

**O ‘LUGAR’ NÃO É
MAIS O MESMO:
ARTICULAÇÃO DOS
MÚLTIPLOS
ESPAÇOS-TEMPOS
COTIDIANOS NAS
PRÁTICAS ESCOLARES**

**AMANDA REGINA
GONÇALVES**

Doutora em Geografia,
Professora Substituta do Curso
de Geografia, Departamento de
Educação, UNESP, Campus de
Rio Claro-SP.

E-mail: amandarg@rc.unesp.br

**ROSÂNGELA DOIN DE
ALMEIDA**

Professora Adjunta (voluntária)
do Programa de Pós-Graduação
em Geografia, IGCE/ UNESP,
Campus de Rio Claro-SP.

E-mail: rdoin@rc.unesp.br

Resumo: Ao pensarmos os saberes e fazeres presentes no cotidiano escolar a partir da compreensão do currículo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados, mas como criação cotidiana daqueles que “fazem as aulas”, nos deparamos com uma prática que envolve tanto os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico quanto os múltiplos conhecimentos e práticas desenvolvidos fora das atividades escolares, nos espaços-tempos da vida cotidiana que, em permanente articulação a espaços-tempos mais amplos, permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem. Nesta perspectiva, foram investigados neste trabalho os sentidos particulares atribuídos ao “lugar” nos currículos praticados por professores do sistema público de ensino básico.

Palavras-chave: Geografia Escolar, lugar, espaços-tempos cotidianos, currículo praticado.

Abstract: When thinking knowledge and practices presents in the school’s everyday from the understanding of curriculum not only like a list of contents to be given, but like daily creation by who “make the classes”, to appear us with a practice that involves such the knowledge and interactive processes of the pedagogical work, whatever to the multiple knowledge and practices developed out of the school activities, that is to say, in the spaces-times of the everyday life that - in permanent articulation at wider spaces-times ampler - they permeate all our being in the world and that constitutes us. In this perspective, we researched the attributed particular meaning to the “place” in the curriculum practiced by teachers from Brazilian public system of basic education were investigated in this work.

Key-words: Scholl Geography, place, everyday spaces-times, curriculum practiced.

Resumen: Al pensar los saberes y haceres presentes en el cotidiano escolar desde la comprensión del currículo no sólo como una lista de contenidos a ser suministrados, sino como creación cotidiana de aquellos que “hacen las clases”, nos deparamos con una práctica que involucra tanto los saberes y procesos interactivos del trabajo pedagógico, cuanto a los múltiples conocimientos y prácticas desarrollados fuera de las actividades escolares, es decir, en los espacios-tiempos de la vida cotidiana que – en permanente articulación a espacios-tiempos más amplios – permean todo nuestro estar en el mundo y que nos constituyen. En esta perspectiva, fueran investigados en esto trabajo los sentidos particulares atribuidos al “lugar” en los currículos practicados por profesores del sistema público brasileño de enseñanza básica.

Palabras-claves: Geografía Escolar, lugar, espacios-tiempos cotidianos, currículo praticado.

Introdução

As atuais categorias curriculares – como território, região, paisagem e lugar – são constituídas em distintos contextos da institucionalização da Geografia Escolar, nas quais foram e são gestadas diversas concepções que professores, alunos atribuem à geografia e à pertinência do conhecimento de seus temas. Conotações, ampliações, estrangulamentos dados aos sistemas de idéias construídos sobre estas categorias têm implicado em “finalidades plurais na escola, pois cada discurso do pensamento geográfico traz inscrições conceituais diferenciadas” (Tonini, 2003, p. 13), a maioria prescrita nos textos didáticos e nos textos oficiais; resultando formações discursivas e práticas distintas.

No entanto, mesmo relevando a importância dos “saberes a serem ensinados” na prática cotidiana docente, a centralidade deste texto está situada menos na constituição desses saberes e mais nos “saberes ensinados”, ou ainda no que André Chervel (1990) chama de “cultura escolar”, por serem estes verdadeiros constituintes do currículo praticado da geografia escolar, o que nos animou a investigar o “ensino do lugar” a partir de um estudo da sua representação em textos oficiais e textos didáticos, bem como em fazer um mergulho em práticas cotidianas de ensino.

Desta forma, vamos tratar os currículos praticados sobre o “lugar” não como o ensino de um conceito transposto da Geografia, mas como saberes e práticas sobre elementos dos espaços cotidianos dos alunos e professores alinhavados aos de outros espaços, percebidos através do que evidenciamos no tecido das aulas como *efeitos zoom*. Isto por que é a partir daí que podemos compreender o conhecimento escolar nos seus aspectos metodológicos de construção e insistirmos numa direção de currículo e de formação docente que tenha como referência o trabalho de professores.

A investigação da importância do “lugar” nos *currículos praticados* se deu junto a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Claro (SP), envolvidos num projeto que buscou integrar universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa¹, reunindo, durante dois anos, professores da universidade, professores da rede de ensino básico municipal e graduandos em Geografia, preocupados com o ensino da localidade e o uso do Atlas Municipal Escolar de Rio Claro.

