

## O MÉTODO CIENTÍFICO A PROPÓSITO DE UMA TESSITURA COM A METODOLOGIA HISTÓRIA DE VIDA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

### THE SCIENTIFIC METHOD FOR THE PURPOSE OF A COMBINATION WITH THE LIFE STORY IN GEOGRAPHIC EDUCATION METHODOLOGY

Josias Silvano de Barros<sup>1</sup>  
Antonio Carlos Pinheiro<sup>2</sup>

#### RESUMO

A discussão sobre a questão do método científico em Geografia é um exercício que requer circular pela filosofia da ciência na busca de leituras espaço-temporais sobre qual fundamento e acerca de quais implicações o método se situa. Quando se investiga o docente de Geografia, revive-se as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor dentro de uma dada contextura. Até porque os saberes e fazeres desse profissional são munidos de historicidade e expressões (auto)biográficas que remetem aos fatos vividos. Neste sentido, o texto em tela tem por objetivo traçar um diálogo entre o universo da teoria e do método da ciência em consonância com a história do pensamento geográfico, e sua relação com a Geografia escolar, para pensar a metodologia história de vida em pesquisas no campo da Educação Geográfica. Trata-se de uma revisão de literatura científica à luz de autores da Filosofia, da Geografia e da Educação. A discussão revela que trazer o campo conceitual da Geografia como ciência, e suas implicações no ensino, na busca de informações sobre o processo de apropriação, produção e desenvolvimento dos saberes e da profissionalidade docente é algo desafiador, dada a sua complexidade. Por isso, a metodologia história de vida tende a romper as disjunções sujeito-objeto/sujeito social-sujeito sistêmico e mostrar que o debruçar sobre o itinerário docente é uma prática social reveladora de olhares e alhures do sujeito ser e estar no mundo dentro de uma conjuntura histórica e geográfica.

**Palavras-chave:** Método científico. Pensamento geográfico. História de vida. Educação Geográfica.

#### ABSTRACT

The discussion about the scientific method question in Geography is an exercise that requires walking through philosophy of science searching for space-time contexts about which foundation and implications the method is situated. When a geography teacher is investigated, all concerns and perplexities are revived in the search for a foundation about the meanings in being a teacher within a certain context. Even because this professional knowledge and practice are full of history and (auto) biographical expressions that refer lived facts. In that sense, the following text has as an objective establishing a dialogue between the theory's universe and scientific method along with the history of geographic thinking, and its relation with school Geography, to think about the life story in Geographic Education research methodology. It's a question of reviewing scientific literature in the Philosophy, Geography and Education fields. The discussion shows that bringing Geography's conceptual

<sup>1</sup> *Doutorando em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, barrosjosias@yahoo.com.br*

<sup>2</sup> *Professor Pós-doutor da Universidade Federal da Paraíba, antoniocarlospinheiro@uol.com.br*

field as science, and its implications in teaching, searching for information about the process of appropriation, production and development of the knowledge and teacher professionalism is challenging, given its complexity. That's why, life story methodology usually breaks subject-object/subject systemic social-subject disjunctions and presents that to look through teaching itinerary is a revealing social practice of new looks and perspectives of the being and be included in the world within a historic and geographic conjuncture.

**Keywords:** Scientific method. Geographic Thinking. Life story. Geographic Education.

## INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a questão do método científico em Geografia é um exercício que requer algumas especificidades do ponto de vista filosófico. Ariovaldo Umbelino Oliveira, ao prefaciar o livro de Sposito (2004), alerta-nos para a ideia de que o campo do saber científico geográfico é marcado pelo distanciamento e pela ausência do diálogo com a Filosofia, e, nas palavras do autor, “a visita à temática sobre método traz consigo um percurso pelas diferentes correntes da Filosofia e pelos seus primados edificantes.” (OLIVEIRA *in* SPOSITO, 2004, p. 11).

Ao analisarmos a ciência geográfica percebemos que ela é marcada e sistematicamente desenvolvida por um processo histórico alicerçado em conceitos, métodos e procedimentos de outras ciências, tanto humanas e sociais quanto naturais. Seu objeto de estudo é resultante da dinâmica de pensamentos elaborados numa dada temporalidade. É a Filosofia que vai apresentando pressupostos importantes de entendimento dessa premissa, já que toda ciência é perpassada por uma maneira específica de abordar os fatos dos quais dizem respeito o seu objeto de estudo e a leitura de mundo que a norteia.

A ideia de método aqui apresentada pode ser compreendida, à luz de Japiassú e Marcondes (2001), como um instrumento organizado que procura atingir resultados, estando diretamente ligada a teoria que o fundamenta, ou seja, um conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado. Segundo Sposito (2004), elementos como a doutrina, ideologia, teoria, leis, conceitos e categorias dão uma característica comum e diferencia a cada método.

Para Alves (2008), os métodos usados nas pesquisas geográficas estão dotados de ideologias e posições epistemológicas, pois, cada objeto estudado merece um método adequado pelo pesquisador da Geografia. O autor reitera que a negação ou aversão de correntes teórico-metodológicas nos estudos científicos de cunho geográfico envolve diversos fatores, dentre eles, aqueles ligados às ideologias que cercam os pesquisadores. “O que acontece em muitos trabalhos é uma pré-determinação de sua metodologia científica, antes mesmo de conhecer e explorar a realidade em sua essência.” (ALVES, 2008, p. 228).

