
**GEOGRAFIA CULTURAL, JUVENTUDES E ENSINO DE GEOGRAFIA:
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS¹.**

Nécio TURRA NETO²

RESUMO: Procuo aqui fazer uma articulação que, apesar de parecer bastante evidente, nem sempre tem se constituído em preocupação de geógrafos/as que discutem ensino de Geografia: a discussão sobre juventudes, as possibilidades de seus estudos na Geografia e o ensino. Para cumprir esse propósito, penso um texto dividido em três partes básicas: num primeiro momento falo da história da Geografia Cultural, apresentando aquela tendência, dentre as muitas presentes hoje nesse campo, com a qual tenho mais diálogo e que me permite situar a proposição de uma Geografia das Juventudes. Num segundo momento, apresento uma reflexão sobre juventudes, seus processos de construção de grupos culturais, de territórios e suas vivências do espaço urbano. Por fim, procuro ver as implicações para o ensino de Geografia em se pensar uma Geografia *das* Juventudes, com a intenção de apresentar uma proposta de construção de uma Geografia *para as* Juventudes na escola.

PALAVRAS CHAVE: Geografia Cultural. Juventudes. Território. Lugar. Ensino de Geografia.

RESUMEN: Estoy tratando de hacer aquí una articulación que, a pesar de la opinión actual, no siempre ha sido una preocupación de los geógrafos que debaten sobre la enseñanza de la Geografía: el debate sobre la juventud, las posibilidades de sus estudios en la geografía y la enseñanza. Para cumplir con este propósito, propongo un texto dividido en tres partes: en un primer momento, hablo de la historia de la geografía cultural, presentando una tendencia, entre las muchas existentes en este campo, que es la que tengo más diálogo y ella me permite situar la proposición de una Geografía de las Juventudes. En un segundo tiempo, ofrezco una reflexión sobre las juventudes, sus procesos de construcción de grupos culturales, de los territorios y sus experiencias del espacio urbano. Al final, procuro ver las implicaciones para la enseñanza de la Geografía en la forma de pensar una Geografía *de las* Juventudes, con la intención de presentar una propuesta de construir una Geografía *para las* juventudes de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Geografía Cultural. Juventud. Territorio. Lugar. Enseñanza de la Geografía.

Abstract: Here, I try to make an articulation that, although it seems quite evident, may not always be constituted in concern of the geographers who discuss the teaching of Geography: the discussion about youths, the possibilities of the studies in Geography and the teaching. In order to meet this purpose, I write a text divided into three basic parts: at first I tell the History of the Cultural Geography, presenting that trend, among the various present nowadays in this field, in which I have a greater dialogue and allows me to situate the proposition of a Geography of the Youths. In a second moment I present a reflection about the youths, their process of developing cultural groups, territories and their living in urban space. Finally, I try to see the implications for the teaching of Geography, thinking about a Geography of the Youths, intending to present a proposal of developing a Geography for the Youths at school.

KEY WORDS: Cultural Geography. Youths. Territories. Place. Teaching of Geography.

¹ Este texto é uma versão revista e ampliada (pela incorporação do debate sobre o ensino de Geografia) de outro texto apresentado na Mesa Redonda Perspectivas da Geografia, dentro da VIII Semana de Geografia da UNESP – Presidente Prudente “A Geografia e suas Multiplicidades”, realizada no dia 10 de agosto de 2007.

² Professor do Departamento de Geografia da FCT/UNESP. E-mail: necioturra@fct.unesp.br.

INTRODUÇÃO

A primeira vista pode parecer estranho buscar construir articulações entre três campos de discussão aparentemente distantes ou pelo menos ainda não pensados em suas convergências. Mas estranho mesmo é a ausência de debates em torno dessa articulação que me parece um tanto quanto evidente, pois quando penso o ensino de Geografia, sobretudo no nível Médio, acredito que estamos diante de um tempo-espaço escolar privilegiadamente juvenil, portanto, as juventudes, assim mesmo no plural, poderiam fazer parte das reflexões sobre ensino. E se pensamos um ensino de Geografia contextualizado com a realidade dos educandos e educandas podemos (devemos?) considerar não só a dimensão mais material do seu espaço de vida, mas também as dimensões não-materiais, ligadas à cultura, que nos remeteriam as diferentes vivências do espaço, desembocando na constituição de formas de apropriação, circulação, demarcação de espaço-tempos, ou seja, modalidades e constituição de territórios; o que, por sua vez, nos remeteria a considerações próprias do campo de uma Geografia Cultural e Social.

Para construir essa articulação, penso um texto dividido em três partes básicas: num primeiro momento falo da história da Geografia Cultural, apresentando aquela tendência, dentre as muitas presentes hoje nesse campo, com a qual tenho mais diálogo e que me permite situar a proposição de uma Geografia das Juventudes, num contexto teórico mais amplo. Num segundo momento, apresento uma reflexão sobre juventudes, seus processos de construção de grupos culturais, de territórios e suas vivências do espaço urbano. Por fim, procuro ver as implicações para o ensino de Geografia em se pensar uma Geografia das Juventudes, com a intenção de apresentar uma proposta de construção de uma Geografia para as Juventudes na escola.