O “lugar curricular”: o conceito nos textos oficiais e didáticos

A partir da década de 1990, depois de um período de elaboração de políticas curriculares, se ensejou a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN),

¹ A pesquisa intitulada “Integrando Universidade e Escola por meio de uma Pesquisa em Colaboração: Atlas Municipais Escolares - Fase II” foi desenvolvida ao longo de dois anos na UNESP (Campus Rio Claro), financiada pela FAPESP (modalidade Ensino Público) e concluída em julho de 2003. Em pesquisa anterior, foram produzidos Atlas Municipais Escolares (para os municípios paulistas de Rio Claro, Limeira e Ipeúna), também por meio de uma pesquisa em colaboração (financiamento FAPESP, 1997-1999); ambas coordenadas por Rosângela Doin de Almeida. Os Atlas, hoje publicados pelas respectivas prefeituras, destinam-se a alunos de 3ª a 6ª séries do Ensino Fundamental.

“significando uma assunção federal da política curricular brasileira” (Sposito, 1999). Assim, o Brasil conhece uma reforma educacional – profundamente embasada na Reforma Curricular Construtivista Espanhola de 1987 – advinda com a apresentação dos PCN como “baliza” curricular para o Ensino Fundamental e Médio².

Alguns aportes de concepções humanísticas aparecem sob formas restritas e enunciativas nos PCN, prevendo que os conteúdos a serem abordados em sala de aula devem permitir discussões a respeito das “dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele” (Brasil, 1998, p. 61).

No entanto, embora muitos autores concordem com o fato dos PCN terem avançado ao acrescentar a subjetividade aliada à objetividade no estudo da Geografia, os conteúdos que dizem respeito ao ensino do lugar, um dos mais próximos desta tal subjetividade, não se consolidam claramente nos parâmetros.

Na tentativa de aliar a teoria à vivência “concreta” dos professores, alguns exemplos poderiam ser inseridos nos PCNs sobre espaços concretos ou sobre problemas vivenciados pelas sociedades no Brasil e no Mundo (Pontuschka, 1999, p. 17).

Os textos dos PCN privilegiam acentuadamente o conceito de *paisagem*, somente a partir do qual o *lugar* aparece, ainda com importância secundária; o que pode ser evidenciado quando apresentam esses dois conceitos da seguinte forma:

O estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos deve considerar o espaço topológico – o espaço vivido e percebido – e o espaço produzido economicamente como algumas das noções de espaço dentre as tantas que povoam o discurso da Geografia (Brasil, 1997, p. 110).

Observa-se ainda que, embora coloquem como importante considerar as percepções, vivências e memórias dos alunos, esta consideração aparece não para que se pense nas contradições, diferenças, questões étnicas, de classe, de raça ou de gênero, mas limita-se a uma “constituição do saber geográfico”.

Também o lugar aparece como uma etapa cognitiva a ser alcançada e não como intrínseco a qualquer sujeito. Isso ocorre pela visão cognitivista que fundamenta os PCN, que salienta as relações entre as etapas de escolaridade e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem dos conceitos fundamentais da Ciência Geográfica. Desse modo, a escola ensina um sistema, ou melhor, “uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si” (Chervel, 1990, p. 181).

Entre as noções para “aprender e ensinar geografia no Ensino Fundamental” consta

² Estes documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), sob consultoria de um grupo de pesquisadores espanhóis liderados por César Coll, que se fundamentam na teoria construtivista de educação.

a seguinte enunciação: “a paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos” (Brasil, 1997, p. 116), explorada de uma maneira que vivifica a idéia de uma Geografia ainda aprisionada no localismo geográfico: “inicia-se, assim, um processo de compreensão mais ampla das noções de posição, sítio, fronteira e extensão, que caracterizam a paisagem local e as paisagens de forma geral” (Brasil, 1997, p. 127).

Quando trata do lugar como espaço de experiência cotidiana vivida, os objetivos de ensino não encontram muito sentido, a não ser nos “critérios de avaliação” que sancionam a promoção dos alunos pelo currículo seqüenciado ao longo da escolaridade; por exemplo, ao apresentar o tema “O lugar e a paisagem” como um bloco temático, o documento defende que:

Esses blocos temáticos contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais, atitudinais que, segundo esta proposta de ensino, são considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para este segmento da escolaridade (Brasil, 1997, p. 134).

A leitura dos conteúdos sobre o lugar que os PCN apresentam revela indícios de como os sistemas escolares foram e continuam sendo uns dos mais intencionalmente capturados e usados para difusão dos processos de racionalização, sistematização e controle social, a fim da manutenção das metas e padrões hegemonicamente pré-definidos. Como mais um instrumento deste sistema, os PCN projetam demandas e conseqüências várias e contraditórias sobre os sistemas educativos. São, ao mesmo tempo, requisitados tanto para servir à lógica dominante e globalizante quanto resistir a ela.

Além dos textos oficiais, os textos didáticos fazem parte de maneira intensa de uma das bases do conjunto de significados que carregam os conceitos de “geografia” e de “lugar” e funcionam, em sua maioria, como “tradutores” deles à prática docente.

Como já mencionamos, André Chervel (1990)³ considera que a história das disciplinas escolares não é equivalente à história das ciências de referência, dado que aquelas são construções próprias encarregadas de veicular uma cultura particular, o que o autor denomina de “cultura escolar”, e que está constituída por um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores que a escola se encarrega de transmitir explícita ou implicitamente aos estudantes como bagagem cultural e patrimônio comum para todos os cidadãos. Segundo Chervel (1990, p. 187) “a história dos conteúdos é evidentemente seu componente central, o pivô ao redor do qual ela se constitui”. Sendo assim, na forma como é considerado pela Geografia, o “lugar” é um conteúdo dessa disciplina e, mais que isso, é um componente central, visto que foi também colocado como categoria analítica dela.

