

Revista de Ensino de Geografia

ISSN 2179-4510

www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br

Publicação semestral do Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO

Instituto de Geografia – IG

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

ARTIGO

APONTAMENTOS SOBRE CURIOSIDADE EPISTÊMICA E IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO GEÓGRAFO

Bruno José Rodrigues Frank¹

RESUMO

Neste artigo pretendemos demonstrar a importância de dois conceitos fundamentais para a Geografia, que embora aplicados como rotina comum em muitas pesquisas acadêmicas, acabam pouco aproveitados no ensino-aprendizagem da Geografia. A discussão a respeito do papel da curiosidade e da imaginação (e da formação do imaginário) no processo de aprendizado discente na Geografia são temas ainda pouco aprofundados pelos pesquisadores. Este artigo é parte de um esforço inicial para garantir as linhas de força para posterior aplicação dos estudos desta natureza. Para isso analisamos o papel que a curiosidade epistêmica (capacidade ou traço de personalidade orientado para a descoberta e aprendizado) e do desenvolvimento da imaginação, a partir de exemplos de pesquisas e pesquisadores dentro e fora do campo da Geografia a fim de compreender como estes fenômenos podem ser enquadrados e estimulados nos discentes no ensino superior. Em seguida abordamos o tema da imaginação e de seus usos para a abertura cultural e para a criação de um ambiente de aprendizado a partir das ideias dos filósofos John Kekes (1995) e John Paul Lederich (2011). Ao longo do texto trazemos exemplos que podem ser aplicados a partir de temas abordados na Geografia Cultural. Este trabalho possui natureza teórica e exploratória inicial, portanto não trabalha com comprovação empírica, mas espera-se que o artigo também contribua e incentive futuras pesquisas em torno destes temas e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Curiosidade. Pesquisa. Ensino. Imaginação na Geografia.

¹ Doutor em Geografia. Membro do Laboratório de Paisagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professor do Departamento de Geografia da Universidade Norte do Paraná em Londrina-PR. E-mail: bruno.j.frank@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O estudo do imaginário e dos efeitos da curiosidade na formação dos geógrafos é pouco debatido, e salvo algumas raras exceções encontra-se restrito ao âmbito acadêmico gerando uma lacuna importante na formação de futuros professores e geógrafos.

Engrenagem essencial na formação de uma opinião a respeito do mundo e das coisas, o imaginário pode conter as sementes da cooperação e da inovação. Por outro lado, pode ser totalitário e cruel. O imaginário pode ser alimentado pela literatura, pelas artes, assim como pela ciência, sendo possível “educá-lo”. Podemos inclusive, apontar para um imaginário coletivo com enorme influência sobre a realidade.

Assim como ocorre com a imaginação, a curiosidade não se distribui igualmente entre os indivíduos, que apresentam graus e tipos diferentes de curiosidade. O contexto, as inclinações pessoais e as experiências que a retroalimentam variam também no tempo e no espaço. Na história do pensamento geográfico observamos que a curiosidade epistêmica se torna uma forma de aproximação com determinada ideia ou conteúdo, uma ferramenta/característica aos grandes nomes da Geografia (GADE, 2011).

Para compreendermos esta relação na prática, utilizemos o exemplo do naturalista Alexander Von Humboldt (1769-1859) que, desejoso de compreender o funcionamento das enguias elétricas, se sujeitou a constantes choques e escoriações enquanto procurava tomar notas do fenômeno (HELFERICH, 2005). Como resultado, podemos imaginar o exausto Humboldt desenhando os esquemas do funcionamento do corpo das enguias e formulando as primeiras hipóteses sobre o comportamento deste estranho animal com as feridas deste encontro ainda doloridas. Ocorre que antes mesmo de vê-las pela primeira vez, Humboldt ficara curioso com a descrição feita por outros viajantes e procurava agora dar respostas para as perguntas feitas por outros antes dele. Trata-se da curiosidade pavimentando o caminho do conhecimento.