Mediante o exposto, surge em nós a seguinte inquietação: Qual matriz ou abordagem sistêmica podemos adotar para orientar as pesquisas que trazem como tônica os saberes e a profissionalidade do docente de Geografia a partir da metodologia história de vida?

Frente a esta indagação, o texto em tela tem por objetivo traçar um diálogo entre o universo da teoria e do método da ciência em consonância com a história do pensamento geográfico, e sua relação com a Geografia escolar, para pensar a metodologia história de vida em pesquisas no campo da Educação Geográfica. Estamos, com isso, buscando tecer uma narrativa que reflita sobre a clássica tradição empirista e indutivista da ciência às narrativas (auto)biográficas, pelo fato de que, em nossa proposta de tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, iremos investigar os saberes e a profissionalidade de alguns professores de Geografia da escola básica em início de

carreira. Até porque a nossa realidade pesquisada não pretende atingir uma “verdade”, mas compreender os devires (auto)biográficos dos docentes investigados, ao passo que o nosso ceticismo nos leva a reflexão que as realidades são imbuídas de diversas versões, e os olhares e alhures dos sujeitos, assim como a realidade circundante do pesquisador, são fundantes.

### **A questão do método numa concepção filosófica**

Pensar a filosofia da ciência, numa perspectiva escalar, é buscar as leituras espaço-temporais para entender sobre qual fundamento e acerca de quais implicações o método científico se situa. Nesse caso, os paradigmas filosóficos, sociológicos e científicos são imprescindíveis para correlacionarmos a ideia de método, enquanto instrumento organizado que procura atingir resultados – estando diretamente ligado à teoria que o fundamenta –, com o pensamento clássico, moderno e pós-moderno, no que diz respeito às concepções metafísicas, filosóficas, científicas e metodológicas.

Até o século XVII, os métodos eram baseados em preceitos clássicos, de natureza teológica. Segundo Lakatos (2008), o primeiro teórico a tratar da questão do método foi Galileu Galilei, com a indução experimental dos fenômenos enquanto forma de chegar à lei geral (certezas) por intermédio da observação de certo número de casos específicos. A ideia da observação metódica era aproximar o sujeito dos fenômenos naturais através da compreensão e do domínio dos mecanismos que os regem. Somente com as influências renascentistas é que houve algumas modificações no entendimento do método.

Ao questionar as certezas, Descartes (2000), em “**Discurso sobre o método**”, parte do raciocínio individual como caminho da verdade por meio da dedução, pondo todo conhecimento em dúvida. O método cartesiano propõe uma instrumentalização da natureza, diante da explicação matemática e racional dos fenômenos e das coisas e a sua mecanização.

A obra mencionada é um marco do racionalismo moderno. Nela, o autor elabora os preceitos lógicos para a ciência, tais, como: jamais aceitar como verdadeira coisa alguma que não se conheça a evidência, por isso é necessário a verificação (clareza e distinção); dividir cada dificuldade a ser examinada em tantas partes quanto for possível (analisar, repartir); pôr em ordem os pensamentos, começando pelos assuntos mais simples para atingir os mais complexos (sintetizar, ordenar as partes); e enumerar e fazer revisões gerais (considerações). Conforme afirma o autor:

Essas longas cadeias de razões simples e fáceis, das quais usam os geômetras servir-se para atingir as suas mais difíceis demonstrações deu-me azo a imaginar que todas as coisas que podem ser submetidas ao conhecimento dos homens seguem-se do mesmo modo, e que, desde que se possa evitar ter como verdadeira alguma eu não o seja e desde que se consiga conservar sempre a ordem necessária para fazer a dedução uma das outras, não existirão tão distantes que não sejam alcançadas, nem tão escondidas que não sejam descobertas. (DESCARTES, 2000, p. 40-41).

Na “**Crítica à razão pura**”, Kant (2001), por meio de uma filosofia transcendental, vem nos mostrar o papel constitutivo de mundo pelo sujeito, a partir do entendimento (pensar), do juízo (mensuração do pensar sobre as regras) e do conhecimento (objeto, mais a maneira de conhecê-lo). Da mesma forma, o autor fala da sensibilidade, por meio da qual os objetos são dados na intuição, como o modo receptivo pelo qual somos afetados pelos objetos, e o entendimento (concebido), por meio do qual os objetos são pensados nos conceitos.

Para Kant (2001), sem o conteúdo da experiência (juízo – conhecimento a priori), dados no sentido, na intuição (antes do pensamento e depois da sensação, dedução

transcendental), os pensamentos seriam vazios de mundo; sem os conceitos, eles não teriam nenhum sentido para nós, até porque entender algo não é conhecer, tem que passar pelos juízos na formulação de conceitos, enquanto procedimentos intelectuais para, então, desenvolver as demais ideias.