³ No contexto da sociologia crítica da educação, uma importante vertente voltou-se para a investigação sobre o processo de constituição do conhecimento escolar, o que deu origem ao campo de estudos História das Disciplinas Escolares, no qual se destacam os trabalhos do francês André Chervel e dos ingleses Basil Bernstein e Ivor Goodson.

Esta indicação implica para Ivor Goodson (1990, p. 235) uma perspectiva que vê a disciplina escolar não subjugada às matrizes acadêmicas, especialmente a Geografia Escolar que “precede cronologicamente suas disciplinas-mãe” e causa a criação de uma base universitária. Por conseguinte, podemos entender a matéria escolar como uma comunidade de sujeitos escolares, em competição e colaboração entre si, buscando suas fronteiras e identidades, o que permite o poder de produção própria, dos próprios sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimento.

O “lugar”, fazendo parte dos conteúdos historicamente presentes nos currículos de geografia aparece, em geral, nos documentos oficiais e livros didáticos como incursões genéricas, descontextualizadas ou exemplificadas com lugares mais conhecidos (mais veiculados na mídia ou em outros livros didáticos) e, são estas incursões que, correntemente, são usadas nas escolas para explicar “os ‘lugares’ dos alunos”. Lança-se mão nas aulas de comparações e analogias nem sempre pertinentes.

Os livros didáticos por também fazerem parte dos *saberes a serem ensinados*, muitas vezes influenciam e “dão forma” ao conhecimento produzido na sala de aula, já que neles não estão contidos somente *o que*, mas *como* ensinar determinado conteúdo, através da seleção, classificação, ordenamento, modo de apresentação, linguagens utilizadas ao apresentar os conteúdos. Rodríguez Lestegás (2000, p. 57, tradução nossa) descreve os saberes a serem ensinados da seguinte forma:

Constitui uma mediação indubitável entre o saber erudito e o saber ensinado. Está definido por quem tem poder de decisão sobre o sistema educativo e se expressa principalmente através do conjunto de disposições oficiais (orientações e instruções, programas). Em todo caso, o habitual é que os livros didáticos sejam os artefatos encarregados de fazer chegar e apresentar o saber a ser ensinado tanto para professores como para alunos.

Estas considerações ficam evidentes em livros didáticos em que predominam verbos imperativos, situações operacionais de conhecimento com etapas graduadas a serem seguidas, cujos exercícios mais próximos da escala local apresentados são geralmente relacionados a um lugar imaginário ou ao Estado, com preocupações de localização e nomeação.

Alguns textos didáticos, por exemplo, justificam a causa da diferença entre determinados lugares nas diferenças comportamentais ali permitidas, mesclando discursos que informam ao leitor o significado dos lugares com discursos que oferecem uma explicação com base comportamental para cada tipo de lugar, correndo o risco de racionalizarem seus discursos à obediência a regras e comportamentos de alguns grupos sociais.

Remeter-se a lugares generalizantes (as capitais estaduais, por exemplo) ou a lugares imaginários (o que permite as fugas perante problemáticas reais de qualquer lugar), são outros modos com que se generalizam os lugares através de grandes narrativas

e de que a configuração e as regras para os mais diferentes lugares são as mesmas, às quais nos subordinamos.

Outro modo de abordagem é aquele que se baseia em atividades de simulações e relações de pertencimento de um lugar situado em mapas de diferentes escalas ou figuras com níveis ou dimensões graduais (casa, bairro, município). Nesta abordagem, embora fundada em importantes princípios articuladores entre espaços, parte, geralmente, de um bairro de uma cidade desconhecidos pela criança e uma correspondência deste bairro em outros mapas de escalas municipal, regional, nacional, continental e mundial.

O lugar é discutido, portanto, privilegiando-se as divisões político-administrativas e a localização geográfica de um “lugar-exemplo”, mas desvinculado de uma discussão sobre como se configura o lugar dos alunos a quem se ensina. Assim, as noções são desenvolvidas por meio de conceitos, como espaço geográfico, o que acaba por distanciar ou abstrair o espaço pensado do espaço de ação.

Enfim, mesmo considerando a importância dos textos oficiais e didáticos no ensino de Geografia, é nos saberes e fazeres dos sujeitos escolares, espacialmente situados, onde acreditamos estar e ser constituído o sentido do estudo do lugar. Como nos alerta Inês Barbosa de Oliveira (2003, p.69), nos “currículos praticados e nos mais distintos espaços de formação dos sujeitos são redesenhadas as prescrições”, através do enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens múltiplas e articuladas que vão muito além do previsto e do suposto oficialmente.

Aos currículos praticados é trazido um sem-número de outros saberes que, articulados aos conteúdos formais, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos, constituídos na interface entre a pequena e a grande escala, entre as raízes e as opções, entre as normas e as realidades.

As formas próprias dos espaços-tempos cotidianos nos currículos praticados

Foram nas *aulas*, como espaços de cruzamento e produção de representações, que fomos encontrar os aspectos constituintes do “lugar” que investigávamos.

Á priori, faz-se necessário ressaltar que a apreensão do conceito de “lugar” através de uma aproximação prévia com literatura geográfica acadêmica fez da nossa investigação nas salas de aulas uma constante busca de fios que alimentassem a trama de significados tecidos ao longo do processo de disciplinarização do campo de conhecimento da Geografia.

