

**ENSINO E FENOMENOLOGIA: AGUÇANDO O
OLHAR GEOGRÁFICO PARA A (RE)LEITURA E DA
REINTERPRETAÇÃO DA DIMENSÃO DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA**

**TEACHING AND PHENOMENOLOGY: ENGAGING THE
GEOGRAPHICAL LOOK FOR THE TEACHING AND
EDUCATIONAL**

Mariana Rodrigues da Costa Neves¹

José Antônio Souza de Deus²

Ludimila de Miranda Rodrigues³

RESUMO

A proposição deste artigo é refletir acerca da dimensão humanístico-cultural nas relações intersubjetivas impressas pelos valores, sentimentos, ações, experiências e percepções observadas numa intervenção na dinâmica de classe do Estágio Docente Supervisionado (no Ensino Superior). Nesse contexto, o Método Fenomenológico demonstrou ser uma nova forma de compreensão dos processos sociais e educacionais, a partir das múltiplas relações aí estabelecidas entre os diferentes atores, e que se manifestaram em percepções, sentimentos, expressões, signos, emoções, muitas vezes desconsideradas e despercebidas pelo saber geográfico.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino. Fenomenologia. Docência. Ensino Superior. Estágio Docente.

ABSTRACT

The purpose of this paper is reflecting on the humanistic cultural dimension in the intersubjective relations imprinted by the values, feelings, actions, experiences, and perceptions observed in the administration of classes for Supervised Teaching Internship at the College. In this perspective, the Phenomenological Method has been demonstrated as a new form and tool in the understanding of social and educational processes, based on multiple relationships between established actors involved there, manifested in perceptions, feelings, expressions, signs, emotion, often disregarded and unnoticed by geographic knowledge.

Keyword: Methodology. Phenomenology. Teaching. Higher education.

¹Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (e-mail: mariana.costaneves@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8849547297770737>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9980-7335>.

²Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais; Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (e-mail: jantoniosdeus@uol.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0247416764904932>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1737-4960>.

³ Professora do Instituto Federal de Minas Gerais; Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (e-mail: ludimilardrigues86@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6306640964385916>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8007-9219>.



INTRODUÇÃO

As incertezas presentes na realidade atual intensificam, cada vez mais, as práticas individualistas, que demandam rearranjos do fazer social. Nesse contexto, a necessidade crescente de elucidar questões referentes à diversidade e à multiplicidade docentes¹, reclama novas metodologias de relacionamento com a realidade. E a fragmentação do mundo, presente na atualidade como um fenômeno crescentemente observável, vai minando as possibilidades de serem mantidos modelos de leitura científica que pretendam aprisionar, ou tornar estáticas, dinâmicas próprias da realidade.

Em face dessa realidade – conjunta atual -, além de novas leituras, faz-se necessária a busca de abordagens que apontem caminhos, contribuindo teoricamente para novos “olhares” sobre essa realidade. Assim, a proposição deste artigo é refletir acerca da dimensão humanística nas relações intersubjetivas impressas pelos valores, sentimentos, ações e percepções observadas na experiência de intervenção em aulas de disciplinas atendidas por atores ligados ao Estágio Docente Supervisionado do Ensino Superior. E, nesta perspectiva, o Método Fenomenológico mostrou ser uma nova forma e/ou ferramenta na compreensão dos processos sociais e educacionais, a partir das múltiplas relações estabelecidas entre os diferentes atores aí envolvidos, que se manifestam em percepções, sentimentos, expressões, signos, emoções, muitas vezes desconsideradas e despercebidas pelo saber geográfico.

A abordagem humanística, que valoriza os sentidos e emoções, é referenciada pela geografia cultural-humanista (KOZEL,1999), cujo olhar se lança na análise dos mundos vivido, percebido e experienciado. Essas abordagens têm como objetivo central o método fenomenológico, que, de acordo com Relph (1979), é um método encontrado em toda parte, a partir do qual estruturas não estão claramente visíveis, sendo, porém de extrema relevância considera-las, uma vez que os processos subjetivos do desenvolvimento humano se fundamentam em estruturas fundamentais na formação educacional do Ser.

Ele, *a priori*, se fundamenta em estruturas de vivências pessoais, tal como fenômenos da experiência, os quais, se e quando identificados e interpretados, tornam-se passíveis de serem examinados os caminhos pelos quais se originaram, como se desenvolveram, e de que forma se transformaram, podendo-se situá-los num contexto ontológico, social e cultural mais amplo. É desta maneira que a Geografia Cultural Humanista se propõe a atuar, na

¹ Os Estágios Supervisionados são atividades curriculares do Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências da UFMG em que o pós-graduando intervém em dinâmicas de classe e de campo da graduação, sob a supervisão e coordenação do Orientador.



interface da percepção e da experiência humana, indo ao encontro da transdisciplinaridade e envolvendo ciências clássicas como a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia.