No século XX, as teses de Popper (2004) ganham evidência ao pôr em questão a ideia de ciência perante o método. Trata-se de uma crítica à indução como forma de se confirmar a experiência científica, daí a valorização da dedução. Para este autor, os cientistas não buscam descobrir os fenômenos da natureza, mas sim falsificar as teorias anteriores. Eles não excluem, eles testam os graus de confiança. Isso implica dizer que este autor não é relativista, pois ele não acredita que a verdade depende dos sujeitos. Acredita, sim, que a verdade é o norte metodológico da ciência. No entanto, é circunstancial, provisória, veraz. Sustenta-se teoricamente até que se provem o contrário (reutilização).

Popper (2004) defende a ideia de ciência pelo princípio da falseabilidade. Em tal princípio há a problematização, a conjectura circunstancial e o falseamento diante do ato de refutar – contradição das hipóteses para uma maior reflexão da ciência. Se para a ciência tradicional o que não for tido como verdade é algo refutado, em suas defesas, este autor apresenta a refutação como científica, já que a explicação das explicações dedutivas pode trazer a conclusão como explicação (encontrar a causa lógica pela dedução). A verdade torna-se, assim, inacessível, porém, os métodos oportunizam uma aproximação.

O sistema filosófico proposto por Popper (2004) é denominado de racionalismo crítico, tendo em vista que as hipóteses e teorias são fundantes para a aferição do verdadeiro por demonstração. Dito de outro modo, a verdade é referencial, ideográfica, um processo de correspondência sobre o que pensamos da realidade e o que se apresenta (enunciado e o fenômeno). É por isso que este autor diz que não há verdades científicas, mas verossimilhanças.

Esse modo de interpretação da realidade, em que o objeto observado prevalece sobre o sujeito, sustentado na formulação de hipóteses que podem ser deduzidas e/ou refutadas, assegura o positivismo presente na época do Renascimento, decorrente do discurso racional de Descartes (2000). É o que se denomina de método hipotético-dedutivo. Tal método abrange um arcabouço que interfere de forma direta no âmbito científico, enquanto forma de explicar matematicamente a realidade, tanto na área ambiental quanto na área humana.

Ao repensar a história do conhecimento, Maturana (2001) apresenta a noção de *autopoiese*, enquanto organização produtiva e circular dos seres vivos a revela deles mesmos. Para ele, nossa imersão no meio sociocultural nos leva a olhar o mundo como um objeto, como se fossemos apartados dele. Em contrapartida, pode-se afirmar que não há realidade independente do observador, e que há realidades, no plural. “A noção de realidade está mudando, mas não nosso viver com relação a ela. A realidade é uma proposição que usamos como uma noção explicativa para explicar nossas experiências.” (MATURANA, 2001, p. 190).

Diante da compreensão da realidade pelo viés científico, Maturana (2001, p. 29) diz que “a ciência se define por um modo de explicar o fenômeno do conhecer”. Esse fenômeno é de natureza biológica e deve ser centrado na autonomia dos seres vivos. Até porque aquilo que o ser humano observa como sendo exterior a si, nada mais é do que ele mesmo em sua extensão.

Na tentativa de buscar fugir da objetividade científica, os escritos de Maturana (2001) nos trazem a leitura filosófica de que o método não é algo eminentemente matemático e rigoroso, já que os elementos não falam por si. É o sujeito que domina e incorpora o objeto. Nessa incorporação, o eu-pensante carrega intencionalidade e humanismo ao resgatar o vivido e reduzir o fenomenológico. É por isso que não podemos cair na ideia de consolidação de um

único olhar sobre o fenômeno, pois a realidade é sempre um argumento explicativo que traz a ideia de objetividade entre parêntese: “há tantas realidades quantos domínios explicativos, todas legítimas. Elas não são formas diferentes da mesma realidade, não são visões distintas da mesma realidade” (MATURANA, 2001, p. 37).

Mediante as assertivas referenciadas acima, e parafraseando Spósito (2004), podemos dizer que este tipo de método em que se reduz o fenômeno na pesquisa científica perante a figura do pesquisador é denominado de fenomenológico-hermenêutico – aquele em que o cientista deve ter a noção do todo, não das partes, daí a elevação do papel do pensador. Portanto, um tipo de ferramenta intelectual que ajuda a ler e interpretar a realidade.

O pensamento elaborado teoricamente sobre o método tem em suas finalidades a organização e a reflexão, não necessariamente prática. Sendo assim, podemos dizer que o método não se confunde com a disciplina. Ele é um conjunto de procedimentos, elementos que se articulam, com perspectivas racionais, dependente da razão, com regras, visando atingir o determinado objetivo, a fim de demonstrar uma verdade científica, enquanto princípio de superação. Para muitos teóricos, apresenta caminhos flexíveis para se chegar a um resultado, porém com rigidez em relação aos conceitos.

Esses apontamentos nos fazem refletir sobre a conceituação do conhecimento como fato, realizado na vida prática, proposta por Lefebvre (1991), diante de três características: o conhecimento prático, o conhecimento social e o conhecimento com caráter histórico. Essa interação entre sujeito e objeto é o que podemos chamar de dialética. Tais considerações recaem sobre a reflexão do idealismo objetivo, predominado pela consciência da ideia, com a aceitação do mundo material fora da mente, e do idealismo dogmático, negando essa assertiva.