Fundamentos prévios nos alertavam quanto às diversas lógicas de funcionamento do “lugar”, historicamente estruturadas em intensas discussões teórico-epistemológicas de distintos grupos de especialistas. Por exemplo, fundamentos fenomenológicos que, diferenciando-se dos caminhos positivistas, vinculam o estudo da Geografia ao conceito de “paisagem cultural”, incorporando a subjetividade que estava implícita à concepção de lugar (Sauer, 1983).

Ou ainda, fazendo parte do repertório analítico das correntes fundadas na chamada Geografia Crítica, o “lugar” recebe atenção inserido no processo de globalização, de maneira que ela passa a não ser mais passível de entendimento se analisado de forma isolada do mundo. Assim, ora o lugar é compreendido como produto e condição para a reprodução da vida, podendo ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar” (Carlos, 1996, p. 26), numa proposta lefebvriana de se “incorporar ao espaço a crítica da vida cotidiana, que põe o acento na reprodução das relações sociais” (Damiani, 2005, p. 161). Ora como parte de uma teoria que busca entender o mundo contemporâneo através das “formações sócio-espaciais”, que traz ao debate a questão das “especificidades dos lugares”, ao entender que “os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada”, na qual co-existem solidariedades organizacionais e orgânicas, verticais e horizontais (Santos, 1997).

Como dissemos, apreensões como estas, a priori, nos mobilizaram a buscar nas práticas educativas elementos (explícitos ou implícitos) nos quais reconhecêssemos conjecturas como essas tramadas no universo acadêmico ou aquelas curricularmente difundidas em textos didáticos e oficiais. No entanto, os fios que fazem parte da tessitura da aula, em sua maioria, não são puxados destas lógicas estabelecidas nos ensaios de geógrafos ou outros teóricos. Constatamos na origem dos fios que tecem as aulas, representações de saberes e práticas sócio-espaciais cotidianos tanto dos professores como dos alunos. Sendo estes os fios da meada, a partir deles é que são estabelecidas relações entre as ações e os usos dos espaços mais amplos e abstratos, como os sediados nas mais distintas escalas geográficas.

Ao mergulharmos nas práticas curriculares cotidianas, entendemos que o currículo não consiste apenas numa lista de conteúdos a serem ministrados, mas sim numa “criação cotidiana daqueles que fazem a escola” e como “prática que envolve todos os saberes e processos interativos realizados entre professores e alunos, e os saberes que permeiam todo nosso estar no mundo e que nos constituem” (Oliveira, 2003).

Consequentemente as situações de interlocução com os alunos observadas nos conduziram à ampliação da noção de *conhecimento*, reconhecendo-o sob a estética de uma *tessitura*, cujos fios podiam estar numa experiência, numa prática que podia estar situada no banal do cotidiano, na esfera acadêmica, escolar ou familiar, na mídia, nos lugares de lazer, de consumo, de trabalho, ou seja, nos lugares abarrotados de representações, conflitos, simbologias, relações de poder, de raça, gênero, classe, diferença... Portanto, o conhecimento não é privilégio de nenhuma cultura em particular, seja ela determinada pelo status acadêmico, pela classe social, pela condição de gênero ou etnia; sendo uma rede, ele perde seu caráter hierarquizante, para ganhar a horizontalidade de sua condição de existência, uma vez que se admite como conhecimento tudo o que é referenciado na prática social.

A seguir, são apresentadas práticas curriculares em sala de aula, das quais destacaremos dois conjuntos de onde emergem modos singulares de criação e reinvenção

do que chamamos até aqui de “lugar”, situações estas centradas por um lado nos critérios de delimitação sócio-espacial e, por outro, no fenômeno da mobilidade social, como apresentaremos a seguir.

Observemos uma atividade de ensino desenvolvida pela professora Marina, em que os alunos de uma escola municipal de Rio Claro trouxeram fotos antigas de bairros, para que pudessem compará-las com as paisagens atuais, através de visita a esses lugares.

Professora Marina: As fotografias podem mostrar como eram as pessoas, os lugares, as construções, os terrenos. Como era o terreno da escola?

Aluno: Não tinha nada.

Aluno: Minha irmã me contou que só depois que colocaram os postes de luz que começaram a construir a escola.

Professora: Estas mudanças no bairro estão ligadas às mudanças na nossa cidade, em?

Alunos: Rio Claro.

Aluno Adalberto: Santa Gertrudes.

Professora: O nosso município, que nosso bairro faz parte é Rio Claro. Que está no Estado de?

Alunos: São Paulo.

Aluno Adalberto: Mas é que eu vou para Santa Gertrudes de bicicleta com minha mãe todo dia depois da aula.

Aluno William: Professora, sabia que esse bairro (o fotografado) é o Pé no Chão, é perto do Conduta, mas é o Pé no Chão?!

Professora: A é?

Aluno William: O Pé no Chão é só pedra, não tem asfalto, o prefeito não asfaltou ainda.

Professora: Uma parte do Pé no Chão não foi asfaltado ainda? É isso?

Aluno William: O Pé no Chão inteiro (não é asfaltado), tem só até a casa do Lucas, que é o Conduta, que só vai até ali o asfalto, depois é o Pé no Chão.

Aluno: É tipo de um cascalho que tem lá.

Professora: Depois nós vamos discutir mais sobre isso, lá na visita. Lá no fundo (mostra o segundo plano da foto), o que mais que vocês podem ver? A mercearia que vocês falaram que estava construindo. Que ano? Quando foi tirada esta foto?