Sob esta perspectiva é que se objetiva abordar, neste artigo, os conceitos de: Mundo-Vivido, Mundo Percebido e Mundo Experienciado, do ponto de vista fenomenológico, a fim de referenciar a metodologia utilizada. E sob essa premissa, abordamos a perspectiva descritiva, para apresentar quais foram as impressões da metodologia aplicada em sala de aula, e de que maneira ela pode contribuir para o saber científico, seu desenvolvimento e aprimoramento na docência do ensino superior.

Mundos fenomenológicos: entre vivências, experiências e percepções

Compreender o espaço, através de uma concepção geográfico-cultural, significa, antes de tudo, o entendimento de que ele se encontra inserido em um contexto carregado de signos, representações e relações socioespaciais. Significa, além disso, que, somente através de olhares que se inserem nesse contexto, pode-se analisar, entender e tentar “decifrar” as relações construídas, destruídas e/ou reconstruídas historicamente entre o homem e o meio, pois, através desses processos socioculturais e de produção de significados é que as relações sociais fazem, de alguns espaços, lugares de importância fundamental para a produção e reprodução de práticas sociais.

Ao analisarmos a sala de aula como um desses espaços, podemos compreender que ela influencia e dinamiza a vida comunitária acadêmica, local, e até mesmo individual do aluno ao cursar determinadas disciplinas. Nesse sentido, analisarmos as vivências, experiências e percepções desses alunos é de suma relevância.

A realidade complexa que buscamos apresentar na disciplina foi a concepção de “*mundo percebido*”, estudada por Merleau-Ponty. Um estudo da percepção abre possibilidades de se pensar a relação do homem com o mundo e do homem com o “*outro*” no mundo. Essas relações pensadas face ao espaço geográfico propiciam leituras numa proposta “viva” e “dinâmica” da realidade, tal como a vivemos. Ao nos debruçarmos sobre as obras de Merleau-Ponty, as possibilidades de relações com nossa realidade, por ele apresentadas, foram a maior riqueza apreendida das leituras. Além de exemplos concretos de fatos, antes analisados pela concepção clássica de percepção, essas obras propiciaram momentos de pausa para constantes relações com o nosso dia a dia.

O mundo percebido seria o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, todo valor e toda experiência. Uma concepção deste gênero não destrói nem a racionalidade, nem o absoluto. Busca fazê-los descer à terra (MERLEAU-PONTY, 1990, p.42).



É interessante notar que, para Merleau-Ponty, o sentido de se “descer à terra” constitui-se na realidade em estarmos diante do mundo vivido, a partir da concepção dele como “mundo percebido”, ou seja, a construção do conhecimento e das relações com os outros advém das percepções subjetivas e do perceber-se-com-o-outro. Estas percepções não são meros reflexos dos objetos na retina; existem processos internos, históricos e externos que destroem o que era definido como percepção, não deixando as pessoas se perderem num relativismo exacerbado. A percepção subjetiva não é a de um indivíduo isolado em toda a sua vida. O homem aqui concebido é aquele relacional no dia a dia, compartilhando espaços e sentimentos com os outros.

Essa ideia da existência como coexistência implica em mudanças epistemológicas. A ação só se dando pelo impulso existencial, que é o *outro* com o compartilhar dos significados. O próprio conceito de percepção ganha um novo significado a partir desta nova concepção existencialista, que trouxe consigo toda uma teoria direcionada a reflexões sobre as práticas, entre elas a da ciência socioespacial.

Já os *sentidos* são vistos pelo autor como janelas entre a realidade e o Homem, porém o valor a eles atribuído e a relação entre eles tornam-se os fatores mais importantes na construção do conhecimento de mundo. Os sentidos são mais do que meros instrumentos e permitem a cada um dos sujeitos serem ativos, elaborando perspectivas que, na sua vivência, estendem a realidade a uma dimensão infinita. Assim, quando um homem percebe, todos seus sentidos se intercomunicam, embora sua percepção não seja a soma deles.

Esta dialética em Merleau-Ponty enriquece sua teoria, pois em sua perspectiva, ao mesmo tempo em que cada sentido capta o fenômeno, na sua facticidade, que é a única forma suficientemente capaz de abarcar a realidade, a soma das sensações não faz do objeto a soma das partes, pois, “a unidade da coisa não se encontra por trás de cada uma de suas qualidades: ela é reafirmada por cada uma delas, cada uma delas é a coisa inteira” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22).

