

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

MARIANE MÁRCIA BARROS BRAGA

**O entorno da escola como território usado:
As dinâmicas territoriais pela voz dos Adolescentes**

São Paulo
Dezembro de 2020

MARIANE MARCIA BARROS BRAGA

O entorno da escola como território usado:
As dinâmicas territoriais pela voz dos Adolescentes

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado
ao Departamento de Geografia da Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da
Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Profa. Dra. Paula Juliasz

Profa. Dra. Maria Eliza Miranda

São Paulo
Dezembro de 2020

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes que perderam e ainda perdem suas vidas brutalmente sem ter tempo para descobrir quem são e mostrar ao mundo do que são capazes.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, em especial aos meus pais Gabriel e Penha, aos meus irmãos Marilia e Guilherme, ao meu cunhado Júnior, e aos meus sobrinhos Lucas e Catarina que sempre apoiaram minhas escolhas e estiveram ao meu lado.

A professora Maria Eliza Miranda por acreditar na geografia, na educação e sempre me incentivar a buscar o melhor em mim mesma, confiando nos meus processos e me abrindo as incertezas.

A professora Paula Juliasz por me aceitar no meio do caminho, agradeço a atenção, as indicações, discussões, conversas, dedicação e toda paciência em ouvir, ler, me ajudar a reestruturar meus pensamentos e dar vida a esse trabalho.

Aos todos os meus amigos e amigas de ‘geografias’, em especial Angélica Batista, Antonio Artur dos Santos, Jefferson Correa, Lucas Pecly, Luiz Henrique Picasso, Mahya Baldacci, Mariana Oliveira Silva Reis, Ramilton Moreira e Rosana Lima, por cada risada, discussão, choro, apoio ao longo desses anos dentro da USP, e sobretudo por acreditarem na geografia e construírem uma ciência significativa e humana.

Aos meus amigos e amigas Ana Caroline de Souza, Arilson Sousa, Breno Dalia, Carolina Mendes, Fernando Marinho, Hannah Santana, Johnny Barbosa, Mayla Silva e Vanessa Mello que fora do contexto acadêmico me salvaram muitas vezes, sendo verdadeiros portos seguros em meio ao caos, me devolvendo assim a esperança e a fé no meio de tantas confusões e mudanças.

A todos os meus colegas de graduação e aos professores que participaram da pesquisa ao longo desses anos.

A todas as minhas professoras e professores desde o ensino básico até a graduação na USP, por iluminarem o caminho da vida através da ciência.

A minhas alunas e alunos que me instigam todos os dias a construir um ensino de geografia que apresente a beleza do mundo e seja luz em meio as sombras.

(..)

“A número ‘número’ 1 de baixa renda da cidade
Comunidade zona sul é dignidade
Tem um corpo no escadão, a tiazinha desce o morro
Polícia a morte, polícia socorro
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
Pra molecada frequentar nenhum incentivo
O investimento no lazer é muito escasso

O centro comunitário é um fracasso
Mas aí se quiser se destruir está no lugar certo
Tem bebida e cocaína sempre por perto
A cada esquina 100, 200 metros
Nem sempre é bom ser esperto
‘Schimth’, ‘taurus’, ‘rossi’, ‘dreyer’ ou ‘campari’
Pronúncia agradável estrago inevitável
(...)

A molecada do Parque Regina
‘Tô’ cansado dessa p*, de toda essa bobagem
Alcoolismo, vingança, treta, malandragem
Mãe angustiada, filho problemático
Famílias destruídas, fins de semana trágicos
O sistema quer isso, a molecada tem que aprender
Fim de semana no Parque Ipê.”

Fim de semana no parque - Racionais MCs

RESUMO

BRAGA, M. M. B. **O entorno da escola como território usado: As dinâmicas territoriais pela voz dos Adolescentes.** Trabalho de Graduação Individual. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo, 2020.

O presente trabalho busca verificar as articulações que existem entre a educação e o território através das políticas públicas voltadas para os adolescentes que estão localizadas no entorno das escolas como equipamentos públicos de lazer, esporte e cultura. Para isso realizamos um trabalho de análise em três contextos geográficos diferentes São Paulo, São Bernardo do Campo e Piracicaba georreferenciando as escolas e os equipamentos públicos. Para além disso, o trabalho analisou a narrativa da rotina de 70 adolescentes estudantes dos três contextos, buscando, na descrição feita por eles, essa articulação entre as atividades realizadas e as formas localizadas no entorno de cada escola. A importância do território como fator chave na construção de políticas públicas efetivas vem como uma possível resposta para que as iniciativas políticas construam estruturas, ferramentas e meios que ancorem a formação educacional, cognitiva e humana dos adolescentes. Nesse sentido, nosso trabalho busca na neurociência e na psicologia as bases para compreender a adolescência como um período chave e de transição na formação humana, período em que se faz necessário que outras referências sejam apresentadas aos adolescentes, através de atividades de lazer, convivência, cultura e esportes.

Palavras-chave: Geografia. Território. Adolescência. Ensino Médio. Neurociência Políticas Públicas.

ABSTRACT

BRAGA, M. M. B. **The school environment as a used territory: Territorial dynamics through the voice of Adolescents.** Trabalho de Graduação Individual. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia. Universidade de São Paulo, 2020.

This paper seeks to verify the links that exist between education and the territory through public policies aimed at adolescents who are located around schools as public facilities for leisure, sport and culture. For that, we carried out an analysis work in three different geographical contexts São Paulo, São Bernardo do Campo and Piracicaba, georeferencing schools and public facilities. In addition, the work analyzed the routine narrative of 70 adolescent students from the three contexts, seeking, in the description made by them, this articulation between the activities performed and the forms located around each school. The importance of territory as a key factor in the construction of effective public policies comes as a possible answer for political initiatives to build structures, tools and means that anchor the educational, cognitive and human formation of adolescents. In this sense, our work seeks in neuroscience and psychology the bases to understand adolescence as a key and transition period in human formation, a period in which it is necessary that other references be presented to adolescents, through leisure activities, socializing, culture and sports.

Keywords: Geography. Territory. Adolescence. High school. Neuroscience. Public policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagen 1 - Localização dos três contextos	30
Imagen 2 - Localização da E.E. Calhim Manoel Abud	32
Imagen 3 - Localização do Colégio Piaget SBC	33
Imagen 4 - Localização ETEC Deputado Ary Camargo Pedroso	34
Imagen 5 - API OpenRoute Service - Construção entorno do Contexto A	36
Imagen 6 - API OpenRoute Service - Construção entorno do Contexto B	37
Imagen 7 - API OpenRoute Service - Construção entorno do Contexto C	37
Imagen 8 - Equipamentos públicos de São Paulo	40
Imagen 9 - Equipamentos públicos de São Paulo e Centros Comunitários	41
Imagen 10 - Equipamentos públicos de São Bernardo do Campo	42
Imagen 11 - Equipamentos públicos de Piracicaba	43
Imagen 12 - Mapa de Uso do Solo - Entorno Contexto A - Equipamentos Públícos	44
Imagen 13 - Mapa de Uso do Solo - Entorno Contexto B - Equipamentos Públícos	45
Imagen 14 - Mapa de Uso do Solo - Entorno Contexto C - Equipamentos Públícos	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vida Tecnológica – Contexto A	48
Gráfico 2 – Vida Tecnológica – Contexto B	48
Gráfico 3 - Vida Tecnológica – Contexto C	48
Gráfico 4 - Vida social e familiar – Contexto A	51
Gráfico 5 - Vida social e familiar - Contexto B	51
Gráfico 6 - Vida social e familiar - Contexto C	51
Gráfico 7 - Vida cultural / artística / desportiva – Contexto A	55
Gráfico 8 - Vida cultural / artística / desportiva – Contexto B	55
Gráfico 9 - Vida cultural / artística / desportiva – Contexto C	55
Gráfico 10 - Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas - Contexto A	58
Gráfico 11 - Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas - Contexto B	58
Gráfico 12 - Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas - Contexto C	58
Gráfico 13 - Vida doméstica e religiosa - Contexto A	60
Gráfico 14 - Vida doméstica e religiosa - Contexto B	60
Gráfico 15 - Vida doméstica e religiosa - Contexto C	61

Sumário

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
1. Introdução	11
2. Revisão bibliográfica.....	14
2.1. Adolescência.....	14
2.2. Escola	19
2.3. Território, Território Usado.....	23
3. Caminhos da Investigação	26
3.1. As narrativas	27
3.2. As escolas	30
3.3. <i>Entorno</i> como território usado.....	35
4. O território revelado na narrativa	47
4.1. Vida tecnológica	47
4.2. Vida familiar e social.....	50
4.3. Vida cultural / artística / desportiva.....	53
4.4. Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas.....	57
4.5 Vida doméstica, vida religiosa.....	60
5. Em que território estão os adolescentes?.....	63
6. Considerações finais	66
7. Bibliografia.....	69

1. Introdução

O presente trabalho busca verificar as articulações, existentes ou não, entre a escola e as políticas públicas de cultura, lazer e esportes voltadas aos adolescentes, uma vez que compreendemos a educação como um processo integrado que envolve toda a vida do estudante, desde suas relações familiares até suas relações no âmbito da vida em sociedade, sendo assim a escola como instituição educacional fechada em si mesma não poderá contribuir para a formação humana, biológica, cognitiva e cultural dos adolescentes, desse modo as políticas públicas presentes no território se tornam em conjunto com a escola, potenciais para a convivência dos adolescentes, para a construção da identidade desses sujeitos e para sua formação cultural.

No entanto, as formas são construídas e modificadas de modo desigual, e no contexto educacional brasileiro cada escola revela uma realidade diferente que merece destaque como ponto central para compreender as relações que acontecem entre o uso do solo e o modo como as políticas públicas são pensadas e construídas para a população, em especial os adolescentes.

Assim, para além de localizar equipamentos públicos e buscar relações em políticas e diretrizes oficiais fizemos a análise da narrativa da rotina de alunos do 1º ano do ensino médio de três contextos educacionais e geográficos diferentes de modo a observar o território como um território de ação, de vivência, de todos que evidencia pelo uso a relação entre sociedade e território, como apontado por Silveira (2011).

Considerado como sinônimo de território usado (Santos, 1994; Santos e Silveira, 2001), o espaço geográfico pode ser entendido como espaço concreto dos homens, como espaço de todos e como todo o espaço (Santos, 1996). Afastar-se ia, desse modo, o risco de vê-lo como um conjunto de pontos mensuráveis ou como uma relação matemática entre tempo e distância. As localizações deixam de ser uma mera topologia para ganhar a espessura de um contexto histórico. (SILVEIRA, 2011, p.4)

Assim, a partir dos elementos localizados no território e da narrativa dos alunos apontamos algumas relações que são estabelecidas para além dos muros da escola e que envolvem seres que se movimentam em diferentes esferas da vida social, familiar e sobretudo estão conectados à rede de internet por meio dos computadores e celulares que exercem uma nova influência na constituição da identidade e na formação da cultura. No entanto, antes de entender como as redes influenciam o desenvolvimento dos adolescentes é importante contextualizar esse período do desenvolvimento humano ressaltando a sua importância e a

relevância que os processos cognitivos, emocionais, sexuais e psicológicos têm para a formação humana.

Desse modo, os processos educacionais passam a ser vistos também como processos de formação humana, de formação da identidade e cultura, e que ocorrem simultaneamente, assim tanto a escola como os outros equipamentos públicos precisam estar preparados para oferecer estruturas que apoiem os adolescentes a se tornarem indivíduos autônomos, capazes de refletir sobre sua própria realidade e autoconfiantes para agir sobre ela, como aponta Bruner (2001).

A construção da realidade é o produto da produção de significado moldada pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas de formas de pensamento de uma cultura. Neste sentido, a educação deve ser concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário. (BRUNER, J., 2001, p.29)

Nesse sentido, este trabalho tem como ponto central a narrativas dos alunos de modo que cada indivíduo fosse considerasse de modo único, com uma rotina própria e um modo próprio de construir suas referências, assim ao revelar a individualidade entraram em evidência também as necessidades coletivas, especialmente no que diz respeito à construção de políticas que estejam inseridas na escala da rotina, do cotidiano de cada adolescente.

Evidenciamos aqui a área que corresponde a parte da vida dos alunos, o território onde eles se locomovem para chegar até a escola, para ir até os parques, o trabalho, cursos, dentre outras atividades até o retorno a suas casas, e chamamos essa área de *entorno* que tem como centralidade a escola e é caracterizada como o território de ação desses indivíduos, pois é ali que eles constroem as relações de pertencimento e reconhecimento.

Sendo assim, temos como sujeito os adolescentes, como escala de análise o *entorno* da escola e buscamos nessa relação evidenciar o modo como as políticas públicas estão ou não inseridas no território, buscando uma articulação entre as políticas traçadas pela escola para o processo educacional e as políticas inseridas no território pelas outras esferas de poder.

Sobretudo, compreendemos a partir de Santos (2007) que o território não é apenas a base material, econômica e estrutural construída pelos grandes agentes públicos e privados, mas é o lugar que remete à vida, ao convívio,

O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência. (SANTOS, M., 2007, p.13)

E essas “*manifestações de sua existência*” passam pela concepção que os adolescentes têm acerca da educação, da sociedade e da cultura, bem como dependem do acesso que eles terão às diversas ferramentas simbólicas para a sua formação educacional, humana e cultural, uma vez que a privação de acesso a equipamentos de lazer, cultura e esportes é sobretudo um problema político e social que parte do modo como as políticas públicas são construídas e como a sociedade comprehende e concebe o processo educacional.

2. Revisão bibliográfica

O ponto de partida para construir a discussão sobre educação e políticas públicas foi pensar quais os elementos que fariam a composição da análise, desse modo por tratarmos de estudantes do 1º ano do Ensino Médio se fez necessário caracterizar e contextualizar a adolescência como fase de transição no desenvolvimento humano, além disso ao tomar a escola como centralidade para definir o *entorno* buscamos compreender o papel da escola e da educação na formação humana, social e cultural desses adolescentes, por fim buscamos as definições de território para caracterizar o entorno da escola e analisar o uso do solo como possibilidade de representação política e expressão cultural.

2.1. Adolescência

Para definir a adolescência há alguns limites cronológicos e biológicos, é importante apontar que nenhum deles estabelece de modo comum o início da adolescência uma vez que o processo de maturação varia de indivíduo para indivíduo, e é diferente entre meninos e meninas, no entanto um dos marcos da ruptura entre a infância e a adolescência é a puberdade que geralmente acontece para as meninas com a primeira menstruação, por volta dos 12 anos, e para os meninos com a primeira ejaculação, por volta dos 13 anos, mas vale pontuar que diversos outros fatores são atribuídos para caracterizar a fase da adolescência que dependem também das legislações internacionais e nacionais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como adolescente a população que tenha entre 10 e 19 anos, enquanto a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece a faixa entre 15 e 24 anos, todas essas definições se relacionam aos limites cronológicos da idade, mas existem outros marcadores biológicos e psicossociais que tornam esse critério variável. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, define que crianças são as pessoas de até 12 anos de idade enquanto os adolescentes são aqueles que estão na faixa entre 12 e 18 anos.