Lefebvre (1991) parte da crítica ao positivismo e ao pensamento sociológico. Ao primeiro recai à separação do trabalho intelectual, da teoria e da prática, do cientista e do ser social. Ao outro recai o fato de que ao se estudar o funcionamento das sociedades busca-se o entendimento da dinâmica social como algo acima e fora do indivíduo. Diante disso, ele propõe a superação dessas limitações à lógica concreta ou dialética. Para tanto, há a consideração da própria história do conhecimento.

O método dialético sintetizado por Lefebvre (1991) está imerso em leis como da interação universal, do movimento, da unidade dos contrários, da transformação da quantidade em qualidade e do desenvolvimento em espiral. A partir dessas leis, são sugeridas as regras do método, como: análise objetiva, apreensão dos conjuntos de conexões e seu movimento, busca da totalidade e união dos contrários, busca das tendências, análises das relações e transições, busca de aprofundamento do conhecimento e apreensão do conteúdo.

A lógica dialética está no pensamento, na ideia. A lógica a qual nos referimos, de acordo com Lefebvre (1991), é na perspectiva de construção de “raciocínios sólidos” para ajudar a descobrir “verdades absolutas”. A dialética viria se ocupar da síntese entre as situações históricas concretas, visando à separação das oposições estabelecidas por cada povo, em cada época. Na dialética materialista, a análise é feita do ponto de vista econômico e social, superada pela contradição interna. É por isso que temos os juízos hipotéticos (proposições universais) para se considerar a afirmação (tese), a negação (antítese) e a negação da negação (síntese), essas últimas em constante contradição e movimento.

Analisar o método como produto do vivido, conforme nos aponta Lefebvre (1991), é pensar na cosmovisão, na apreensão e no entendimento da realidade pelo despojamento das representações. É por isso que o autor lança a tríade no que diz respeito ao concebido, ao percebido e ao vivido, perante a emersão do/no percebido e na cotidianidade. Nas palavras de Spósito (2004, p. 46): “No método dialético o sujeito se constrói e se transforma *vis-à-vis* o objeto e vice-versa”.

As proposições apresentadas até o momento, no decorrer desse texto, servem para nos dar base de reflexões sobre o lugar das ciências dentro de situações filosóficas. Tudo isso para, a partir da próxima sessão, discutirmos o lugar da Geografia como uma ciência que se revela em diferentes campos de investigação e se utiliza dos métodos supramencionados para atingir um determinado resultado.

### **Perspectiva teórico-metodológica do pensamento geográfico**

A Geografia é uma ciência cujo objeto de análise é da mesma categoria que o analista, ou seja, o homem e a natureza são elementos do meio que configuram combinações espaciais. O homem, enquanto sinônimo de sociedade, é elemento essencial nos processos que engendram a relação sociedade-natureza, que é o princípio básico de análise da Geografia, dentro de uma espacialidade culturalmente (re)elaborada. Como diz Claval (2001, p. 99), “a natureza humana é um produto da cultura da qual a sociedade é portadora.”

Na história do pensamento geográfico, o “ser geógrafo”, conforme aponta Claval (2014, p. 85), está relacionado com a perspectiva de coletar informações para “descrever o mundo”. Com a inserção de novas técnicas utilizadas pelos geógrafos, como as cartas e os mapas topográficos, assim como as fotografias e os croquis – ilustração para inserir o leitor, como fez Humboldt –, houve uma maior preocupação em restituir com exatidão as informações colhidas e reações experimentais para tornar viva a apresentação do fenômeno observado.

No que tange a epopeia geográfica, a consagração da narrativa da Geografia se dá perante “a conquista da natureza” pelo homem, como no caso do desenvolvimento da agricultura e da domesticação dos animais. Tal conquista, de acordo com Claval (2014, p. 92), é legitimada pela possibilidade de dominação, através do conhecimento dado por Deus, pois, “é pelo conhecimento que o homem se parece verdadeiramente à imagem de Deus.”

Claval (2014) aborda dois níveis de conhecimentos geográficos: a Geografia científica e as práticas e os saberes-fazer empíricos da vida cotidiana. A Geografia científica está relacionada, em seu desenvolvimento, com a astronomia e a cosmografia, hábito de natureza descritiva que permanece até Humboldt. No caso, uma Geografia como ciência da observação, da análise da paisagem e das formas visíveis que a compõem. Somente com os quadros geográficos, segundo o autor, é que a Geografia começa a ter possibilidade de dar conta da diversidade das paisagens, mesmo com falhas.

A Geografia do século XVIII traz a discussão do homem com relação à natureza, baseada nas concepções de Kant. No início do século XIX ela se sistematiza como ciência, dentro de uma perspectiva Tradicional (Clássica), de base empirista e naturalista. A ideia era circunscrever todo trabalho científico ao domínio dos fenômenos através da observação. O cientista, por meio da indução, era um mero observador. Trata-se de um contexto de visão positivista de mundo, de herança cartesiana, cujos objetivos eram, dentre outros aspectos, servir aos interesses das classes dominantes da época.