A interlocução registrada traz uma diversidade de representações. A princípio, cabe ressaltar que a definição espacial de “lugar”, ou seja, o que lhe dá sentido não é, necessariamente, o bairro, o município ou espaços delimitados por critérios político-administrativos (como os limites municipais), pois estes limites muitas vezes não definem os espaços cotidianos com que mantêm suas relações, uma vez que vivem numa zona limítrofe com o pequeno município de Santa Gertrudes, mais conhecido pelos alunos que o próprio município de Rio Claro, e onde referenciam grande parte das intervenções que trazem para a sala de aula.

Por outro lado, podemos observar que a professora atribuiu maior importância ao

registro das paisagens, pois justifica o estudo das fotos por meio de indícios que lhes atribuem significado curricular como representação do lugar: data da foto, objetos nelas registrados (terreno da escola, mercearia); vai além, estabelecendo uma relação direta entre elementos da paisagem com o conceito de limite político-administrativo (*P: Lá no fundo, o que mais que vocês podem ver? ... O nosso município, que nosso bairro faz parte é Rio Claro. Que está no Estado de?*).

Este modo de estabelecer relação entre o que havia nas fotos com situações atuais parecia não estar fazendo sentido para os alunos, que respondiam paulatinamente as perguntas da professora; porém outras relações sócio-espaciais podiam ser identificadas nas falas dos alunos (*A: Sabia que esse bairro é o Pé no Chão?*), demonstrando sentidos particulares àquelas relações que a professora buscava fazer.

Um novo sentido foi atribuído ao “lugar”, não mais como área instituída formalmente, mas como espaço percorrido cotidianamente (*A: Mas é que eu vou para Santa Gertrudes de bicicleta com minha mãe todo dia depois da aula.*).

Um outro sentido ao “lugar” é dado quando os alunos reforçam fazer-se necessária a separação entre dois pequenos bairros vizinhos, localizados próximos à escola (vistos pelas professoras como “o bairro Conduta, lugar de procedência da maioria de seus alunos”). Assim, os alunos incluem o bairro Pé no Chão nas relações espaciais que vinham realizando, trazendo a constatação de que, embora o Pé no Chão seja visto e conhecido como parte do Jardim Conduta, ele consiste em outro *lugar* claramente delimitado pelas diferenças de infra-estrutura entre estes dois bairros, que marca a desigual atenção pública a ambos (*A: ... é perto do Conduta, mas é Pé no Chão?!/ A: ... só vai até ali o asfalto, depois é o Pé no Chão./A: É tipo de um cascalho que tem lá.*)⁴.

Enfim, ressaltamos que o trabalho com fotos antigas do bairro provocou uma tensão no estudo do lugar, pois por dizer respeito a lugares e pessoas comuns aos alunos, possibilitou aos mesmos a apresentação de seus conhecimentos sobre o tema em estudo, extrapolando o sentido atribuído àquelas fotos pela professora, tendendo a uma *horizontalização* da autoridade de posse do conhecimento, geralmente atribuído à professora ou à informação dos livros didáticos. Isto seria dificultado se o material usado para esta aula dissesse respeito a lugares distantes, desconhecidos ou imaginários.

Observamos também que a paisagem pareceu ser considerada como uma primeira aproximação do lugar, uma chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar. Como analisa Lana Cavalcanti (1998, p. 100), “é pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar”.

A tessitura com os alunos de compreensões espaciais utilizando-se do tão aclamado “partir do lugar” nas propostas metodológicas de ensino de geografia, consiste não somente em tratar elementos do espaço imediato, mas tratar de múltiplos *fragmentos espaços-*

⁴ O bairro Pé no Chão faz parte de um projeto do governo municipal de assentamento urbano através de loteamento de terrenos públicos. No caso deste bairro, ainda que municipalmente reconhecido, foi assentado em área de várzea, sujeito a constantes alagamentos.

temporais, com suas relações de poder, seus nós, fronteiras, continuidades e descontinuidades, seus domínios materiais e não materiais. Isto porque os alunos, assim como nós todos, para realizarmos atividades cotidianas as fazemos por meio de fragmentos reconhecidos nos referenciais espaciais que temos tanto no tempo-espço presente como na memória (da qual também participam conteúdos oriundos da mídia), sendo que as cenas cotidianas são carregadas de elementos simbólicos multitemporais e espaciais.

Outro conjunto de práticas curriculares cotidianas que se destacaram nas observações a uma problemática em torno do sentido de “lugar”, que vem se intensificando nas salas de aula e impondo novos desafios à esfera educacional, àquela que resulta de um fenômeno em escala mundial, mas que, especialmente no Brasil, país de extensa dimensão territorial, o tem de maneira expressiva dentro de suas fronteiras internas⁵: o fenômeno da mobilidade humana.

Destacamos a seguir três recortes dos registros das aulas do professor Vitor. A escola em que trabalha está situada na periferia da cidade de Rio Claro⁶ e atende alunos dos bairros populares localizados em seu entorno. Ainda que não hajam discussões diretamente referenciadas à esta temática nas situações registradas, ela aparece como emergente em distintos momentos.

Este primeiro recorte traz uma aula centrada na questão das atividades urbanas e rurais.

Quando o professor destacava num mapa do município de Rio Claro (SP) a área urbana e rural, um aluno conta: Quando eu era pequeno e minha mãe me levava para a roça, lá no Paraná, daí para a onça não me comer ela fazia um buracão no chão, colocava eu lá e tampava.

Professor: Vocês vieram de um lugar, de uma realidade diferente, onde tem mais trabalhos rurais. Será que aqui em Rio Claro tem muitas oportunidades para trabalhar no campo?

Alunos: Não.