Para entender melhor os marcadores biológicos e psicossociais recorremos a um relatório produzido pela Unicef em 2011 que divide a adolescência em duas etapas que ajudam a compreender melhor os processos pelos quais os sujeitos passam durante esse processo do adolescer, assim a fase inicial que compreende a faixa entre 10 a 14 anos é caracterizada por diversas mudanças físicas, como o crescimento repentino acelerado e o desenvolvimento dos

órgãos sexuais, da sexualidade, e mudanças cognitivas, emocionais e psicológicas, assim o cérebro adolescente passa por uma grande revolução química e neurológica, um grande processo de reformulação da rede neural que causa impactos sobre a capacidade emocional, física e mental dos indivíduos, e essa é uma das raízes do comportamento adolescente associado a impulsividade, ao gosto por enfrentar riscos e as atitudes inconsequentes que tão vulgarmente caracterizam os adolescentes.

Já a fase final da adolescência que compreende a faixa entre 15 e 19 anos seria caracterizada pelo estabelecimento de comportamentos mais reflexivos acerca de si mesmo e do mundo que o cerca, se assemelhando mais aos “*comportamentos adultos*”, avaliando riscos, tomando decisões mais conscientes e vivendo conflitos em relação a autoimagem, especialmente em relação ao próprio corpo.

Para além desses marcadores, consideramos de modo especial a dimensão cognitiva, e recorremos a construção de sujeito de Morin (2005) para demonstrar a importância do processo de formação cognitiva para a construção da noção de sujeito,

(...) Para chegar à noção de sujeito, é preciso pensar que toda organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva. Os genes constituem um patrimônio hereditário de natureza cognitiva/informacional da célula. Da mesma maneira, o ser vivo, seja ele dotado ou não de um sistema neurocerebral, retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva inseparável de sua prática de ser vivo. Ou seja, a dimensão cognitiva é indispensável à vida. (MORIN, E., 2005, p.119)

Ainda nesse sentido segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 29) “*o componente cognitivo é o elemento mais importante no desenvolvimento da personalidade de um ser humano*”, uma vez que “*processos cognitivos podem ser poderosos na alteração de determinantes emocionais/energéticos de comportamento. Processos cognitivos fazem com que o indivíduo seja modificável.*”, desse modo além dos marcadores cronológicos, biológicos e psicossociais entra em evidência a importância dos processos cognitivos para o desenvolvimento dos adolescentes, e antes de compreender melhor como esse desenvolvimento ocorre na adolescência encontramos em Feuerstein e Falik (2014) os motivos pelos quais “*a cognição representa um foco necessário no aprendizado para o desenvolvimento humano presente e futuro*”, e são eles

- 1) Percepção é irreversível; cognição é adaptável e alterável.
- 2) A cognição permite que o indivíduo controle o ambiente a distâncias maiores do que é imediatamente percebido e vivido. Isto significa que, com a cognição, não é necessário experimentar diretamente um objeto ou evento, é possível “pensar sobre ele” e lidar com ele a distância. Isso expande grandemente as opções para se lidar com o mundo.
- 3) Os

processos cognitivos nos ajudam a decidir no que focar, quando focar e de quais formas focar. Isto é muito importante se os estímulos que atraem nossa atenção são muitos ou conflitantes. 4) Processos cognitivos ajudam o indivíduo a organizar e sequenciar a grande quantidade de informação que vem para o sistema, permitindo planejamento, tomada de decisão e trazendo ordem para experiências potencialmente diversas e conexas. 5) Processos cognitivos transformam os dados reunidos em estruturas mentais para serem reestruturadas e elaboradas posteriormente. À medida que pensamos sobre o que vivemos podemos adaptar nossas experiências para as novas condições e usá-las de modo diferente da exposição original. 6) Os processos cognitivos geram nova informação não limitada ao que é derivado das fontes existentes de informação. Este é o outro exemplo da distância necessária que se precisa ter das experiências diretas. 7) Quando a conceitualização ocorre (estruturas criadas por meio de processos cognitivos), isso pode ser comunicado aos outros. Compartilhar experiências e entendimentos se torna um aspecto importante da transmissão e adaptação cultural. 8) Processos cognitivos permitem o acessar o afetivo – dimensões de atitudes emocionais da experiência humana -, o que é comumente chamado de motivação. Isso move a experiência humana para importantes aspectos de por que fazemos o que fazemos, e o significado profundo de nossas experiências, e energiza o movimento positivo no crescimento e desenvolvimento humano. 9) Processos cognitivos estão em constante estado de animação, produzindo consciência. A adaptação significativa para o mundo requer que se tenha uma consciência da necessidade e motivação para se mudar, muitas vezes em face de estresse ou conflito potencial. 10) Os processos cognitivos permitem o reconhecimento de conflitos, aceitação de dissonância e geração de conflitos produtivos que expandem a consciência e atividade inicial para tratar deles. (FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H., 2014, p.26)

Com isso, compreendemos que a dimensão cognitiva é o que torna os indivíduos modificáveis e quando se trata do pensamento adolescente ele tem um caráter transitório que aponta para um profundo *“remodelamento estrutural e funcional do próprio cérebro”* apresentado pela neurocientista Suzana Herculano-Houzel (2005) o que reforça o reconhecimento da adolescência como período de transição e intensa modificação da estrutura do pensamento humano, assim o processo educacional e as políticas públicas devem estar prontas para contribuir com tais modificações que afetam diretamente o desenvolvimento humano como um todo como aponta Anjos e Duarte (2019),

Sendo a educação um processo que não se constitui de fases estanques, separadas umas das outras, há relações entre a educação ofertada na infância e as potencialidades e dificuldades que o indivíduo apresente na adolescência. Não se trata da adoção de uma perspectiva determinista e linear, que justificaria a renúncia à educação do adolescente; mas sim do reconhecimento de que a educação precisa, desde a mais tenra idade, estar pautada numa visão do processo de desenvolvimento no seu todo. (ANJOS, R.E. e DUARTE, N., p.627, 2019)

A adolescência é também um período em que as estruturas, para além da escola e em especial os equipamentos públicos, devem estar preparados para colaborar com esse processo de reestruturação do pensamento e desenvolvimento, oferecendo as ferramentas adequadas para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos adolescentes como é apontado por Reuven

Feuerstein na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) que tem como premissa básica,

Nós, como seres humanos, somos capazes de alterar a nós mesmos e nosso destino, mas a responsabilidade disso é nossa e do ambiente em que estamos. Isso se refere a todos os outros significativos da vida do indivíduo, incluindo pais, professores, cuidadores, profissionais de suporte e tomadores de decisões institucionais que criam as condições de nossa modificabilidade. (FEUERSTEIN,R., FEUERSTEIN,R. e FALIK,L., 2014, p.31)

Assim, precisamos compreender que não se trata apenas de mérito ou merecimento, ou até mesmo do quanto um estudante se esforça individualmente, é preciso garantir que todos os adolescentes tenham acesso a ferramentas que os auxiliem em seu desenvolvimento cognitivo a fim de criar mecanismos que os ajudem a passar pelo desajuste causado durante esta etapa e que acaba se tornando uma forma para a exploração econômica através de modas de consumo de roupas, equipamentos, tratamentos estéticos, entre outros como aponta Hargreaves, Earl y Ryan (1996),

Eles geralmente são tratados como um mercado de consumo, uma fonte de trabalho barata e capital humano. O materialismo tem uma influência que se alastrá nos valores dos adolescentes. Eles costumam adotar modas de consumo ou estilos de vida aos quais são expostos. Tipos específicos de roupa ou música, por exemplo, lhes fornecem um sentido de identidade e ajuda-os a compensar seu sentimento de alienação (Ryan, 1995a). (HARGREAVES, A., EARL, L., RYAN, J., 2001, p. 23)

Essa alienação causada pela falta de identidade e de reconhecimento reforça o quanto essa fase de transição é importante para que adolescente reconheça quem ele/ela é, seu lugar no mundo, nos diferentes territórios e sua posição na sociedade, assim não é possível que a responsabilidade por criar um sentimento de reconhecimento, pertencimento e identidade fique a cargo da grande mídia ou do mercado comercial que varia conforme interesses que são alheios às verdadeiras necessidades dos adolescentes e que termina por reforçar uma cultura imediatista e consumista, como aponta Bauman (2013),

Nem a televisão nem os tabloides alteram o nosso formato; o que fazem é trazer à superfície, revelar e expor o que está “dentro” de nós, já pré-processado pela forma de vida que nos foi - não por escolha - destinada. A forma de vida em que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” - inquieta e em perpétua mudança - que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento, e com a assombrosa velocidade dos novos objetos que chegam e dos antigos que se vão. (BAUMAN, Z., 2013, p.34)

Assim, a grande mídia e as novas tecnologias criam uma cultura de massas que reforça padrões e comportamentos que sujeitam os indivíduos a uma visão empobrecida e empobrecedora de si mesmos baseada no culto ao mérito e a realização pessoal imediata em detrimento de um pensamento totalizante e complexo acerca do mundo e de seu próprio processo de desenvolvimento.

E é justamente neste ponto em que reforçamos a educação e o processo de formação do conhecimento como ferramentas para a construção de um pensamento crítico, capaz de lidar com as transformações internas, externas e com as investidas dos agentes de mercado que se aproveitam das mudanças próprias da adolescência para criar um mercado consumidor alienado de si mesmo e alheio aos verdadeiros problemas da realidade que o cerca, como aponta Bauman (2013),

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”, para usar a expressão de Tullio De Mauro. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental. (BAUMAN, Z., 2013, p.25)

E para além da educação e do processo de formação do conhecimento, a própria interação humana nos âmbitos da vida social, familiar revelada através das rotinas dos adolescentes quando combinadas com as políticas públicas passam a oferecer locais de construção de um conhecimento científico crítico, de formação cultural e de constituição de uma visão de mundo, assim compreendemos que as estruturas quando presentes no território são vias para a mediação de um conhecimento que também seja capaz de dar aos adolescentes ferramentas para lidarem com as transformações internas, a nível de desenvolvimento humano, e com as transformações externas, como a pressão pelo consumo, a cultura imediatista e individualista, reforçando assim o caráter humanizador da educação, como citam Marsiglia e Martins (2018),

Portanto, educar em tempos de crise social demanda resgatar o caráter humanizador da educação. Assim, não é por acaso que Saviani (2011) afirma que o **trabalho** (atividade vital humana de transformação da natureza e do ser) **da educação** (fenômeno próprio aos seres humanos, por meio do qual são transmitidos os conhecimentos das gerações anteriores) é garantir que cada novo ser da espécie humana (**indivíduo singular**) se aproprie dos conhecimentos já elaborados pelo gênero humano (**universal**) ao longo de sua história, o que se realiza em particulares condições históricas e sociais. (MARSIGLIA e MARTINS, 2018, p. 1706, grifo dos autores)

Desse modo, passamos a considerar o papel da formação escolar, do conhecimento científico e das políticas públicas como estruturas materiais e imateriais capazes de oferecer aos estudantes ferramentas adequadas para que atravessem a adolescência protegidos das pressões externas geradas pela cultura do consumo em massa e pela velocidade da informação e das transformações internas a nível de desenvolvimento cognitivo e humano.

Reforçamos ainda que a adolescência é um período importante para a consolidação do desenvolvimento humano e que longe de estarmos diante de indivíduos decididos e prontos, os adolescentes precisam de referenciais externos bem estabelecidos a fim de compreender melhor seus processos individuais dentro de suas necessidades e preocupações que resultam das diferentes experiências que cada pessoa passa.

Assim, compreendemos que a responsabilidade de zelar pelo desenvolvimento dos estudantes não é apenas uma responsabilidade de ordem pessoal ou familiar, entendemos que passa também pelos investimentos públicos, pelas políticas que a nível local atendem diretamente esses adolescentes, revelando assim a necessidade de pensar e planejar ações a partir de outra escala, uma escala que perpassa a rotina, o dia a dia e a vida dos estudantes e que faz da escola centralidade para a construção do *entorno* que contém o espaço banal, o espaço do vivido.

2.2. Escola

De modo simples quando pensamos na escola rapidamente trazemos a memória a experiência de anos de vida dentro de uma instituição com dezenas de aulas, professores, funcionários e colegas. Na escola, a maior parte de nós passou pelo processo de aquisição da leitura e da escrita, colecionou um acervo de descobertas nas mais diferentes matérias, também dentro desse contexto a maior parte de nós não foi incentivada a refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem e fomos levados a aceitar que alguns tinham mais propensão a uma determinada área do conhecimento em detrimento de outras. Ainda nesse sentido, para muitos de nós a escola pode ter sido uma experiência disciplinadora, um ambiente hostil e não familiar.

No entanto, cada escola revela uma realidade diferente e adota políticas próprias para o funcionamento interno e a interação com a comunidade que cerca a escola, em termos de numéricos segundo dados do Censo Escolar 2014¹ o estado de São Paulo tinha 28.718 escolas,

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

sendo 5.892 da rede estadual, 12.595 da rede municipal, 29 da rede federal e 10.202 da rede privada, essa ampla rede revela como cada experiência escolar dependerá de diversos fatores humanos, políticos e sociais. Um outro dado importante a considerar é que segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) a “*Percepção é irreversível; cognição é adaptável e alterável.*”, com isso conceituaremos a escola para além do nível das percepções e das memórias pessoais, a fim de melhor apontar o modo como a estrutura escolar afeta a formação humana, política e social das crianças e adolescentes.

Deste modo, apontamos a escola como uma instituição pública ou privada responsável por garantir o direito à Educação Básica e o dever de educar, oferecendo a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos, dentro de três níveis de ensino: pré-escola, ensino fundamental e o ensino médio, contudo voltaremos a nossa atenção para a etapa final da educação básica que compreende o ensino médio, etapa escolar em que os alunos selecionados pela nossa amostra estão inseridos.

Dentro dos âmbitos legais a escola é caracterizada como um ambiente que garante a todos o acesso à informação e ao conhecimento científico a fim de que todas as esferas da vida dos educandos seja contextualizada dentro do processo de ensino-aprendizagem, de modo que cada um seja preparado para lidar com os desafios do mundo e o ingresso no trabalho.

No âmbito da psicologia e do desenvolvimento humano, Vigotski (2008) aponta a formação escolar e o aprendizado como uma das principais fontes para a formação de conceitos, neste ponto é importante compreender o que significa para Vigotski (2008) a formação dos conceitos para o desenvolvimento humano,

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências dominantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VIGOTSKI, L. S., 2008, p.73)

Sendo assim, é dentro do processo de ensino e aprendizagem que os estudantes encontram ou deveriam encontrar os desafios capazes de colaborar para o desenvolvimento intelectual, como aponta Vigotski (p.73, 2008) ao considerar “*a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método do seu raciocínio.*”, com isso compreendemos que as estruturas educacionais, no caso a escola, precisam auxiliar os alunos a lidarem com a realidade das constantes mudanças internas, que acontecem a nível de desenvolvimento humano e com

as mudanças externas, que acontecem no mundo e demandam uma capacidade de fazer escolhas em suas vidas, a partir de processos de autoadaptação e modificação.

