

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE LUGAR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Cristina Maria Costa Leite & Silviane Barbato

Universidade de Brasília - Departamento de Métodos e Técnicas/Faculdade de
Educação - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/Instituto de
Psicologia, Campus Universitário Darcy Ribeiro - Asa Norte - CEP 70910-900
Brasília, DF, Brasil.

criscostaleite@gmail.com, barbato.silviane@gmail.com

Recebido 14 de novembro de 2011, aceito 06 de dezembro.

RESUMO – O objetivo deste artigo é apresentar a importância da cultura, do lugar, do saber pessoal e da consciência espacial, como fatores de identidade do indivíduo em seu grupo, em um mundo caracterizado pela globalização da economia. As especificidades dessa situação justificam a adoção de atitudes diferenciadas nas relações de ensino-aprendizagem, uma vez que as mudanças nos padrões de socialização desencadeiam novas formas de mediação, inclusive nas diferentes práticas que surgem e mudam, também, os modos de se construir conhecimento e as práticas de ensinar e aprender. Nesse contexto, a escola redimensiona e ressignifica sua importância ao abrir um mundo diferenciado para os alunos e tecer relações entre o conhecido, o próprio, o lugar e a memória social do grupo, com a valorização de outros conhecimentos que visam à construção de cidadãos participantes, críticos. Desse modo, a compreensão de que o lugar constitui o espaço real de vida das pessoas e molda sua consciência espacial, possibilita a proposição de práticas pedagógicas pautadas no saber de cada um. Isso é importante porque permite ao professor ensinar uma forma de ver a realidade, que tem relação direta com a formação da cidadania. Assim, no ato de sua mediação, ao explorar os conteúdos dos saberes do grupo, a partir de determinados procedimentos, e daí partir para a elaboração de um conceito, o professor estará contribuindo para essa formação do cidadão.

Palavras chave: lugar, identidade, escola, mediação, cidadania.

ABSTRACT - The objective of this paper is to present the importance of culture, place, personal knowledge and spatial awareness as factors in individual's identity in his group, in a world characterized by globalization of the economy. The specifics of this situation justify the adoption of different attitudes in the teaching-learning relationship, since the changes in socialization patterns trigger new forms of mediation, including the different practices that emerge and change, so too, the ways to build knowledge and practices of teaching and learning. In this context, the school resizes its importance and significance in opening a different world for students and establishing relations between the known, own, place and social memory of the group, with the valuation of other skills aimed at building participants and critics citizens. Thus, the understanding that the place is the real space of people's lives and shapes their spatial awareness enables the proposition of guided teaching practices on knowledge of each one. This is important because it allows the teacher to teach a way of seeing reality, which is directly related to the formation of citizenship. Thus, in the act of mediation, to explore the contents of the knowledge of the group from certain procedures, and from there to prepare a concept, the teacher will be contributing to the formation of the citizen.

Keywords: place, identity, school, mediation, citizenship.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado, em constante processo de transformação, que tende a uma homogeneização de práticas sociais e ao estabelecimento de padrões comuns de convivência, em que há uma hibridização das culturas (Canclini, 2008) pelos deslocamentos periódicos e migratórios de populações de um país a outro, de uma região a outra, de um continente a outro, virtuais ou não.

As transformações nas práticas sociais, que são desencadeadas pelo acesso a diversas culturas, deslocam as noções tradicionais de indivíduos que pertencem

a um grupo cultural, cujas referências estão relacionadas a um determinado lugar e respectivo tempo. Ao considerarmos que cada pessoa nasce em um grupo familiar, em certa comunidade, com certas práticas sociais, e que as escolas se localizam nesse lugar, podemos afirmar que a aprendizagem sobre quem somos, sobre o outro e o mundo, conduzem nossos processos de identificação a certas preferências iniciais, as quais direcionam, por sua vez, o desenvolvimento pessoal de um e do coletivo.

Toda a mobilidade seja em termos de chegada de pessoas diferentes a uma comunidade ou a saída de membros de uma comunidade para outra desencadeia novos processos de negociação de significados nos diferentes fazeres de uma comunidade para a construção de uma cultura comum. A negociação é desencadeada toda vez que não compreendemos o outro, que dúvidas ocorrem na interação entre interlocutores (Matusov et al., 2007) e aplicam-se estratégias diferenciadas para construir essa compreensão a fim de formar uma base para o conhecimento mútuo em uma dada situação, do que se pode esperar, dos comportamentos possíveis, do tipo de construção do conhecimento, conceitos e lógicas de pensar que estão sendo valorizados ou não.

Com as mudanças nos padrões de socialização, novas formas de mediação nas diferentes práticas surgem e mudam, também, os modos de se construir conhecimento e as práticas de ensinar e aprender, tornando relevante examinarmos, com o professor, os processos de construção inicial de conhecimento, visto que o diálogo entre as bases da construção do conhecimento local e as novidades trazidas pelos processos de escolarização podem provocar mudanças que tenham um teor criativo “glocal” (Canclini, 2008), em que o global recebe uma leitura original na negociação com o conhecimento e as práticas

locais. Essas reflexões tornam-se relevantes na medida em que mudanças também provocam novos aspectos a serem resolvidos no que se refere à inclusão social, à convivência e ao reconhecimento do outro.

Considerando-se esses elementos a escola apresenta-se como um microcontexto para as construções dos processos de identificação (Hall, 2003), notadamente quando a escolarização está assentada no conhecimento das histórias locais e regionais e na ampliação de um tipo de conhecimento, que parte de práticas de ensinar e aprender das comunidades, valorizando-as. Tal fato aponta para a necessidade de nos movermos em direção ao diálogo entre as práticas pedagógicas de sucesso até o momento e a criação de novas formas de mediar. Nesse contexto, a entrada na escola abre um mundo diferenciado para os alunos e tece relações entre o conhecido, o próprio, o lugar e a memória social do grupo, com a valorização de outros conhecimentos que visam à construção de cidadãos participantes, críticos.