Os lugares de impulso da Geografia como ciência foram essencialmente a Alemanha e a França. Na Alemanha, as bases filosóficas eram kantianas, a partir de pesquisadores como Humboldt e Ritter e Ratzel. Humboldt, enquanto botânico, partia de uma análise relacional das formações naturais, como a vegetação com o solo, o clima e o relevo. Ritter, enquanto historiador, tratava de uma análise que relacionava a população e o meio natural. Por meio das análises desses dois pesquisadores podemos perceber o caráter físico e humano da Geografia.

Já Ratzel, enquanto racionalista, rompe certos traços do modo filosófico de Kant e

assume o materialismo mecanicista, trazendo concepções darwinianas – a sociedade como um organismo. Ele tinha a Geografia como um instrumento poderoso de expansionismo do Estado. Sua obra, *Antropogeografia*, define a influência das condições naturais sobre a humanidade.

Na França, surge a discussão da sociedade não como organismo, mas como um todo. Um conjunto unitário com o intuito de estudar os fatos culturais dos grupos. É nesta conjuntura que Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem, uma ótica orientada para o produto da ação humana, não para os processos sociais que a engendram. Ele lembra: “A Geografia é ciência dos lugares, e não do homem” (LA BLACHE, 1913, *apud* CLAVAL, 2001, p. 33). Ou seja, o objetivo da Geografia é explicar os lugares e não de se concentrar sobre os homens. Em resumo: “uma Geografia Humana, não uma ciência social” (MORAIS, 1978, p. 87).

Diante dos diferentes pontos de análise encontrados no objeto geográfico, na segunda metade do século XX, a Geografia se renova (Nova Geografia ou Geografia Renovada) com base nos modelos expansionistas do liberalismo econômico e do capitalismo financeiro. Essa Nova Geografia, quantitativa ou teórica, é influenciada pela economia espacial. Segundo Claval (2014), ela traz reflexões acerca dos sistemas econômicos e da aplicabilidade dos apontamentos da economia nos estudos geográficos.

A Nova Geografia se baseava na observação empírica, na verificação dos seus enunciados e na importância de isolar os fatos de seus valores. Ela buscava uma “renovação” metodológica. Uma espécie de geografia aplicada, descrevendo e quantificando os fenômenos. Com um raciocínio mais dedutivo, ela se preocupava em apresentar médias e padrões expressas em índices. Alicerçada num positivismo lógico, neopositivismo, de verificação científica, ela se estruturava do ponto de vista matemático enquanto linguagem.

Frente à Geografia existente, seja Tradicional ou Renovada, no final do século XX surge uma geografia de caráter mais militante. Uma Geografia, segundo Moraes (1987), que luta por uma sociedade mais justa; uma Geografia enquanto instrumento de libertação do homem. É a Geografia com uma postura crítico-radical (Geografia Crítica). Trata-se de uma Geografia que buscava intervir no processo político e social com a ideia de denunciar e combater as contradições, injustiças, os problemas e as desigualdades sociais existentes no mundo.

A Geografia Crítica, com uma perspectiva de análise em escala macro, surge diante da preocupação com as relações presididas pela história corrente. Nela, o geógrafo torna-se um empiricista e está condenado a errar em suas análises se somente considera o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e estas impactam os objetos. (SANTOS, 1988, p. 21).

Nesta mesma conjuntura, surge, também, uma Geografia Humanista, de teor mais cultural, levando em consideração as práticas desencadeadas no espaço vivido, a partir do lugar. Uma Geografia de perspectiva de análise escalar micro.

Mediante o exposto, podemos perceber que os paradigmas que estabelecem os princípios teóricos nos estudos científicos sempre se moldam através da evolução espaço-temporal: tempo ritmado pela natureza; tempo ritmado pelas ações humanas. E a Geografia, enquanto ciência que se interessa pelas obras humanas que se inscrevem na superfície terrestre e imprimem uma expressão característica, vem a refletir sobre essas ações no tempo e no espaço.

Sendo assim, para nós, a formação do profissional desta ciência, mais

especificamente do docente de Geografia, consiste no sujeito de sua investigação a partir da recíproca relação de saberes existentes entre a academia, profissionais de educação e a escola básica, em suas múltiplas conexões.

### **A ciência geográfica: conexões com as histórias de vidas dos professores**

O conhecimento geográfico já existia desde a Antiguidade. No entanto, não era sistematizado. Era disperso. Daí não ser reconhecido pelo termo “Geografia”. Só no século XIX, na Alemanha, é que ele foi sistematizado à luz do pensamento de Humboldt e Ritter. No Brasil, isso ocorreu no início do século XX, mais especificamente a partir de 1930. Por influência da sistematização europeia, de acordo com Moreira (2010), o pensamento geográfico brasileiro é dominado pela perspectiva francesa, de Vidal, a franco-germânica de Brunhes e a germânica de Hettner, além da norte-americana de Sauer e Hartshorne.

No campo do ensino, em suas origens, a Geografia escolar apresentou a tarefa de contribuir para o projeto alemão de unificação e de fortalecimento do nacionalismo. A escola representava um espaço controlador que reproduzia um discurso para atender os interesses de determinada classe que visava à consolidação da Alemanha como Estado Nacional. O ensino de Geografia exigia, portanto, somente a memorização sem teor provocativo e/ou reflexivo.