Desse modo, compreendemos que a escola é um lugar em que acontecem processos dinâmicos e complexos que envolvem a construção e a modificação das estruturas do pensamento humano, e diante disso ela ganha um papel especial na vida dos adolescentes que passando por esse período de transformação e transição precisam encontrar na escola as bases do conhecimento científico que os ajudarão a enfrentar esse período a partir de um saber contextualizado, mas que ultrapasse a esfera da experiência, do cotidiano e do vivido como aponta Young (2007),

Um é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser prático, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também procedural, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. Inevitavelmente, as escolas nem sempre têm sucesso. (YOUNG, M., 2007, p.1296)

A escola assim é o local em que o adolescente pode extrapolar a esfera do vivido através do conhecimento científico que serve como uma das bases para o desenvolvimento de um pensamento complexo e global que o coloca como sujeito no mundo e no próprio processo de aprendizagem como aponta Hargreaves, Earl & Ryan (1996),

Quando os professores trabalham para promover a independência do aluno, estão realmente ensinando a serem responsáveis pelo próprio aprendizado e dando-lhes as ferramentas para assumirem isso com equilíbrio e com segurança. As estratégias mais efetivas para aumentar a motivação estão ligadas a tratar os alunos como pessoas capazes, tornar o material relevante valorizando o conhecimento e os interesses dos alunos e envolvê-los na determinação dos objetivos, nos métodos de aprendizado e nos critérios para o sucesso (Levin, 1994). Quando os alunos são participantes ativos no próprio aprendizado e na auto-avaliação, aumentam sua autoconsciência e começam a compreender erros, problemas difíceis e mesmo fracassos como parte natural do aprendizado e da vida (Earl e Cousins, 1995). (HARGREAVES, A., EARL, L., RYAN, J., 1996, p.193)

Para isso, a escola precisa se configurar em um ambiente que confie nos adolescentes, que acredite em seus processos de modificação e apoie seus sonhos, uma vez que apesar de todas as limitações presentes no processo educacional, é dentro da sala de aula que todos podem

ter acesso ao mesmo nível de conhecimento científico e reflexão crítica. Para além disso, muitos estudantes terão acesso a outros equipamentos públicos através da escola, como por exemplo a primeira visita ao teatro, ou a primeira visita a um museu e tantos outros lugares que extrapolam o nível da experiência pessoal, construindo assim novos referenciais dentro da formação escolar, humana e cognitiva, e isso exige que a escola se torne um lugar de desenvolvimento e construção ativa, onde cada estudante seja verdadeiramente um sujeito autônomo, capaz de refletir sobre seus processos de aprendizagem e sobre a sua própria vida.

No entanto, é importante apontar que a estrutura da escola é composta de pessoas como diretores, coordenadores, funcionários e professores, e que novos valores serão criados quando cada parte integrante do processo educacional reconhecer seu papel e sua importância para o desenvolvimento cognitivo e humano de todos os estudantes.

Sendo assim, a escola enquanto estrutura construída se torna ponto central para a compreensão da relação que existe entre as formas localizadas no território e sua colaboração para o desenvolvimento dos adolescentes, como aponta Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014),

Quando perguntamos o que torna um humano um ser modificável, agora temos uma resposta - a modificabilidade é transmitida para o ser humano por meio da mediação pela qual o mundo é mediado para ele e cria ferramentas e as condições prévias necessárias para ser modificado. Deste ponto de vista, um ser humano é uma criatura única. (FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H., 2014, p.26)

Aqui, por fim compreendemos que as pessoas, ferramentas e estruturas que realizam a mediação entre o conhecimento científico e o mundo são as vias pelas quais os adolescentes encontrarão as respostas para as novas perguntas e mudanças que surgem à medida que eles se desenvolvem, com isso para além da meritocracia ou do esforço pessoal os estudantes precisam compreender a realidade que os cerca e nela, dentro do território, encontrar as estruturas materiais e imateriais que tornem essa realidade modificável e modificante.

Assim, é no território que os adolescentes encontrarão as políticas e os equipamentos públicos que os auxiliarão a compreender sua realidade, seu papel no mundo e sobretudo através da escola serão amparados em suas individualidades para lidarem com as transformações internas, sendo reconhecidos como seres humanos, com especificidades culturais, sociais, humanas e biológicas, e que independente de suas histórias de vida e experiências pessoais são capazes de se modificar e construir uma nova história.

2.3. Território, Território Usado

(...) propusemos considerar o espaço geográfico não como sinônimo de território, mas como *território usado*; e este é tanto o resultado do processo histórico quanto a base material e social das novas ações humanas. Tal ponto de vista permite uma consideração abrangente da totalidade das causas e dos efeitos do processo socioterritorial. (SANTOS, M., 2000, p.2)

O conceito de território sempre esteve ligado às grandes narrativas do Estado-Nação desde geógrafos clássicos como Friedrich Ratzel (1844-1904), o uso do solo e a delimitação territorial eram primordiais para o estabelecimento de um sentido forte de nacionalidade e pertencimento, bem como de uma possibilidade de crescimento e soberania nacional,

As propriedades do solo agem através das múltiplas modificações dos povos e traduzem-se sob fatos diferentes. O solo é sempre mais velho que o Estado e o seu futuro é muito maior. (RATZEL, F., 2011, p.54)

No entanto, ao tratarmos da escola e do que consideramos seu *entorno* mudamos a escala de análise e dessa relação nasce um território de ação e construção que revela a dinâmica da vida dos estudantes adolescentes que circulam por essas formas que estão próximos a escola, dessa maneira podemos considerar o uso do território fora da escala do Estado-Nação revelando em seu uso a categoria social de análise, como apontado por Souza (2019),

Assim, o uso do território se constitui em uma categoria social de análise. Seu estudo nos permite verificar a forma como a sociedade produz e se organiza pelo uso do território, seus objetos geográficos, hoje cada vez mais tecnificados, a partir das ações realizadas por sujeitos, em função de seus interesses. (SOUZA, M. A. A., 2019, p.7)

Dessa forma, tratamos o território como a base onde a vida dos indivíduos acontece nos mais diversos âmbitos e no caso dos adolescentes consideramos o *entorno* da escola como a área por onde eles se deslocam, onde moram, onde estabelecem relações, e são essas relações que revelam as possibilidades de uso do território, desse modo não basta somente uma estrutura institucional construída, como a escola e os equipamentos públicos ou privados, mas quais as possibilidades de uso que essas formas oferecem para a construção de uma relação de ação entre as pessoas e o território, caracterizando assim um “*território socialmente usado*” (Leite, 2006).

A partir dessa concepção podemos perceber a importância do território para compreender o modo como a sociedade se relaciona com as formas, especialmente no caso das políticas públicas que muitas vezes são construídas fora da escala de ação da comunidade local, nesse sentido o território e as políticas públicas são dois conceitos interconectados, pois o

território é a base material onde a política se efetiva e onde ela alcança a população, ao mesmo tempo que é no território que a população pode construir a ação política participativa que modifica as formas e sua relação com elas, como aponta Leite (2006),

Certas iniciativas políticas podem, às vezes, abrir caminho para a alteração do modo de relação entre sociedade e seu lugar de vida, mesmo que o cotidiano desse lugar esteja, como no caso do Brasil, inexoravelmente cativo das determinações tirânicas do capital internacional. O importante é, sobretudo, discutir de que modo essas iniciativas trabalham com a compreensão do papel do território no cotidiano social – o contexto interpretativo do lugar – e como entrelaçam os conteúdos técnicos e culturais do lugar com a espessura da comunicação que ele abriga – a combinação entre os diferentes planos de comunicação visual, informacional, tecnológico, publicitário, etc. (LEITE, M. A. F. P., 2006, p.24)

E quando tratamos da adolescência e da escola percebemos a importância das estruturas externas para o desenvolvimento humano, biológico, cognitivo e cultural dos adolescentes, compreendemos que as formas as quais eles têm acesso são as vias de mediação do conhecimento científico, as vias pelas quais o mundo é apresentado, sendo assim as estruturas representativas localizadas no *entorno* da escola ajudam os estudantes a produzirem significado sobre sua existência e seu futuro, uma vez que é através deles que os adolescentes convivem com diferenças sociais e culturais, aprendem a lidar com os conflitos entre as diferentes perspectivas e exercitar a indagação interpretativa que revela o direito que todo ser humano tem de duvidar e de se modificar, bem como o direito de mudar a própria realidade como aponta Bruner (2001),

A construção da realidade é o produto da produção de significado moldada pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas de formas de pensamento de uma cultura. Neste sentido, a educação deve ser concebida como algo que auxilie o ser humano a aprender a utilizar as ferramentas de produção de significado e de construção da realidade, a adaptar-se melhor ao mundo em que ele se encontra, ajudando no processo de modificá-lo quando necessário. (BRUNER, J., 2001, p.29)

Com isso, é no território onde os adolescentes encontrarão as ferramentas que os tornam autônomos, reflexivos e capazes de julgar a sua própria realidade para assim não ceder às pressões do meio e especialmente as pressões do mercado que os enxerga como efetivo para a constituição de uma cultura de massas que alimenta o consumo por demandas sociais, assim o estudo do território se torna importante como possibilidade para se reconhecer as formas que o compõem e suas possibilidades de uso numa outra escala, compreendendo que a modificação do território não está estritamente ligada à ação privada ou dos grandes agentes do Estado, mas sim as pessoas que circulam, habitam e o modificam como aponta Leite (2006),

A configuração da paisagem em cada um dos lugares do território decorre da combinação entre a organização espacial e a vida cotidiana desses lugares: não são apenas as empresas, o capital internacional ou o Estado que produzem a paisagem por meio de uma organização espacial que atenda a seus interesses diretos, mas também a população a produz, pelo uso que faz, ou deixa de fazer, dos objetos urbanos contidos no lugar. (LEITE, M. A. F. P., 2006, p.24)

Neste sentido, o uso das formas revela as relações que a população, e de modo especial os adolescentes, têm com o território, assim é possível buscar as aproximações que existem entre a escola e as estruturas que estão localizadas no território. Desse modo, nosso olhar se volta para as estruturas que estão localizadas no *entorno* da escola, compreendendo o *entorno* como a área que cerca a escola e por onde os adolescentes se locomovem e criam relações de identificação com essas estruturas desde uma sorveteria localizada próxima a escola até um centro de cultura que oferece atividades no contraturno da escola, sendo assim é o *entorno* que compreendemos aqui como o território usado, conceito assim definido por Santos (2001),

A compreensão do espaço geográfico como sinônimo de *espaço banal* obriga-nos a levar em conta todos os elementos e a perceber a inter-relação entre os fenômenos. Uma perspectiva do *território usado* conduz à idéia de *espaço banal*, o espaço de todos, todo o espaço. Trata-se do espaço de todos os homens, não importa suas diferenças; o espaço de todas as instituições, não importa a sua força; o espaço de todas as empresas, não importa o seu poder. Esse é o espaço de todas as dimensões do acontecer, de todas as determinações da totalidade social. É uma visão que incorpora o movimento do todo, permitindo enfrentar corretamente a tarefa de análise. Com as noções de *território usado* e de *espaço banal*, saltam aos olhos os temas que o real nos impõe como objeto de pesquisa e de intervenção. (SANTOS, M., 2001, p.2)

Deste modo, ao analisar as rotinas dos adolescentes destacamos o território usado construído nas relações que se dão dentro das rotinas dos estudantes compreendendo que é nele que são construídas as possibilidades de ação e transformação. E essas possibilidades são reveladas a partir das políticas que se efetivam no território e são capazes de transformar a vida daqueles que circulam e habitam aquela área.

3. Caminhos da Investigação

A ideia do trabalho partiu da indagação sobre as conexões existentes entre a escola e a sociedade, especialmente através do território e das políticas públicas, assim passamos a observar quais as estruturas construídas que cercavam a escola, se elas tinham sido pensadas para atender aos estudantes e a toda comunidade escolar. Para isso, o processo de construção do trabalho seguiu por uma revisão bibliográfica para estabelecer os três eixos da pesquisa: a adolescência, a escola e o território.

O eixo da adolescência busca descrever os sujeitos da nossa análise, os adolescentes, uma vez que uma parte do material de pesquisa consiste em dados da rotina de 70 estudantes do 1º ano do ensino médio de três escolas diferentes, uma escola estadual pública, uma escola técnica estadual (ETEC) e uma escola particular. Nas rotinas dos adolescentes buscamos os elementos que apontavam ou não para uma articulação entre as rotinas dos alunos e o entorno da escola através da descrição do dia a dia desses estudantes que envolvem os âmbitos da vida escolar, familiar e social.

A narrativa das rotinas se mostrou como uma ferramenta poderosa para dar voz aos agentes que se deslocam pelo território e buscam construir relações de pertencimento e identidade entre grupos e nas formas construídas, nesse sentido a escola, segundo eixo da análise, se configura como o principal local onde as relações sociais são construídas pelos adolescentes e por isso ela se torna o ponto central para análise do território.

Pensar a escola como um fixo que possibilita a construção de relações sociais e de pertencimento envolve também a relação que ela estabelece com as estruturas que estão ao seu redor, assim o território se revela como uma importante categoria de análise que revela quais são e onde estão as políticas públicas voltadas a atender a população adolescente e a comunidade escolar.

Os três eixos adolescência, escola e território são assim analisados a fim de revelar as complexas relações que acontecem dentro dessas esferas que ultrapassam as características sociais e criam as bases para a formação cultural e humana dos estudantes através da sua relação com a educação, com o território e com as políticas públicas.

3.1. As narrativas

A base da análise é composta por 70 narrativas das rotinas de estudantes do 1º ano do ensino médio retiradas de um banco de dados intitulado “*Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*”² que foi construído a partir da pesquisa intitulada “*Interdisciplinaridade e Transversalidade na Formação de Professores de Geografia e Ciências Humanas*” coordenada pela Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Miranda e composta por um grupo de 10 professores voluntários, 576 alunos organizados em 22 turmas de diferentes níveis da educação básica.

Esta pesquisa tinha como objetivos gerais buscar e propor sistemas teóricos que tornassem possível um novo modelo para a formação de professores de Geografia, um modelo que fizesse a interface entre a linguagem, a mediação da aprendizagem e a concepção de ser humano, de modo a religar o conhecimento científico fragmentado e desconectado da vida de professores e alunos da escola básica e superior, ainda ressaltamos que nesta pesquisa os professores são os sujeitos pesquisadores e participaram do processo de elaboração das sequências didáticas, análise dos dados e divulgação científica dos resultados, ainda em andamento.

Essas narrativas foram criadas a partir das respostas retiradas dos questionários de caracterização dos alunos aplicados em visitas às escolas realizadas em 2016, visitas essas realizadas durante as aulas de Geografia dos professores participantes da pesquisa, assim os monitores da Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Miranda, e a própria professora, visitaram as escolas da amostra. Nesse contexto, além de participar dos grupos de reuniões com os professores acompanhando as produções e discussões da pesquisa, participei diretamente da aplicação dos questionários na Escola Estadual Calhim Manoel Abud e nossa participação tinha como objetivo realizar a leitura das questões com os alunos e o professor, explicar o caráter de cada questão e orientar no sentido de que os alunos poderiam se sentir livres para descrever suas rotinas sem temer que sua privacidade fosse violada.

Desse modo essas respostas nos permitiriam conhecer sobre a rotina dos estudantes para além do ambiente escolar com perguntas objetivas fechadas e abertas que buscavam revelar aspectos das vidas dos adolescentes nos âmbitos cultural, familiar e social, e tecnológico a partir de sua própria narrativa. A análise dos dados utilizados no presente trabalho, consistiu na leitura das respostas de duas perguntas específicas do questionário de caracterização: “*Além da*

² Banco de Dados resultante de pesquisas realizadas pela Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda desde 2009 na Universidade de São Paulo.

frequência à escola, conte como é sua rotina diária” e “*Em qual profissão você acredita que seria feliz? Por quê?*”, sendo as duas de caráter aberto, e partir delas é possível compreender a rotina dos alunos frente aos momentos de lazer e no entorno da escola, enquanto a segunda pressupõe uma característica muito comum no debate sobre a adolescência, o futuro, bem como o mundo do trabalho.