Nesta perspectiva a educação é concebida como mediadora de produção de significados e de construção da realidade; fornece habilidades, formas de pensar, sentir e falar, que podem ser negociadas; ela não é neutra, nem está destituída de conseqüências econômicas e sociais, pois é política, não está sozinha e não pode ser planejada como se estivesse: existe em uma cultura e essa trata de poder, de distinções e de recompensas (Bruner, 2001).

A escolarização constitui-se, então, num exercício de negociação, em possibilidades de atividade reflexiva individual e comunitária e como um meio de se adquirir conhecimentos e habilidades de forma colaborativa e numa autonomia socialmente referenciada. No processo educacional surgem oportunidades de

discussão sobre crenças e sentimentos, em que é possível exercitar aspectos de reflexão e crítica argumentativa, além de proposições sobre formas de explicar e interpretar a nós, os outros e o mundo. A educação implica, portanto, um processo onde há abertura para as novidades, as diferenças, para a discussão sobre temas relacionados ao passado, as atualidades e ao futuro, a fim de contribuir com o processo de desenvolvimento do indivíduo frente ao mundo.

A escola é um lugar culturalmente dependente, está inserida em um tempo e um lugar. É a experiência da escola que a maioria dos alunos tem que direciona o significado que eles atribuem a ela. Por isso a escola e a aprendizagem apresentam um caráter situacional. Nesse sentido a aprendizagem constitui-se um processo interativo no qual as pessoas aprendem uma das outras por meio de um ambiente colaborativo, no qual o professor assume, também, a posição de mediador (Bruner, 2001).

Nesse contexto de aprendizagem mútua, duas questões merecem destaque, pois se constituem, efetivamente, em possibilidades concretas de mediação em relação à aprendizagem. A primeira diz respeito ao saber que o indivíduo possui: ao reconhecimento de que todos os dispõem de um tipo de conhecimento, que é considerado um determinado tipo de saber. O segundo diz respeito ao lugar: o local onde o indivíduo vive e por isso, o conhece muito bem. Ambas as questões significam oportunidades de enriquecimento no processo de escolarização.

Tal oportunidade de implementação no dia a dia de uma sala de aula, na escuta aos alunos, que contam suas histórias, manifestam suas posições, expressam suas referências culturais e decorrentes identificações, confere ao indivíduo a posição de autor, agente de sua história e de sua geografia,

fundamental nas relações de ensino-aprendizagem. Assim, quando o aluno participa do processo de construção do conhecimento, na troca com pares e pela mediação estabelecida pelo professor, a dinâmica da aprendizagem se altera: se torna atrativa e motivadora, possibilitando-o refletir, propor e atuar em relação ao seu próprio contexto.

O objetivo deste artigo é apresentar a importância da cultura, do lugar, do saber pessoal e da consciência espacial, como fatores de identidade do indivíduo em seu grupo, capazes e responsáveis por frear a ação avassaladora da globalização da economia, que impõe um padrão de comportamento, apenas como um grande e único mercado consumidor. Para isso torna-se necessário explicar esse processo a partir de uma contextualização sobre o mundo contemporâneo, que justifica a adoção de atitudes diferenciadas nas relações de ensino-aprendizagem. Desse modo, as especificidades desse período da história da humanidade, genericamente caracterizados por uma revolução tecnológica, serão explicitadas para evidenciar a alteração geral dos processos de interação e mediação entre as pessoas e o mundo.

A compreensão de que o lugar constitui o espaço real de vida das pessoas e molda sua consciência espacial, possibilita a proposição de práticas pedagógicas pautadas no saber de cada um. Isso é importante porque permite ao professor ensinar uma forma de ver a realidade, que tem relação direta com a formação da cidadania. Desse modo, no ato de sua mediação, ao explorar os conteúdos dos saberes do grupo e daí partir para a elaboração de um conceito, o professor estará contribuindo para essa formação do cidadão.

Considerando-se que a cidadania relaciona-se à vida em sociedade e que

essa é analisada na perspectiva de sua organização pela ciência geográfica, pode-se inferir a importância da consciência espacial para a formação do cidadão, notadamente no contexto escolar: perceber o espaço, se perceber no espaço e constatar que ambos estão dialeticamente relacionados. Tal situação na perspectiva da escolarização se traduz pela percepção de que “lugares são criados pelos homens;são os homens que habitam os lugares..... os lugares também passam a habitar os homens” (Gonçalves, 2009, p.9).

Assim, o lugar, o saber pessoal e a consciência espacial constituem-se possibilidades de trabalho para o professor, importantes no contexto da formação da cidadania e, por conseguinte, relevantes para a educação contemporânea. Trabalhar nessa perspectiva requer procedimentos simples que visam identificar o saber pessoal do aluno e aproveitá-lo no processo de construção conceitual. Esses procedimentos, passíveis de replicação em qualquer estágio de escolarização e em todos os campos disciplinares, serão especificados ao longo deste artigo.

O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Complexidade talvez seja a característica mais marcante da contemporaneidade, pois o mundo em que vivemos, articula uma multiplicidade de facetas, que desestrutura o indivíduo e as relações sociais. A contradição é a via de relação entre as partes que compõem o todo. Não existem mais verdades absolutas e os pontos de vista são direcionados pelo relativo: relativo à cultura, sob a ótica de um dado lugar, na perspectiva de um específico grupo social, na lógica da estrutura econômica, no prisma do poder político. Enfim, por diferentes vozes que alteram e direcionam nosso conhecimento e julgamento nos diferentes contextos

situacionais.

Os olhares que partem de noções dessa complexidade foram sendo evidenciados ao longo da história. E vieram se estabelecendo, sobretudo, no contexto de transição do final do século XX para início do XXI. Este é um período marcante da história de evolução da sociedade ocidental contemporânea, pois nessa conjuntura, desenvolve-se uma variedade de processos, que alteram o padrão de acumulação, por meio da tecnologia e a partir daí, modificam-se as formas de articulação/interação/mediação entre as pessoas, o que nos leva a refletir sobre novas formas de pensar e fazer, notadamente nas relações de ensino-aprendizagem.