Ao pensarmos a Geografia na perspectiva da Educação Geográfica, no contexto contemporâneo, estamos considerando a construção do conhecimento em sala de aula, diante de realidades complexas. Como diz Vesentini (2012, p. 30), “as relações da geografia com o ensino são íntimas e inextricáveis, embora pouco perscrutadas tanto pelos geógrafos como pelos estudiosos da questão escolar”.

Neste sentido, os saberes geográficos configuram-se como a tônica das pesquisas que trazem como foco a formação do professor de Geografia em um dado contexto. De acordo com Chaves (2006, p. 163), “o contexto vivido é constituído das trajetórias de vidas e não apenas tempo/espaço em que estas se desenvolvem.” (Re)pensar o ensino de Geografia é uma reflexão que pressupõe a epistemologia de tal ciência, a partir do diálogo entre a universidade e a escola.

Diferentemente de outros profissionais, o professor interage imensamente com o seu campo de atuação profissional desde quando estudante. Assim, muitas concepções, posturas que assumem profissionalmente podem encontrar suas origens nas histórias de escolarização, mais do que nos cursos de licenciatura, consistindo em uma formação incidental que tende a ser estável e, geralmente, irrefletida. (CHAVES, 2006, p. 166).

Sendo assim, os saberes e fazeres do professor de Geografia são munidos de historicidade e expressões (auto)biográficas que remetem aos fatos vividos. Até porque o docente é um ser de palavra que compõe uma síntese singular de uma construção plural. Essa pluralidade é tecida num espaço coletivo que comporta a relação indissociável entre trajetória pessoal e profissional. Isso faz com que a docência seja como um devir que se manifesta em novas formas de ler e escrever o presente, por um viés reflexivo, quebrando métodos antigos da Geografia Tradicional – aquela sem senso de reflexão crítico-humanista, que se apresentava como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Para Filizola (2009), a Geografia Tradicional, influenciada pelo panorama científico positivista do século XIX, que situa um ensino geográfico por um viés de observação, memorização e descrição pormenorizada das paisagens, ainda é muito presente na escola.

Este modelo de ensino, calcado numa concepção “enciclopédica”, acaba por desencadear a rotulação de uma disciplina escolar de teor meramente descritivo e patriótico. Tais considerações sustentam as afirmações de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 25) ao dizerem que “a geografia, como ciência, avançou em seus vários ramos, e deveria ter havido uma contribuição maior para seu ensino e aprendizagem”.

Neste sentido, pensar a formação do professor de Geografia é também pensar a sua história escolar em consonância com a sua história de vida do docente. A ausência desse pensamento destoa da possibilidade de dar visibilidade e de perceber o professor como protagonista da própria narrativa em sua dimensão social. Neste viés, a relevância das histórias de vida, enquanto metodologia de investigação científica, remete-nos, nas palavras de Chaves (2006, p. 171):

[...] à necessidade de compreender os docentes como seres que não são abstrações ou entes metafísicos, mas que têm uma inserção material concreta, uma inserção psíquica que participa da construção de suas subjetividades e de suas escolhas profissionais em meio a raciocínios diversos entre os quais aqueles advindos do resistente modelo religioso.

Por essas questões que abarcam uma multiplicidade de processos de natureza complexa, envolvendo vários elementos que se inter-relacionam e que estão enquadrados num contexto histórico, para nós, a metodologia história de vida se insere dentro de uma propositura dialética, tendo em vista que, de acordo com Lefebvre (1991), a interação entre sujeito-objeto se realiza desde a vida prática, considerando o social e o caráter histórico. A reinvidicação desse autor é, inclusive, na análise do devir, diante do despojamento das representações de uma dada cotidianidade, para o reconhecimento de sentido, de incertezas e de probabilidades em uma realidade social marcada por contradições.

Ao pensarmos a docência de Geografia na escola básica estamos buscando a preparação de um profissional mais atuante na sociedade, daí a necessidade de um instrumental teórico-metodológico mais pertinente às leituras cotidianas que incorporem as contraditórias experiências de vida no processo de formação e profissionalização do professor. Isso porque se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, conforme apontam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p 95), perceberemos que se faz necessário ao professor ter cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos com os quais ele trabalha são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica e reveladas na prática pedagógica.

Investigar esse profissional da Geografia é um convite a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor dentro de uma dada contextura cultural, política, social e econômica. Portanto, diante dessas questões que motivam e dão conteúdo para o desenvolvimento de investigações no âmbito da Educação Geográfica, a qual dispõe de um amplo potencial para o desvendamento das contradições geradas no seio da sociedade, a metodologia de histórias de vida nas pesquisas sobre o docente de Geografia se revela significativa, tendo em vista que:

Escrever sua história é um estado inédito que possibilita o professor se colocar como sujeito de sua própria história: lembrar o vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem. Mais do que uma leitura/releitura do vivido, este exercício autopoietico se caracteriza, do ponto de vista da

formação, como um processo de apropriação de cada um do seu próprio poder de formação. (PERÉZ, 2006, p. 180).