Consideramos para a análise dos dados a análise do discurso a partir do conceito de dialogismo de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) que segundo o autor está presente em todos os processos de comunicação, uma vez que todo discurso de um indivíduo é perpassado pelo ou pelos discursos de outros, e é justamente nessa relação entre os discursos que se dá sentido aos enunciados, como aponta Fiorin (2019),

Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói. (FIORIN, J. L., 2019, p.27)

Sendo assim, para fazer uma análise sobre adolescência e território, além de toda a revisão teórica e bibliográfica, partimos sobretudo do discurso, da fala dos próprios adolescentes de modo a revelar a esfera de ação em que se produziram esses enunciados, compreendendo ainda segundo Fiorin que,

Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de atuação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividade. Só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de comunicados. (FIORIN, J. L., 2019, p.68)

Deste modo, a partir de um gênero de discurso, a narrativa dos adolescentes, que nesta análise representa esses “*tipos relativamente estáveis de comunicados*” citados por Fiorin (2019, p.68), é possível revelar a interconexão que existe entre a linguagem e a vida social através da relação entre as formas presentes no território e as atividades realizadas dentro das diversas esferas que compõem a vida dos adolescentes e que se revelam a partir das categorias presentes no discurso.

E a análise por categorias foi possível a partir da metodologia criada por Feres (2018) para o trabalho de graduação individual apresentado ao departamento de Geografia sob a

orientação da Profa. Dra. Maria Eliza Miranda intitulado “*Cultura, Educação e Território: A adolescência em diferentes contextos urbanos*” que tem como premissa,

Nossa metodologia desenvolve um tratamento analítico buscando as similaridades e a diversidade das respostas dos adolescentes em diferentes contextos e, para tanto, analisamos os dados a partir do critério de ocorrência, destacando os mais altos índices em cada Contexto, para comparar e obter o que é similar e o que é diverso entre os Contextos analisados. (FERES, L., 2018, p. 17)

A primeira etapa consistiu na leitura e digitação dos questionários dos estudantes de modo que todos esses dados pudessem ser colocados no *Sphinx Lexica*, um software disponibilizado pelo Laboratório de Ensino de Geografia e Material Didático (LEMADI-DG) da Universidade de São Paulo que colaborou para o processamento dos dados da Pesquisa “Interdisciplinaridade e Transversalidade na Formação de Professores de Geografia e Ciências Humanas” criando categorias a partir do entrecruzamento dos dados, o software buscava similaridades entre as rotinas dos alunos para criar categorias que representassem os aspectos mais citados pelos, assim obtivemos como resultado cinco categorias que revelam aspectos acerca da vida tecnológica, vida doméstica, vida familiar e social, vida religiosa e vida cultural/artística/desportiva.

Assim, utilizando essas categorias já criadas analisamos os aspectos relacionados a vida tecnológica que remetem ao uso da internet, das redes sociais e dos equipamentos eletrônicos fora do contexto escolar. Os aspectos da vida doméstica que apontam para as atividades relacionadas às tarefas realizadas em casa, enquanto na dimensão da vida familiar e social encontramos os elementos relacionados a vida em família, com pais, irmãos, avós etc., e as atividades sociais realizadas em instituições públicas ou privadas, como clubes e shoppings. A dimensão da vida religiosa que remete a expressão da fé e crença dos adolescentes envolvidos na amostra, e por fim, os aspectos da vida cultural/artística/desportiva que remetem às atividades relacionadas a equipamentos públicos de difusão de cultura ou de atividades esportivas e de lazer, como museus, bibliotecas, centros esportivos, centros culturais etc.

Por fim, cabe apontar que o indivíduo não está simplesmente sujeito ao meio e as condições de vida que lhes são impostas, o discurso nasce a partir da interação com a vida social, mas também extrapola a realidade material uma vez que cada adolescente é único e passa por processos pessoais a nível de desenvolvimento humano e cognitivo, desse modo como aponta Fiorin (2019),

O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único. A realidade é centrífuga, o que significa que ela permite a constituição de sujeitos distintos, porque não são organizados em torno de um centro único. (FIORIN, J. L., 2019, p.64)

Sendo assim, longe de considerarmos os adolescentes como sujeitos sujeitados ao meio para a constituição de sua identidade, de sua relação com o território e com a realidade que o cerca, compreendemos que cada narrativa revela uma relação única com o território que demonstra a importância de considerarmos outra escala de ação e intervenção, uma escala que seja capaz de dar conta das individualidades que ultrapassam a esfera social e revelam as especificidades de cada sujeito em seu desenvolvimento cognitivo e humano, uma escala que só é possível a partir da escola.

3.2. As escolas

Os dados da amostra foram selecionados a partir do ano em que os alunos estavam matriculados, assim escolhemos as turmas de 1º ano do ensino médio o que nos possibilitou três locais, com três professores diferentes e três contextos geográficos distintos, e para facilitar o mapeamento dos dados caracterizamos os contextos em A - São Paulo, B - São Bernardo do Campo e C - Piracicaba, como na imagem 1 abaixo,

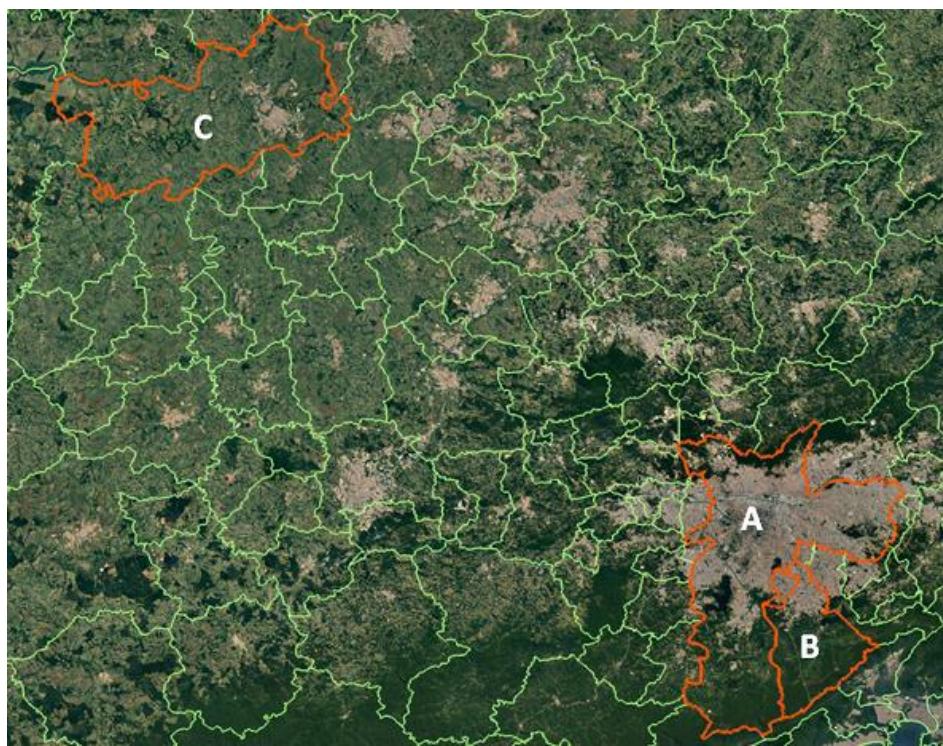


Imagen 1 - Localização dos três contextos

No contexto A está a Escola Estadual Calhim Manoel Abud, retratada na imagem 2, que fica localizada no distrito do Socorro na zona sul do município de São Paulo e atende estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, dos anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio do 1º ao 3º ano, no contexto da pesquisa em 2016 a escola tinha 1662 alunos matriculados, dos quais 592 estavam matriculados no ensino médio, e 239 matriculados no 1º ano do ensino médio. A escola tinha 134 funcionários e uma estrutura com a laboratório de informática disponível para os alunos e quadra de esportes, mas sem biblioteca e laboratório de ciências.

No contexto B está o Colégio Piaget SBC, retratado na imagem 3, que faz parte da rede privada e fica localizado no bairro Rudge Ramos no município de São Bernardo do Campo, na região metropolitana de São Paulo, o colégio atende as crianças e adolescentes desde a creche até ensino fundamental de 1º ao 5º ano, os anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio do 1º ao 3º ano e no contexto da pesquisa em 2016 a escola tinha 902 alunos matriculados em todos os ciclos, sendo que no ensino médio tinham 86 alunos matriculados, desses 27 no 1º ano do ensino médio. O colégio ainda contava com uma equipe de 137 funcionários e a nível estrutural tinha 1 biblioteca e 1 sala de informática e quadra de esportes à disposição dos alunos e professores, mas não oferece um laboratório de ciências.

Por fim, no contexto C está a Escola Técnica Estadual Deputado Ary de Camargo Pedroso, representada na imagem 4, localizada no bairro Paulista em Piracicaba, interior de São Paulo, que oferece ensino médio integrado ao ensino técnico com os seguintes cursos: técnico em automação industrial, técnico em informática e técnico em logística, e tinha 386 alunos matriculados, sem dados para a divisão das matrículas dentro das séries do ensino médio. A ETEC tinha 91 funcionários e a nível estrutural tinha 1 biblioteca, 1 sala de informática e 1 laboratório de ciências e quadra de esportes disponível para os alunos.