Ao pensar no nosso corpo, automaticamente nomeamos os nossos sentidos biológicos: audição, olfato, paladar, tato e visão. E quando inquiridos sobre algo em que o “perceber” se faz presente, logo nos posicionamos diante desse fenômeno, ligando-o ao sentido através do qual é percebido: ouço a música, vejo o computador, cheiro o perfume, toco a parede, sinto o gosto do café. Assim, sempre associamos, portanto, um sentido a um objeto. Logo, se eu sinto o cheiro, o aroma do café, por exemplo, e formulo este pensamento, certamente é porque eu já conheço o café e sei que ele exala aquele cheiro. Os meus sentidos só se manifestam através de um fenômeno que os coloca em situação, que estimula uma lembrança. Eu não poderia



formar esta imagem e dizer que percebo o cheiro do café, se esse processo nunca tivesse sido experienciado por mim anteriormente.

A ação perceptiva, aqui averiguada, se diferencia do conceito behaviorista de sensação. Num primeiro momento, tem-se a ideia de que a ação será estímulo-resposta, mas não é esse processo que se desenvolve. A ação de formar imagens na mente e de comunicação dos sentidos não se dá automaticamente pelo estímulo. A todo o momento, o sujeito, na sua intencionalidade, estabelece a ligação entre eles, trazendo sua história, suas lembranças (boas ou ruins), suas vivências e experiências, e todas as suas construções mentais, manifestando-se diante da sua ação perceptiva. O estímulo existente não recebe uma única resposta, como defendem os behavioristas, porém é a forma de possibilitar o início da sua ação perceptiva, iniciando e se consolidando sempre pela intencionalidade do sujeito.

Vale ressaltar, aqui, que o que é concebido como percepção não se restringe a uma ligação unilateral entre sentido, associação e percepção, tal como uma fórmula, engessada, pois cada indivíduo construirá, através de sua vivência, um conjunto de ligações entre os sentidos, proporcionando uma abertura de perspectivas para os fenômenos. Ou seja, “não há como padronizar a percepção, pois a relação subjetiva e as associações envolvem a construção subjetiva e toda uma história de vida” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 47-48).

A percepção não se estabelece, assim, apenas num relance, num simples dirigir do olhar a uma paisagem ou a um espaço, seja em que escala for. O ato da percepção envolve ligação entre o percebido e o sujeito, que a todo o momento é sujeito da percepção. E como ela se dá a todo o momento, na dinâmica do mundo, o homem é um ser diferente a cada instante da percepção, pois, o mundo percebido, muito mais dinâmico do que podemos imaginar, só é mundo percebido pela existência inseparável deste multiplicar de fenômenos de percepção e inserção do homem como ser-no-mundo-com-os-outros (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 41-43). Enilda Bueno, em seu trabalho sobre as obras de Merleau-Ponty, comenta:

Para que possamos perceber as coisas, é necessário que as vivamos. A fenomenologia da percepção nos faz esse convite, ao propor uma mediação sobre o ser-no-mundo, em que o conhecimento do mundo se torna conhecimento do homem e, do homem, conhecimento do mundo; confirma-se, assim, que as relações de compreensão do homem e do mundo são literalmente inseparáveis. Assim como o coração é a vida do corpo (BUENO, 2003, p. 40).

Portanto, o mundo percebido não é algo em que meramente pensamos, mas o lugar no qual vivemos nossas vidas, experienciamos, assumimos papéis/funções, sobre os quais temos sentimentos e esperanças, além de ser o mundo que a todo tempo (re)conhecemos. Não se trata, portanto, de recebermos passivamente todo o mundo exterior para depois interpretá-lo,



mas sim, descrever nossa existência no mundo, nossos vários modos de *ser no mundo e ser no mundo com o outro*.

O mundo-vivido nos oferece, assim, a todo o momento um fluir de informações constantes, mas, ao passar pelo nosso filtro sensor da mente, que traz nossa bagagem experiencial subjetiva e intersubjetiva, nem tudo é captado, pois nem tudo é considerado significativo por nós. Diante de todos os fatores sociais imbricados na subjetividade, diversas imagens mentais podem ser formadas, dependendo da construção intersubjetiva presente em cada sujeito.