Considerando esses pressupostos, pode-se afirmar que a essência desse novo regime consiste na internacionalização crescente da economia mundo, associada a uma nova forma de produção, que é introduzida pela revolução tecnológica e fundamentada no conhecimento científico e na informação. Desse modo a introdução de novas tecnologias, no contexto da acumulação, adquire um significado histórico específico, que é a criação de novas relações espaço-tempo.

Essa nova dimensão espaço-temporal é estabelecida pelo processo de comunicação em rede informatizada. Nesse sentido, a rede mundial de computadores torna-se responsável pela articulação de significativa diversidade de pessoas/grupos sociais/empresas/estados, para os mais diversos fins e interesses, num processo onde a distância geográfica não se constitui fator impeditivo de contato. Mais do que isso, essa articulação altera a dimensão de tempo e espaço porque estabelece a instantaneidade, simultaneidade e assincronia na articulação de muitos atores, a despeito da distância entre eles.

Assim, a velocidade assume a condição de variável importante, colaborando para essa alteração da noção de tempo-espaço. Além disso, desempenha um papel fundamental, pois possui a capacidade de alterar o setor técnico produtivo civil e militar, as relações sociais e as relações de poder. Nesse contexto, o espaço de fluxos financeiros mercantis e informacionais (espaços de fluxos e decisões de acordo com uma lógica global) tende a superar os estados, as fronteiras, o espaço dos lugares, do vivido, a experiência histórica, a partir da criação de um mercado único, transcendendo a valorização seletiva das diferenças de recursos e espaços, estabelecendo-se pela posse das redes de circulação e comunicação, o que acarreta domínio do território.

O poder se expressa, assim, pela posse das redes, que viabiliza o domínio do território. A importância das redes refere-se à possibilidade de estabelecimento de relações diretas entre firmas, o local e o espaço transnacional, sem a mediação do Estado. Assim, as vantagens econômicas e de poder de um território derivam, em grande parte, da velocidade com que se passa a nova forma de produzir¹ e de sua posição nas redes, a qual se torna objeto de competição. Nesse contexto ocorre a globalização da economia, conduzida pelas corporações transnacionais que, ao relacionarem-se direta e seletivamente com quaisquer lugares e regiões, retiram do Estado o controle sobre o conjunto do processo produtivo, acarretando,

¹ A “nova forma de produzir” diz respeito à incorporação da tecnologia no processo produtivo e a subsequente alteração no padrão de produção. De acordo com Teotônio dos Santos (1999, p.26) a revolução científico-tecnológica (RCT) é uma variável fundamental da economia mundial, porque a natureza das mudanças que vem ocorrendo no mundo contemporâneo, é definida a partir do papel - novo - que o conhecimento científico ocupa na organização das atividades produtivas. Pode-se afirmar que até a 2ª guerra mundial, a ciência desempenhou um papel meramente auxiliar no processo de produção quando, a partir de então, começaram a surgir ramos de produção totalmente dependentes do conhecimento científico (energia nuclear, aviação ultra sônica, petroquímica, informática, eletrônica, biotecnologia, etc.).

desse modo, a fragmentação do território nacional.

Em contrapartida a fragmentação abre possibilidades de permanências e emergências de culturas diversificadas com a produção de resistência e crítica ao controle único do Estado. Um exemplo das transformações possíveis diz respeito a comunidades remotas e/ou isoladas no Brasil estarem comercializando sua produção diretamente com consumidores de outros países, via internet (óleo de castanha da Amazonia- Indústria cosmética européia), transformando teorias aceitas, até então, que relacionam o nível de desenvolvimento de uma localidade à proximidade de um centro principal, a uma metrópole (Becker, 2008).

A mediação direta das comunidades com o mundo não retira do Estado sua responsabilidade gerencial. Ao contrário, o Estado desempenha um papel central, porque o novo esquema de acumulação é um processo social e político: a despeito das grandes corporações comandarem o processo, a velocidade de determinados territórios adotarem novas tecnologias e se valorizarem diferencialmente, depende do Estado, na medida em que essa capacidade é produto das políticas estatais². Nesse ponto específico, salta aos olhos a importância da educação, como via de afirmação de identidades, adequadamente instrumentadas para ações cidadãs,

²A ação do estado é relevante na medida em que estabelece os investimentos a serem efetuados em determinada localidade, por meio de políticas públicas gerais ou setoriais. Entretanto sua posição é de coordenação e fiscalização, em virtude do processo de descentralização do governo federal. Um exemplo dessa situação refere-se à mudança quanto ao repasse de verbas da Educação Básica no Brasil: anteriormente, as verbas eram repassadas do Governo Federal para seus representantes nos Estados (desconcentração) por meio das Delegacias Regionais do Ministério da Educação (MEC); atualmente, ocorre a descentralização, isto é, o Governo Federal repassa às unidades federativas as verbas para a educação e essas aplicam de acordo com suas metas de governo. Importante ressaltar a responsabilidade de fiscalização por parte da sociedade civil organizada, o que atesta nova dimensão aos processos educativos e minimiza a responsabilidade de fiscalização do governo federal, ante a adequada aplicação das verbas públicas.

para se fazerem presentes de forma crítica e propositiva nos processos de mediação entre os diversos entes nas diferentes escalas: local, estadual, regional, nacional, internacional e global. Em outras palavras, à educação compete articular as questões locais com as demais.

O LUGAR

O lugar é um conceito antigo, cujos primórdios remetem a Aristóteles. É “qualificado pela experiência humana, que lhe confere significados particulares; é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas” (Buttimer, 1985, p. 228). É uma via de referências do indivíduo, que transcende ao aspecto puramente locacional, pois assume significados associados à história de vida de cada um, num particular momento da história, num determinado padrão cultural (Tuan 1975, p.151). O lugar expressa a intencionalidade do indivíduo, na relação entre as próprias intenções e os atributos objetivos do lugar. É essa relação de intenção do indivíduo com o lugar, que lhe confere identidade e significado. Assim, o lugar serve para conferir noção de “pertencimento” ao indivíduo. Essa noção de pertencimento, que é afetiva e neste texto é considerada na sua dimensão de territorialidade, imputa ao indivíduo uma relação de responsabilidade com o lugar, na medida em que ocorre um envolvimento. É essa relação de envolvimento que imputa responsabilidade ou, pelo menos, motivação à ação.