O quanto de sua *alma curiositas* é devido à sua formação humanista e naturalista não podemos precisar, mas podemos afirmar que sua imaginação lhe serviu de instrumento no estabelecimento de hipóteses e a própria curiosidade como força motivadora. Infelizmente, nas discussões

[...] a respeito do conhecimento e da aprendizagem na Geografia a curiosidade é raramente abordada. No entanto ela está no coração do conhecimento a respeito

do mundo. Acadêmicos utilizam de sua imaginação criativa a fim de definir as questões que elas procuram assim como as motivações de sua busca (GADE, 2011, p.13).

Transpondo do século de Humboldt ao nosso podemos vislumbrar o papel da curiosidade epistêmica e da educação do imaginário para a busca da jornada (*quest*) pessoal que pode, inclusive, abrir as portas para o próprio sentido pessoal de existência.

Ressaltamos que esta pesquisa possui intuito inicial, ensaístico, portanto, não aprofundamos em aplicações específicas ou explorações de natureza empírica. O objetivo deste artigo é demonstrar que a imaginação e a curiosidade na ciência geográfica podem ser estimuladas ou desenvolvidas a partir de uma atenção especial com a formação intelectual e com atitudes/hábitos por parte do corpo docente.

2 CURIOSIDADE EPISTÊMICA

Sabemos que a curiosidade intelectual é necessária na busca do conhecimento. No entanto o desejo de saber é visto um precioso atributo que apenas uma minoria da população tem [...] o que torna sustentáculo de nossa humanidade. [...] os diferentes graus de curiosidade epistêmica explicam rotinas de pesquisas e o desenvolvimento de bio-bibliografias (GADE, 2011, p. 66, tradução própria, adaptado).

Dentro da perspectiva psicológica, a noção de curiosidade aparece enquanto característica do indivíduo ou enquanto potencial e estão comumente associadas com o (1) aprendizado ou forma de aprender assim como nas (2) rotinas acadêmicas de pesquisadores (GADE, 2012). Em nossa breve discussão enfatizaremos principalmente a primeira. Agindo como linha de força explicativa a

[...] curiosidade epistêmica, responsabilidade social, carreira e convicções ideológicas são os principais elementos atuantes na pesquisa em Geografia. Alguns destes elementos sobrepõem outros, no entanto não é raro que as pesquisas guiadas pela curiosidade sejam maioria, principalmente no campo de pesquisa da Geografia Cultural. Porém a curiosidade epistêmica é sempre tomada como garantida enquanto as convicções sociais e políticas recebem maior atenção (GADE, 2012. p. 388, tradução própria, adaptado).

A curiosidade apresenta duas formas essenciais de manifestação: a **curiosidade epistêmica** e o **encantamento**. Ambas possuem potencial para atuarem na formação da curiosidade do cientista (GADE, 2011; 2012).

O encantamento serve como mola propulsora para o engajamento, enquanto a curiosidade epistêmica reside na procura pelas explicações e hipóteses para os diversos fenômenos observados.

A curiosidade epistêmica é compreendida como “[...] a motivação pela procura, obtenção e uso de novos conhecimentos” (LAURIOLA *et al.*, 2015, p. 202, adaptado, tradução nossa). Neste sentido, a curiosidade epistêmica age também como “mediadora” entre a abertura às experiências e a experiência geral de aprendizado.

De acordo com Hulme *et al.* (2013) existem dois tipos de caminhos que levam estudantes de ensino superior e sua relação com a curiosidade epistêmica e que em grande medida correspondem ao temperamento pessoal: (1) aqueles orientados ao domínio do conhecimento e (2) aqueles orientados à performance. A primeira está centrada na competitividade acadêmica, no demonstrar curiosidade “para algo” ou para algum objetivo como boas notas p.ex. Já o segundo é individual e se relaciona ao conhecimento como um fim em si mesmo e pode estar relacionado até com um traço de humildade intelectual (PRITCHARD *et al.*, 2018).

Carl Sauer, que possuía em grande medida as qualidades descritas no segundo tipo, sustentava p.ex. que o indivíduo que apenas “[...] vê o doutorado como um título dificilmente mantém uma atividade acadêmica no longo prazo (GADE 2012, p.17)”. Na prática professores mais experientes geralmente conseguem identificar e diferenciar nos alunos estes dois tipos. Este traço se torna divisor de águas, tanto que o próprio Carl Sauer, no que diz respeito aos seus orientandos:

[...] procurava um traço imprescindível de forte curiosidade epistêmica. [...] Sauer procurava, sobretudo, evidência de uma mente inquisitiva em nossa terra e seus habitantes no passado e no presente. Nos seminários dirigidos por Sauer, os participantes tinham sempre de ensinar ao professor “alguma coisa nova” (GADE, 2011, p. 27, adaptado).