Professor: Então onde as pessoas acabam trabalhando?

As: Nas fábricas

Professor: Agora seu pai trabalha na “Tigre” (indústria instalada em Rio Claro), junto com os pais de vários colegas, né?

Aluno: Mas parece que a Tigre vai sair de Rio Claro, vai lá para o Sul.

⁵ No Brasil, o fenômeno da migração historicamente abrange distintos fluxos migratórios: de imigrantes estrangeiros na formação inicial de seu território; entre as populações das regiões brasileiras; e também, mais atualmente, o fluxo de emigração internacional do país, incluindo-se no chamado “fenômeno migratório transnacional”.

⁶ Do total da população residente no município de Rio Claro (168.218 hab.), 25.905 (15%) provêm de outros estados, em sua maioria dos estados de Minas Gerais, Paraná, Bahia e Ceará (IBGE, 2000). Estas são pessoas que passaram a fazer parte da configuração da sociedade multicultural de Rio Claro, onde a escola é um lugar de encontro de suas crianças.

Em outra aula quando se discutiam textos sobre modos de vida, escritos pelos alunos com ajuda dos pais e avós, um aluno diz: *Minha mãe me contou que no Ceará meu avô comprou uma tela que colocava na frente da televisão e ela mudava de cor, mas a gente não trouxe esta televisão pra Rio Claro, compramos uma colorida aqui. (...) No Ceará, minha avó tinha uma rempa de filho, mas meus tios ficaram todos lá, eu nem vi mais eles.*

Outro aluno diz: *Eu sei que o dono do canal do Paraná era muito rico, tinha usina e tudo, mas nem eu nem minha mãe conhecemos ele.*

Numa discussão sobre meios de transporte, um aluno diz: *Mas o meio de transporte em Araponga (MG) é o caminhão, a minha mãe sempre pegava carona para ir para a cidade. Só quando eu mudei para Rio Claro que a gente anda de ônibus e moto.*

Estes se tornam eventos cada vez mais presentes nas escolas, porque quando se ensinava sobre o lugar há anos atrás, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida da criança eram dominadas por sua vida social, pelos espaços presentes, por atividades localizadas, pois há de se considerar que as imagens e informações sobre os lugares eram mais selecionadas e mais facilmente controladas, até mesmo pelas características das densidades técnicas da época, pela relativa lentidão e acesso restrito aos meios de comunicação. Hoje, os locais são fortemente contaminados por influências sócio-espaciais bastante distantes deles. O sociólogo inglês Stuart Hall (2003, p. 72) diz que “o que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena, a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”.

Isto nos leva a mais uma parcela de elucidação do sentido atribuído ao “lugar” nos modos particulares em que aparecem em sala de aula: o sentido do “lugar”, se como já vimos, às vezes, não se refere a um espaço de controle político-administrativo, por vezes também não se refere a um espaço contínuo ou de “contigüidade espacial”, como propõe Santos (1997). Diz respeito sim a um mosaico de locais e memórias que uma vez já fizeram parte das experiências prático-teóricas dos sujeitos ao longo de suas vidas, ou seja, aos espaços-tempos de fazeres e conhecimentos dos sujeitos. Aqui pode estar uma das diferenças entre local e lugar. A diferença de que os locais e os tempos são variados, mas ainda assim eles podem ser “georeferenciados” e periodizados, enquanto que o sentido de “lugar” pode ser um só, o de “espaços-tempos cotidianos, em permanente e dinâmica articulação com outros espaços-tempos, onde e sobre os quais tecemos e re-tecemos conhecimentos e práticas sociais” (GONÇALVES, 2006).

É para esta dinâmica e diversidade de espaços-tempos (e não só às relações de permanência ou continuidade) que os professores são chamados a promover a interlocução em sala de aula, articulando as aprendizagens sobre as normas e regularidades do sistema social e espacial com outras, fruto de vivências e experiências nos pequenos espaços e

circunstâncias da vida cotidiana. Nas observações e registros, por exemplo, percebemos que a maioria das falas em que os alunos trouxeram experiências vividas em outros lugares (que não somente nas aulas anteriores de geografia) aconteceu em atividades que permitiam algum tipo de participação aberta deles ou em atividades que os remetiam a diálogos com os pais, avós e vizinhos, ou ao uso de materiais produzidos localmente como jornais, folhetos, fotos e mapas locais ou de lugares que faziam parte de suas memórias sócio-espaciais.

Por um lado, este é um processo de articulação – o que passamos a denominar de *efeitos zoom* – que passa a dar sentido às práticas e aos conhecimentos que os alunos desenvolveram em seus variados espaços-tempos ao longo de suas vidas, assim como pode dar sentido a lugares comuns e relações de contigüidade (“solidariedade orgânica”) que podem estar sendo - ou vir a ser - compartilhados por eles como, por exemplo, a indústria que emprega a maioria dos pais dos alunos ou o ônibus urbano que compartilham diariamente.

Por outro lado, o enredamento passa a dar sentido àqueles espaços de “solidariedade organizacional” e às ações de agentes hegemônicos (Santos, 1997), que atuam segundo seus interesses e se colocam distantes de outros sujeitos, como o provável latifundiário do canal em que trabalhava a mãe de um aluno (A: ... *nem eu nem minha mãe conhecemos ele.*); um distanciamento que tem em sua finalidade a exclusão mesma de alguns, um apartamento que tenta ofuscar o quanto estes agentes necessitam estar ligados, imbricados com estes sujeitos, para conseguir manter suas relações de poder e “incluir-los na exclusão”.