1. BREVE HISTÓRICO DA GEOGRAFIA CULTURAL

Tem sido comum entre alguns autores, para falar da trajetória do debate cultural na Geografia, remontar a clássicos como Ratzel, La Blache e, sobretudo, a Sauer. Este último é tido como o geógrafo que, de forma deliberada e consciente, definiu seus estudos como Geografia Cultural. Aliás, é somente nos Estados Unidos e, mais especificamente na Escola de Berkeley, fundada por Sauer, que se definia Geografia Cultural àquilo que se estudava, ainda que houvesse estudos similares na França e na Alemanha – mas que ainda não eram

assim rotulados. A classificação dos trabalhos de Ratzel, La Blache e de tantos outros, como precursores da Geografia Cultural é ação contemporânea (CLAVAL, 2002), talvez num esforço para (re)construir uma tradição. Uma questão que em si mereceria maiores considerações. Mas, dada a necessidade de continuar dentro dos objetivos traçados, deixo apenas uma consideração provocativa de Mikesell (2000), na qual questiona se o que Sauer fazia e chamava de Geografia Cultural poderia ser assim definido hoje, diante das novas perspectivas...

Isso não significa que esses geógrafos clássicos não tivessem preocupações e mesmo conceitos próprios de cultura. E essa é uma questão que quero explorar aqui: o que há de comum entre esses autores em termos do conceito de cultura, que os fazem mais que pertencer a um mesmo período histórico, compartilhar o mesmo rótulo de Geografia Cultural Tradicional? Questão perigosa que pode conduzir aos riscos e às injustiças de uma generalização. Sigo por esse caminho embasado por outros que já o trilharam, visto que voltar aos clássicos demandaria toda uma outra pesquisa. De toda forma, essa visão geral sobre o período auxilia a melhor compreender as tendências que se apresentam hoje e permite construir um porto seguro como posição a partir da qual penso ser possível ancorar a aproximação entre Geografia Cultural e os estudos sobre Juventudes.

A essa Geografia Cultural Tradicional, existe um consenso em atribuir um conceito de cultura como “... aquilo que se interpõe entre o homem (sic) e o meio e humaniza as paisagens [...] uma estrutura geralmente estável de comportamento que interessa descrever e explicar” (CLAVAL, 1999a, p. 35).

A cultura assim entendida remetia ao conjunto de utensílios, técnicas, hábitos, costumes, padrões de habitação e produção que permitiriam aos grupos humanos, vistos como independentes uns dos outros, construir uma paisagem cultural única (para Sauer, a construção da paisagem, ao longo do tempo, era o objeto da Geografia; para La Blache, a paisagem cultural era o critério de delimitação da região). Alguns geógrafos da escola de Berkeley, inclusive, disseram que a Geografia Cultural não deve se ocupar da dinâmica interna da cultura, mas daquilo que se materializa na paisagem. A cultura, nesse contexto, seria um conceito operacional e não analítico, por meio do qual se delimitariam áreas culturais, tendo como critério a paisagem construída por ela (DUNCAN, 2002).

Mapeamento e delimitação eram os procedimentos mais utilizados. Eles “apontam para o estudo dos padrões e não dos processos”. A preocupação era com os aspectos materiais da cultura. Admitia-se, contudo, que as paisagens eram construções históricas e caberia aos geógrafos procurar as origens, perguntar-se pela disseminação e distribuição, além das

características de antigas paisagens culturais. Para a Escola de Berkeley, “o estudo da história das paisagens culturais demanda uma cooperação estreita entre a geografia cultural e a geografia física, o que nos leva ao seu tema final: a ecologia cultural”. Como tal perspectiva só se aplicava ao estudo das sociedades tradicionais, as sociedades complexas seriam mais bem estudadas a partir de abordagens econômicas e tecnológicas (DUNCAN, 2000, p. 69).

Nessa concepção, a cultura, como um modo de vida global, não era um conceito problemático, mas uma totalidade imutável, transmitida como herança irrecusável para as novas gerações que, pela imitação, construiriam hábitos e por eles internalizariam os valores do conjunto do corpo social (COSGROVE, 1998). Essa abordagem é identificada como “visão supraorgânica da cultura”, segundo a qual ela – a cultura – estaria acima dos homens e mulheres reais e teria leis próprias de funcionamento. Os indivíduos seriam agentes que cumprem tarefas determinadas por uma força transcendental. O comportamento concreto seria explicado, então, pela cultura, que os determina (DUNCAN, 2002).

Trata-se de uma incorporação a-crítica de um “determinismo cultural” que teve vida curta no campo da própria Antropologia. Nesta perspectiva, as áreas culturais delimitadas e as paisagens culturais descritas pelos geógrafos de Berkeley são espaços em que há uma homogeneidade interna ao grupo, o que permite falar em cultura unificada, mesmo na escala do Estado-Nação. As mudanças culturais eram pouco frequentes e, quando ocorriam, só poderiam vir de fora, daí a grande popularidade do fenômeno da difusão como explicação da mudança (DUNCAN, 2002).

Essa visão de cultura e, conseqüentemente, os estudos geográficos sustentados por ela, não resistiram às mudanças epistemológicas dentro e fora da Geografia e à própria dinâmica do mundo contemporâneo.

A partir dos anos de 1960, essa Geografia Cultural entra em declínio, pois o progresso técnico e sua difusão conduziram a uma homogeneização no que se refere aos instrumentos, formas de produção, habitação, cidades, enfim, uma homogeneização justamente dos aspectos materiais da cultura que, ainda que não seja total, nem difundida equitativamente por todas as partes do globo, abalou os fundamentos de uma Geografia Cultural que buscava distinguir áreas geográficas e culturas a partir destes elementos; e, por fim, o conceito de gênero de vida não permitia a compreensão da diversidade social que habita as grandes cidades modernas (CLAVAL, 2002; 1999b).