As considerações sobre o lugar tornam-se importantes por representar a oportunidade de legitimação dos sujeitos, suas vivências, seus pontos de vista, seu saber. Nesse sentido, um importante papel da educação é instrumentar os atores envolvidos no contexto das relações ensino-aprendizagem, para

compreender que todos os seres humanos dispõem de um saber pautado em suas próprias experiências. E que esse se constitui numa mediação significativa no processo de construção de conhecimento.

O lugar ganha vida nas experiências do cotidiano e por isso se impregna de sentido: a casa onde nasci, a rua onde brinquei, a escola onde estudei, a praça do primeiro beijo... Assim, na medida em que são intensificadas as experiências vividas nos lugares, são decorrentes os sentimentos de pertencimento/estranhamento e afetividade/rejeição. Tal situação evidencia que os lugares comportam diferentes dimensões para a interpretação e o entendimento espacial.

Estudar o lugar constitui-se parte importante da educação quando trata do papel dessa área do conhecimento nas interpretações de si, do outro e do mundo. Trabalhar na perspectiva do lugar permite a incorporação da subjetividade, também por meio de emoções e sentimentos, que são representados nos processos de construção dos significados. Considerando-se que a realidade que se atribui ao mundo é uma realidade construída, estudar o lugar, então, constitui-se alternativa concreta de conhecimento da realidade de si e do próprio desenvolvimento humano (Leite, 2010).

Conhecer um lugar implica um processo de desvelamento. Como processo, evidencia contínuos e mudanças, ao longo do tempo, de acordo com dinâmicas de interação do indivíduo com o meio que o cerca, o circunscreve, o limita, o impulsiona. Como desvelamento, o lugar pode ser percebido de distintos modos, ângulos, perspectivas de vida – individuais e coletivas- em consonância com os interesses e propósitos de cada momento, de determinada conjuntura, de específico contexto. Conhecer o lugar é uma possibilidade de desenvolvimento

do sentido de identidade, de pertencimento a algum grupo, a um dado espaço, a um território, a uma cultura.

Conhecer o lugar possibilita o estabelecimento de uma noção de cidadania, na medida em que permite construções de significados que relacionem deveres e direitos à vida em sociedade. Conhecer o lugar fundamenta a construção das referências pessoais e coletivas, da apreensão da realidade, da percepção das diferenças, da dialética do viver. E prescindir da oportunidade de descoberta deste processo, perder tal desvelamento, constitui-se uma restrição, impossibilidade, prejuízo ao desenvolvimento do ser. Resulta em perda da identidade, de referências culturais. Gera descompromisso, alienação. Suprime a diversidade, oculta as especificidades, torna homogêneo. Transforma o indivíduo em massa de manobra. Gera preconceito, segregação, violência.

No mundo em que vivemos, desconhecer o lugar traduz-se numa pequena tragédia: percorremos inúmeros caminhos, buscamos coisas, traçamos percursos adaptados às nossas necessidades, elencamos os trajetos alternativos, olhamos a paisagem. Sentimo-nos dentro ou fora dessa, partícipe ou não dessa visão. Mas, muitas vezes, passamos pelos lugares e não os conhecemos. Talvez, sequer percebamos sua existência. Os destituímos de nossas vidas sem dimensionar sua importância.

Conhecer o lugar implica, pelo menos, disposição para uma empreitada que, ao final, nem é tão complicada assim, mas que exige um trabalho focado, como nos procedimentos que sugeriremos em seguida, a fim de subsidiar a prática pedagógica no tocante ao conhecimento de um lugar, qualquer que seja ele, em qualquer escala. Entretanto, como se dá o estudo do lugar no dia a dia de

uma escola? É algo viável? Condiciona-se à realização de trabalhos de campo, excursões e passeios?

O SABER DE CADA UM

De uma maneira geral pode-se afirmar que a percepção que os indivíduos possuem sobre as coisas representa a sua consciência espacial. Essa não vem mediada de maneira formal, ao contrário: essa consciência espacial é adquirida ao longo da vida do indivíduo por meio de sua inserção nas relações de trabalho e pela produção, em condições determinadas, de sua própria vida. Desse modo os conceitos brotam da prática, que é essencialmente uma prática de trabalho. Mais do que isso, são elaborados dentro dessa prática e a ela aplicados, constituindo um espaço real (Resende, 1986).

Subordinada à lógica do trabalho tal percepção está ligada à experiência vivida. Essa constatação revela, então, que é a trajetória vital de cada um, que dimensiona o que é ou não importante em sua vida. Desse modo, o espaço real do indivíduo é aquele que é percorrido, palmilhado, seu espaço de experiência direta.

Esse espaço representa o saber do indivíduo. Entretanto, esse saber não pode ser considerado uma verdade científica, mas nem por isso pode ser considerado falso. O caráter desse saber não teorizado, não trabalhado pelas múltiplas linguagens da cultura, de saber originário produzido pela ação do homem sobre a natureza, normalmente é deliberado ou inadvertidamente ignorado pela escola e até mesmo considerado obstáculo ao verdadeiro saber. Ao analisar esse saber popular Resende (1986) identifica que o espaço real dos indivíduos,

a sua vivência pode ser classificada em cinco categorias, a saber: espaço como integração natureza/trabalho; como produto da divisão social do trabalho; luta pela moradia; espaço político; espaço vivido ao não vivido.

O trabalho com essas categorias possibilita dispor de elementos que permitam valorizar o saber de cada indivíduo; mais do que isso, possibilita a compreensão sobre o processo de formação da consciência espacial do indivíduo, daí a necessidade de sua explicitação.

A primeira categoria refere-se à percepção do espaço familiar, aquele em que a família vive e que, em muitos casos, é aquele por ela produzido. Trata-se de um espaço de trabalho onde os códigos da criança e do adolescente estão subordinados ao mundo adulto do trabalho e da sobrevivência, pois os primeiros momentos de apreensão do espaço são estabelecidos por meio do trabalho dos pais, que se constituem referências. Desse modo, o saber é sobre o trabalho e transmitido através dele; não resulta de uma informação, mas de uma experiência em que o indivíduo que se apropria do saber é, concomitantemente, produtor e reproduzidor desse saber.