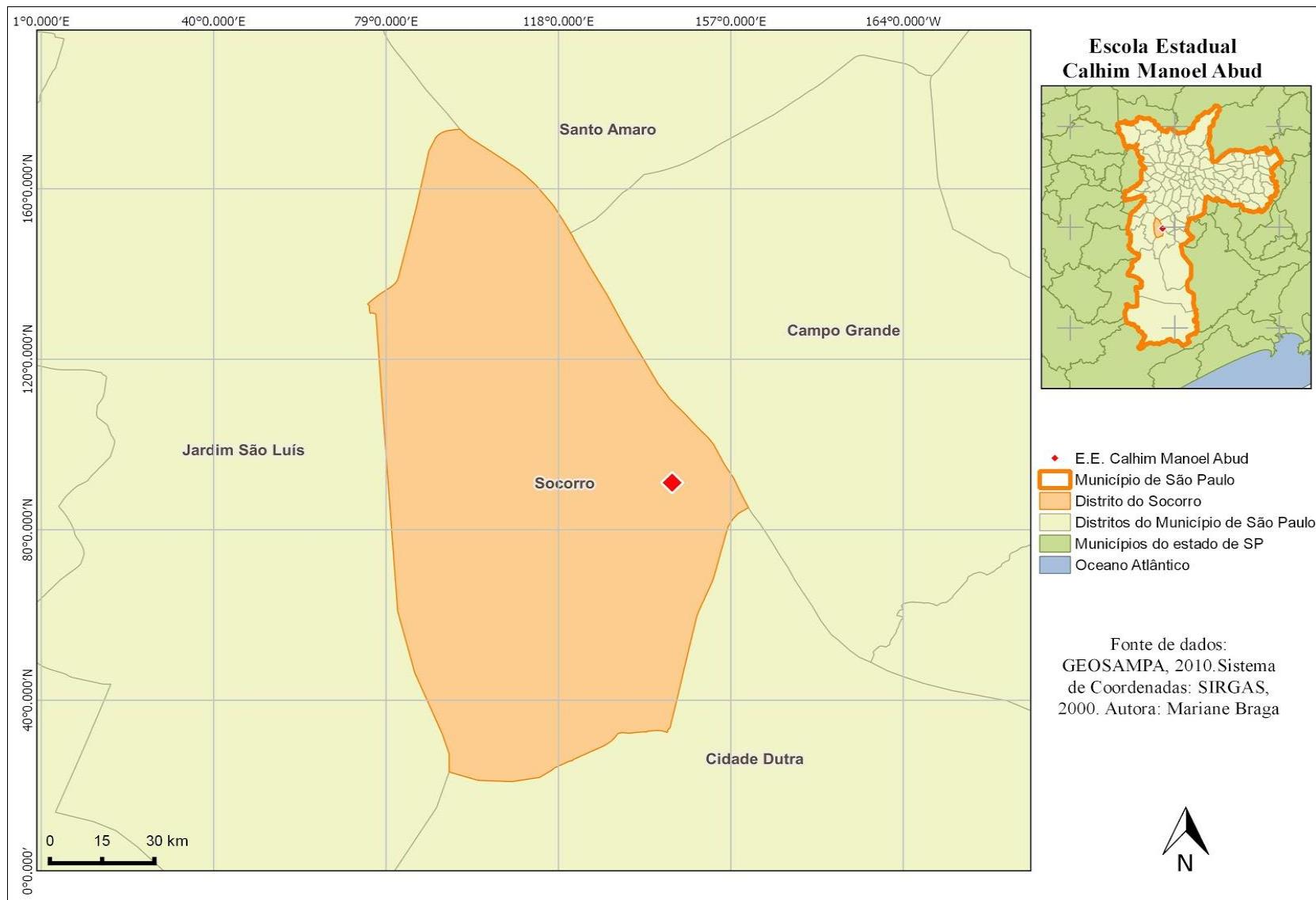


Imagen 2 - Localização da E.E. Calhim Manoel Abud

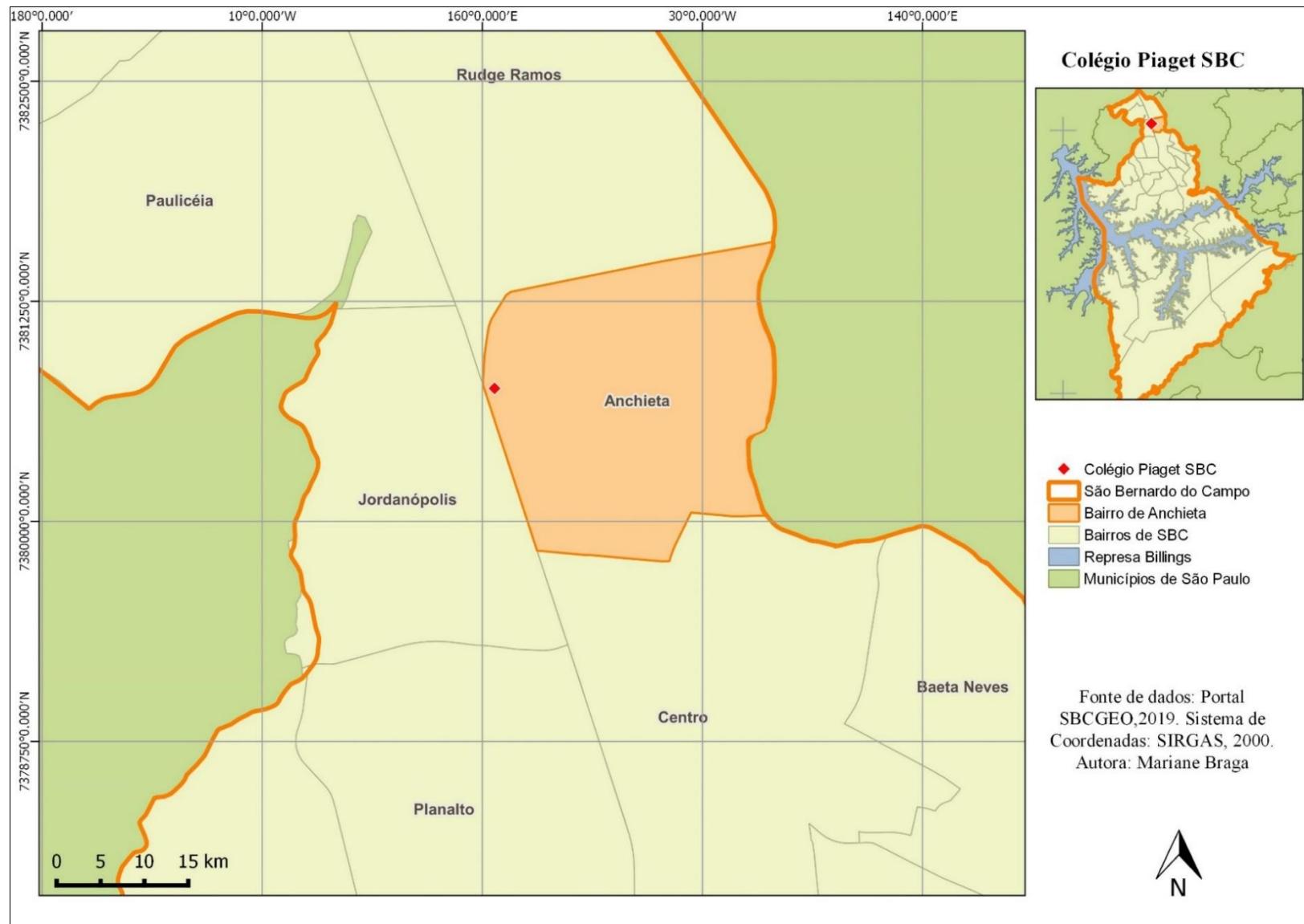


Imagen 3 - Localização do Colégio Piaget SBC

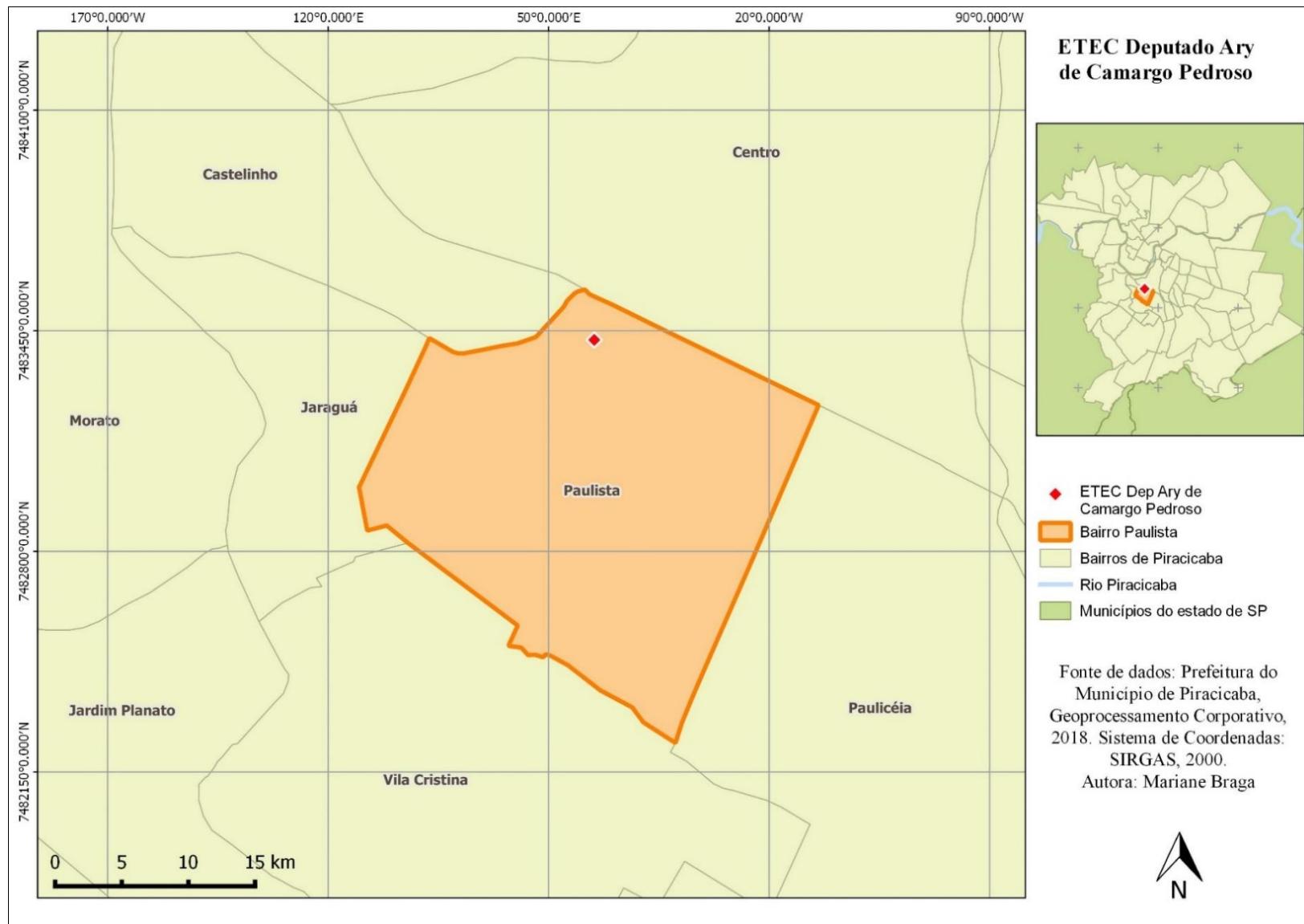


Imagen 4 - Localização ETEC Deputado Ary Camargo Pedroso

3.3. Entorno como território usado

O conceito de *entorno* utilizado no presente trabalho foi definido e aplicado no trabalho de graduação individual apresentado ao departamento de Geografia por Mota (2015) sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eliza Miranda e intitulado “*Territórios da Educação: sete escolas públicas, sete entornos*” e que partiu da seguinte premissa definida por Mota (2015),

Em que pese uma alta frequência de atividades entre os professores de geografia que utilizam o conceito de entorno escolar, ainda assim a questão territorial não é considerada, pois o entorno refere-se, na maior parte das situações, ao próximo, ao cotidiano ou ao vivido do aluno. Neste trabalho, no entanto, buscamos analisar, por meio de metodologias geográficas, o entorno de sete escolas públicas municipais de São Paulo, considerando a problemática urbana e ambiental nas quais estão inseridas. Nossa visão se constitui a partir da elaboração e análise de mapas de uso do solo, transporte, hidrografia e áreas de risco, para a experimentação de um modelo teórico. (MOTA, I., 2015, p.16)

A fundamentação teórica e metodológica usada por Mota (2015) tem três elementos como base: o SIG, os dados estatísticos oficiais e o trabalho de campo, deste modo para a construção dos entornos mantivemos a base a partir do georreferenciamento das escolas e dos equipamentos públicos, da utilização dos dados oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura nas esferas municipais, estaduais e federais e do trabalho de campo realizado em 2016 para a aplicação dos questionários de caracterização dos alunos.

Por fim, era necessário delimitar o tamanho da área que seria considerada como *entorno* de cada uma das três escolas da análise, para isso estabelecemos alguns critérios o primeiro deles foi o critério do modo como os adolescentes se deslocam pela área, assumimos que por andarem em maior parte a pé ou de transporte coletivo a área deveria ter um tamanho em extensão que considerasse esses modais de deslocamento, outro ponto importante é que considerando que os adolescentes se deslocam em maior parte a pé, os equipamentos públicos não poderiam estar localizados muito distantes da escola, assim o tempo de deslocamento da escola até os locais não poderia exceder 30 minutos, a partir desses dois critérios, modal de deslocamento e tempo, traçamos a área que corresponderia ao *entorno* das escolas.

Em resumo, o entorno é a área criada a partir da escola como centralidade, ou seja a escola é o ponto de partida, e por onde os adolescentes se deslocam a pé em até 30 minutos considerando a infraestrutura construída como as ruas, avenidas, passagens e as barreiras geográficas como rios, linhas de trem, pontes etc., e tratamos essa área como potencial para a construção e localização de políticas públicas.

Ao falar da escola tratamos do potencial que essa estrutura tem como um lugar para a transformação e construção do pensamento humano através do conhecimento científico, também apontamos que cada escola revela uma realidade específica sobre as políticas internas e também as externas, no modo como cada uma se relaciona com a comunidade que a cerca, sendo assim construir políticas públicas para crianças e adolescentes a partir da escola como centralidade muda a escala de ação da iniciativa pública que retira o olhar apenas das características socioeconômicas e coloca em relevo cada contexto educacional, construindo políticas capazes de potencializar as capacidades intelectuais, emocionais e humanas dos estudantes.

Assim, para desenhar a área do *entorno* utilizamos um software online gratuito chamado *API OpenRoute Service* que permite construir áreas a partir de critérios de tempo ou distância, escolhendo quatro tipo de modais de transporte diferentes, sendo eles carro, transporte público bicicleta e a pé, para além disso a base de vias do *API OpenRoute Service* é retirada do *OpenStreetMaps*, sendo assim a área desenhada considera as ruas, avenidas, pontos de ônibus, passagens para pedestres, pontes etc., as imagens 5, 6 e 7 mostram a tela do software durante o processo de construção dos entorno dos três contextos.

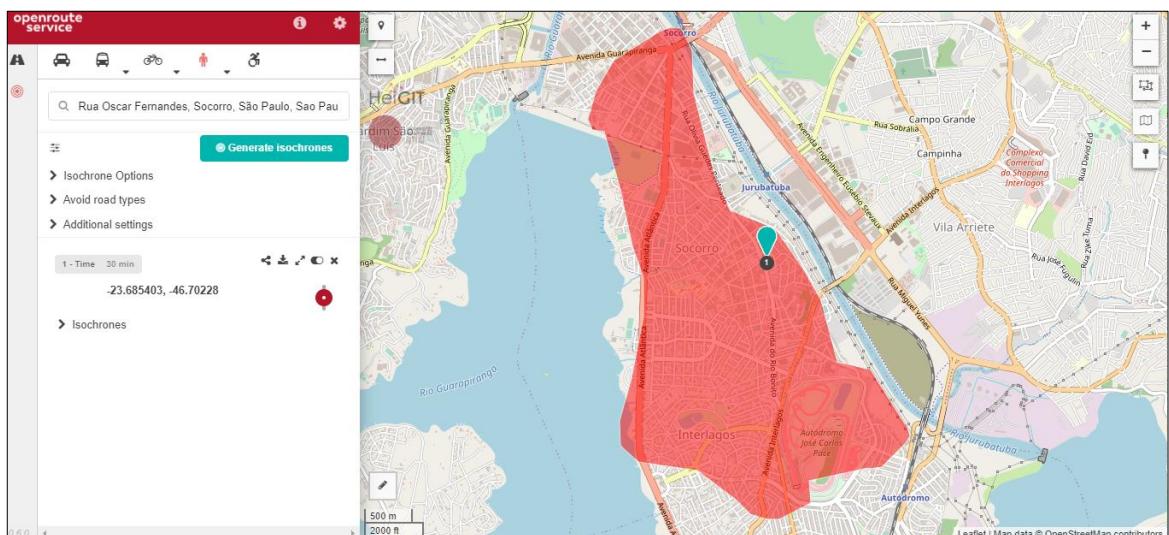


Imagen 5 - API OpenRoute Service - Construção entorno do Contexto A

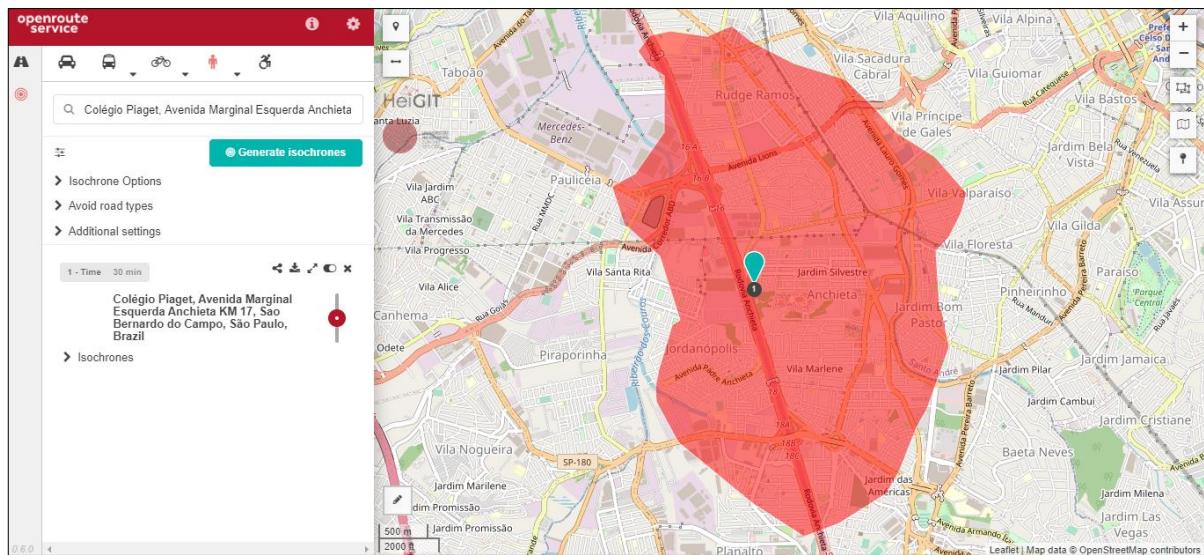


Imagem 6 - API OpenRoute Service - Construção entorno do Contexto B

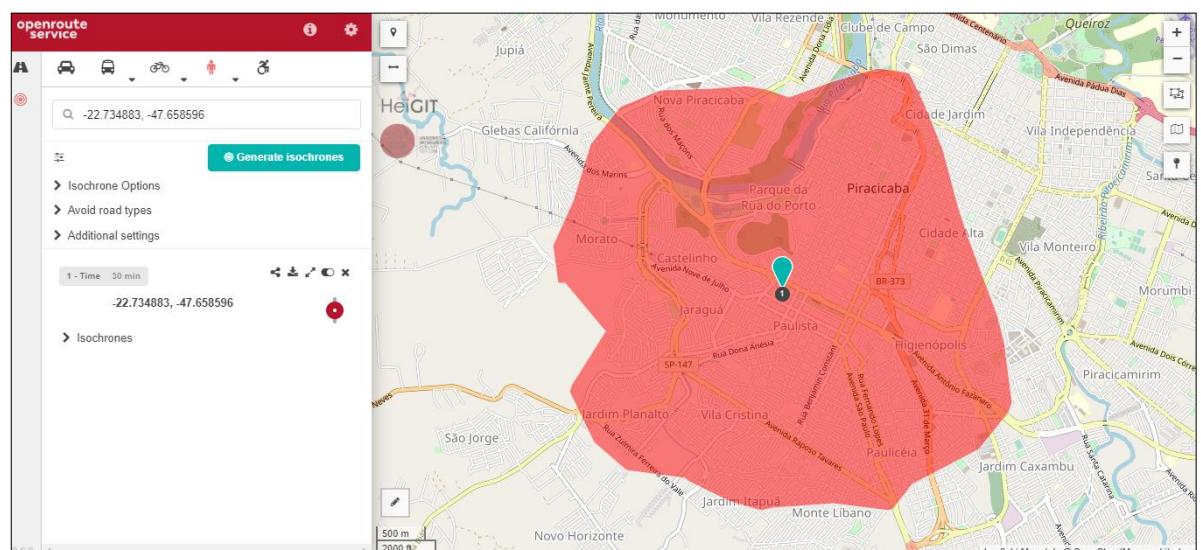


Imagem 7 - API OpenRoute Service - Construção entorno do Contexto C

Dessa maneira, construímos três que são a área limite onde analisaremos os equipamentos públicos voltados ao lazer, ao esporte e a cultura que estão inseridos dentro desse território buscando responder a questão “*Quais os equipamentos públicos que estão localizados ao redor da escola?*” para assim compreender melhor como esses equipamentos se articulam com a escola.