Internamente, o projeto dessa Geografia Cultural não pôde resistir às mudanças epistemológicas que emergiram com a Geografia Humanista e a Geografia Marxista nos anos de 1970. Ambas fizeram críticas ao modelo de análise espacial dos “padrões mapeáveis de

fenômenos concretos”, em que se baseava tanto a Nova Geografia, quanto a Geografia Cultural Tradicional. Uma crítica direcionada ao fato destes geógrafos e geógrafas verem a Geografia, sobretudo, como ciência espacial e não como ciência social. Os/as jovens geógrafos culturais, acompanhando as tendências então em voga, buscaram temas com relevância social e descobriram uma Geografia Cultural destituída de ferramentas teóricas e conceituais para entender o mundo contemporâneo, sobretudo as sociedades urbanas (DUNCAN, 2000).

A impressão que se tem é que num novo contexto histórico e acadêmico, a Geografia Cultural não teria mais espaço. Destituída de objeto de pesquisa e sem instrumentos para construir novos, ela tenderia a desaparecer.

Mas, alguns fatores externos, assim como apontaram seus limites, também foram importantes para estimular sua renovação. Estes fatores derivam de mudanças em dois contextos. No contexto social, aparecem novas formas de afirmação dos grupos submetidos a processos homogeneizantes; a experiência urbana coloca não o fim do cultural, mas sua transformação; a cultura de massa ao invés de homogeneizar, produziu uma fragmentação no social nunca antes vista; novos movimentos sociais vêm a público reivindicando o direito à diferença, contestando velhos valores culturais, no que se popularizou como política de identidade. Todos estes fatores indicam que a cultura tornou-se uma dimensão importante para compreender as próprias transformações por que passava a sociedade contemporânea. Alguns autores chegam a afirmar que o século XX presenciou uma verdadeira “revolução cultural” (HALL, 1997).

No contexto acadêmico, uma nova reflexão epistemológica, chamada de pós-moderna, ou mesmo de “virada cultural”, recolocou a questão cultural no centro das preocupações das Ciências Sociais e Humanas, ao mesmo tempo em que tornou mais tênues as fronteiras entre as ciências, permitindo maior flexibilidade teórica e metodológica. Esta tendência privilegia o espaço como agente ativo na “modelagem”, tanto dos eventos, quanto do conhecimento que temos dele, como é o caso dos estudos feministas e pós-coloniais (CLAVAL, 1999a e b; COSGROVE, 1999; DUNCAN, 2000; MCDOWELL, 1996; HALL, 1997; MASSEY, 2008).

Vale a pena dar uma maior atenção às mudanças no plano epistemológico, no qual o próprio conceito de cultura passou por uma revolução. Para Hall (1997) cultura hoje se define como um campo de lutas em torno do significado. A cultura não pode mais ser vista como um conjunto homogêneo de hábitos, costumes, utensílios e tradições de um povo, transmitida de geração em geração, como foi, durante muito tempo, pensada no seio da

“Geografia Cultural Tradicional”. Nessa perspectiva, a cultura era entendida como um campo autônomo e separado das outras dimensões sociais, quando muito determinada por elas (como na separação base-superestrutura do marxismo ortodoxo). A chamada “virada cultural” fez emergir “... uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades...” (HALL, 1997, p. 27). Cultura, assim, emerge como um conceito dinâmico, que procura abarcar a complexidade do mundo contemporâneo em sua multiplicidade de contatos, conflitos e disputas pela definição dos sentidos que devem ser atribuídos às coisas.

Esta “virada cultural” teve início com uma revolução das atitudes em relação à linguagem, também conhecida como “virada lingüística”. Há uma inversão na relação que se acreditava existir entre as palavras e as coisas, no sentido de reconhecer que na verdade, “a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata”. Não que os objetos não existam fora da linguagem, mas o seu sentido não vem deles mesmos e sim dos discursos, o que faz tremer todas as pressuposições sobre a essência fixa das coisas e tem importantes conseqüências para as ciências (HALL, 1997; SILVA, 2003). Não há significados hegemônicos que não possam ser contestados, nesse sentido que a cultura é um campo de lutas em torno do significado, pois descobriu-se que eles não são fixos, mas fixados por discursos que se realizam dentro de relações de poder.

Ampliando-se estas idéias para a vida social como um todo, é possível argumentar que os processos econômicos, políticos e sociais são também práticas discursivas e culturais, pois dependem de sistemas de significação. Assim, todas as práticas sociais, na medida em que demandam justificação, que possa lhes atribuir sentido, têm uma dimensão cultural (HALL, 1997).

Este novo entendimento de cultura foi um passo importante para a emergência de uma proposta de materialismo cultural em Geografia, tal como aquela apresentada por McDowell (1996). É justamente essa proposta que tomo como referência para a construção da problematização das juventudes em Geografia. Para a autora,

[...] não só os geógrafos (sic) culturais, mas os teóricos sociais em geral têm um interesse comum cada vez maior em saber como a crescente escala global de produção e consumo afeta as relações entre identidade, significado e lugar. A atenção é concentrada na maneira como os símbolos, rituais, comportamento e práticas sociais do dia-a-dia resultam num compartilhado conjunto ou conjuntos de significados que em maior ou menor grau são específicos em termos de lugar. Portanto, temos que uma perspectiva geográfica tornou-se central para o projeto de estudos culturais de forma mais ampla (MCDOWELL, 1996, p. 160).

Um dos desafios que unem os/as geógrafos/as culturais contemporâneos/os, para a autora, seria desvendar a relação entre “forças globais e particularidade local”, na conexão entre identidade, significado e lugar. Para tanto, os/as geógrafos/as estão se voltando para novos métodos, como as “abordagens qualitativas detalhadas”, os depoimentos orais, capazes de desvendar os efeitos das tendências globais na “estrutura de sentimento locais” e nos “múltiplos sentidos de lugar inscrito nos habitantes” (MCDOWELL, 1996).