Neste espaço familiar, no âmbito da família, se forja o hábito da leitura da natureza. O contato da criança/jovem com o trabalho sobre a natureza objetiva um aprendizado, que exige um paciente esforço de entendimento, seja para evitar riscos, seja para aproveitar suas potencialidades: animais perigosos e mansos; como evitar pragas; ervas/frutos e seus usos; aproveitamento da água, etc. Assim, viver a natureza significa conhecer seu ritmo e adequar-se a ele: estações do ano, clima, textura dos terrenos, mudanças da lua, tempos de plantar e de colher, intempéries (enchentes, secas, geadas, etc.). A experiência direta

daqueles que trabalham com a terra, por exemplo, fornece interessantes ilustrações dessa perspectiva de leitura da natureza. Nesse sentido, um rio não é qualquer afluente de uma bacia hidrográfica, mas sim aquele que permite ou não a plantação de determinado produto, deixa mais fértil o terreno, deixa ou não, passar a boiada, tem peixe ou não, é perigoso.

A segunda categoria refere-se ao espaço como produto da divisão social do trabalho. Considerando-se que a natureza é percebida de modo dinâmico, em relação dialética com o trabalho, constata-se sua natureza social, na medida em que sua percepção não é neutra, mas sim influenciada pelas circunstâncias de vida que se impõem. Assim, esse espaço nunca é percebido como neutro, sem donos ou como simplesmente geográfico, no sentido de ser caracterizado apenas por sua fisiografia. Ao contrário, é percebido pelas possibilidades de produção que oferece. Nesse sentido, sua percepção manifesta-se como cercado, dividido, possuído. Nunca como integral e universal a todos.

Torna-se interessante observar, neste contexto, que ao constatar que o espaço não é de todos, que o poder sobre ele se dá de modo desigual, o indivíduo infere sua posição sobre ele, percebendo a função que lhe está reservada pelas relações sociais de produção, em papéis distintos. Seja no campo ou na cidade, a constatação de que tudo tem um dono e um custo, tem significativo impacto sobre a consciência acerca da posição do indivíduo na sociedade: o arrendatário de uma parcela de terra, que planta e paga com seu trabalho e sua produção a valorização da terra de outrem, a qual ele dificilmente terá acesso nas mesmas condições; ou o trabalhador braçal que constrói uma edificação com um tipo de conforto, que possivelmente não poderá usufruir. Em ambos os exemplos, a

realidade se impõe moldando a percepção da dinâmica social no indivíduo.

A luta pela moradia corresponde à terceira categoria. Considerando-se que a vida urbana tende a oferecer experiências psicológicas e afetivas variadas, notadamente em relação ao não urbano, percebe-se que isso confere ao indivíduo uma qualidade distinta de vivência espacial. Nesse sentido, a história de vida de quem nasceu nesse meio suprime os detalhes do universo físico e desconsidera a leitura da natureza. Nas áreas urbanas essa natureza não é tão evidente como no campo, por exemplo, e ainda dispõe de mecanismos de controle mais intensivos (galerias pluviais subterrâneas, drenagem de áreas, desvio de cursos d'água, aterros, terraplanagem, retirada da cobertura vegetal para ceder espaço a edificações, proibição de ocupação de encostas, margens de rio e matas ciliares, etc.). Ao se considerar o padrão urbano brasileiro, as características mais expressivas de sua paisagem, pode-se verificar que muito pouco do mundo natural permanece. A cobertura vegetal foi retirada, cedendo lugar ao asfalto e edificações adensadas, com pouca ou nenhuma visibilidade do horizonte e sons particulares, distintos daqueles de áreas não urbanas: som do tráfego intenso, buzinas e sirenes, de aglomerações de pessoas, de auto-falantes.

Nas cidades, a vivência espacial, então, não se pauta mais pela leitura da natureza, pelo fato desses elementos não serem aqueles centrais à vida urbana. Não se trata de ignorar ou menosprezar a importância da natureza, apenas considerá-la na medida de sua percepção no contexto do cotidiano urbano. Assim, o indivíduo urbano não tem a necessidade de ler o texto natural para produzir (a chuva é irrelevante para a produção de aço, automóveis não murcham sob efeito de uma seca, a geada não afeta a rentabilidade dos bancos etc.). Desse modo,

sua atenção volta-se aos fatores de produção no sentido de que o sujeito urbano está atento à lógica produtiva, aos fatores espaciais que essa lógica seleciona e à organização do espaço que ela determina: na cidade o espaço é essencialmente o lugar de moradia articulado ao lugar de trabalho.

Nas cidades não se vive no lugar de trabalho, há a necessidade de estabelecer um local de moradia. Esse não é abstrato, nem tampouco está ao alcance das mãos. Ao contrário, sua concretude manifesta-se por meio de intensa disputa. Nas cidades a apropriação privada do espaço urbano aparece de maneira mais evidente. Nesse sentido, o espaço urbano apresenta o caráter de uma mercadoria que tem poucos donos e não é acessível a todos. Tal constatação confere àquele que luta pelo direito de moradia a percepção de que o espaço é dividido: zona de ricos/ bairro de ricos e zona de pobres/ bairro de pobres; e que sua inserção em qualquer desses lados não ocorrerá sem muita luta. Manifesta-se, dessa maneira, o princípio reprodutor do próprio espaço urbano: sua apropriação privada. Cumpre destacar, ainda, que a percepção desse espaço dividido, dessa mercadoria, evidencia aqueles espaços considerados sem poder. Esses correspondem àquelas áreas desprovidas de condições mínimas de sobrevivência, carentes em infraestrutura e serviços de toda a ordem. São as favelas, as periferias, as zonas periurbanas, que contrastam com os centros principais. A vivência espacial, então, se concretiza pela constatação diária desse percurso, cuja rota expressa na paisagem a desigualdade social.