No entanto, uma das limitações do API OpenRoute Service é que o software não desenha a área seguindo perfeitamente o limite das ruas, sendo assim antes de estabelecer a área final fizemos um processo de edição de modo que o desenho tivesse como limite as ruas, avenidas, passagens e as barreiras geográficas como rios, linhas de trem, pontes etc., afim de que a

mobilidade dos sujeitos seja considerada para além de uma operação técnica e matemática sem contexto social.

Uma vez finalizado o processo de edição das áreas começamos a pesquisar os equipamentos de lazer, esporte e cultura de cada município, para essa pesquisa utilizamos as bases oficiais de cada município disponíveis *online*, as três prefeituras dos municípios que compõem a análise disponibilizam páginas ligadas a cultura e a juventude com a relação dos eventos culturais que acontecerão e os respectivos endereços das bibliotecas, museus, centros de memória, centros de esportes etc., no caso de São Paulo e São Bernardo do Campo existe uma base georreferenciada de endereços que forma um mapa da cultura nesses municípios, enquanto em Piracicaba existe uma relação dos endereços desses locais, sendo assim para Piracicaba nosso trabalho envolveu pesquisa e o georreferenciamento dos equipamentos públicos. No entanto, antes de mostrarmos a composição dos três entornos, apontamos através das imagens 8, 9 10 e 11 a localização e a relação dos equipamentos que existem em cada município, assim é possível perceber quais são regiões dentro das cidades que concentram esses lugares.

Uma vez que pudemos observar a localização dos equipamentos dentro dos municípios passamos para a composição dos entornos das escolas estudadas na amostra que deram origem a três mapas de usos do solo que representam os contextos estudados e os usos voltados a equipamentos de lazer, esporte e cultura.

No contexto A, representado pela imagem 12, temos o entorno da Escola Estadual Calhim Manoel Abud, onde encontramos 1 biblioteca pública municipal e 5 centros comunitários (CDC)³. No contexto B, representado pela imagem 13, temos o entorno do Colégio Piaget SBC, onde encontramos 2 Centros Esportivos e 1 Museu. Por fim, temos o contexto C, representado pela imagem 14, onde encontramos 4 centros esportivos, 1 centro cultural, 3 museus, 2 bibliotecas, 1 memorial e 1 teatro.

Uma vez que observamos e localizamos os equipamentos que compõem cada contexto, faremos agora a análise da narrativa dos alunos buscando elementos dentro do discurso de cada adolescente que aponte para uma articulação ou não entre as atividades que eles desenvolvem em suas rotinas e os equipamentos que estão ao redor da escola, ou seja, a partir da descrição

³ É uma associação de direito privado, em que a Prefeitura, a comunidade local e entidades sócio esportivas formam essa união. A propriedade, que é pública, é cedida para uso esportivo e recreativo pela Prefeitura. O CDC pretende incentivar a prática esportiva e atividades comunitárias nos bairros que não têm estrutura.

das atividades realizadas diariamente iremos verificar se os adolescentes apontam frequentar essas instituições públicas localizadas no entorno de cada contexto.