Nesse contexto, é preciso chamar a atenção para o fato de que esse é um projeto compartilhado com o campo mais amplo dos Estudos Culturais³. Este campo, ao colocar questões espaciais no centro de suas preocupações, tem mostrado uma abertura ao diálogo com a Geografia que, por sua vez, há mais tempo já é aberta em direção aos Estudos Culturais (MATTELART, NEVEU, 2001⁴).

As motivações que vêm dos Estudos Culturais fazem com que alguns/as geógrafos/as culturais se voltem para novas teorizações que refletem sobre as formas de resistência de grupos subordinados; sobre uma “vasta gama de subculturas populares, interpretando seus significados contemporâneos em termos dos contextos materiais específicos”. (COSGROVE e JACKSON, 2000, p. 25). A preocupação com os contextos de tempo-espaço em que as pessoas realizam e exercitam sua cultura é evidente...

Para Cosgrove e Jackson (2000, p. 26), os Estudos Culturais legaram algumas lições à Geografia, dentre as quais: o reconhecimento de que as culturas são plurais e específicas de lugar e tempo, bem como são objeto de contestação política; e, no que se refere ao espaço, considera-se que “[...] a geografia das formas culturais é muito mais do que mero reflexo passivo das forças históricas que a moldaram; a estrutura espacial é parte ativa da constituição histórica das formas culturais”.

As idéias vindas dos Estudos Culturais são especialmente relevantes, pois indicam uma abertura da Geografia para a discussão das culturas juvenis, pensadas a partir da construção dos estilos, pelas práticas oposicionistas de consumo e pela sua territorialização na cidade. Como estas culturas são “cosmopolitas”, elas apresentam uma grande possibilidade para perseguir o desafio colocado pela própria McDowell (1996). Para a autora:

³ Os Estudos Culturais, campo de estudos interdisciplinar desde a origem, surgiu nos anos de 1960 no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) da Universidade de Birmingham, Inglaterra, tendo como figuras mais proeminentes: Richard Hoggart, Raymond Williams, Edward P. Thompson e Stuart Hall.

⁴ Em seu livro, os autores apontam que uma das condições para a renovação dos Estudos Culturais – após sua difusão pelo mundo e da explosão de temas e abordagens – seria a exploração de novas interdisciplinaridades, como as possibilidades abertas pela Geografia Cultural. Esse é justamente o tópico que fecha o livro: “A Geografia Cultural como Abertura”.

Roupas, estilos e a posse de certos bens icônicos de consumo durável desempenham um papel particularmente importante na elaboração dessas comunidades imaginadas. Desde os suéteres pretos de gola rulê dos beatniks, passando pelas vestes de couro e motocicletas dos roqueiros (masculinos), aos ternos e os patinetes dos (feminizados) mods até os símbolos de contracultura dos punks, ao “grunge” como estilo, o consumo foi fundamental para a elaboração da identidade. Para os membros dessas comunidades, a identidade não é específica de lugar; localidade, no sentido estritamente geográfico, não desempenha nenhum papel em seu sentido de si mesmo. O estilo é cosmopolita, não local; o objetivo é não ser vinculado ao lugar.

Evidentemente, as exposições desses estilos acontecem em algum lugar. Na verdade, os próprios lugares freqüentemente assumem uma importância cultural que reforça os rituais culturais (p. 173).

A partir destas considerações, acredito poder situar a proposta de reflexão deste artigo neste quadro referencial que surge da articulação entre Estudos Culturais e Geografia Cultural. Uma reflexão que busca desvendar as culturas juvenis localizadas em um contexto urbano particular, mas que têm, na sua constituição, referências produzidas em outros contextos espaço-temporais.

2. UMA GEOGRAFIA DAS JUVENTUDES

A discussão sobre culturas juvenis e suas territorialidades na cidade foi tema de pesquisa no mestrado, quando a referência para a construção do argumento foi a identidade cultural *punk*, na cidade de Londrina (TURRA NETO, 2004).

Atualmente, essa discussão tem continuado e se ampliado na tese de doutorado. Como continuidade, a proposta parte de algumas das conclusões da pesquisa anterior, como: o entendimento do *punk* como uma cultura juvenil global que chega aos lugares e neles se realiza, territorializando-se de uma forma muito particular; nesse processo, a dinâmica local da cidade jogou um papel decisivo no modo de territorialização do *punk*; conclusões que apontaram para o jogo de escalas e o papel do lugar como elementos importantes para a compreensão do *punk* londrinense. Assim, percebi que o modo como o *punk* acontece, resultado dos processos socioespaciais particulares da cidade, interfere sobremaneira na sua territorialização, esta entendida como a materialização do acontecer.

Ao final do trabalho, portanto, do território desembarquei no lugar enquanto conceito pleno de possibilidades para ampliar a compreensão sobre os modos de acontecer *punk*. Não que o conceito de território tenha perdido sua importância dentro do quadro interpretativo – a própria pesquisa de mestrado é prova de que ele permite ver o jogo de relações internas na cidade –, mas sim que sua compreensão passa pelo entendimento do

conceito de lugar e da realidade que ele permite abarcar. Este foi o ponto final da pesquisa e que hoje continuo pela leitura da cidade enquanto um contexto socioespacial e histórico para a territorialização de culturas juvenis, cuja trajetória remete a outras escalas.