Há um consenso a respeito de má tradição brasileira que desestimula o segundo tipo de curiosidade. Em nossa sociedade a relação com o conhecimento e formação é muitas vezes meramente utilitária: o objetivo é adquirir conhecimento para conseguir algo (uma promoção, um

título ou um emprego p.ex.) e não pelo conhecimento em si, incentivando uma cultura do diploma e do bacharelismo no Brasil (INFORSATO, 2016). Os que seguem o segundo caminho:

[...] procuram expandir ou aumentar seu conhecimento sobre algum tema ou objeto pelo conhecimento em si mesmo (como um valor a ser integrado). Esses alunos perguntam, pois estão interessados em aprender pelo aprendizado em si e nada mais. Exploram temas acadêmicos por um desejo próprio de compreender um tópico ou atividade. Este grupo demonstra interesse em uma ampla gama de assuntos (HULME et. al. 2013, adaptado, tradução própria, p. 55-56).

Inserido nesta atmosfera, o desafio do professor será justamente conciliar estes dois tipos de caminhos apontados e de desenvolver em ambos o gosto pelo conhecimento (mesmo que para efeitos práticos). Para isso é necessário procurar formas de estimular a curiosidade dos alunos. Mas antes de prosseguirmos, podemos realizar uma pergunta inversa: Como podemos **restringir** a curiosidade dos estudantes?

Vejamos alguns exemplos:

- Uso de chavões explicativos simples: “Sempre foi assim”; “É auto-evidente”.
- Enfatizar demasiadamente a crítica e esquecer-se ou desencorajar o processo analítico dos fenômenos. Espírito negativo.
- Evitar contextualizações e abusar do “presentismo” ao explicar fenômenos circunscritos em realidades históricas específicas (tecnológicas, sociais, históricas, etc.).
- Desencorajar independência e incentivar o conformismo.
- Abusar do jargão ou utilizar-se de uma linguagem hermética.
- Postura fechada com novas fontes sugeridas pelos alunos.
- Circunscrever as ações e motivações humanas a algum tipo de explicação de tom absoluto.

Para obter o efeito contrário existem algumas recomendações (ou antídotos) que se apoiam em práticas que conciliam os diferentes tipos de motivação:

- Promover a ambição saudável dos alunos através de pequenos desafios que incitem a curiosidade (ARNONE, 2015).
- Utilização de questões-chave durante as aulas seja no início ou no fim de forma a engajar os alunos. O professor pode desenvolver a resposta da pergunta inicial ou

deixar que os alunos voltem para casa refletindo a respeito da questão. Esse processo também serve como estímulo criativo nos alunos¹.

- Realização de estudos dirigidos com os alunos. Isso os deixa livres para pesquisarem o máximo possível sobre determinado tema. O professor pode sugerir bibliografia. A utilização do espaço da biblioteca pode ser essencial para um convívio do aluno com os livros.
- Dar oportunidade de escolha aos alunos nos tópicos gerais da disciplina.
- Apresentar exemplos de grandes professores ou intelectuais que tenham mantido contato com os assuntos abordados.
- Utilizar-se de obras clássicas do assunto estudado. Isso garante que os alunos adquiram “senso de tempo”.

Hulme et. al. (2013) e Gade (2012) mostram que os alunos aprendem melhor e retém mais informações quando são levados pela curiosidade. Estes fatores também trabalham a favor da permanência do aluno no curso, pois favorece vínculos afetivos com a instituição/curso.