A categoria referente ao espaço político diz respeito à trajetória do indivíduo e seu engajamento na vida produtiva, quando são constatadas as dificuldades inerentes à sua inserção nas relações de produção. Em outras palavras, quando

os aspectos luminosos e superficiais da fisionomia urbana cedem lugar à realidade palpável dos empregos em fábricas, obras da construção civil, entre outros, ficam visíveis as asperezas das relações de produção na qual se encontra o indivíduo. Assim, entre uma vida imaginada e sonhada e aquela concreta, se estabelece uma dialética pessoal. Nesse sentido, é da oposição e da identidade entre esses dois aspectos, que resultam novos dados de percepção e uma consciência espacial mais realista. Essa consciência não tolera abstração ou idealização das condições concretas de vida, pois o espaço é valorizado pelo dinamismo que nele introduz a perspectiva, ainda restrita e limitada, de mobilidade social. Portanto, por meio da experiência concreta do espaço urbano, mediada por relações de trabalho tipicamente capitalistas, e como resultado de sua dialética contradição, a face política do espaço social manifesta-se.

A última categoria refere-se à percepção do espaço não vivido. Considera-se que a noção de espaço vivido é decorrente da experiência concreta de trabalho e sobrevivência do indivíduo em sociedade, na perspectiva de sua posição nas relações sociais de produção. O espaço não vivido é aquele conhecido apenas por meio da informação. Nesse sentido, as imagens e categorias para apreender esse espaço são tributárias da experiência imediata e é o saber acumulado sobre o espaço real que fornece padrões de intelecção e valoração do espaço desconhecido. Em outras palavras, o espaço não vivido é sempre apreendido em função da experiência ou do universo imediato do sujeito. Assim, quaisquer que sejam as experiências desconhecidas, elas serão sempre consideradas a partir das referências de cada um. Desse modo, o espaço vivido torna-se um parâmetro a partir do qual outros espaços, não vividos, serão decodificados. É o

espaço real do indivíduo que assegura suas possibilidades de compreensão sobre aquilo que pode não ser conferido a ele, por sua posição na sociedade.

Diante do exposto, pode-se constatar que o indivíduo constrói um conhecimento sobre a vida, que corresponde ao seu espaço real, à sua dimensão de realidade. Esse saber é concreto e deve ser utilizado para mediar as relações de ensino aprendizagem, constituindo-se a premissa a partir da qual será construído o conhecimento considerado científico. Nessa perspectiva, resgatar as histórias de vida do aluno, ouvi-lo para conhecer sua realidade, apresenta-se como interessante via de mediação para a construção formal do conhecimento.

Em muitas situações é comum ignorar ou depreciar o saber que os indivíduos possuem. Um homem do campo, migrante e recém chegado a uma cidade grande terá, relativamente, o mesmo grau de dificuldade em decodificar os códigos urbanos, que um cidadão em área rural. Mas tais dificuldades não atestam uma incapacidade. Ao contrário, expressam perspectivas diferenciadas de formação da consciência espacial. Viabilizar a explicitação da diversidade de opiniões tende a enriquecer o processo de compreensão de uma dada realidade, que é multifacetada e complexa. Tal exercício constitui-se fundamental ao contexto de construção de um conceito.

Em uma sala de aula buscar o saber do aluno e comparar sua resposta com as demais, viabiliza a oportunidade de reconhecer a diversidade. Além disso, o ato de comparação das posições individuais cria um contexto de raciocínio coletivo sobre algo, evidenciando uma elaboração/reelaboração de um raciocínio, um significado, da interpretação de uma situação. Trata-se, então, do processo de construção de um conceito, que é elaborado na medida em que os estudantes

o constroem e não no momento em que é ensinado. A fim de exemplificar tal processo pode-se mencionar a questão da erosão, que é um fenômeno comum, tanto em áreas rurais quanto em urbanas, passíveis de constatação e frequentemente divulgados pela mídia. Assim, o conceito de erosão é compreendido e construído quando houver a comparação das vivências de cada um, seu espaço real, suas referências do lugar. Desse modo, a partir do conteúdo chega-se ao conceito (Cavalcanti, 2010).

Cavalcanti (2005) analisa a questão da formação de conceitos nessa perspectiva: atesta que “o ensino voltado para a formação de conceitos aborda o tema da cidade buscando o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana do aluno com sua cidade e o conceito abrangente, se se quiser científico, de cidade, envolvendo um sistema conceitual. Nesse intuito, as definições e as informações são secundarizadas no processo, dando-se prioridade para a comunicação e a atribuição/negociação de significados...” (p.204).

As considerações efetuadas até o momento objetivaram ressaltar a importância do lugar e o saber do indivíduo, para o processo de construção do conhecimento e inferir sua relevância para o contexto escolar. Nesse sentido, um processo de escolarização interessado em promover o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva integral, estudar o lugar, conhecê-lo oportuniza formas concretas e plausíveis de formação. Conseqüentemente, de desenvolvimento humano.

Os trabalhos de campo constituem-se, sempre, uma oportunidade rica de mediação da aprendizagem. Porém, não são todas as escolas que dispõem dos recursos físicos, humanos, materiais e financeiros para sua prática constante.

Nesse sentido, e com o objetivo de superar essa limitação, pode-se contar com recursos alternativos para o estudo do lugar. Assim, uma idéia simples e viável é considerar a perspectiva do olhar de cada aluno, no exercício de olhar o lugar onde está localizada a escola. Essa atividade requer apenas um percurso pequeno por suas imediações. O mais importante, porém, é a sequência de procedimentos para esse percurso, a saber: observação, descrição, registro, comparação, correlação, conclusão, síntese. Tais procedimentos são enunciados por Callai (2000) ao propor o estudo do lugar e permitem, a partir do olhar de cada aluno, construir uma visão coletiva, identitária, que corresponderá à própria visão do Lugar: o lugar da comunidade escolar.