Como ampliação da proposta anterior, a preocupação ganhou uma maior escala temporal, além de introduzir o jogo de escalas, de forma mais explícita, como fator explicativo para as possibilidades que, no lugar, certas culturas juvenis encontram para se realizar. Ou seja, pensar o processo histórico de construção do lugar em suas múltiplas relações com outros lugares, no quadro de “geometrias de poder” (MASSEY, 2008), diversificando-se e pluralizando-se internamente, na sua dimensão socioespacial. Um lugar que em certo momento apresenta as condições de possibilidade para a emergência dessas culturas juvenis globais, que são construídas na articulação entre indústria cultural, diversão e rebeldia.

À preocupação inicial com as culturas juvenis urbanas soma-se, portanto, uma preocupação com as transformações mais amplas na sociedade local, decorrentes de processos de modernização, urbanização e integração ao mundo. Partimos do pressuposto de que estas transformações são responsáveis por mudanças nas relações socioespaciais dos/das jovens com a cidade, nas referências culturais disponíveis para a construção de seus grupos culturais e nos espaços de sociabilidade, onde estes grupos encontram a materialidade propícia para se territorializarem. Tem razão Haesbaert (2004) quando argumenta que para haver uma nova territorialização, algo no lugar teve que ser desterritorializado.

O entendimento de território passa por autores como Souza (2001) e Haesbaert (1999; 2004), no sentido deste ser entendido como relações sociais projetadas no espaço e mediadas por ele. A noção de lugar vem de Milton Santos (2002) e de Massey (2000), para quem o lugar se constrói em relação e não a partir de uma história internalizada e isolada e nele temos o encontro de múltiplas trajetórias, ou, a coexistência da diversidade. O lugar é entendido, portanto, como espaço de “encontro” entre todas as “redes de relações sociais” que ali entram em intersecção (MASSEY, 2000).

Assim, a questão que se coloca é como o espaço geográfico, na sua dimensão de lugar, influencia na vida dos jovens que aderem a culturas juvenis des-re-territorializadas (HAESBAERT, 2004). Entendo que os/as jovens, capturando na indústria cultural, nas redes virtuais e mesmo reais, para além do lugar, referências culturais globais, constroem grupos de sociabilidade e sua própria territorialidade na cidade concreta que têm a disposição. Estes bens culturais, ao se tornarem referências comuns para jovens de diferentes pontos da cidade, possibilitam o encontro, a comunicação e o estabelecimento dos grupos de sociabilidade e de

uma territorialidade em rede (HAESBAERT, 2004). Assim, o que é preciso frisar, pois interessa diretamente à Geografia, é que, ainda que as referências sejam globais, a sociabilidade tramada a partir delas se articula no local, envolve a criatividade dos sujeitos e se contextualiza no espaço-tempo da cidade.

É, portanto, na dialética entre a identificação com referências globais e as possibilidades criativas do lugar, que os/as jovens tecem suas redes sociais (CARRANO, 2002). É o lugar que oferece as possibilidades de existência destas redes e, ao mesmo tempo, é transformado pela sua territorialização.

Carrano (2003), discutindo o aspecto pedagógico do mercado de bens culturais afirma que a mercadoria é cultural justamente por conectar-se a universos simbólicos. Se por um lado ela rompe a conexão do significado com o local, por outro parece oferecer uma contrapartida comunitária. Ou seja, ao mesmo tempo em que aliena, ela constrói pertencimento social (CARRANO, 2003) e territorial.

Como argumenta Dayrell (2006) os grupos formados a partir dessas redes culturais, tendem a funcionar como uma referência tanto para a escolha dos amigos, quanto para as formas de ocupação do tempo livre. Essas escolhas não estão dissociadas dos contextos socioespaciais concretos em que os jovens estão inseridos. O bairro é um dos espaços que mais influenciam nas possibilidades e limitações de escolha dos jovens. “Se a turma de amigos é uma escolha, esta é realizada inicialmente de acordo com as possibilidades que existem no ‘pedaço’...” (p. 12). Há, na verdade, uma reinvenção do espaço, pois “... a cultura juvenil tende a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significado” (p. 13). Ou seja, as culturas juvenis têm também uma configuração espacial (PAIS, 2003).

Ainda de acordo com Dayrell (2006), o grupo que se forma no bairro permite também uma ampliação das redes de relações para além dele. É como grupo que os jovens frequentam os outros espaços da cidade. Nesse sentido, “a adesão ao grupo parece possibilitar uma ampliação do domínio do espaço urbano...” (p. 14). E fazem isso preferencialmente à noite, quando estão fora dos controles da escola, pais, professores, patrões. Assim, se as culturas juvenis têm espaços na cidade, também têm um tempo e, pelas suas deambulações, apropriações, formas de uso, reinventam temporariamente os sentidos mais tradicionais dos espaços urbanos.

Tal compreensão dos processos que envolvem as juventudes nos conduz à questão sobre o papel da materialidade do espaço na possibilidade de realização dos grupos culturais juvenis. Assim, concordo com Hall (1999) quando afirma que quanto mais a vida social está

mediatizada pelo mercado global de estilos e por sistemas de comunicação também globais, mais a experiência e as identidades se tornam desarticuladas de tempos e lugares. Diante disso é possível, então, argumentar que também a experiência urbana das pessoas não mais coincide com a cidade real em que habitam, mas dizem respeito às múltiplas conexões que estabelecem com um mundo urbano mais amplo, quer sejam elas reais, virtuais ou imaginárias. É nesse sentido que podemos ver jovens de cidades pequenas e médias tomarem como parâmetros, para pensar suas próprias vivências, as vivências dos jovens de cidades grandes. Próximo a esta idéia, Morin (1967) já havia afirmado que a cultura de massa mantém o sonho de uma vida à americana em grande parte da juventude urbana do mundo.