3 USOS DA IMAGINAÇÃO

A formação da imaginação individual e coletiva pode ser aprendida e estimulada. Para isso existem dois importantes caminhos: a experiência de vida e o mundo das artes, especialmente o da Literatura. Falemos um pouco dessa relação, pois a literatura é essencial para a formação do imaginário. Podemos aprender muito sobre a região cacauíra da Bahia lendo os romances de Jorge Amado, porém ao lê-los junto ao trabalho seminal de Milton Santos (1957) sobre esta mesma região é elucidativo da manifestação material dos fenômenos deixados pela pena do escritor. Vejamos o cruzamento de olhares da descrição feita por Milton Santos a respeito do surgimento dos núcleos de povoamento em volta da atividade do cacau e em seguida um trecho da obra de Jorge Amado:

Amadurecidos os frutos, o lavrador sente necessidade de vendê-los. E, por outro lado, suas precisões existenciais crescem [...] e estes fatores levam ao surgimento dos vilarejos, cuja função é servir ao meio rural. A cada um destes pequenos mercados locais, plantados no meio da mata e formados por algumas dezenas de casas mal-construídas, corresponde uma determinada área de influência. [...] Tais vilarejos representam determinada fase da

conquista econômica da terra (SANTOS, 1957, p. 61, adaptado, grifo nosso).

Já em Jorge Amado (2009), o mesmo fenômeno adquire contornos de narrativa que se encaixam nos moldes explicativos na obra de Milton Santos:

Ferradas nascera em torno do armazém de cacau que Horácio (fazendeiro) fizera construir ali. Ele precisava de um depósito onde juntar o cacau seco das suas diversas fazendas. Ao lado do armazém foram surgindo casas, em pouco tempo se abriu uma rua na lama, dois ou três becos a cortaram, chegaram as primeiras prostitutas e os primeiros comerciantes. Um sírio abriu uma venda, dois barbeiros se estabeleceram (AMADO, 2009, p. 119).

No exemplo acima, a literatura é capaz de materializar a não-ficção. Infelizmente há uma tendência da academia em omitir conteúdos mais “emocionais” que se justificariam desde o “distanciamento crítico” até a posição de neutralidade científica (GADE, 2012).

Outro ponto importante é destacar que uma imaginação rica é capaz de compreender visões opostas, modos de pensar diferentes que estão condensados nas figuras, nos lugares e conflitos dos romances. Esta imaginação ou capacidade “imaginativa” é também

[...] certamente essencial à ciência, seja aplicada ou pura. Sem um poder mental construtivo capaz de criar modelos experimentais, de descobrir pistas e segui-las, de brincar livremente com as hipóteses e assim por diante, os cientistas não chegariam a lugar nenhum. Mas todo esforço imaginativo no domínio prático tem de se submeter ao teste de viabilidade – do contrário, terá sido em vão (FRYE, 2017, p. 83).

Para Yi-Fu Tuan (2013) existe uma lacuna na imaginação e no trabalho dos Geógrafos modernos que se deve em grande medida a um afastamento da visão romântica³, presente na Geografia clássica, que reflete a demanda por científicidade da segunda metade do Século XX.

Para elencarmos a imaginação e seus usos é necessário realizar algumas associações entre fenômenos imaginados e símbolos. Para isso partimos de três categorias de símbolos propostas por Paul Ricouer (cósmico, onírico e o poético) que destaca as ligações entre os símbolos e a imaginação individual ou coletiva (RICOUER 1987 *apud* COSGROVE 2000).

O símbolo cósmico, por exemplo, advém do ato imaginativo do ser humano quando em contato com o mundo natural (trata-se de um significado além de si). Cosgrove destaca p. ex. o ato de nomear a Terra, ou o sol e de dotá-los de um duplo sentido, tais como “[...] A Terra é a mãe fecunda; o ar é a liberdade e o espírito” (COSGROVE, 2000, p. 40). Já os símbolos oníricos

estão ligados aos sonhos e devaneios e servem de ponte entre a imaginação individual e a coletiva, assim como vislumbram outras paisagens e outros lugares.

Os símbolos poéticos representam a imaginação humana em seu ápice criativo, pois resgata os sentidos produzidos pelos símbolos cósmicos e oníricos criando e/ou descobrindo novos sentidos como nas descrições poéticas dos fenômenos naturais ou dos lugares por poetas e escritores. Essa imaginação,

[...] Ao gerar sentidos novos, a criatividade poética é o elemento que produz culturas, e as diferencia. O “Oriente misterioso”, a “África mais escura”, os “ pólos congelados” e as “ilhas paradisíacas dos mares do sul” constituem uma Geografia Imperial do mundo para os europeus do início do Século XX (COSGROVE, 2000, p. 42-43, adaptado).

