundo natural em razão dos valores existentes nessas relações. O tripé formado pelo antropocentrismo, o racionalismo cartesiano e o utilitarismo determinaram a supremacia do homem no mundo. O resultado disso foi a crise ambiental. No entanto, esta crise esteve associada com a crise da cultura ocidental e mais especificadamente com a crise da razão e ela se relaciona diretamente com o esquecimento do próprio homem e de seu mundo vital bem como com a perda da dimensão ética.

Verificou-se que existem no bojo da cultura contemporânea dois movimentos contrários de encarar a Natureza que se tornam insolúveis: a expansão do desenvolvimento relacionado com o consumismo exagerado e o desenvolvimento sustentável com a intenção de preservar o meio ambiente.

Colocando a fenomenologia a disposição do ensino de Geografia, é importante levar em consideração a subjetividade dos educandos no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à relação do homem com o planeta Terra, e é possível despertar assim, novos sentidos existenciais nesse relacionamento e a partir disso, construir diferentes comportamentos de interação mediados pelo corpo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões realizadas nos tópicos até aqui discutidas, levaram-nos a elaborar algumas sugestões.

A geograficidade na perspectiva de Eric Dardel como conhecimento do homem anterior aos padrões da racionalidade científico-tecnológico, colocada à disposição do ensino da Geografia na Educação básica, pode ser uma tentativa de reatar os laços afeto-existenciais do homem com a Natureza. Ela provoca um novo direcionamento no processo ensino-aprendizagem já que há um despertar no educando para a aquisição de novos sentidos de relacionamento com o planeta Terra.

Embora o ensino de uma maneira geral esteja ligado à heranças antigas de conduta, novos paradigmas se instalaram no interior da Educação nos quais estão levando a despertar para modelos onde o modo da existência do homem assume importância fundamental. Encontramo-nos numa época onde os valores e os sentidos da existência se estruturaram conforme a visão capitalista de ver o mundo, minando frequentemente, a implantação de idéias oriundas das ciências humanas. Existe, no entanto, um vasto campo para se implementar uma Educação centrada no educando, recriando ou reatando valores humanos que foram vivenciados num passado longínquo e que ficaram esquecidos, mas não perdidos. Creemos que evoluir histórica e cientificamente nem sempre signifique evolução humana.

O sentido de geograficidade atribuído neste trabalho abre caminhos para um ensino de Geografia (estudo da Terra) voltado ao movimento da existência humana, uma abertura para novos dizeres no que tange ao relacionamento do homem com a Natureza. Isso significa viver de um sempre recomeço tendo a coragem de se abrir para um infinito de sentidos enriquecendo assim as perspectivas que nos atam a esse planeta.

O momento é propício para se continuar introduzindo novos modelos de ensino da Geografia, pois existe uma crise ambiental instalada na cultura e a Educação pode e deve criar novos caminhos que possam rever e iniciar provavelmente uma nova etapa de nossa moradia na Terra. Ao redimensionar os conceitos de corpo e espaço, os desdobramentos para atingir novos patamares

teóricos e práticos do ensino da Geografia encontrariam campo dentro da própria matriz curricular atingindo assim, os objetivos propostos.

Na maior parte das discussões realizada neste trabalho ficou claro, o afastamento do homem com a Natureza que se deu ao longo dos valores apreendidos pela cultura ocidental, mais precisamente através do discurso racional proveniente da Grécia Antiga. Há uma unanimidade entre os estudiosos em identificar essa cisão. Porém, anterior à ordem técnico-científica, outros caminhos de compreensão/conhecimento do mundo se fazem presentes na estrutura do humano: a subjetividade pode resgatar uma aprendizagem de convívio do homem com a Natureza. E estas descobertas foram aparecendo ao longo das discussões.

Portanto, se aplicado, o sentido de geograficidade utilizado na pesquisa poderá fazer com que o educando passe a redescobrir suas relações originárias com a Natureza por meio de seu corpo. É um despertar corporal. E nisso a educação como instrumento dessas novas atitudes poderá assumir importante papel, pois no sentido fenomenológico as experiências com o planeta Terra atingem as origens das relações, já que suspendem os preconceitos adquiridos no mundo ou contraídos até então.