Trazer as histórias de vida como metodologia no processo de investigação científica para/nas ciências humanas e sociais é um desafio que requer a presença dialógica de si e do outro. Continuamente, pesquisador e sujeitos pesquisados se complementam e modificam-se de forma mútua; teoria e prática são dialeticamente confrontadas durante o processo de investigação.

Esta metodologia se constitui mediante uma relação de saber tecida na parceria entre o individual e o coletivo. Ela acaba por trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista da ciência, incorporando a subjetividade como elemento na constituição epistemológica do saber, já que a reflexão filosófica, segundo Bragança (2009, p 27), desloca-se da natureza e focaliza o sujeito em seu processo de conhecer o mundo e a si mesmo. Ou seja: “mediação dialética entre a prática de investigação e a construção de conhecimentos, numa abordagem multirreferencial que vai possibilitando a inteligibilidade dos processos humanos”.

Quando utilizarmos este tipo metodologia no campo da Educação Geográfica, legamos foco à vida em suas tramas individuais e coletivas para a compreensão dos fatos sociais, históricos e geográficos que articulam os fazeres e saberes docentes. Até porque “as marcas inscritas em nós são as marcas que escrevemos em nossas narrativas” (PERÉZ, 2006, p. 180). A autora reitera que esta metodologia compreende os sujeitos como os autores da própria existência. E essa autoria é o material básico do processo social.

Na tessitura do enredo da narrativa de vida, conforme aponta Bragança (2009), o sujeito analisa suas vivências e experiências a procura de referências para agir sobre o mundo e com as pessoas. O pessoal torna-se político e a política determina o pessoal. Nesta construção de sentido, Bolívar (2002) vem nos mostrar que mesmo referenciando a singularidade de uma vida, as metodologias biográfico-narrativas (histórias de vida, autobiografias, relatos de vida) acabam por refletir a coletividade social de um dado contexto.

Nas pesquisas em Educação Geográfica, este tipo de metodologia vem reunir uma série de relatos (histórias de vidas) mediante um dado fundo histórico, político e cultural das relações sociais e profissionais que estão em sua base para, então, perceber como a geograficidade vai tomando forma, conceito e base para a identidade profissional, elaboração, construção e mobilização dos saberes, em consonância com o desenvolvimento da profissionalidade, dentro do contexto educativo que se inscreve.

Para Bolívar (2002), as histórias de vida, em suas diversas modalidades (autobiografias, relatos, trajetórias), implicam um processo reflexivo de explicitação e apropriação (autoria), dos conhecimentos (normalmente práticos), estabelecendo um equilíbrio de competências e demandas. Para nós, elas não se cruzam para a elaboração de um só texto, de modo a autorizar certas considerações sobre o modo de se perceber a geografia dentro de uma dada espacialidade contextual. Por isso, concordamos com o autor quando diz que:

Reconhecer o adquirido significa, então, tomar consciência do já conhecido, explorando sua identificação e aceitação. Refletir sobre experiências formativas (quer se trate de experiências formativas ou de incidentes críticos pessoais ou profissionais) pode possibilitar assumi-las, controlá-las como práticas do passado que chegaram a constituir-se em hábitos e ao mesmo tempo revelar dimensões que devam ser mudadas (BOLÍVAR, 2002, p. 178).

O debruçar sobre as histórias de vidas é, portanto, uma prática humana reveladora de olhares e alhures do sujeito ser e estar no mundo dentro de uma perspectiva histórica e geográfica. Os caminhos filosóficos que nos levam a este olhar possibilitam a reflexão da vida profissional e pessoal dos professores de geografia enquanto elementos constitutivos das práticas, condutas e posturas profissionais assumidas no exercício da profissão docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto contemporâneo, as pesquisas educacionais estão cada vez mais submetidas a novas exigências de ordem científica e profissional, assim como cultural, social e política. Essas exigências criam pressões no campo da educação que nem sempre são entendidas e analisadas. Segundo Gatti (2012), quando utilizamos a expressão “pesquisa em educação” estamos sinalizando uma posição integradora convergente de várias áreas, porém com um ponto de partida, os processos educativos e formativos.

Ao situarmos uma investigação científica no campo da Geografia, e suas interfaces que dialogam com a educação, estamos, com isso, compreendendo a Geografia como uma ciência que pode apresentar várias possibilidades metodológicas. Neste sentido, desenvolver uma pesquisa que busque entender qual é a concepção de saberes, ensino e educação que o professor de Geografia desenvolveu e desenvolve na escola básica, na composição da sua profissionalidade, e como ele percebe e articula os saberes que foram constituídos na formação, na prática em sala de aula e na cotidianidade, é um exercício que deve relacionar o campo filosófico da ciência e uma abordagem coerente de análise dos dados para que não haja confusão quanto à escolha do método.

Do ponto de vista teórico-metodológico, há uma evolução da Geografia acadêmica, mas, diante do nosso lugar social (docente de Geografia de escola básica pública), percebemos que no caso da Geografia escolar a evolução se apresenta de forma muito tímida, pois ainda há persistência de um viés mais clássico, pelo menos no modo de abordar as questões em sala de aula. Ou seja, os saberes oriundos da academia, diante dos conceitos apreendidos, e do currículo prescrito, em forma de conteúdos didáticos, mais a cotidianidade, apresentam-se como dimensão da Geografia. É, assim por dizer, a persistência do ensino da Geografia dentro de uma abordagem com resquícios positivista. Não que, para nós, isso seja algo refutável. Estamos querendo dizer que a Geografia também já abriu novos flancos, no que diz respeito às formas de pensar a Educação Geográfica.