Nos estudos geográficos, esta ligação entre o imaginário e o objeto real se dá principalmente através das descrições dos fenômenos, que podem ser acompanhadas ou não de figuras ilustrativas.

Vale à pena discutirmos esta última categoria com maior atenção. A descrição (a boa descrição) está no DNA da Geografia e marca os conceitos trabalhados, definindo o que é mais relevante, suscitando em seu processo, interesses e símbolos associados à natureza da pesquisa em questão. Por exemplo, a descrição de uma área “[...] pode corresponder à de uma pintura, localizando elementos, traduzindo em palavras suas formas, seus relativos tamanhos, suas posições [...] mas isso não significa que substitua a imagem (GOMES, 2017, p. 123, adaptado)”.

Uma boa descrição pode atrair ou afastar o leitor do assunto. Muitos materiais didáticos antigos eram pródigos neste tipo de descrição imaginativa. Vejamos este exemplo, extraído do livro Chorographia do Brasil (FTD, 1922) onde os autores abordam as características gerais do litoral brasileiro: “[...] seu aspecto é variadíssimo; ora são cabos alterosos, profundos golfos, ilhas, rochedos elevadíssimos; ora, são praias arenosas, mangues pantanosos e verdejantes (FTD, 1922, p. 15, grafia original)”.

Como pudemos observar, em aspectos gerais, as descrições possuem elevado apelo estético que ajuda a formar “imagens” dos fenômenos estudados. Por isso defendemos que deve existir um forte respaldo da linguagem no processo de elaboração nas aulas e material a ser apresentado aos alunos (mas sem exceder na retórica). É recomendável que se aborde o assunto com linguagem “adulta”, mas que não seja ao mesmo tempo hermética e prolixo. A sensação a ser provocada no aluno deve ser a “saber mais”.

Isto é tão importante que a conjunção entre imagem e descrição é apontada por Gomes (2017) como segredo da rica capacidade de análise na obra *Tableau de La Géographie de La France* de Vidal de La Blache, que “[...] pelo discurso poderia operar uma compreensão imaginativa, ou seja, aquela que comprehende por meio de **imagens evocadas** e construídas pelo texto que ajudam a **transmitir** ao leitor a densidade e a complexidade das paisagens (GOMES, 2017, p. 118, adaptado, grifos nossos)”.

Quanto ao uso das imagens, devemos nos lembrar que o imaginário é formado por uma coleção de imagens e suas conexões e é a partir destes conjuntos que estabelecemos reflexões. Para nós, o conceito de imaginário pode ser tomado como:

[...]uma composição complexa de imagens de coisas. Quando essa composição diz respeito a objetos espaciais, estamos diante de um imaginário espacial. Não se trata de imagens-tipo ou de distorções voluntariamente produzidas para esconder algo ou manipular as pessoas. Um imaginário constitui um conjunto articulado de inúmeras cenas, de relações e fluxos, no qual a sucessão de imagens produz sentidos diversos e arranjos de significação intercambiáveis. No imaginário espacial, a unidade fundamental é a do sistema dos lugares (GOMES, 2017, p. 141).

O uso da visualização dos fenômenos do espaço geográfico, principalmente na cartografia, reforça e amplia o universo de entendimento dos fenômenos. Uma boa conexão entre os fatos e a imagem está associada a uma qualidade da Geografia. Tanto que para o estrategista geopolítico Halford Mackinder o geógrafo ideal era justamente aquele que:

[...] em sua arte cartográfica, ele possui um instrumento de pensamento de grande potência. Não sei se podemos ou não pensar sem palavras, mas o certo é que os mapas podem fazer a mente economizar uma infinidade de palavras. Um mapa pode transmitir de imediato toda uma série de generalizações, e a comparação entre dois ou mais mapas da mesma região, mostrando separadamente precipitação pluvial, solo, relevo, densidade da população e outros dados desse tipo, não só mostrará as relações causais, mas também revelará erros de registro, pois os mapas podem ser tanto sugestivos como críticos. (BROTTON 2015, p. 389 apud Mackinder).