Nestas descobertas o espaço é um dado fundamental, por que é nele que se dão os conflitos, as negociações e as relações de solidariedade, onde uma ordem espacial é permanentemente recriada. Este encontro de uma lógica e um sentido próprio construídos nas redes de espaços-tempos constitui a configuração de identidades e pertencimento, ou ainda, da territorialidade. E é desta territorialidade que os alunos têm que se munir para orientar-se quando se depararem novas paisagens e os novos espaços-tempos, de uma maneira que seu repertório histórico e espacial não tenha que ser anulado e lhes sirva de referência e parâmetro na constituição de suas identidades.

Dando continuidade às contraposições e resistências que são criadas no lugar e nele co-existem e se articulam com outras lógicas e espaços, trazemos o *enredamento* como definidor das identidades individuais e sociais e de seus fragmentos e dinamismos.

Neste sentido, a Geografia pode ter um papel relevante, se vista como um componente curricular integrador de outros espaços e tempos, de outros modelos culturais, cujo conhecimento favoreça o intercâmbio, o enriquecimento cultural e o fortalecimento das articulações espaços-temporais na produção das novas identidades sócio-espaciais. A configuração do lugar, tal como o apresentamos acima, tem função fundamental, uma vez que ele faz a mediação entre referenciais locais e de alhures, num entendimento do território como um mosaico desenhado pelas múltiplas experiências e memórias sócio-espaciais e pelas relações de poder reconhecidas nelas.

Neste contexto, a escola destaca-se como instituição aglutinadora da diversidade cultural. Sendo assim, sua função socializadora pode se centrar na busca pelas diferentes formas de se construir dinâmicas sociais mais justas e participativas. Por isso pensamos que a escola – e também o ensino de geografia – podem se tornar marcos de referência na construção da identidade social e espacial dos alunos.

No entanto, o poder disciplinar está preocupado, com a regulação - a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras; preocupa-se com a “regulação do indivíduo, do corpo” (Oliveira, 2003). Um exercício que contribui, antes de tudo, com o isolamento, a individualização e a competitividade entre os sujeitos.

Mas, utilizando-nos da metáfora das “escalas” da “cartografia simbólica” que Boaventura de Souza Santos (1995) usa para compreensão das relações sociais e referências espaciais com a quais as sociedades imaginam todos os aspectos da realidade – são nas minudências das ações sociais que uma educação inter-cultural pode promover relações de igualdade e respeito entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que a chave para o alcance de desafios maiores está no reconhecimento destas ações da grande escala para que subsidiem mudanças na orientação curricular. Uma mudança que exige que se supere o “disciplinamento” em que se encontra imerso o Currículo e conte com uma fundamentação prático-teórica escolar que considere a percepção da territorialidade dos sujeitos na construção da cidadania.

Uma Geografia Escolar com este enfoque requer mais que uma mera introdução de unidades temáticas sobre “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), atividades isoladas ou limitadas às datas comemorativas. É no sentido de superar reducionismos como estes que vimos ressaltando a importância das práticas curriculares que buscam enredamentos dos saberes e das práticas desenvolvidas nos ou sobre os espaços-tempos cotidianos dos sujeitos escolares. Currículos praticados por meio da consideração das representações espaços-temporais e de seu entrelaçamento tanto com as lógicas estruturais do espaço mais amplo, quanto com a configuração territorial do lugar de contigüidade. Também práticas de sala de aula com uma visão da mobilidade humana não como um problema, mas como algo provocador de novas identidades, das solidariedades étnicas ou culturais até as solidariedades sociais e profissionais.

Os recortes de aula que destacamos trazem à tona questões que envolvem o deslocamento da população em busca de melhores condições de trabalho e de qualidade de vida em locais onde as chances de sobrevivência são maiores (*P: ... pessoas que trabalharam na zona rural e agora seu pai trabalha na Tigre. ... Eles vêm de um lugar onde tem mais trabalhos rurais. Será que aqui em Rio Claro tem muitas oportunidades para trabalhar no campo? Então onde as pessoas acabam trabalhando?*).

São amplos os motivos em que se fundam as decisões dos movimentos migratórios entre as fronteiras dos territórios na atualidade. Como nos lembra Stuart Hall (2003) sobre os fatores da migração, ela é impulsionada pela pobreza, pela seca, pela fome, pelo

subdesenvolvimento econômico, por colheitas fracassadas, pela guerra civil, pelos distúrbios políticos, pelos conflitos regionais, pelas mudanças arbitrárias de regimes políticos, pela dívida externa acumulada de seus governos para os bancos centrais.

Indícios de condições precárias de trabalho no campo em suas cidades de origem são colocados pelos alunos, através da apresentação de situações específicas e marcantes na construção de suas identidades, constituídas dos fazeres e conhecimentos em espaços experienciados em suas histórias de vida (A: ... *minha mãe me levava para a roça, lá no Paraná, daí para a onça não me comer ela fazia um buracão no chão, colocava eu lá e tampava.* / A: *Uma vez eles estavam roçando a floresta para fazer plantação de banana, e eles faziam barraca.*).

Além de problemáticas estruturais que envolvem o desemprego, as más condições de trabalho, a desigualdade social, a concentração de terras e de renda, outro dos principais impactos do fenômeno migratório é que ele resulta no que Hall (1992) chama de “*mix cultural*”. Junto com as novas tecnologias da informação e comunicação, os imigrantes trazem de forma mais latente para os lugares a mistura, a diversidade, as descontinuidades históricas e a não coincidência de sua história de vida com a história de configuração territorial do novo lugar onde ele passa a viver.