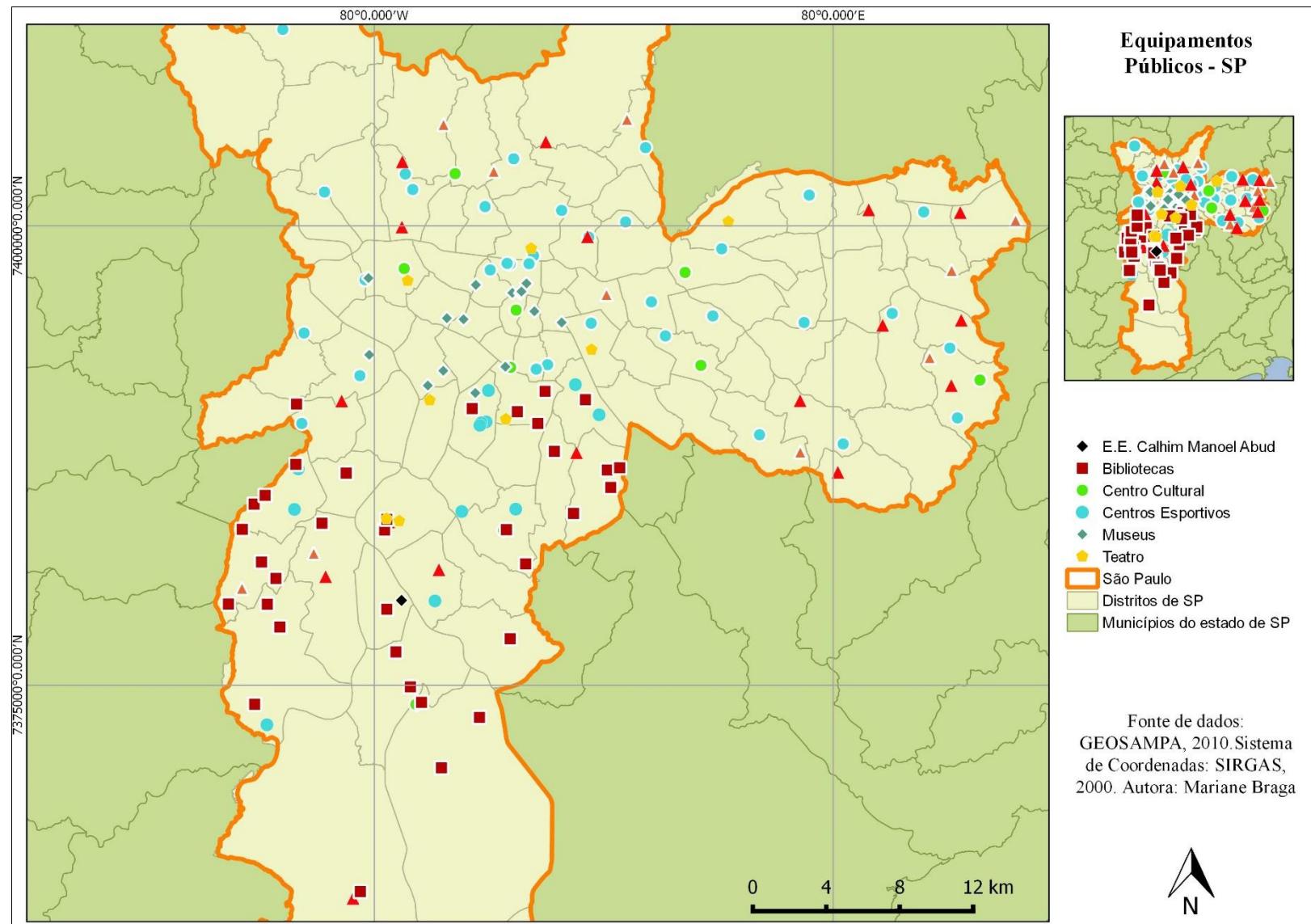


Imagen 8 - Equipamentos públicos de São Paulo

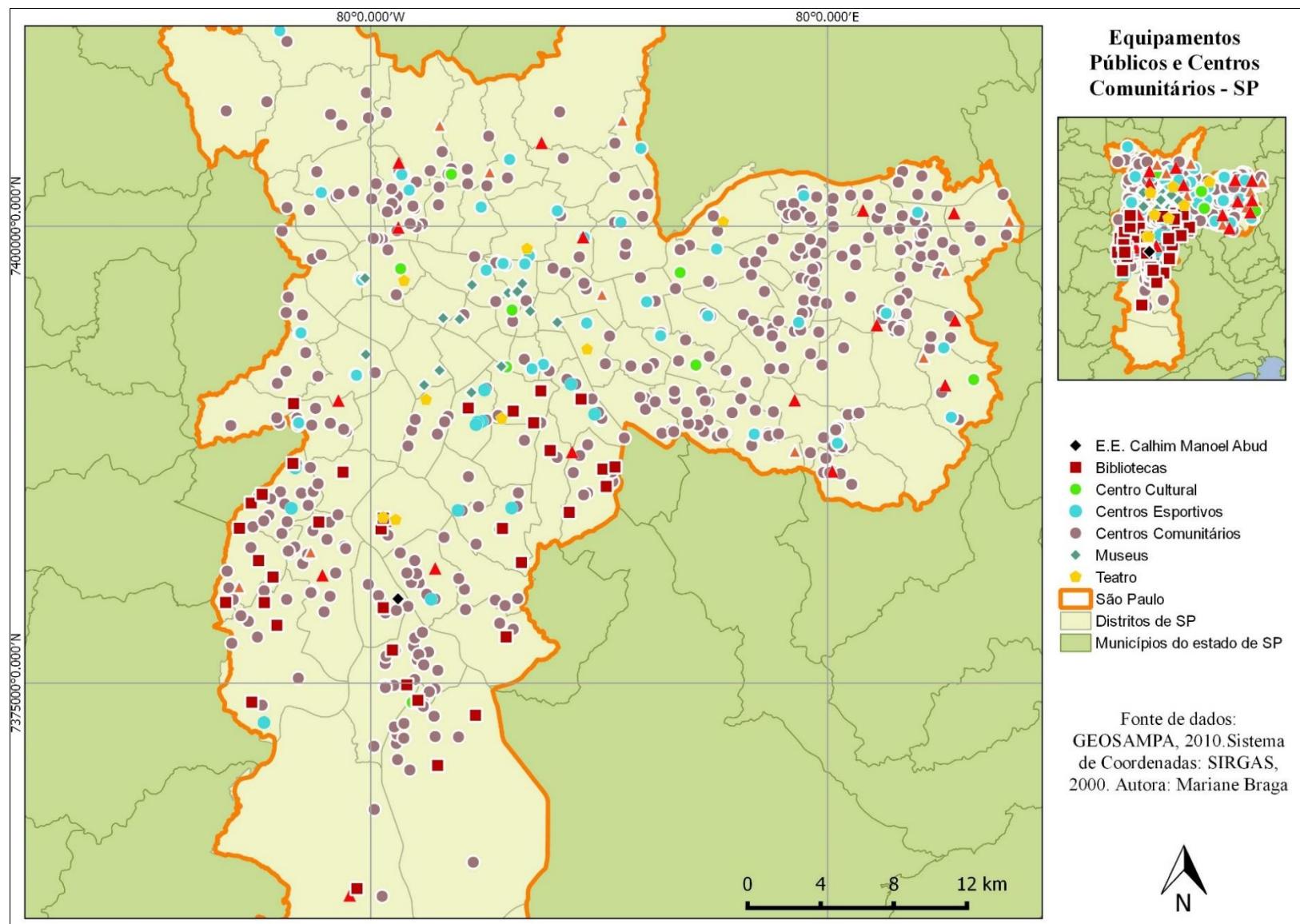


Imagen 9 - Equipamentos públicos de São Paulo e Centros Comunitários

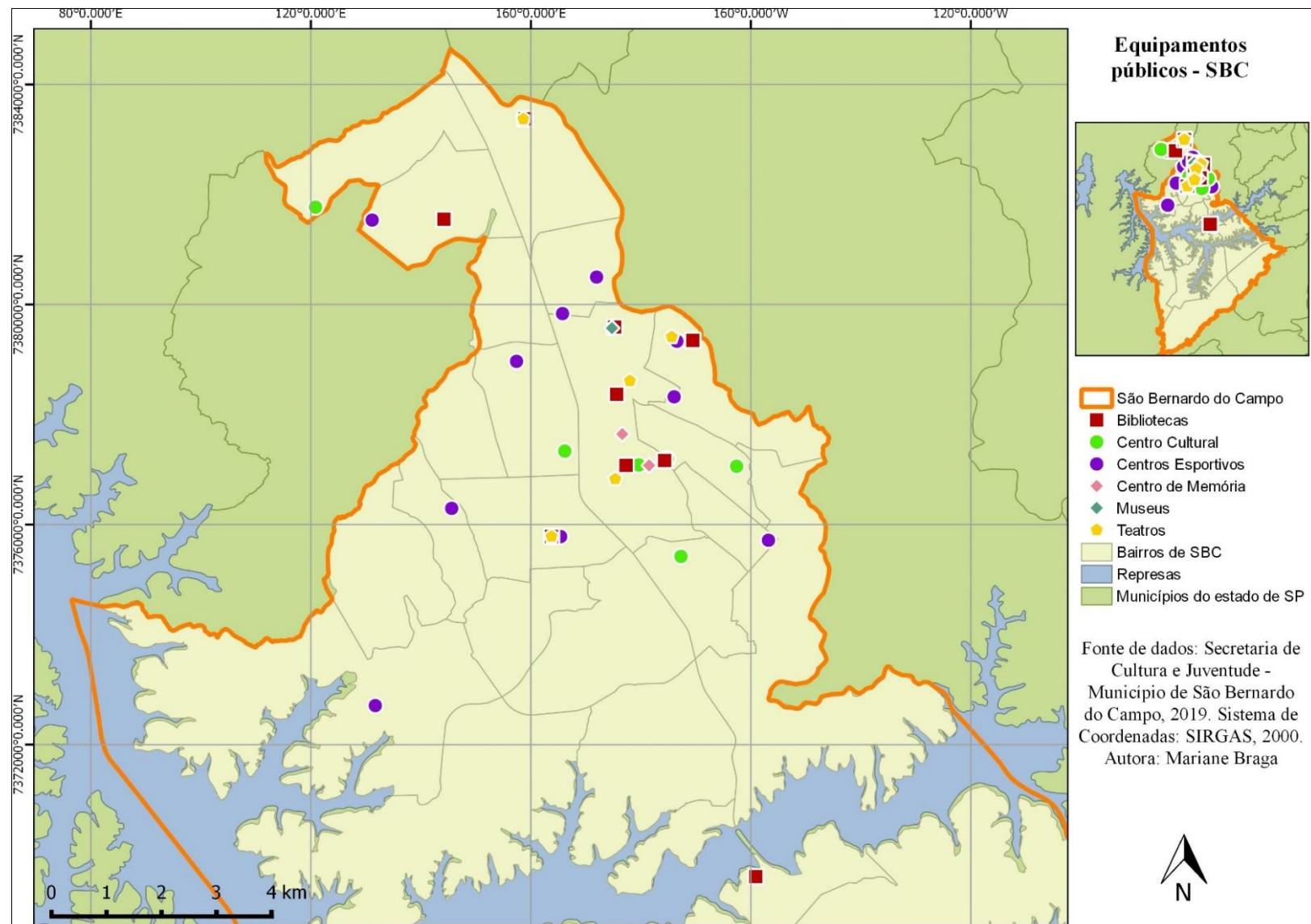


Imagen 10 - Equipamentos públicos de São Bernardo do Campo

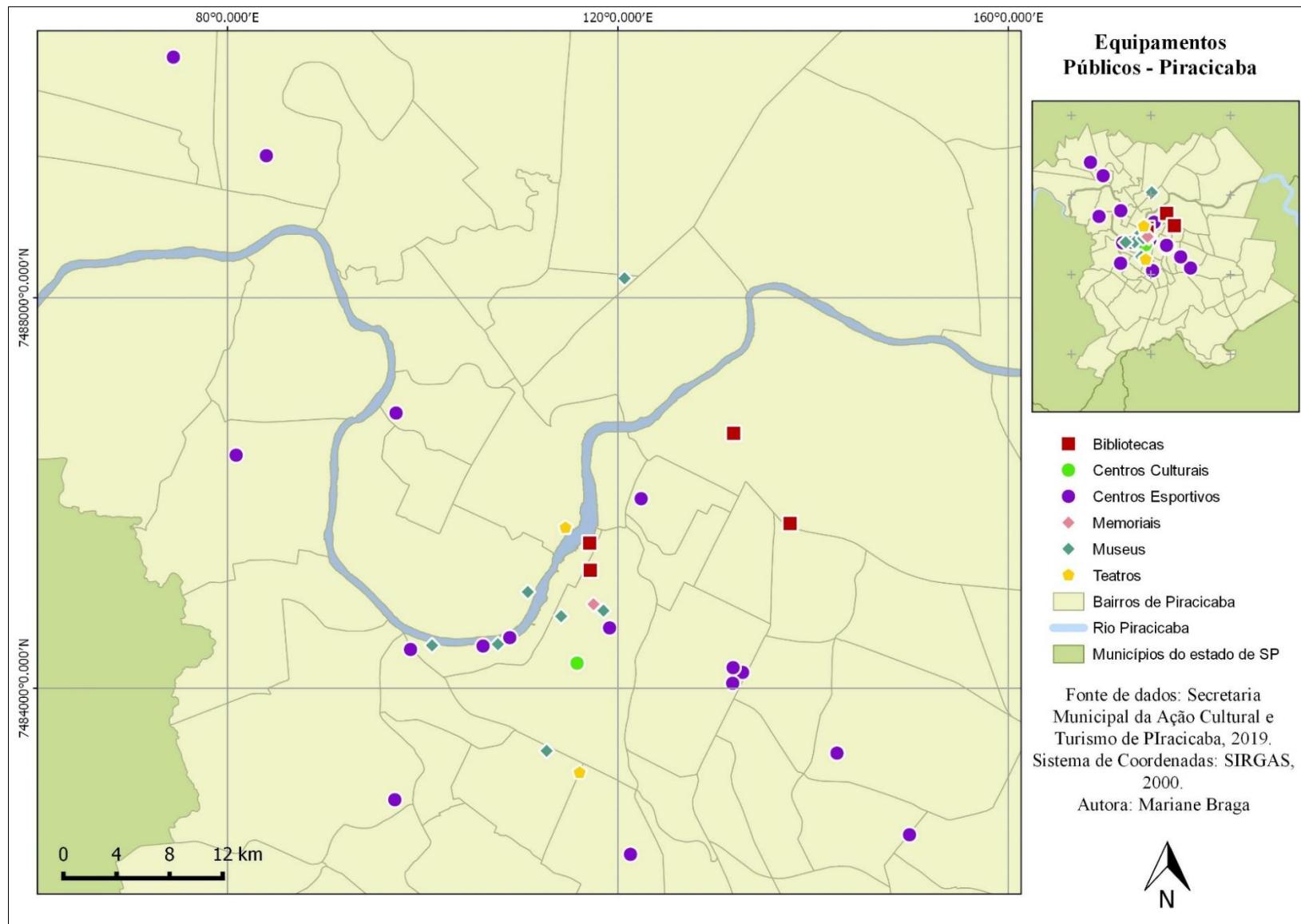


Imagen 11 - Equipamentos públicos de Piracicaba



Imagen 12 - Mapa de Uso do Solo - Entorno Contexto A - Equipamentos Públicos

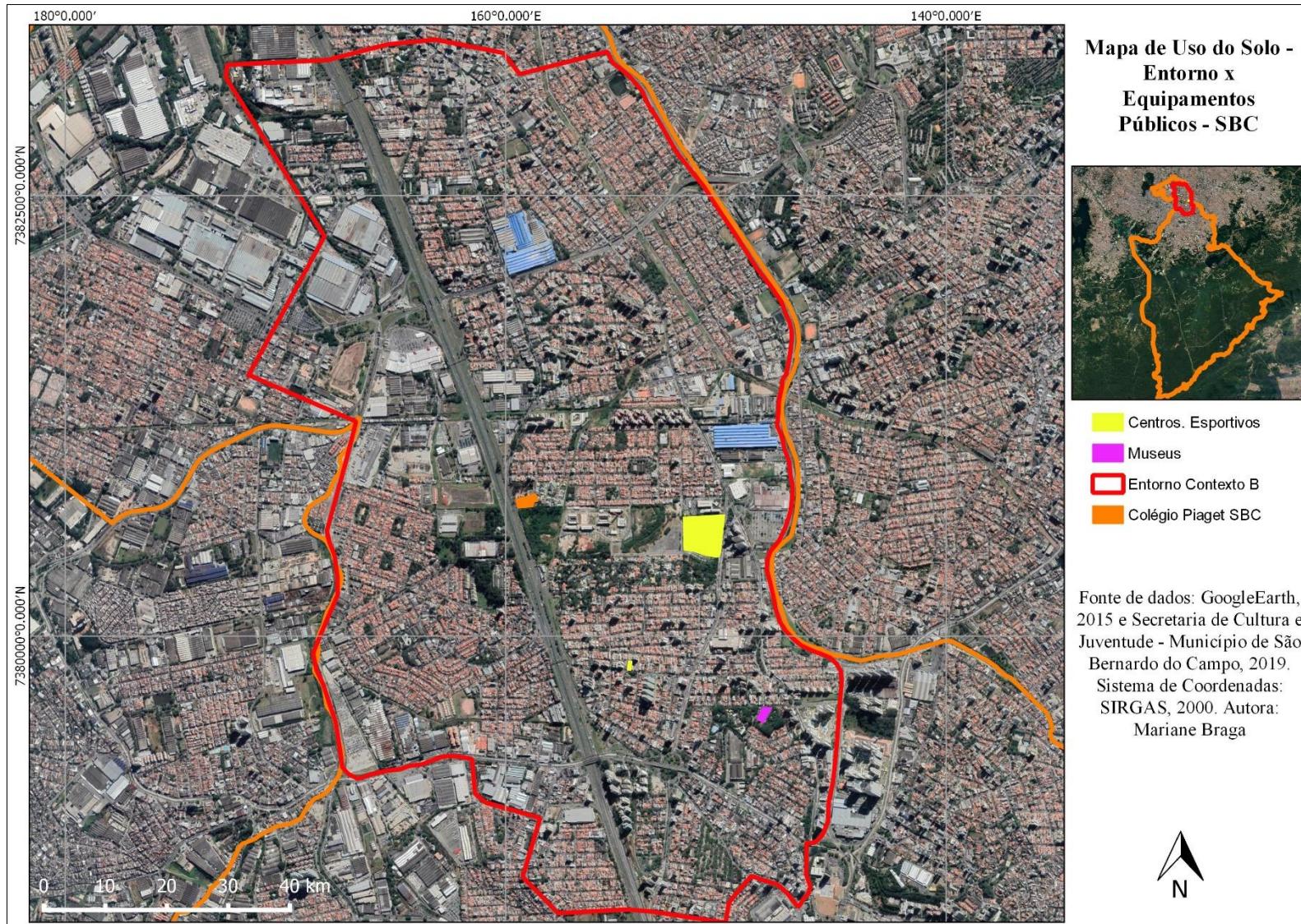


Imagen 13 - Mapa de Uso do Solo - Entorno Contexto B - Equipamentos Públicos

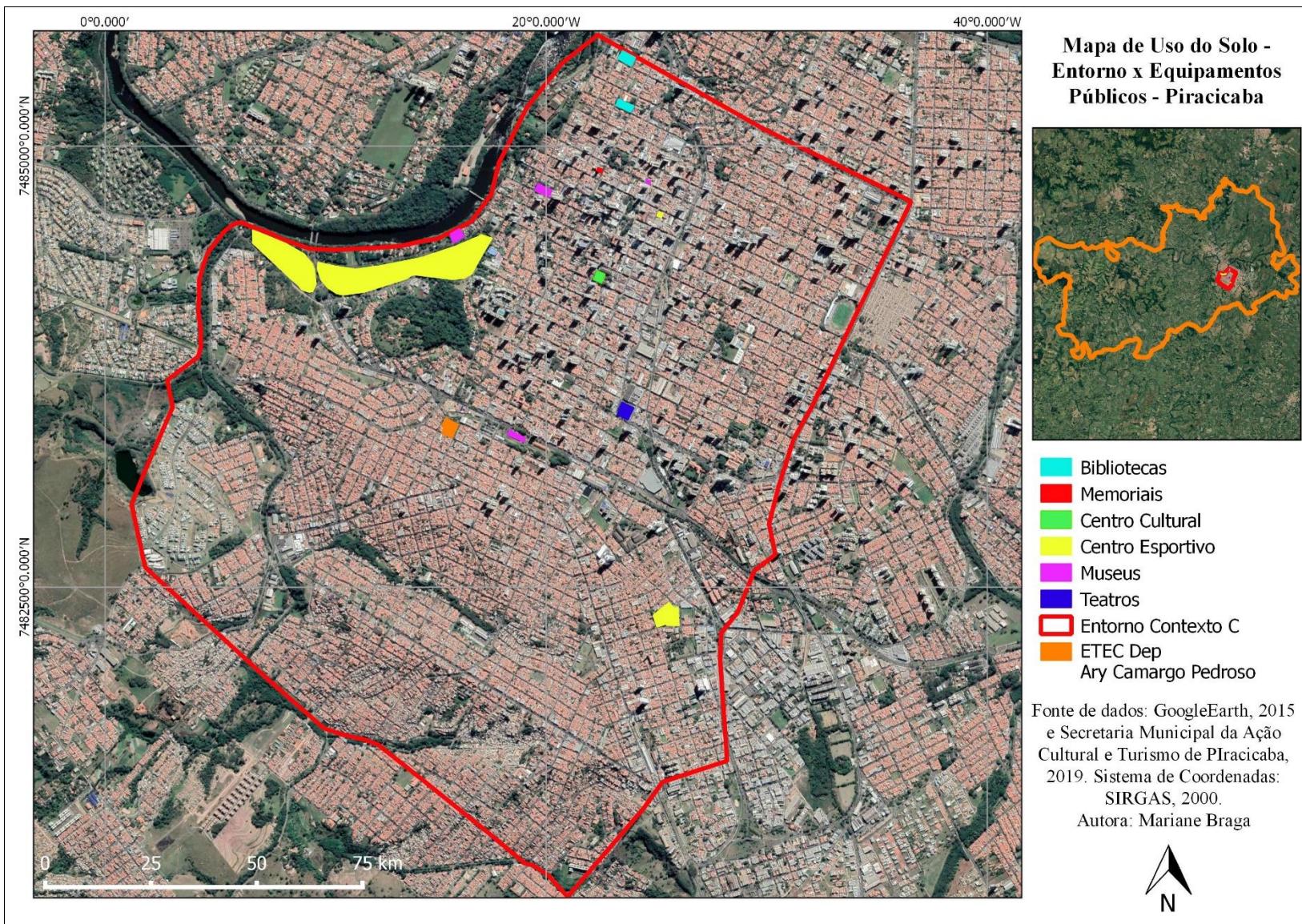


Imagen 14 - Mapa de Uso do Solo - Entorno Contexto C - Equipamentos Públicos

4. O território revelado na narrativa

Após a leitura das narrativas fizemos a separação dentro das categorias criadas para uma análise quantitativa de modo que fosse possível observar quantos adolescentes frequentam um determinado local ou utilizam o celular ou o computador em suas rotinas diárias, para isso retiramos do discurso escrito sentenças que indicavam de modo objetivo o que os adolescentes faziam em suas rotinas, sentenças como “*mexer no celular*”, “*assistir tv*”, “*usar o computador*”. Como os verbos utilizados pelos adolescentes variam para indicar uma mesma atividade agrupamos os dados de sentenças semelhantes como “*mexo no computador*”, “*usar a internet*” e “*uso o computador*” em “*Mixer no computador/internet*”, o mesmo foi aplicado para o uso do celular em que agrupamos termos como “*usar o celular*”, “*mexer no celular*”, “*descanso usando o celular*” em “*Mixer no celular*”, muitos ainda apontaram “*assistir vídeos*”, “*assistir séries*”, “*ver novelas*”, essas sentenças foram agrupadas em “*Assistir TV, filmes e séries*”.

Realizamos esse mesmo procedimentos para todas as categorias a fim de fosse possível criar um conjunto de gráficos de cada categoria que indicam as atividades realizadas com maior frequência dentro das rotinas dos adolescentes dos três contextos, no entanto é importante apontar que cada narrativa foi lida no sentido de identificar os elementos que compõem o discurso do adolescente, de modo mesmo através de uma análise quantitativa seja possível dar destaque a construção da narrativa dentro dos contextos e a relação direta que existe ou não com o território do entorno.