Faz-se necessário também definir um “vocabulário” comum aos assuntos estudados com o objetivo de realizar distinções entre as coisas, categorias, objetos e fenômenos. Por isso não é recomendável intercalar palavras que também são conceitos (ou categorias) como território, lugar ou paisagem como se tivessem o mesmo significado dentro do corpo disciplinar.

Podemos definir três usos gerais da imaginação para a Geografia (Figura 1). O primeiro e mais visual é utilizá-la como recurso didático do tipo “imagine se...”. Outro aspecto estabelece-se com a capacidade comparativa, através da interpretação do mundo (comparado com). Por último, com viés da educação das atitudes está a imaginação moral a capacitar e qualificar os juízos.



Figura 1: Diagrama com alguns fatores associados à imaginação Geográfica. Elaborado por Bruno José Rodrigues Frank

Enquanto recurso didático a imaginação atua como ponte para o conhecimento. Obras literárias, filmes ou acontecimentos históricos podem ser utilizados com os alunos a fim de extrair lições a respeito da relação com a Geografia.

Enquanto interpretação de mundo, como os diferentes autores enxergavam o mundo a sua volta, quais eram suas referências e como estas referências refletem em sua obra intelectual. Estabelecer comparações e diferenciar os fenômenos. Desta forma os alunos podem se aproximar das biografias, das pessoas por trás das teorias trabalhadas.

Gade (2012) defende dar maior importância aos exemplos particulares, banais em detrimento do costume “moderno” dos geógrafos de procurar exemplos muito abrangentes para

encaixá-los em teorias já consolidadas, procurando desta forma expandir o universo do aluno para além de sua experiência. Como observamos anteriormente, o mesmo pode ser realizado com a literatura.

A navegação através da cultura, seja literatura, as artes visuais ou na leitura dos clássicos de cada área, alimentam o repertório do aluno. Este alimento “cultural” é pedra de toque fundamental da chamada imaginação moral.

Podemos definir imaginação moral como a “[...] capacidade de imaginar algo, apoiado nos desafios do mundo, porém capaz de fazer nascer aquilo que não existe (LEDERICH, 2011, p. X)”. Nas palavras do Filósofo John Kekes (1995):

O **âmbito** de nossa imaginação moral aumenta na medida em que nos tornamos familiares com outras possibilidades para além de nossas tradições. É a partir do desenvolvimento de uma perspectiva histórica, da compreensão de outras culturas, a imersão na literatura, principalmente nos romances, biografias e peças é que conseguimos compreender que as possibilidades “convencionais” não exaurem as possibilidades da vida, mas que é meramente uma fração das contingências vividas por nós. Na medida em que **adquirimos uma compreensão imaginativa** destas possibilidades aumenta também **nossa abertura ao conhecimento** (KEKES, 1995, p. 106, tradução própria, adaptado, grifos nossos).

Essa **abertura e maior tolerância** enriquecem nosso leque de oportunidades de duas formas. A primeira é simplesmente o aumento no número de possibilidades (relacionadas ao processo de abertura cultural para novas ideias ou formas diferentes de agir ou de pensar) que temos, muitas vezes muito distantes do ponto de vista que possuímos ou nos encontramos. “[...] História, etnografia e literatura nos mostram possibilidades de viver e de agir que podemos adaptar às nossas circunstâncias ou percebê-las como impraticáveis em nossa vida” (KEKES, 1995, p. 106, tradução nossa, adaptado).

Uma segunda forma é a própria apreciação de nossas possibilidades existentes provendo um ponto de vista no qual podemos avaliar melhor cada uma delas. Por fim, essa abertura possibilita que “[...] possamos sair de nossa tradição e observá-la de um ponto vantajoso, não no sentido de comprometer-se com ela, mas no sentido de prover uma base de comparação ou de contraste com outras” (KEKES, 1995, p. 106, tradução nossa, adaptado). Essa convivência com outras tradições ou modos de ver o mundo não se dá somente pela via intelectual, mas também se enriquece com o convívio com outras pessoas. Isso se enquadra na visão de psicanalistas como

Lacan, em que o “outro” é fundamental para definição e registro de nosso imaginário assim como da formação e afirmação das identidades individuais (ANAZ *et al.*, 2014). Para compreender este outro, é necessário que tanto o professor quanto o aluno desenvolvam um bom “ouvido” para os fenômenos e pessoas do cotidiano, uma vez que “[...] a arte de ouvir histórias é treinamento básico para a imaginação (FRYE, 2017, p. 101)”.