A OBSERVAÇÃO

Considerada como um procedimento elementar no processo de uma investigação, a observação assume relevada importância no contexto de percepção do lugar. É ela quem vai direcionar o olhar à percepção da paisagem e de suas especificidades; em um encontro do aluno com perspectivas diferenciadas de todo/parte: são os olhos, olfato, tato, sensibilidade, vivências, memória, sentidos, razão e emoção que conferem a algo, o status de objeto de um interesse específico, direcionado e pontual; implica a constatação da existência, a partir da qual se estabelecem significados logicamente relacionados. É o nosso primeiro olhar e primeira impressão.

Entretanto, de um modo geral, olhamos e não vemos! Não sabemos observar, pois dedicamos pouco tempo à observação mais apurada. Normalmente, registramos os elementos mais visíveis e elementares de um dado objeto

observado. Sintetizamos suas principais características, vendo-o apenas numa perspectiva superficial. Tal constatação, então, imprime uma função de relevada importância ao professor: a mediação no processo de desvelamento, a partir da observação induzida, cabendo ao professor induzir a observação, direcionando o olhar do outro, para além da superfície e além dos sentidos.

Tomemos um exemplo esdrúxulo: a observação de uma parede, de uma determinada sala de aula. Normalmente, um primeiro olhar restringe-se à constatação da cor e das condições gerais da parede (branca, suja, com quadros). Aí entra a mediação do professor, que começa direcionar o olhar para além das constatações imediatas, por meio de perguntas simples: qual a textura da parede? Essa textura está em toda a parede? Qual a temperatura? Quente? Fria? Por quê? Tem cheiro? Qual? Por quê? Onde? Como? Está suja? Onde? Como? Por quê? De que tamanho é essa parede? A banalidade deste exemplo teve por propósito atestar que, no exercício de uma aula, seja ela dentro dos limites de uma sala ou em trabalho de campo, o professor pode criar atividades que promovam questionamentos sobre o objeto observado, direcionando a percepção para além da primeira visão. É importante destacar que não são buscadas respostas às perguntas efetuadas sobre o objeto observado: essas são utilizadas, apenas, como um direcionamento ao olhar mais atento.

Assim, no contexto do trabalho de campo pelas imediações da escola, o professor direciona a observação por meio de perguntas previamente organizadas: conduz a observação à paisagem (Qual é? Como é? Por que é assim?); identifica os objetos presentes nessa paisagem, suas quantidades, formas, funções e, se for o caso, a situa historicamente.

A DESCRIÇÃO

Essa etapa é posterior ao trabalho de campo propriamente dito, sendo realizada individualmente, por escrito e imediatamente após a realização da atividade de observação das imediações da escola.

A descrição constitui-se o primeiro exercício de organização formal do pensamento. É um exercício de raciocínio para a organização do conhecimento. Exige o estabelecimento de uma ordem, no tocante à percepção do espaço, aos objetos observados (o que veio primeiro e assim por diante). É a sistematização da observação. Quando o aluno começa a descrever o que viu/experimentou, atesta sua posição de partícipe numa dada história. A descrição expressa o seu olhar à paisagem, a sua própria percepção; é o seu depoimento sobre o espaço vivido. Nesse caso é seu certificado de ser no mundo.

O fato de ser um registro escrito confere-lhe maior formalidade e cuidado em sua elaboração. Mas esse exercício solitário oportuniza a organização lógica do pensar, a partir de lembranças da experiência recente.

O REGISTRO PELO DESENHO

Após a etapa de descrição, quando o aluno identificou/organizou formalmente o objeto de sua observação, constitui-se como etapa imprescindível a realização de um desenho sobre a paisagem observada. O desenho insere-se na lógica de um exercício de raciocínio para a realização de uma síntese espacial. É o rearranjo do conhecimento no tocante à identificação dos principais elementos da paisagem para caracterizá-la como sendo A ou B.

Interessante observar que nesse momento há um processo de seleção, dos

objetos observados, para sua representação. Não serão todos os elementos da paisagem que serão representados, apenas aqueles considerados mais relevantes para qualificar um dado espaço como sendo aquele do “entorno” da escola. Nesse momento também são identificados alguns elementos associados às suas funções, por exemplo, calçadas em direção à escola, ponto de ônibus, etc. Assim, o processo de produção da representação pelo desenho traduz-se na oportunidade de pensar um espaço próximo, vivido, na perspectiva de sua síntese espacial.

Além disso, é fundamental considerar que tal exercício constitui um procedimento relativo à alfabetização cartográfica, uma vez que o processo de decodificação das informações contidas em um mapa deve ser precedido de um treinamento específico de codificação. Desse modo, o simples ato de representar pelo desenho um determinado espaço, também assume o caráter de codificação dos elementos da paisagem, pois pontos, traços, retângulos etc assumem a função de designar casas, ruas, árvores...

Outro aspecto pertinente desse procedimento diz respeito à própria escala de representação. Nessa oportunidade os alunos serão considerarão a necessidade de redução do tamanho dos elementos observados para que caibam numa folha de papel e ainda, o próprio tamanho dos elementos da paisagem, um em relação ao outro. Serão direcionados à constatação de que a representação é particular, reduzida, seletiva e codificada e que talvez, demande a necessidade de legenda para um outro olhar que não o seu.

A COMPARAÇÃO

A comparação constitui uma oportunidade de constatação de que a diversidade é absolutamente comum. É um momento em que se desmistifica a idéia de que todos têm pensamentos homogêneos. Traduz-se na possibilidade de certificação de que à despeito de uma paisagem comum a todos, os olhares são específicos e particulares, por conseguinte diferenciados e únicos.

Este procedimento deve ser realizado após os exercícios individuais e é o momento onde são apresentadas para o grupo as impressões de cada um, tanto pela descrição, quanto pelo desenho. Nesse sentido, os desenhos deverão estar dispostos em uma parede/painel, visível para todos e o professor ficará encarregado de organizar a apresentação dos trabalhos.

Esse é o momento onde o professor mediará o processo de identificação coletiva do que é igual e diferente em cada desenho. Essa ocasião evidencia uma nova possibilidade de construção coletiva do conhecimento. A partir do que cada aluno for pontuando como igual ou diferente, o professor anotará, preferencialmente no quadro negro ou em outro lugar bem visível, uma descrição cada vez mais completa do espaço visitado. Assim, as diferenças identificadas deverão ser anotadas na perspectiva de complementação. A idéia, então é, a partir das observações e registros individuais, construir um texto coletivo sobre o espaço visitado, onde as várias percepções são somadas em um relato mais completo sobre o lugar. O resultado é um texto produzido coletivamente pelo grupo e que será o ponto de partida dos trabalhos que se seguem.