Foi idealizado pelo autor, analisar uma sociedade arcaica no Brasil, na Amazônia, entretanto devido à dificuldade de material bibliográfico e tempo avaliamos os Nuer e os Papua – melanésios devido aos dois antropólogos terem pesquisado profundamente essas sociedades. Não encontramos outros antropólogos que tivessem pesquisado esses povos para se realizar um possível debate de idéias. Salientando as visões de mundo das duas sociedades arcaicas, homens de outras culturas possuem formas diferentes de se relacionarem com a Natureza das maneiras da cultura ocidental. Na pesquisa, isso serviu também como exemplos concretos de que outros povos não possuem relações de domínio e exploração econômica para a obtenção de lucros. Pelo observado, essas outras culturas têm relações de comunhão e mistura com os elementos do meio natural, onde a existência humana se liberta por “escutar os sons do planeta Terra” e não somente na perspectiva de controlar a Natureza.

O distanciamento existencial do homem contemporâneo com a Natureza diminuiu apenas no que diz respeito às “explorações econômicas” em todos os continentes do planeta. Os princípios unificadores que ligavam o homem à Natureza se desfizeram em nossa cultura desde a Grécia Antiga. É preciso reconhecer a crise

ambiental na modernidade associada à crise da racionalidade ocidental. É necessário, portanto, mostrar e demonstrar aos educandos através de exemplos concretos a crise da razão para em função dessa compreensão, equacionar novos posicionamentos das relações que nos atam à Natureza.

Como reação à crise no meio ambiente mundial, surgiu a Educação Ambiental para a médio e a longo prazo, se introduzir na humanidade, principalmente na sociedade industrializada, atitudes capazes de controlar o avanço da destruição da Natureza. E esta consciência dos educandos na educação básica precisa ser alcançada a nível corporal, e não apenas através do pensamento compreensivo. Com a EA, surgiram propostas alternativas de desenvolvimento em como educar as pessoas para novas formas de relações com a Natureza.

Introduzindo as noções de fenomenologia ao ensino da Geografia acreditamos que as ações do homem em relação à Natureza poderão provocar nas pessoas elementos capazes de desenvolver atitudes de cuidado e respeito à vida, atingindo, portanto, uma nova consciência dentro da crise ambiental na qual passa o mundo contemporâneo.

10 REFERÊNCIAS

ATLAS Geográfico Escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007. 216p.

ATLAS Mundial. São Paulo: Klick Editora, 1999. 272p.

AUGRAS, Monique. **O Ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Vozes. 4. ed. Petrópolis, 1994.

BESSE, Jean-Marc. **Ver a Terra**: Seis ensaios sobre a paisagem e a geografia. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 2006.

BOSCH, Philippe van den. **A Filosofia e a Felicidade**. Martins Fontes. São Paulo, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BULCÃO, Marly. O Binômio Natureza-Cultura: A Perspectiva de Gaston Bachelard. In: **Natureza, cultura e meio ambiente**. Constança Marcondes César (Organizadora). Editora Alínea. Campinas, 2006.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Geografia**. Reestruturação no ensino da Geografia nas escolas de primeiro grau. Rio Claro/SP. Hucitec Ltda. Vol.1, número 1, págs. 105-109. 1976.

CLAVAL, Paul. **A nova geografia**. Livraria Almedina. Coimbra, 1978.

CLAVAL, Paul. A Contribuição Francesa ao Desenvolvimento da Abordagem Cultural na Geografia. In: **Introdução à Geografia Cultural**. CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. (Organizadores). Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2007.

DARDEL, Éric. **L'homme et la Terre**: Nature de la réalité Geographique. Presses Universitaires de France. Paris, 1952.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Abril Cultural. São Paulo, 1983.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. Editora Gaia. São Paulo, 2003.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o Profano**: A essência das religiões. Martins Fontes. São Paulo, 1999.

EVANS-PRITCHARD. **Os Nuer**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2002.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Livraria Almedina. Coimbra, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3ª. edição. Editora Fundação Peirópolis Ltda. São Paulo, 2000.

GILES, Thomas Ransom. **Introdução à Filosofia**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1979.

GRANGER, Gilles-Gaston. A ordem das razões: Descartes metafísico. In: **Descartes**. Abril Cultural. São Paulo. 1983.