Por outro lado, mesmo que a experiência urbana seja deslocada, a experiência da cidade, informada por ela, é contextual nos tempos e espaços concretos, e é ali que os jovens vão tramar suas redes de sociabilidade cotidianas, ainda que a internet possa lhes conferir “vizinhanças virtuais”.

Com esse debate, é possível, então, identificar que os diversos agrupamentos juvenis que se formam nas nossas cidades têm uma espacialidade própria que nos remete a pensar suas articulações com outros lugares, sua construção de espaços de referência na cidade concreta. Em síntese, acredito que é possível falar de uma Geografia das Juventudes, na medida em que estamos diante de práticas culturais e socioespaciais, pelas quais se formam territórios no espaço urbano e se produz a própria cidade. Resta argumentar agora em favor de uma Geografia para as Juventudes na escola.

3. ARTICULAÇÕES COM O ENSINO DE GEOGRAFIA

A aproximação desse debate em relação ao ensino de Geografia tem como referência principal o Ensino Médio que é o tempo-espaço privilegiado de escolarização de jovens.

Um passo importante para essa aproximação é a consideração do discurso dos documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (cf. TURRA NETO, 2003).

Este documento reconhece que o papel da educação é a construção da identidade individual e coletiva do aluno e da aluna, além de projetar uma identidade para a nação e o Estado democrático e de direito. Este papel está vinculado com os conhecimentos da área das Ciências Humanas, na qual a Geografia está inserida. A esta disciplina caberia desenvolver

sentimentos de pertencimento a identidades territoriais, por isso, conceitos de lugar, território e paisagem foram destacados...

Também a gestão e a organização curricular chamam a atenção nas DCNEM por envolverem discussões de identidade e de lugar. A LDB, no “... seu artigo 15 assegura progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira às unidades escolares públicas de educação básica” (BRASIL, 1999, p. 69). Esta autonomia deve ser exercida através do Projeto Pedagógico de cada escola.

A escola, de acordo com as DCNEM, estaria, assim, incumbida de construir sua própria identidade, pelo reconhecimento do – e inserção no – meio social que a rodeia, incorporando as necessidades locais e as características dos professores, professoras, alunos e alunas, no seu desenvolvimento institucional. A escola deveria, então, descobrir sua “vocação”; em outras palavras, ler e interpretar o lugar e construir uma identidade em relação a ele.

Quanto à organização curricular, os pontos da Contextualização e da Parte Diversificada do Currículo deixam patentes as questões da identidade e do lugar.

O objetivo de uma educação contextualizada “... não é apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar condições para que os alunos (re)experienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas” (BRASIL, 1999, p. 96).

Dessa forma, os pontos aqui levantados dos PCN/DCNEM, apontam/convergem para uma reflexão sobre a identidade e o lugar em vários sentidos:

- no sentido da intencionalidade da ação pedagógica, que visa construir identidades coletivas e noções de pertencimento territorial nos alunos e alunas;
- no sentido de reconhecer a identidade e o lugar dos alunos e alunas e tomá-los como contextos e conteúdos curriculares;
- no sentido de construção da identidade da escola com o lugar em que está inserida.

Esta convergência estimula a pensar as possibilidades abertas à Geografia na escola, enquanto a ciência que pode produzir uma leitura do lugar e das identidades culturais nele presentes. Pela consideração dos PCNs a relação entre identidade e lugar se dá como se houvesse uma superposição evidente entre um e outro. Portanto, a Geografia Cultural pode contribuir também para tensionar esse discurso simplista, pela consideração do caráter cada vez mais complexo da relação entre identidade e lugar em tempos de globalização.

A Geografia poderia desenvolver tanto uma leitura do lugar, quanto propostas de conteúdos curriculares que contribuam com a construção do Projeto Pedagógico da escola.

Com isso, teríamos uma escola mais atenta e receptiva às identidades e territorialidades dos seus alunos e alunas jovens, mais preparada para contribuir com eles/as na construção de suas trajetórias de vida, em lugares transformados e re-significados.

Talvez, uma justificativa plausível para essa proposta seja o entendimento de que no mundo contemporâneo, da globalização, as informações e os fluxos mundiais que permeiam o cotidiano fazem “... com que em cada lugar estejamos no mundo e que o mundo, por sua vez, esteja em cada lugar” (SANTOS, 2000, p. 53). Nesse sentido, a leitura do lugar torna-se uma porta de entrada para a leitura do mundo, fundamental quando se considera, ainda de acordo com Santos (2000, p. 52), que “a globalização pode ser definida *grosso modo* como o estágio supremo do imperialismo [...]”.

Ler o lugar, em si e nas suas relações com o mundo nos permitiria, por um lado, (re)pensar os processos que nos envolvem, entender como o mundo entra no lugar e o subordina a uma outra lógica, como os discursos sobre o progresso legitimam esta ordem e o que somos nós diante destes processos; e, por outro, pensar nossa relação mais íntima com o lugar, vivido a partir de referências culturais desterritorializadas que nos situam diferentemente nas relações de co-existência que ele comporta.

A Geografia, especialmente seu campo da Geografia Cultural, que há mais de trinta anos vem discutindo o conceito de lugar e a constituição subjetiva de lugares e de identidades, tem muito a dizer sobre isso. Sobretudo no que se refere às possibilidades abertas para o estudo das juventudes em sua territorialidade urbana.