Portanto, podemos dizer que desde as formas de governo, das políticas boas ou más até as hipóteses na mente do pesquisador, tudo passa, de certa maneira, pela capacidade imaginativa associada com a memória, “[...] que consiste na capacidade de *trazer de volta* ao presente as representações construídas no passado. A imaginação, por outro lado, produz a *expectativa de espera*, isto é, tem a capacidade de combinar as representações do passado com os ideais do futuro (RAZZO, 2017, p. 17, adaptado)”. É neste sentido que surge a necessidade de formar-se uma imaginação moral capaz de ir além das dualidades simples ou tendenciosas. Paul Lederich exemplifica esta relação ao abordar o papel da violência e da imaginação moral:

[...] Aqueles que apresentam uma imaginação moral para além da violência em que vivem, transcendem as polaridades dualísticas, a imaginação moral se constrói sobre uma interação com a realidade [...] que respeita a complexidade e se recusa a cair nos comportamentos forçados das dualidades do tipo isto ou aquilo: Nós estamos certos, eles estão errados. Fomos violados, eles são os violadores. Nós somos libertadores, eles os opressores. A história e sua verdade são compreendidas mais plenamente por nossa visão, a visão deles é tendenciosa, inverídica e ideologicamente induzida. (LEDERICH, 2011, p. 39, adaptado)

Uma imaginação moral educada no reconhecimento e avaliação justa de diferentes pontos de vista e pessoas pode ser um treinamento para evitar as tentações de uma imaginação do tipo totalitária, ou seja, aquela em que a política deixa de ser a mediação possível e passa a ser artigo de fé dentro de uma imaginação fechada de caráter totalizante (RAZZO, 2017).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve ensaio procuramos traçar alguns caminhos e ideias a respeito da formação do geógrafo com o intuito de provocar algumas reflexões importantes sobre este tema.

Ao compreendermos a importância da curiosidade epistêmica e da imaginação e sua relação com o conhecimento, nós nos inserimos nesta antiga e grande conversa, recuperando os

movimentos da história da Geografia e nos tornando parte dela. Através do uso da imaginação moral é possível incentivar o engajamento dos alunos.

A curiosidade epistêmica serve não somente para o desenvolvimento da pesquisa, mas também, como afirma Daniel Gade (2011b), pode auxiliar na procura do próprio sentido da Geografia para os geógrafos e quem sabe incentivar um amor verdadeiro pela Geografia.

NOTES ON EPISTEMIC CURIOSITY AND IMAGINATION IN EDUCATION OF THE GEOGRAPHER

ABSTRACT

In this article we intend to demonstrate the importance of two fundamental concepts for Geography, which although applied as a common routine in many academic researches, end up rarely being used for learning in the field of Geography. As the discussion about the role of curiosity and imagination (and their genesis) in the student learning process in Geography are topics that are still little studied by researchers, this article aims to be part of an initial effort to ensure the guidelines for further application of studies of this nature. For this we analyze the role that epistemic curiosity (capacity or personality trait oriented towards discovery and learning) and the development of imagination, from examples of research and researchers inside and outside the field of Geography in order to understand how these phenomena can be framed and stimulated in students in higher education. Then we approach the theme of imagination and its uses for cultural openness and for creating a learning environment based on the ideas of philosophers John Kekes (1995) and John Paul Lederich (2011). Throughout the text we bring examples that can be applied in teaching, based on themes covered in Cultural Geography. This work has an initial theoretical and exploratory nature, so it does not work with empirical evidence, but it is expected that the article will also contribute and encourage future research on these themes and their developments.

Key-words: Curiosity. Teaching. Research. Imagination in Geography.

NOTAS

1

Existe uma ampla discussão que enquadra estes dois “tipos”, relacionando-os com motivações individuais ou ao sentido e propósito da vida como força motivadora central nos indivíduos. Já outros estudos apontam para as diferenças entre personalidades românticas e clássicas (STRENGER, 1989). Para os critérios de demarcação deste artigo estas definições de curiosidade e sua importância são suficientes.