Segundo Borges e Dalberio (2007, p. 03) as pesquisas nas áreas da educação constata-se cada vez mais com abordagens diversas, “que podem ser classificadas em empiristas, positivistas, funcionalistas, sistêmicas, estruturalistas, fenomenológicas, dialéticas, entre outras.”

Em nosso caso, por se tratar de uma abordagem metodológica no campo da Educação Geográfica, a partir das histórias de vida dos professores de Geografia, optamos por correlacionar a investigação em tela numa abordagem dialética, isso porque, conforme aponta Pérez (2006), na metodologia histórias de vida a dialógica é o fio condutor que costura a análise das experiências e saberes que as narrativas docentes apresentam, tendo em vista que:

Somar, integrar e incluir dialeticamente essa diversidade de experiências de vidas, exercitando o olhar e apurando a mente, para enxergar complementaridades em experiências tão díspares; integrar contribuições; construir convergências; estabelecer conexões; re-ligar; talvez essa seja o método..., ou a nossa forma de caminhar. (PERÉZ, 2006, p. 186).

Os fios da nossa pesquisa serão, portanto, como liames de um rizoma, entrelaçando-se, ramificando-se numa construção transversal do conhecimento docente e, por conseguinte, geográfico. Até porque a metodologia que escolhemos suscita no pesquisador e nos sujeitos pesquisados múltiplas composições produzidas na trajetória pessoal-profissional dos atos de vidas num estilo singular de viver e praticar a docência que vislumbram os saberes e fazeres como interfaces de uma mesma conjuntura geográfica.

Conhecer as narrativas de vida dos docentes investigados é, também, identificar o porquê da escolha da profissão, de onde são estes docentes, como se tornaram professores, como constroem sua profissionalidade, como se sentem docentes, como a docência foi e está se formando neles e como o exercício da docência foi e está se construindo na história de suas vidas. E, ainda, como as histórias de vida de tais professores influenciam na compreensão da Geografia e como eles recontextualizam tal ciência em suas práticas docentes. Daí a situarmos, também, as inquietações, angústias, dificuldades e facilidades que tais professores enfrentam em sala de aula e para além dela.

O princípio norteador que serve de parâmetro da ideia apresentada consiste no desafio de trazer o campo conceitual da Geografia como ciência, e suas implicações no ensino, na busca de informações sobre o processo e apropriação, produção e desenvolvimento dos saberes docentes e das práticas do professor de Geografia da Educação Básica, inclinando-se para a consecução do pensar a Geografia escolar como uma ciência comprometida com a sociedade. Para isso, a metodologia que utilizaremos é na intenção de romper as disjunções sujeito-objeto/sujeito social-sujeito sistêmico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flamarion Dutra. Considerações sobre métodos e técnicas em geografia humana. **DIALOGUS**, Ribeirão Preto, v.4, n.1, 2008. Disponível em: [https://baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus/2008/pdf/consideracoes\\_metodo\\_tecnicas\\_geografia\\_humana\\_2008.pdf](https://baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus/2008/pdf/consideracoes_metodo_tecnicas_geografia_humana_2008.pdf). Acesso em 22 de setembro de 2017.

BOLÍVAR, Antonio. (org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Tese (Ciências da Educação) – Universidade de Évora. Portugal, 2009.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 43/5 – 25 de julho de 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3208513-Aspectos-metodologicos-e-filosoficos-que-orientam-as-pesquisas-em-educacao.html> Acesso em: 22 de setembro de 2017.

CHAVES, Silvia Nogueira. **Memória e autobiografia: nos subterrâneos da formação docente**. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre/Salvador: EDUNEB, 2006.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Trad. Margareth de Castro Afeche Pimenta e Joana Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

REVISTA PRODUÇÃO ACADÊMICA – NÚCLEO DE ESTUDOS URBANOS REGIONAIS E AGRÁRIOS/ NURBA  
Vol. 3, N. 2, 2017

\_\_\_\_\_. **A Geografia Cultural**. 2ª ed. Florianópolis: DAUFSC, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**: para bem dirigir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. 9º ed. Curitiba: Hemus AS, 2000.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba/PR: Base editorial, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, v. 28, n.1, p. 13 – 34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315> Acesso em: 22 de setembro de 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: [http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario\\_de\\_filosofia\\_japiassu.pdf](http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf) Acesso em 20 de julho de 2017.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª ed. Tradução: Tradução de Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. e Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 7ª. ed., São Paulo: Hucitec, 1987.

MOREIRA, Ruy. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2010.

PERÉZ, Carmem Lúcia. **Histórias de escola e narrativas de professores**: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDUNEB, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoki, Lydia; CACETE, NÚRIA Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POPPER, Karl. **Lógica das Ciências Sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

VESENTINI, José William. **Geografia crítica e ensino**. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (org.). Para onde vai o ensino de geografia. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012.