Mesmo que por vezes a percepção aparentemente seja a mesma (como um simples ato de tomar café), todos os fatores envolvidos disponibilizarão imagens mentais e conversões em linguagem que, de forma alguma, serão uniformes para todos aqueles que as percebem. Nenhum sujeito constrói o mundo da mesma forma que o outro. Nenhuma lembrança ou memória será retomada da mesma forma, mesmo que exista um compartilhar situacional. Cada sujeito reconhece, percebe e desenvolve formas únicas a respeito de um mesmo fato vivenciado. A comunicação assim, se dará via percepção, sempre numa disponibilidade de informações fluidas, que comporão parte do mundo-vivido situacional, ou seja, num ali presente.

A percepção se apresenta, assim, como uma flor de pequi, que parece extremamente frágil e delicada, mas se desgruda a qualquer vento, indo para longe do caule, antes tão estático. Nesse desgrudar, exala um suave cheiro, que inebria quem passa, causando curiosidade e familiaridade a quem passa perto, se tornando um irrecusável convite a degustação de seus frutos. Toda a relação que o autor empreende entre os sentidos, a comunicação, a percepção e o espaço, nos possibilitou refletir a respeito da importância do espaço na construção intersubjetiva da realidade. Merleau-Ponty é, aliás, enfático ao afirmar que “toda percepção é espacial e que não existe percepção sem espaço, e nem esse é um simples meio onde os objetos se dispõem” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 298).

Práticas metodológicas desafiadoras em sala de aula: uma experiência fenomenológica

Como Bolsistas CAPES da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvemos, em conjunto com o Orientador, a docência na graduação, na disciplina: *Turismo e Etnicidade na ótica do socioambientalismo e ordenamento territorial*. Assim, nos propusemos a apresentar aos estudantes dos cursos de geografia e turismo um aporte de leituras direcionadas à visão da geografia humanística cultural da sociedade, para que eles tivessem a



oportunidade de vivenciar e experienciar novas possibilidades, descortinando seus olhares do saber geográfico, a partir das emoções e percepções, levando a uma reflexão conjunta.

Desse modo, apresentamos, a eles, as bases teóricas e conceituais da geografia humanista, da geografia das representações e da geografia humanística cultural, todas centradas nas categorias de análise geográficas: lugar, paisagem, território. E, por meio da observação de imagens e vídeos de lugares, paisagens, pessoas, comidas, discutimos a concepção e compreensão de tais categorias, através dos mais variados sentidos. O Estudo Teórico/Empírico da disciplina culminou com um Trabalho de Campo em uma comunidade tradicional, denominada Alto dos Bois (MG) e foi desenvolvido com o intuito de apresentar, vivenciar e experienciar a percepção, em que eram observados os sons, os cheiros, as paisagens, os saberes e os sabores de cada alimento degustado. Vale ressaltar que durante o trabalho de campo os alunos tiveram que produzir diários de campo², nos quais incluíram: suas experiências, sensações, olhares; uma avaliação da disciplina e da nova abordagem em relação à sociedade, e como eles acreditavam que era possível aplicar aquela metodologia em suas vidas e seus trabalhos; um artigo final, em grupo, com o intuito de avaliá-los em relação ao conteúdo ministrado durante o semestre.

Portanto, na disciplina, a proposta foi apresentar e analisar os fundamentos filosóficos e teóricos em que estão alicerçadas as abordagens fenomenológicas sociais e culturais, bem como desenvolver empiricamente pesquisas que envolvessem manifestações culturais, simbolismos, territorialidades, identidades, dentre outros processos culturais. E por meio das apresentações expositivas e do trabalho de campo, foi possível evidenciar aspectos sociais e culturais dos fenômenos geográficos apresentados e construídos em conjunto com os alunos.

Visando apresentar uma proposta relacional e participativa, destacamos a participação dos alunos nas tomadas de decisão e construção da disciplina, como a apresentação das leituras e da nova proposta fenomenológica perceptiva e vivencial. Vale ressaltar que esta despertou o interesse de todos os alunos; diante da novidade, se mostraram interessados e comprometidos. Em relação ao trabalho de campo, cujo destino também fora discutido e avaliado em conjunto com os alunos, dentro das possibilidades oferecidas pela Universidade, também observamos um forte interesse da turma nessa nova proposta de se trabalhar os conceitos e concepções da geografia humanista cultural em campo.

O trabalho de campo denominado “*Comunidades tradicionais: vivenciando o urbano e o rural*” teve como cerne o aguçar da percepção e do olhar dos lugares e paisagens, com seus sons, seus cheiros, suas representações coletivas e individuais, a importância do silêncio em

² Diário de campo é um documento pessoal-profissional no qual o estudante “fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social” (LEWGOY, SCAVONI. 2002.p.63).



determinados momentos e o que ele pode representar, assim como essas vivências e diferenciações podem ser particulares e, ao mesmo tempo, coletivas.