2

Para critérios de conhecimento destacam-se quatro fases ou estágios no processo criativo consolidados na literatura acadêmica conforme sintetizou Cheng 2014: (1) Preparação (percepção do problema); (2) incubação (período de gestação através de mecanismos muitas vezes inconscientes); (3) Iluminação (momento eureka, onde ideias e soluções aparecem); (4) Avaliação (quando idéias são testadas e sua utilidade ou validade são abordadas).

3

Aqui devemos entender por romântico em sua natureza filosófica (romantismo) e sua influência na mente de pesquisadores e eruditos e não como uma disposição ou característica de temperamento de indivíduos (embora muito dos românticos as possuísse). O Romantismo inclina-se “[...] em direção aos extremos no sentir, imaginar e pensar. Não procura tanto o que pode ser considerado belo ou a beleza clássica, mas o sublime com sua mistura de encantamento e terror, profundezas e alturas (TUAN, 2013, p. 6, adaptado, grifo nosso)”.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. **Terras do Sem-fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 [1943].
- ANAZ, Silvio Antonio Luiz; LEAO, L. I. C.. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. **Revista Nexi**, n. 3, n. p., 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/nexi/issue/view/1324>>.
- ARNONE, M. Education Oasis. **Fostering Curiosity in Your Students**. 2015. Disponível em: <<http://www.educationoasis.com/visitor-resources/articles/fostering-curiosity/>>. Acesso em: 13 fevereiro 2018.
- BROTTON, J. **Uma história do Mundo em doze mapas**. Rio de Janeiro: Zahar , 2014.
- COSGROVE, D. Mundos de significados: Geografia Cultural e imaginação. In: CORRÊA, R. L; ROSENDHAL, Z. **Geografia Cultural: um século**. V. 2. Eduerj: Rio de Janeiro, 2000, p. 38-56.
- FRYE, N. **A imaginação educada**. Campinas: Vide Editorial, 2017.
- FTD. **Chorographia do Brasil segundo os Programmas Officiaes**. 1. ed. São Paulo; Lyon (impressão): Livraria Paulo de Azevedo e Cia. , 1922.
- GADE, D. Carl Sauer e a força da curiosidade nas pesquisas geográficas. In: ROSENDHAL, Z.; CORRÊA, R. L. **Sobre Carl Sauer**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011a, p. 21-34.
- _____. **Curiosity, Inquiry and the Geographical imagination**. New York: Peter Lang, 2011b.
- _____. Cultural geography and the inner dimensions of the quest for knowledge. **Journal of Cultural Geography**, Pensilvânia, v. 29 (3), 2012.

GOMES, P. C. D. C. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HULME, E ; GREEN, D. T. ; LADD, K., Fostering student engagement by cultivating curiosity. In: HULME, E.; GREEN, N.; LADD, K; MATHER, S. (org.). **New Directions for Student Services**, 2013, v. 2013 (143), p.53-64.

INFORSATO, E. O Bacharelismo e a crise permanente da formação dos professores. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, p. 432-443, Setembro-Dezembro 2016.

KEKES, J. **Moral wisdom and good lives**. Ithaca e New York: Cornell University Press, 1997.

LAURIOLA, M. *et al.* Epistemic curiosity and self-regulation. **Personality and Individual Differences**, Ontario, Setembro 2015, p. 202-207.

LEDERICH, J.P. **A imaginação moral**. São Paulo: Palas Atena, 2011.

OLIVEIRA, L. **Deixar aprender**: o ensino da Geografia como Educação Geográfica existencial. Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PRITCHARD, D.; CHURCH, I.; GORDON, E. **Intellectual Humility**: theory. Coursera Ead: Universidade de Edimburgo. Washington, 2018.

RAZZO, F. **Imaginação totalitária**: os perigos da política como esperança. Rio de Janeiro: Record, 2017.

SANTOS, Milton. **Zona do cacau**: introdução ao estudo geográfico. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

STRENGER, C. The classic and the romantic vision in psychoanalysis. **International Journal of Psychoanalysys**, v. 70 (4), p. 593-610, 1989.

Recebido em 30/01/2020.

ACEITO EM 07/05/2020.