Num outro sentido, é possível vislumbrar também a importância da Geografia escolar no processo de construção de identidades juvenis. Fisher (1999), considerando a problemática da construção da identidade juvenil no mundo contemporâneo, busca alertar para a necessidade da escola se posicionar nesta contemporaneidade, reconhecendo mais o aluno e a aluna que recebe e sabendo como acionar conteúdos e conceitos para uma educação condizente com este novo e complexo contexto. Esta discussão deve, segundo a autora, perpassar os processos de construção curricular e de elaboração de políticas educacionais.

Nas palavras da autora,

[...] se, de um lado, os jovens aprendem que já não valem as tradicionais regras de relação entre alunos e professores, entre pais e filhos e se, de outro, parece que o lugar da liberdade confunde-se com uma marca de cigarro, de carro ou de tênis, abre-se aí uma espaço absolutamente dinâmico de produção de novos sentidos e, ao mesmo tempo, de redefinição da escola, do conceito de autoridade, de liberdade e de conhecimento (FISCHER, 1999, p. 30).

A Geografia, enquanto disciplina escolar não pode ficar alheia a esta imposição do presente e deve se posicionar na “luta em torno do significado” (Fischer, 1999; Silva, 2000) que envolve o processo de construção de identidades. Deve permitir a construção de discursos, por meio dos quais os jovens e as jovens possam descobrir criticamente o encanto do lugar e perceberem-se como frutos deste lugar, mesmo participando de sistemas de referência que lhe ultrapassam, e, assim, pelo lugar, compreender o mundo em que estão imersos. Tal consideração remete a abertura da Geografia para uma política contextualizada de construção do lugar, em conjunto com outros atores nele presentes, pois, afinal de contas, o que somos tem muita relação com onde estamos.

Diante de toda esta complexidade que se coloca ao ensino de Geografia, de forma particular, e à escola, de forma geral, acredito ser de grande pertinência a afirmação de Silva (2000, p. 8/9), segundo a qual,

Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais ‘reformas’ neoliberais da educação?

A Geografia, ciente de seu papel de produção de uma “cosmovisão” sobre o mundo contemporâneo (GOMES, 1997) e de sua importância na construção do imaginário social e político (CASTRO, 1997), está imersa nesta luta em torno do significado. Por isso, a preocupação com o currículo torna-se central no debate sobre ensino de Geografia. Ainda mais quando se reconhece o caráter neoliberal das políticas educacionais recentes, dentre das quais estão as reformas curriculares em todos os níveis de ensino, inclusive o texto dos PCNs analisado aqui (SILVA, 2000; OLIVEIRA, 1997; KUENZER, 2000).

De qualquer forma, estas questões parecem estar longe da escola, que muitas vezes aparece como instituição descontextualizada em relação a complexidade contemporânea. Também estão longe de modificar o velho e tradicional ensino de Geografia, que ainda tortura jovens com sua proposta de memorização e de higienização da realidade social, em que a cidade, os países, os rios, os conflitos de uma geografia política, estão sempre em outro lugar.

A reflexão apresentada tenta contribuir com esta discussão. Além disso, pretende ser um caminho de construção de proposta curricular, que possa incorporar a complexidade da condição juvenil na contemporaneidade e a tomada de consciência por parte da Geografia do seu papel na escola e na sala de aula.

Para finalizar, as questões que quero deixar para um debate são: que implicações têm o conhecimento do processo de construção de identidades e territorialidades juvenis no mundo contemporâneo, sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio? Se, como procurei demonstrar, existe uma **Geografia da Juventude**, seria também possível/desejável falar em uma **Geografia para a Juventude** na escola?

A Geografia escolar, tradicionalmente, trabalha com recortes territoriais bem delimitados, como o do município, do Estado e do País, e, desde o princípio de sua inserção na escola, foi chamada a contribuir com a construção das identidades territoriais referidas a estes recortes.

O Estado, através de seus órgãos competentes, ao definir propostas curriculares está estabelecendo uma política não só educacional, mas também uma política cultural de construção de identidades territoriais. E isso não é de se estranhar, pois é função do Estado assegurar a unidade territorial sob sua jurisdição, o que passa pela construção de uma identidade que se superponha às diferenças que possam existir nesse território. O que é estranho é a Geografia escolar aceitar de forma a-crítica esta incumbência!

Trabalhando somente com territórios no sentido político-administrativo, a Geografia tem perdido a dimensão existencial da territorialidade. Perde de vista que o/a jovem, por exemplo, não vive no município, no estado ou no país, mas vive no seu lugar de movimentação cotidiana. Ele/a, na sua “vida banal”, possui uma “geograficidade”. Pois, vai estabelecendo lugares de encontro, de diversão, de segurança, delimitando espaços onde não se deve ir, pois ali encontra perigo, enfim, vai construindo uma vivência com a cidade que é ao mesmo tempo condição e consequência das referências culturais que possui ou que assumiu ao longo da vida.

O que quero chamar a atenção aqui, é que essa vivência da cidade e das relações sociais em redes de sociabilidade, são vivências educativas, no sentido em que formam sujeitos sociais de um certo tipo.

Se a Geografia escolar considerar os territórios existenciais, construídos e vividos no cotidiano, pode levar o jovem e a jovem a perceberem-se como fazendo a sua cidade, como tecendo uma Geografia a partir da sua presença e movimentação no mundo, a partir das relações identitárias e políticas que estabelecem. Seria uma possibilidade de trazer a Geografia para próximo das pessoas, seria preenchê-la de significado para o/a jovem que a estuda, pois a partir daí ele/a poderia estar se entendendo num quadro de relações socioespaciais, situando-se de forma mais reflexiva no mundo e no lugar. Seria, enfim, uma

possibilidade ainda inexplorada de realizar uma ponte entre um saber informal, da rua, e o saber formal da escola, ambos se enriquecendo mutuamente.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Diante do exposto, é possível situar a reflexão apresentada na dupla convergência entre uma revalorização e reconceituação da Cultura nas Ciências Sociais e Humanas e no amplo campo dos Estudos Culturais, que adentra na Geografia; e uma revalorização do espaço também nesses campos de estudo, por uma busca de aproximação com a Geografia Cultural. Dessa convergência, a proposta de McDowell em encontrar as interconexões entre referências globais e identidade local se coloca como possibilidade de abertura da Geografia Cultural ao estudo das juventudes, os atores sociais em que essas conexões são mais explícitas e difundidas.