Nas falas dos alunos, por exemplo, aparecem elementos que não fazem parte do cotidiano social e espacial da cidade de Rio Claro na atualidade (um cotidiano que historicamente compartilham os que têm gerações de familiares aqui enraizadas), como onças, jaguatiricas, plantação de banana, buraco em subsolo para proteger-se de animais, “caronas” em caminhões, telas para colorir imagens da televisão, entre muitos outros que não elencamos aqui. Estes são exemplos de elementos constitutivos do repertório cultural dos alunos e são inerentes às referências que delimitam suas ações sócio-espaciais, as quais podem se deparar com barreiras sociais, políticas, econômicas preocupadas em reconstruírem identidades purificadas para que se restaure a coesão e o fechamento frente à diversidade, podendo tornar o lugar a sede de uma vigorosa alienação, que marginaliza os que não detêm seus códigos, como a maioria dos migrantes (Santos, 1997); podem também se deparar com ações sociais, políticas, econômicas voltadas para a produção de novas identidades que vêm se formando nos “novos lugares”, o que pode ser facilitado e promovido na escola a partir das articulações dos repertórios culturais sócio-espaciais dos alunos aos processos locais e aos mais amplos e globais dando origem a formas inusitadas de conhecimentos e práticas.

Eventos estes que mostram como a intensidade do fenômeno migratório e a influência dos meios de comunicação vêm pondo em questão o mundo de fronteiras, de continuidades e as velhas certezas e hierarquias das identidades locais. Diante, por exemplo, daquelas experiências espaciais cotidianas na cidade de Santa Gertrudes dos alunos de Marina ou desta mistura de repertórios culturais dos alunos de Vitor, o que significa ser rio-clarense hoje?

Considerações finais: tecendo arremates e nós

Os episódios das aulas de Marina e de Vítor nos levaram a refletir sobre o modelo de organização política e social que temos e, mais especificamente, sobre o desenho curricular em que se ampara a educação.

Estes alunos emergem como um exemplo do caráter político e posicional das novas identidades, demonstrando uma formação em e para tempos e lugares específicos, mas ao mesmo tempo um modo de como a identidade está articulada ou entrelaçada em identidades múltiplas, em espaços-tempos múltiplos, nunca um anulando o outro.

A análise nos mostra que a rapidez e intensidade que vêm assumindo os fluxos migratórios, bem como as novas formas de experimentação do tempo e do espaço que caracterizam o período atual vêm transformando os modos das pessoas realizarem suas vidas. Porém ainda vêm acompanhadas de respostas contraditórias dadas pelos âmbitos público e privado, onde são desconsideradas suas potencialidades de enriquecimento cultural e político, mantendo-os como minorias étnicas, migrantes, pobres, discriminados.

Portanto, entende-se que para permitir o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, há de se considerar que as identidades não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação, no conjunto de significados que tem por base uma variedade de conhecimentos e de práticas referenciados num entrelaçado de espaços e de tempos.

E se estamos preocupados com o papel do ensino dos *espaços-tempos cotidianos* na construção destas identidades, é importante oferecer condições para que as relações híbridas se constituam, contribuindo para que o aluno possa alargar seu entendimento de si, de seu entorno e do mundo em sua multiplicidade e dinamismo, no passo em que possa questionar a naturalidade do que lhe chega e apropriar-se criticamente dos conhecimentos que os cercam; que possa criar perspectivas de pensar e construir um futuro mais plural e menos desigual, uma vez que, como diz o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2005) “todo mundo tem direito à igualdade quando a diferença discrimina e todo mundo tem direito à diferença quando a igualdade descaracteriza”.

Os currículos praticados, como os aqui investigados, ensinam às pesquisas de Didática e Currículo da Geografia Escolar, que apresentar o conceito de lugar como uma construção social da realidade, e não como a própria realidade, significa demonstrar o caráter relativo do conceito.

Assim, se grande parte dos limites à efetivação destas perspectivas vêm de teorizações circunscritas à pequena escala, às autoridades educacionais, que muitas vezes desenham o sistema educativo e as propostas curriculares em função das “raízes” normativas e gerais sem levar em consideração as “opções” que as práticas cotidianas realizam (Oliveira, 2003), exaltamos aqui as orientações curriculares que se apropriam daquilo que é particular no modo de produção de conhecimento no trabalho cotidiano docente.

Bibliografia

- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156p.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996. 150p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3.ed. Campinas-SP: Papirus, 1998. 192p.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, 1990. p. 177-229.
- DAMIANI, Amélia. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani A. (org). *Novos caminhos da geografia*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 161-172.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva) N. 2, 1990. p. 230-254.
- GONÇALVES, Amanda Regina. *Os espaços-tempos cotidianos na Geografia Escolar: do currículo oficial e do currículo praticado*. Rio Claro-SP: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista, 2006. 200p. (Tese, doutorado em Geografia).
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 102p.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152p.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani Alexandre; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona, n. 24, 2000. p. 107-116.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 248p.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 308p.
- SAUER, Carl Ortwin. The morphology of landscape. In: LEIGHLY, J. (Org.) *Land and life*. Berkeley: University of Califórnia Press, 1988. p. 315-350.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.
- TONINI, Ivaine Maria. *Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2003. 88p.

Recebido para publicação dia 02 de Novembro de 2007

Aceito para publicação dia 08 de Fevereiro 2008