A ideia inicial era que apresentássemos questionamentos iniciais, como um *start* do pensamento epistemológico, e que, a partir daí, eles continuassem com suas próprias percepções. Nesse sentido, os questionamentos foram: Ao caminhar pelos núcleos urbanos, que sensações emergiram em relação ao passado quilombola? Que relação se tem com essa ancestralidade? Que símbolos vemos ali? Que atores sociais seriam reconhecidos? De que maneira? Ao chegar na comunidade tradicional, quais diferenças notamos? Qual paisagem enxergamos? Ela nos atrai? Que cheiros e sons nos tocam? Dor? Vazio? Alegria? O que podemos descortinar? Qual o cheiro que me lembra? O que aguça sua memória?

Nessa nova proposta metodológica e epistemológica de trabalho de campo, os alunos tiveram a possibilidade de conceber, a partir de suas vivências, diferentes sentidos e significados para as categorias lugar, paisagem e território.

Essa inserção nas categorias é, tanto pela compreensão do conceito em si, como pela percepção dos alunos em relação a elas. O conceito de Espaço é compreendido como especificidade e singularidade do meio numa tomada de consciência da situação de sua inserção no mesmo, ou seja, quando o homem estabelece uma relação entre a sua existência e a realidade, formando, assim, a *geograficidade*, compreendida como a permanência e a importância das experiências vividas e da noção de valor na curiosidade e nas indagações sobre a terra (DARDEL, 1952).

O Lugar, aqui, foi compreendido como relações de pertencimento, culturas urbanas e rurais, não-lugares e identidade, nesse sentido, o lugar significa muito mais do que uma localização, mas se refere ao tipo de experiência e envolvimento com o mundo. Nas palavras de Buttimer, lugar “é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas” (BUTTIMER, 1985, p.228).

Já a paisagem é aqui compreendida enquanto valorização do patrimônio material e imaterial, sua relação com as vivências de quem reside na região:

É por isso que a paisagem não é somente estética, mas também lírica, pois o homem coloca na sua relação com o espaço as grandes direções significativas de sua existência. A busca ou escolha de paisagens privilegiadas é uma forma da procura de si mesmo. Toda preferência sensível implica escolhas da existência como tem mostrado, entre outros, a psicanálise existencial de Sartre e o inventário das formas e das matérias realizado por Bachelard. Assim, a noção de paisagem pode ser utilizada, pela crítica temática, para designar o conjunto de escolhas sensoriais reveladoras das grandes atitudes existenciais de um ator, “as coordenadas pessoais de uma morada” o “cadastro pessoal do desejável e do indesejável” (COLLOT, 1990, p.28).



E por último, o território, é compreendido como a representação dos lugares de luta, de vivência, enquanto territorialização, desterritorialização e territorialidade, seguindo, dessa forma, as concepções de Aguiar (1999, p.64), para o qual o território “decorre de uma organização histórica do espaço, que pode ser constatada através da análise dos mapas e das diferentes representações dos lugares”. Assim, os lugares e paisagens geográficas foram apresentados/representados pelos estudantes através de fotografias e por suas descrições em seus diários de campo. Essa atividade, do registro iconográfico, possui características extremamente formativas, visto que parte das representações deles, são notadas a partir do que chama a atenção de cada um, permitindo apresentar a forma como o estudante observa o mundo ao seu redor, e como ele o descreve.

Figura 1 – Comunidade Tradicional de Alto dos Bois (MG).



Fonte: Ludimila de Miranda Rodrigues, 2017.

As primeiras impressões, advindas dos diários de campo, vieram a partir das descrições e foram registradas pelos alunos:

“O município é muito bonito, mas é muito pequeno. Tem uma grande praça no centro, e alguns bairros nos arredores. E a comunidade fica um pouco distante na zona rural”. (aluno).

“O lugar é muito longe! Viajamos durante o dia inteiro, e uma parte da noite. Chovia na estrada e parecia que nunca ia chegar. E quando finalmente chegamos pudemos nos hospedar num hotel bem pequeno, mas aconchegante e familiar”. (aluno).

Figura 2 – Trabalho de campo, com foco nas vivências do urbano.



Fonte: Mariana Rodrigues da Costa Neves, 2017.