A partir de então, entendo que a Geografia tem muito a contribuir com o debate, já bastante antigo em outras Ciências Sociais, sobre as culturas juvenis, sobretudo pela consideração das seguintes questões: os conceitos de lugar e território; o jogo de escalas entre o lugar e o mundo na compreensão da produção localizada de identidades culturais e significados; e a discussão teórica da relação entre transformações no espaço urbano e reconstrução de sociabilidades, ou a produção da multiterritorialidade de que fala Haesbaert (2004).

Penso que uma das contribuições importantes da Geografia Cultural é trazer para a ciência geográfica novos temas, reabilitar e/ou dar novas roupagens para velhos conceitos e propor novas abordagens. Isso sugere a entrada na Geografia também de novas pautas de leitura, mais próximas das Ciências Sociais e das Humanidades. No caso específico do estudo das juventudes, a Antropologia, que sempre esteve presente já na Geografia Tradicional, mas também a Psicologia, a Educação, Sociologia são parceiras importantes.

Para finalizar, talvez reforçar aqui que a temática das juventudes ainda está aí para ser explorada pela Geografia e sua vinculação natural com o ensino permitiria incorporar novas pautas de debate no campo próprio do ensino de Geografia, como por exemplo, o reconhecimento do caráter educativo das práticas juvenis, tal como muitos pesquisadores já o estão fazendo (DAYRELL, 2006; CARRANO, 2002, 2003; PAIS, 2003). Essa aproximação permitiria pensar que a própria cidade e a vivência que temos dela é também educativa, no sentido de que formam subjetividades, demandam saberes, permitem a construção de visões

de mundo e nos colocam em conexão em complexas relações socioespaciais, no mais das vezes tensas e conflituais.

Talvez a “pedagogia de projetos” (HERNÁNDEZ, 1998) e o debate sobre “cidades educadoras” (BERNT, 1997) nos ajudem a concretizar essa proposta e ampliar a reflexão apresentada aqui ainda de forma tão abstrata. Mas isso é temática para uma próxima discussão...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNET, J. T. Ciudades educadores: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. et al (org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 13 – 34.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

CARRANO, P. C. R.. *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relime Damurá, 2002. 233 p.

_____. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003. 180 p.

CASTRO, I. E. de. Imaginário político e território: natureza, regionalismo e representação. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). *Explorações geográficas: percursos no fim do século*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CLAVAL, P. A *Geografia Cultural*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1999a.

_____. A geografia cultural: o estado da arte. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.) *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999b.

_____. Campo e perspectivas da geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Geografia Cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. p. 133 - 196.

COSGROVE, D. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998. p. 92 – 123.

_____. Geografia Cultural do milênio. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. p. 17 – 46.

COSGROVE, D.; JACKSON, P.. Novos rumos da Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Geografia Cultural: um século* (2). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2000. p. 15-32.

DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. Disponível em: www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/acervo/textos%5caba2004.html Acessado em 04 de abril de 2006.

DUNCAN, J. S. Após a guerra civil: reconstruindo a Geografia Cultural como heterotopia. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Geografia Cultural: um século* (2). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2000. p. 61-83.

_____. O supraorgânico na Geografia Cultural americana. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 7 – 33, jan./jun. 2002.

FISCHER, M. R. B. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, L. H. da (org.). *Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 18 – 32.

GOMES, P. C. da C. Geografia *fin-de siècle*: o discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). *Explorações geográficas: percursos no fim do século*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. p. 169 – 190.

_____. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 395 p.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, (22)2, p. 15 – 46, jul./dez., 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102p.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 150 p.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000. (coleção Questões da Nossa Época, v. 63)

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 176 – 185.

_____. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MATTELART, A.; NEVEU, É. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. 215 p.

MCDOWELL, L.. A transformação da geografia cultural. In: GERGORY, D.; MARTIN, R.; SMITH, G. (orgs.). *Geografia humana: sociedade, espaço e ciência social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996. p. 159 – 188.

MIKESELL, M. W. Posfácio: novos interesses, problemas não resolvidos e tarefas que persistem. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Geografia Cultural: um século* (2). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2000. p. 85 – 109.

MORIN, E. *Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1967].

OLIVEIRA, M. A. A. de. Currículo nacional: reflexões necessárias. **Educação e Filosofia**, 11 (21 e 22), 25 – 38, jan/jun e jul/dez, 1997.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003. 425 p.

SANTOS, M. A força do lugar. In: _____. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. Globalização e meio geográfico: do mundo ao lugar. In: SOUZA, A. J. de; SOUZA, E. B. C. de; MAGNOMI JR., L. (org.). *Paisagem, território, região: em busca da identidade*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000. p. 51-56.

SILVA, T. T. da. Escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. da (org.). *Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 – 10.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 77 – 116.

TURRA NETO, N. *Enterrado vivo: identidade punk e território em Londrina*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Geografia no ensino médio: uma questão de identidade entre o lugar e o mundo. *Mell – Mostragem de Estudos Lingüísticos e Literários*, Porto Nacional-TO, n. 3, p. 21 – 37, 2003.