A CORRELAÇÃO

A partir do texto coletivo iniciar-se-á um processo de problematização/ estabelecimento de hipóteses. Nesse sentido, esta etapa de trabalho busca responder questionamentos relativos ao espaço vivido pela experiência do trabalho de campo. O professor mediará essa atividade, utilizando interrogativas que estimulem a problematização e o decorrente estabelecimento de hipóteses.

As etapas anteriores tendem a apresentar os diversos olhares sobre o lugar mas na perspectiva do “que é” e “como é”. No momento da correlação, os questionamentos são direcionados aos “porquês” de um dado elemento ser de um modo ou outro. Assim, há a oportunidade de discussão acerca das prováveis causas e conseqüências sobre um dado fenômeno observado (existência de área degradada no entorno da escola, por exemplo).

A atuação do professor como mediador do debate é de fundamental importância, na medida em que ele conduzirá os questionamentos e estimulará as respostas de todos, repetindo o procedimento de transcrever as idéias principais para o texto já produzido, aprimorando-o. Além disso, esse é o momento em que o olhar direciona-se para além da paisagem visível e vivida pelo grupo, pois começam a ser dadas explicações e efetuadas interpretações. Como decorrência são criadas condições para o efetivo entendimento de um ou mais conceitos.

A CONCLUSÃO

Essa é a parte que se refere às relações de causa e efeito detectadas no exercício de construção coletiva do conhecimento. São as respostas estabelecidas às

hipóteses identificadas. Traduz-se na melhor e mais completa explicação do lugar, exprimindo as suas particularidades e incorporando a dimensão dos indivíduos que se fizeram representar nesse espaço. Externa a parte conhecida de um todo, que tende a se constituir uma referência de identidade sobre aquele lugar. Apresenta a posição negociada do grupo frente à intenção de qualificação de um espaço vivenciado pelo coletivo. Ratifica os conceitos apreendidos no contexto das análises.

A SÍNTESE

A síntese é o processo de culminância desse procedimento de investigação e se propõe a responder à questão: é assim em todo o lugar? O que se considera, aqui, é a identificação dos processos relativos ao lugar que são passíveis de serem replicados em outro. Do mesmo modo e em contraposição à identificação dos elementos e/ou razões comuns, também são identificadas as características particulares daquela comunidade.

A proposta dos procedimentos apresentada neste texto tratou de um percurso restrito às imediações da escola em virtude das seguintes razões: são poucas as escolas que dispõem dos meios adequados à realização de trabalhos de campo; o entorno de uma escola é um ponto comum de referência para toda a comunidade escolar; é simples e viável, por não demandar grandes esforços de organização e custo; é um exercício concreto para os alunos.

CONCLUSÃO

As considerações sobre o lugar tornam-se importantes por representar a oportunidade de legitimação sobre dos alunos, suas vivências, seus pontos de

vista, seu saber. Nesse sentido, um papel relevante da educação é instrumentar alunos e professores envolvidos em diferenciados contextos de ensino-aprendizagem para compreenderem que dispõem de saberes pautados em suas próprias experiências que, por sua vez, podem fundamentar a construção de novos conhecimentos e a formação de significados, desencadeados por ferramentas mediacionais significativas que impactam os processos de identificação e no desenvolvimento da cidadania.

AGRADECIMENTOS

O presente artigo faz parte dos estudos de doutoramento em Educação na Universidade de Brasília da primeira autora e com o apoio da Fundación Carolina (2010), Espanha, concedido a segunda autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (2001). *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed,
- BECKER, B. (2008). Redefinindo a Amazônia: o vetor tecno-ecológico. In: I. CASTRO, INÁ; P.C. GOMES; R.L. CORREA (Orgs). *Questões atuais da reorganização do território*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.223 -244.
- BUTTIMER, A. (1985). Apreendendo o dinamismo do mundo vivido. In: A. Christofolletti (Org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: DIFEL, p. 165-193.
- CANCLINI, N. G. (2008). *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP.
- CALLAI, H. C. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: A.C. CASTROGIOVANNI, (org.). *Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 83-134.
- CAVALCANTI, L. de S. (2005). Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. Campinas: *Cad. Cedes*, 25

(66): 185-207.

CAVALCANTI, L. (2010). Lana de Souza Cavalcanti fala sobre o ensino de Geografia com novas abordagens. Entrevista a Revista Nova Escola, Acesso em 14.01.2011 .<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/lana-souza-cavalcanti-fala-ensino-geografia-novas-abordagens-611976.shtml?page=0>

GONÇALVES, L. F. (2009). Sobre a intensidade das experiências de lugar: a construção da realidade na prática do cotidiano. In: XII ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA/EGAL. Eixo Temático “Mobilidade da população e identidade cultural”. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH.

HALL, S. (2003). A identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DPA.

LEITE, C. M. C. (2010). *O lugar e a construção da identidade no 4º ano do Ensino Fundamental: os significados construídos por professores de geografia de uma cidade do Distrito Federal*. Exame de Qualificação ao Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

MATUSOV, E.; SMITH, M.; CANDELA, M. A. & LILU, K. (2007). Culture has no internal territory: culture as dialogue. In: J. VALSINER & A. ROSA (Orgs). *Cambridge Handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 460-483.

RESENDE, M. S. (1986). A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino. *Coleção Educação Popular*, vol. 5. São Paulo: Edições Loyola.

SANTOS, M. (1997). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional*. São Paulo: Hucitec.

SANTOS, T. dos. (1999). *Economia mundial, integração regional e desenvolvimento Sustentável: As Novas Tendências da economia Mundial e a Integração Latino*

Americana. Petrópolis: Ed. Vozes,

TUAN, YI-FU. (1975). Place: an experiential perspective. *Geographical Review*, 65 (2): 151-165.