Interessante notar que as percepções da travessia, ou trajeto da Universidade até o destino foi relatada como marcos importantes, uma vez que eles apresentam a expectativa do aluno em relação ao que havia sido proposto em sala de aula. Essa expectativa, ou ato de ficar em espera, é notada a todo momento, pois os primeiros sentimentos de angústia e ansiedade, e posteriormente à esperança, vão sendo percebidos, sentidos e compartilhados ao passar pelas paisagens do Vale do Jequitinhonha³. Assim, apareceram de forma majoritária a descrição das paisagens do Vale do Jequitinhonha e a percepção de não-lugar⁴:

“A comunidade é muito distante, e passamos pelo Vale. O que me chamou a atenção foi a quantidade de terrenos de eucalipto! Um mar de árvores, e tudo desmatado!”. (aluno)

“(…) era como se as plantações não fizessem sentido com a paisagem que estamos acostumados a ver do Vale”. (aluno).

Variados cheiros foram percebidos, como o cheiro do café, da roça, do mato, e os modos de fazer:

“No almoço comemos galinha caipira, bem temperada e macia. Estava tudo ótimo” (aluno).

“Depois do almoço precisávamos caminhar na lama, porque tinha chovido, mas a Dona Lia não nos deixou ir sem antes tomar um cafezinho que eles cultivam em sua propriedade”. (aluno).

“Nunca tinha visto alguém coar café com um coador de ferro. Parecia coisa de novela”. (aluno)

Figura 3 – Almoço feito na Comunidade Quilombola, durante o Trabalho de Campo. Panelas com galinhada, arroz e farofa, no fogão a lenha, revestido de tabatinga (barro que dá a coloração branca).



Fonte: Mariana Rodrigues da Costa Neves, 2017.

³ Mesorregião do nordeste mineiro, onde destacam-se paisagens compostas pelo sistema geomorfológico de chapadas e vales, onde, nas primeiras, destoam da paisagem natural dos vales de cerrado verdadeiros “desertos verdes” de eucaliptais que contornam grande parte das estradas.

⁴ (...) os não lugares se caracterizam por serem locais dessimbolizados, não identitários e com os quais os sujeitos, em geral, não estabelecem nenhum tipo de vínculo relacional enquanto os ocupam (REIS, 2013). “O não lugar é o espaço dos outros sem a presença dos outros, o espaço constituído em espetáculo” (AUGÉ, 1994b, p. 167). O autor, em sua teoria, defende ainda que os não lugares tenderiam à generalização de suas características, justapondo-se, “criando, assim, uma falsa sensação de familiaridade em meio à transitoriedade que lhes é característica” (AUGÉ, 2006, p. 110). O autor faz uma importante relativização de seu conceito de não lugares, afirmando que, embora eles sejam “caracterizados pela ausência de identidade, significado e referência histórica, a sua existência está diretamente relacionada com os modos como os sujeitos se apropriam deles, sendo o uso o que faz o lugar ou o não lugar” (2006, p. 111).



As texturas, os sabores também foram sentidos:

“O café tem gosto diferente. Não sei se gostei, ou se achei só diferente. Tinha açúcar, mas o gosto do café era diferente” (aluno).

“A galinha tem gosto mais forte. E o ovo que ela fritou na hora pra várias pessoas tinha uma cor bem amarela. Parecia de outro lugar. Nunca tinha visto. Mas era muito bom e forte” (aluno).

Figura 4 – Discentes almoçando na comunidade durante o trabalho de campo.



Fonte: Mariana Rodrigues da Costa Neves, 2017.

Os sons foram percebidos de forma diferente, e até mesmo a falta de alguns sons foram notados:

“A turma em geral ficava em silêncio. Não funcionava telefone num monte de lugar. Muita gente ficou incomodada” (aluno).

“Percebi que quase não víamos passarinho. Nenhum cantava. Achei que era por causa da chuva. Mas depois o dono da casa falou que já teve muito passarinho por ali, mas que agora tem menos por que os remédios que jogaram no café, nas águas matou muito passarinho” (aluno).

Muitos relataram também os encontros pós-campo, em que a turma se encontrava na pousada para conversar sobre as experiências vividas, e depois todos iam confraternizar num restaurante que ficava próximo:

“No final do dia (...) voltamos para a cidade. Todos fomos tomar banho. Havia poucos banheiros, então tinha uma superfila para tomar banho (...) tínhamos que nos encontrar com a turma toda depois para conversar sobre as percepções gerais do campo. Mas a melhor conversa foi quando fomos jantar e conversar num restaurante em frente a pousada. Comida caseira e tava uma delícia. E era um prato enorme” (aluno).

“(...) cheguei na pousada cansado. Queria deitar e dormir. Mas tínhamos uma reunião com o professor e os monitores, e depois fomos para uma pizzaria que fica



embaixo do hotel. Foi interessante, porque nós pudemos conversar sobre tudo. O que a gente gostou e o que não gostou até o momento” (aluno).