GRÜN, Mauro. **Educação e Realidade**. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. Porto Alegre. UFRGS. Vol. 19, nº. 2, págs.171-196. jul/dez. 1994.

GUILLARMÉ, Jean-Jacques. **Educação e reeducação psicomotoras**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1983.

HUSSERL, Edmund. **A crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. EDIPUCRS. Porto Alegre, 1996.

ISNARD, Hildebert. **O espaço geográfico**. Livraria Almedina. Coimbra, 1982.

LA BRACHE, Paul Vidal de. **Princípios de Geografia Humana**. Edições Cosmos. Lisboa, 1954.

LACROIX, Michel. **Por uma moral planetária**: contra o humanicídio. Paulinas. São Paulo, 1996.

LAYRARGUES, Philippe Pomier e CASTRO, Ronaldo de Souza de. (Organizadores). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. Cortez Editora. São Paulo, 2002.

LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**: psicomotricidade e educação. Artes Médicas. 2ª. edição. Porto Alegre, 1988.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2006.

LÉVINAS, Emanuel. **Humanismo do outro homem**. Vozes. Petrópolis, 1993.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier e CASTRO, Ronaldo Souza de. (Organizadores). Cortez Editora. São Paulo, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné – Melanésia. Abril Cultural. 3ª. edição. São Paulo, 1984.

MARQUES, Jordino. **Descartes e sua concepção de homem**. Edições Loyola. São Paulo, 1993.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/agosto, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Abril Cultural. São Paulo. 1983.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Martins Fontes. São Paulo, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Editora Perspectiva. São Paulo, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos selecionados**. Os pensadores. Abril Cultural. São Paulo, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Martins Fontes. São Paulo, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**. Martins Fontes. São Paulo, 2000.

MICHOTTE, Paul. **Bulletin de la Société Royale de géographie**. L'orientation nouvelle en Géographie, 1922, 1, págs. 1-39.

MUSETTI, Rodrigo Andreotti. Uma reflexão sobre a “Ecologia Humana”. In: **Natureza, Cultura e Meio Ambiente**. Constança Marcondes César (Organizadora). Editora Alínea. Campinas, 2006.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. PEDRINI, Alexandre de Gusmão. (org.). Editora Vozes. Petrópolis, 1997.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à Gênese da Geografia Moderna**. Editora da UFSC. 2ª ed. Florianópolis, 1993.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória histórica da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Ediouro Publicações S.A. Rio de Janeiro, 1992.

RAFFESTIN, Claude. **Espaços e tempos**. Teorias do real e a geografia. São Paulo. Vol. 40. págs. 26-31. 1989.

SAGAN, Carl. **Os dragões do éden**. Livraria Francisco Alves S.A. Editora Universidade de Brasília. São Paulo, 1980.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. Editora Hucitec e Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1978.

SATO, Michèle e PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In **Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação**. Mauro Guimarães (org.). Papirus. Campinas, 2006.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). USP – São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

THÈMINES, Jean-François. **Cybergéo**. Le rapport pratique à l'épistémologie, chez des professeurs-stagiaires du secondaire en géographie. Proposition d'une analyse par cas. Paris, nº. 344, 2006.

THOMAS, Keith. **O Homem e o mundo natural**: Mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). Companhia das Letras. São Paulo, 1988.

VALENTINI, Luigino. Fenomenologia e dialética. In: **Temas fundamentais de Fenomenologia: Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo**. Editora Moraes. São Paulo, 1984.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Realidade**. Ciência, ética e educação ambiental em um cenário pós-moderno. Porto Alegre: UFRGS/FACED. Vol. 19, nº. 2, págs. 142-169. jul/dez, 1994.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação. A observação**. Plano Editora. Brasília, 2003.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: Uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2007.

WAGNER, Philip L. e MIKESELL, Marvin W. Os temas da Geografia Cultural. In: **Introdução à Geografia Cultural**. CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDAHL, Zeny. (Organizadores). Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2007.

WOLFF, Francis. Nascimento da razão, origem da crise. In **A crise da razão**. Organização de Adauto Novaes. Funarte/Companhia das Letras. São Paulo. 1996. p. 67-82.

ZILLES, Urbano. A fenomenologia husserliana como método radical. In HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.