A faixa urbana foi notada como um lugar diferente da faixa rural, e pela falta de entrosamento principalmente entre os jovens e a comunidade tradicional:

“As entrevistas e conversas na cidade foram muito interessantes. Principalmente porque tinha muita gente na praça nesse dia. Muitas pessoas tomando sorvete, sentados nos bancos da praça. E tinha muitos jovens que reclamavam muito de lá, porque não tinha muitas festas na cidade, só em Capelinha. Eu achei engraçado”. (aluno).

“Ninguém conhecia direito a comunidade quilombola. Toda vez que a gente perguntava sobre a fazenda, poucas pessoas respondiam, e teve gente que nem sabia” (aluno).

Muitos relatos foram de encontro à dificuldade em reconhecer a Comunidade Tradicional como Quilombola:

“O lugar não era como eu imaginava, me pergunto o que realmente significa ser quilombola. Me pareceu um pouco como uma comunidade rural”. (aluno)

“Achei interessante o trabalho todo, mas não sei como analisar enquanto comunidade tradicional. O que faz dessa comunidade quilombola?” (aluno)

É interessante notar que mesmo com a inserção dos alunos e suas participações nas escolhas dos lugares visitados, percepção dos cheiros, dos sabores experimentados, com os modos de fazer apresentados por toda a comunidade tradicional, e a experienciãõ de quatro dias em campo, alguns alunos ainda relataram a não sensibilidade em relaçaõ à cultura negra. Isso denota que ao mesmo tempo em que se constrói um vínculo educacional padronizado dentro de sala de aula, se percebe em campo esse revelar positivista de pensamento, em que a reflexãõ visa sempre um resultado diretivo. Isso demonstra a importãncia em se desenvolver metodologias capazes de captar, dos alunos, a percepçaõ sensorial e reflexiva, nos trabalhos de campo, para além de métodos positivistas, que visam apenas o levantamento de informações para um fim, em geral, numérico.

As percepções dos estudantes foram diversificadas e suas lembranças e memórias registradas foram originadas da percepçaõ coletiva, já que todos trabalharam em conjunto. Mas houve, também, algo de individual, uma vez que alunos, do mesmo grupo, relataram sensações diferentes, seja para escrever que não gostam de beber café, que resolveram experimentar porque era um “café quilombola”, ou seja para escrever da sensaçãõ de humildade despertada ao almoçarem sentados no chão com o prato na mão.

Nesse sentido, a fenomenologia veio como uma forma de tentar abarcar essas sensações e, em como cada estudante percebe o lugar de vida cotidiana de uma comunidade, ou lê a paisagem que está diante dos olhos, de quem nunca esteve ali, e talvez não terá uma



nova oportunidade de retornar, ou ainda, de repensar os territórios ao ouvir um relato de um morador da Comunidade e se emocionar, ao pensar como seria se ele mesmo estivesse naquela posição:

A fenomenologia desafia cada indivíduo a examinar sua própria experiência, a tornar-se sujeito mais do que objeto de pesquisa e, então, procurar por denominadores comuns na experiência dos outros” (BUTTIMER, 1976, p.185).

Quando questionados sobre o método aplicado e de que maneira esse método poderia contribuir para a geografia e para o turismo/geografia, as respostas foram sempre positivas; talvez enquanto forma avaliativa os alunos se sentiram receosos em classificar como um processo ruim, mas, ao mesmo tempo, diante de tantos relatos de experiência, através dos diários, pudemos perceber como as sensações, os cheiros, os sabores e as vivências são menosprezadas, por serem consideradas corriqueiras. Mas, ao serem “obrigados” a falar sobre todo esse processo, os alunos se sentiram forçados a repensar a forma como iam para o Trabalho-de-campo:

Pensando no método que foi aplicado, eu acredito ter sido muito interessante, por nos fazer prestar mais atenção ao que vivemos em cada campo. Geralmente é tudo automático que não prestamos atenção até mesmo na comida.” (aluno).

(...) eu achei interessante, e super aplicável ao turismo, porque ele trabalha com a experiência individual, e o que esses tipos de lugares nos trazem”. (aluno).

O método fenomenológico apresentou-se assim como uma nova possibilidade didático-pedagógica de ensino, logo que viabilizou que os alunos experienciassem uma nova forma relacional de se vivenciar um Trabalho-de-campo. A cada momento significativo, eles relatavam suas experiências nos diários de campo, as reliam e rememoravam todos os passos ocorridos, trazendo à memória todos os sentidos percebidos.

Considerações finais

A grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em sala de aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas por ele através de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o estudante as retenha, absorva e reproduza, em detrimento das atividades avaliativas.

Neste paradigma, o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem avalia, quem dá a nota. Sua grande e constante pergunta é: que devo ensinar aos meus alunos? E o aluno, como aparece? Como o elemento receptor,



assimilador, repetidor? Ele apenas reage em resposta a alguma ordem ou orientação do professor?

Quando falamos em aprendizagem, estamos nos referindo ao desenvolvimento de uma pessoa, e no nosso caso, de um universitário, nos diversos aspectos de sua vida, valores, significados, habilidades próprias, vivências, uma “bagagem” de vida anterior à universidade, e, claro, o desejo em se formar um profissional realmente capacitado.

A ênfase na metodologia fenomenológica como paradigma para o Ensino Superior altera o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central, de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem, ou seja, buscar as informações, perceber, sentir, atentar aos sons e ruídos, ou mesmo o silêncio, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e repensar seus valores a partir do outro. Sem dúvida, essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: com os professores e com os colegas, pois, a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com o outro e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de participante do processo formador de seu aluno.

Nesse sentido, levar os alunos a uma experiência diferente das tradicionais é de suma importância para a vida acadêmica e formativa do mesmo. Levá-los a repensar seu papel com o outro, a cada trabalho de campo que fazem, produz reflexões ontológicas posteriores, e até mesmo durante todo o processo, contribuindo muito no processo de aprendizagem a respeito daquilo que difere de suas experiências vividas, como, por exemplo, modo de ser e viver das Comunidades Tradicionais.

Porém, encontramos alguns entraves, que merecem discussão. Pode-se notar que o olhar dos estudantes ainda está carregado e tracejado pelo pensamento epistemológico clássico, e que o desprendimento, por mais simples que pareça, ainda é difícil de ser analisado, representando uma barreira e um enfrentamento.

Pretende-se, assim, que tal proposta possa adentrar ao âmago dos estudantes, que se sintam desejosos de lançar um novo olhar para o mundo vivido social (Relph, 1979), uma capacidade ampla de percepção e experiência do meio em que vivem, e do meio ao qual não se vive, mas de espaços que se conhecem, permitindo a compreensão de nuances de atores sociais envolvidos em comunidades até então desconhecidas por cada turma. Assim, os alunos podem apropriar-se de capacidades até então desconhecidas, ou tão corriqueiras que são desvalorizadas, permitindo inserir-se num contexto de formação.

Aprender, vivenciar, aprender a olhar, sentir, se permitir experienciar são imprescindíveis no *saber e fazer pedagógico-geográfico*, uma vez que permitem refletir sobre diferentes realidades, relembrar memórias particulares, levando à construção ampla do sujeito,



que, nessas perspectivas de ensino, se tornará um profissional não apenas entendedor de determinados conteúdos, mas mediador de percepções, sensações e conhecimentos dos estudantes com os quais vier a atuar.

Diante dessa perspectiva, compreendemos que a metodologia fenomenológica, baseada nas vivências, experiências e percepções, aplicada em sala de aula e em trabalhos de campo, ainda é recente na geografia, e por isso desafiadora. Todavia, considera-se necessária para a construção, não somente de profissionais, mas, também, de sujeitos sociais capazes de se sensibilizarem com o mundo que os cerca.

Referências

AGUIAR, Valéria Trevizani Burla. **Cognição e Representação Geográfica do Espaço. Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 11 (21 e 22): p.57-65, jan/dez, 1999.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. **Fenomenologia: a volta as coisas mesmas**. In: PEIXOTO, Adão José (Org.) **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, p. 9-42, 2003.

BUTTNER, Anne. Apreendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. 2ª Edição. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 165-193.
COLLOT, Michel. Pontos de vista sobre a percepção das paisagens. **Boletim de Geografia Teórica**, 20 (39), p.21-32, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981.

KOZEL, S. Nogueira, A. R. B. Geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 13, p. 239-257, 1999.

LEWGOY, Alzira M^a. B;SCAVONI, Maria Lucia. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.

LOWENTHAL, David. Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. 2ª Edição. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 103-141.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas – 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas: Papirus, 1990.



REIS, Breno Maciel Souza. Pensando o Espaço, o lugar e o não lugar em Certeau e Augé: perspectivas de análise a partir da interação simbólica de Fourquare. **Contemporânea**. N.21. Ano 2. Vol.2. 2013. P.136-148.

Artigo recebido em: 11/11/2020.

Artigo aceito em: 02/01/2021.