4.1. Vida tecnológica

A vida tecnológica corresponde à dimensão do uso do celular, computadores, internet e as novas tecnologias e equipamentos que conectam os adolescentes em/nas redes, e compreender esse contexto de inserção no mundo da tecnologia pela sociedade em rede nos faz admitir que grande parte dos adolescentes dialogam e se relacionam em comunidades virtuais e a partir dessas dinâmicas constroem visões acerca de si mesmos, da sociedade e do mundo, sendo assim a escola não é mais o único lugar onde eles acessam o conhecimento e fazem reflexões, pois a Internet se tornou um novo ambiente de convivência e comunicação que modifica diversos domínios da vida de nossos alunos através da sociedade em rede, como aponta Castells (2003),

A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização de redes; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (Castells, 2000, p.17)

Essas conexões em rede revelam que muitos desses adolescentes não constroem somente relações diretas com o território, mas estão conectados a outras esferas e a outras escalas especialmente pelo uso da Internet, sendo assim a sociedade em rede conectou esses indivíduos a outros territórios de ação. Sendo assim, o gráfico 1 apresenta a vida tecnológica dentro do contexto A, enquanto o gráfico 2 apresenta os elementos da vida tecnológica dentro do contexto B e o gráfico 3 apresenta o contexto C,

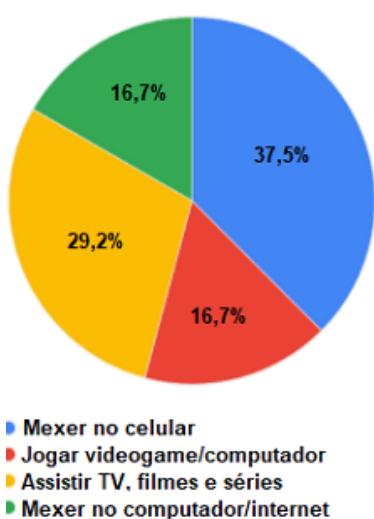


Gráfico 1 – Vida Tecnológica – Contexto A

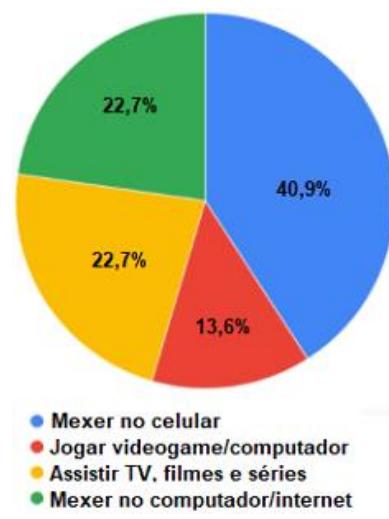


Gráfico 2 - Vida Tecnológica – Contexto B

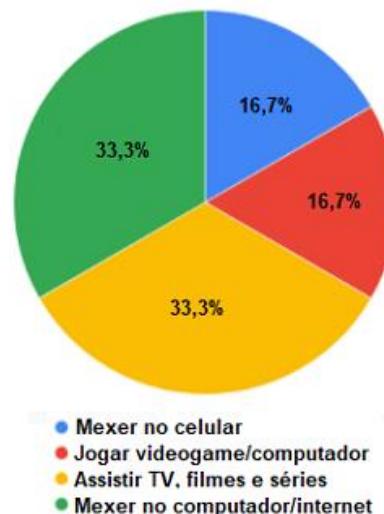


Gráfico 3 - Vida Tecnológica – Contexto C

Analisando os elementos que compõem a vida tecnológica desses adolescentes percebemos que a maior parte deles tem acesso à internet, assim a presença da tecnologia na vida dos adolescentes é verificada dentro dos três contextos com similaridades e diferenças entre eles. Aqui, vale lembrar que no contexto B se trata de um colégio particular, enquanto os contextos A e C são escolas públicas, uma estadual e outra técnica⁴, mas quando comparamos os contextos encontramos similaridades entre os contextos A e B, especialmente em relação ao uso do celular, pois no contexto A mais de 35% dos alunos fazem uso do celular e no contexto B essa porcentagem ultrapassa os 40%, por outro lado o contexto C é o que encontramos a menor taxa de uso do celular, pois somente 16,7% dos adolescentes apontaram utilizar o celular em suas rotinas, *algumas rotinas são descritas abaixo onde é possível verificar a recorrência de algumas atividades independente do contexto, bem como as diferenciações que existem entre elas*, abaixo seguem algumas narrativas dos alunos e alunas selecionados na amostra.

As vezes durmo, mexo no celular, estudo, assisto filmes.
[Aluna 10C04⁵]

Fico até uma hora da tarde para cima, em frente ‘a’ escola para conversar com meus amigos e amigas do período da tarde, volto para casa, almoço, uso o celular para vídeos de jogos, faço lições e trabalhos, converso pela internet, as vezes jogo, janto e vou dormir.
[Aluno 10D05]

Normalmente, minha rotina é muito corrida. Sempre com muitas lições e trabalhos escolares para realizar. Quando tenho tempo, gosto muito de ler ouvindo música pelo celular. Mexo no computador por 2 e 3 horas, e admito não desgrudar do meu celular.
[Aluna 10C41]

Acordo, tomo café da manhã e vou para escola. Volto da escola, vou pra casa, como, faço lição, assisto séries na ‘netflix’, ou mexo no celular ou leio livro no ‘ipad’, tomo banho, como deito e mexo no celular até dormir. Duas vezes por semana tenho aula a tarde.
[Aluna 01C08]

Durante a semana eu só estudo e fico em casa, vejo jogos e mexo no celular. Aos fins de semana pratico esportes e saio com meus amigos ou familiares.
[Aluno 01C16]

⁴ ETEC – Escola Técnica Estadual pertencente ao Centro Paula Souza – CPS.

⁵ Para preservar a privacidade dos alunos e para feitos de catalogação de todos os dados da pesquisa foi criada uma identificação baseada no número da turma “10”, na letra correspondente a série “C” e no número da chamada “04”, sendo assim “10C04”

Acordo, tomo café, uso banheiro, me troco (roupa), venho para escola, chego em casa, tomo café, uso banheiro, novela e computador, janto e durmo.

[Aluno 09I06]

Acordo 06hr da manhã, como, vou para escola, saio da escola, jogo bola, chego em casa, tomo banho, como, jogo video game, assisto, como e durmo.

[Aluno 09L26]

Quando se trata de assistir TV, filmes e séries os três contextos apresentam uma quantidade de alunos semelhante, sendo que 29,2% apontam assistir TV, filmes e séries no contexto A, 22,7% no contexto B e 33,3% no contexto C. Quanto aos jovens que jogam no computador ou no celular a quantidade também é semelhante, no contexto A 16,7%, no contexto B 13,6% e 16,7% no contexto C. Por fim, o contexto C se destaca no uso diário do computador com 33,3% dos estudantes enquanto o contexto A apresenta 16,7% e o contexto B 22,7%.

4.2. Vida familiar e social

Art.1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.13)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) aponta que a educação não está restrita aos muros da escola e que abrange os mais diversos aspectos da vida das crianças e dos adolescentes, sendo assim a categoria relacionada a vida familiar e social revela os aspectos que envolvem as relações com pais, irmãos, avós, etc., também revela os aspectos da vida social como amizades e relações de ordem afetiva-amorosa.

Sendo assim, o gráfico 4 apresenta a vida familiar e social dentro do contexto A, enquanto o gráfico 5 apresenta os elementos da vida familiar e social dentro do contexto B e o gráfico 6 apresenta o contexto C,

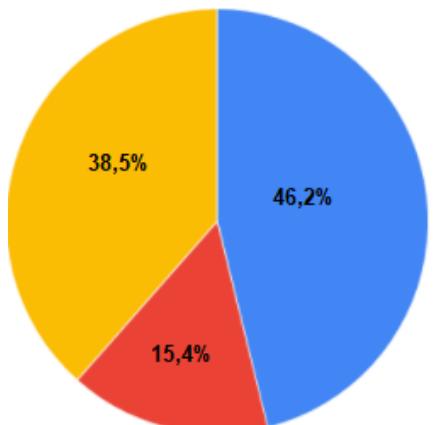


Gráfico 4 - Vida social e familiar – Contexto A

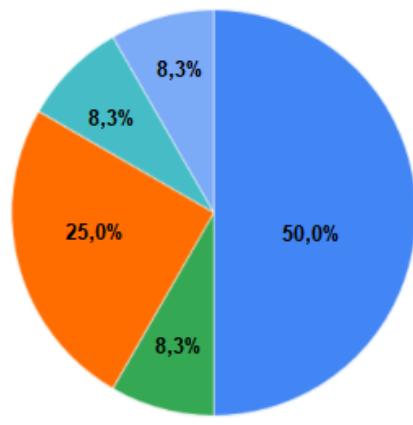


Gráfico 5 - Vida social e familiar - Contexto B

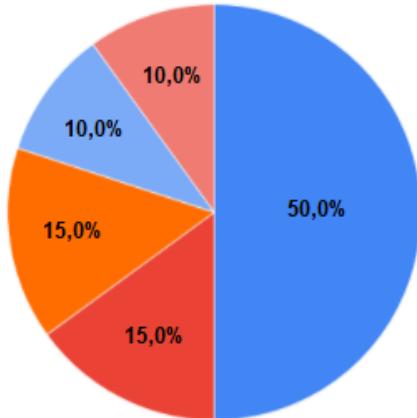


Gráfico 6 - Vida social e familiar - Contexto C

Uma vez que a formação humana perpassa também o ambiente familiar e as relações que são construídas com grupos de amigos, namorado(a) etc., especialmente quando se trata da adolescência período em que os estudantes buscam referenciais fora do ambiente familiar e constroem novas relações de identidade e identificação, assim a categoria da vida social revela aspectos diferentes entre os três contextos, no contexto A os adolescentes tem rotinas mais voltadas a atividades em casa, ligadas ao círculo familiar e de amigos, também nesse contexto encontramos estudantes que já trabalham no contraturno da escola e aos finais de semana, desse modo 46,2% apontaram sair com amigos/familiares/namorado(a), 38,5% disseram ajudar em

casa/família com atividades domésticas relacionadas a lavar louça, limpar a casa, fazer almoço/janta e cuidar dos irmãos ou primos, e 15,4% apontaram que trabalham fora, abaixo seguem algumas narrativas dos alunos e alunas selecionados na amostra.

As vezes durmo, mexo no celular, estudo, assisto filmes
[Aluna 10C04]

Eu chego em casa umas 13:30 quando fico ‘pra’ ver minha namorada das 14:00 eu vou trabalhar até as 17:00 volto ‘pra’ casa estudo jogo e durmo.
[Aluno 10C30]

Curso. Trabalho.
[Aluno 10D34]

Fico os dias todos em casa escutando música e as vezes estudo, as sextas-feiras e sábados saio para encontrar amigos fora da escola e as vezes vou a festas.
[Aluno 01B12]

Eu acordo às 6:00 horas de segunda à sexta, venho para a escola e saio por volta das 18:00 ou 19:00, faço meus deveres e vou dormir. De final de semana acordo mais tarde e normalmente saio com meus amigos.
[Aluna 01B04]

Eu como, durmo, mexo no computador, saio com meus amigos.
[Aluno 01B07]

No contexto B surgem outros aspectos não citados pelos adolescentes do contexto A, como a leitura de livros, mangás e notícias, também atividades como desenhar ou escrever e até frequentar baladas, shows e shoppings, outro ponto importante do contexto B é que nenhuma adolescente apontou trabalhar e nem realizar nenhuma atividade remunerada, assim 50% apontam sair com amigos/familiares/namorado(a), enquanto que 8,3% colocaram que a única atividade que realizam em suas rotinas é ir para a escola, 23% disseram realizar a leitura de livros/revistas/jornais, 8,3% apontaram que escrevem em suas rotinas diárias e 8,3% frequentam shows, baladas e shoppings.

O contexto C se assemelha em alguns aspectos ao contexto B, uma vez que 50% dos adolescentes apontam sair com amigos/familiares/namorado(a), no entanto o contexto C também se assemelha ao contexto A, pois voltamos a verificar estudantes que trabalham, mas aqui há uma especificidade, pois como se tratam de alunos que cursam o ensino médio pela manhã e o ensino técnico a tarde eles não tem disponibilidade para trabalhar durante a semana,

mas trabalham aos finais de semana, assim 15% apontam que trabalham aos finais de semana, especialmente em comércios familiares, além disso 10% dizem frequentar shows, baladas e shoppings, 15% livros/revistas/jornais e mangás e 10% disseram ficar em casa e não realizar nenhuma atividade, abaixo seguem algumas narrativas dos alunos e alunas selecionados na amostra.

Eu chego em casa tomo um banho, janto, faço minhas tarefas, estudo e um pouco antes de dormir jogo videogames, celular para descontrair um pouco. Acordo venho para escola, estudo e essa rotina se repete quase todos os dias. As vezes vou ao cinema, comer lanche, pizza, leio gibis, mangás, livros etc.

[Aluno 09L42]

Ao chegar da escola procuro fazer atividades escolares e domésticas. Aos finais de semana trabalho no estabelecimento da minha mãe, costumo sair, me divertir ou ficar em casa assistindo um bom filme.

[Aluna 09I31]

4.3. Vida cultural / artística / desportiva

Essas dimensões revelam quais são os locais frequentados pelos adolescentes em atividades artísticas e culturais como museus, bibliotecas, centros culturais etc., também revela os locais em que os adolescentes realizam atividades esportivas, desde quadras públicas, centros da juventude e outros que ofereçam possibilidades para a prática de esportes.

E a prática dos esportes para os adolescentes tem um caráter muito importante, pois colabora diretamente com os processos biológicos e neurológicos que acontecem no corpo e no cérebro auxiliando a ativar o sistema de recompensa que é descrito por Herculano-Houzel (2005) como

O sistema de recompensa é o conjunto de estruturas no cérebro responsáveis por premiar com prazer ou bem-estar aqueles comportamentos que acabaram de se mostrar úteis ou interessantes. Com o auxílio da memória de prazeres passados e baseado na imaginação de prazeres futuros, o mesmo sistema mais tarde avalia a satisfação que pode ser obtida com qualquer tipo de atividade. (Herculano-Houzel, S., 2005, p.96)

Ainda segundo Herculano-Houzel (2005) o sistema de recompensa sofre uma grande perda em seus receptores durante o período da adolescência, assim os estímulos que antes, durante a infância, causavam um grande interesse e novidade agora não são ativados com tanta

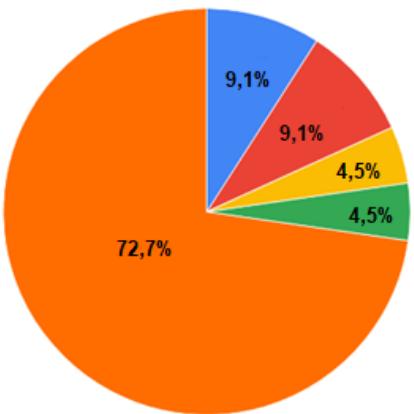
facilidade o que colabora para a preguiça, o tédio e para certos tipos de comportamentos de risco, como apontado por Herculano-Houzel (2005),

⁶Estudos como esse atestam que o cérebro adolescente realmente padece de um sistema de recompensa embotado, incapaz de obter a mesma satisfação de outrora, e argumentam contra uma outra explicação cogitada anteriormente para as mudanças no comportamento adolescente? um *aumento* do prazer obtido, por exemplo, com comportamentos de risco. Para a neurociência atual, o sistema de recompensa entra *em baixa* na adolescência, ao começar a perder receptores para dopamina e se, assim, mais difícil de ser ativado. (Herculano-Houzel, S., 2005, p.101)

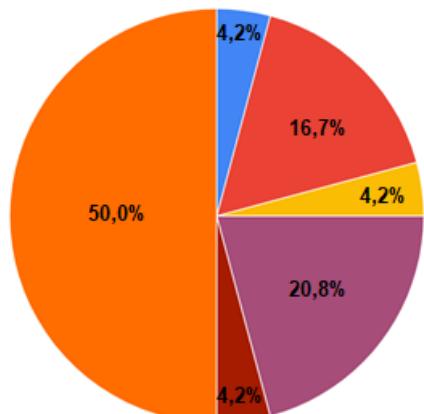
Com base nisso compreendemos que o esporte pode proporcionar aos adolescentes um sentimento de satisfação diante dessas mudanças que ocorrem a nível neuronal, uma vez que oferecem uma dose de novidade e de prazer, além de que dependendo da prática esportiva ainda oferece uma boa dose de riscos controlados quando se trata de trilhas, escaladas, acampamentos etc.

Uma vez que entendemos a importância dos esportes durante a adolescência analisamos os contextos em questão através dos gráficos 7, 8 e 9, e percebemos que grande parte dos adolescentes da amostra não realizam atividades físicas em suas rotinas diárias e apenas um aluno do contexto A citou frequentar equipamentos públicos, no caso em questão um Centro da Juventude, do modo geral os adolescentes dos contextos A e B frequentam locais como academias onde fazem lutas e danças, o contexto que mais se diferencia é o C em que mais de 90% dos estudantes não realizam nenhuma atividade física, sendo assim temos os seguintes dados no contexto A 72,7% dos adolescentes não realizam atividades esportivas, 9,1% fazem aulas de dança, 9,1% fazem lutas ou frequentam academias, 4,5% praticam futebol e 4,5% frequentam centros da juventude que oferecem atividades esportivas no contraturno da escola.

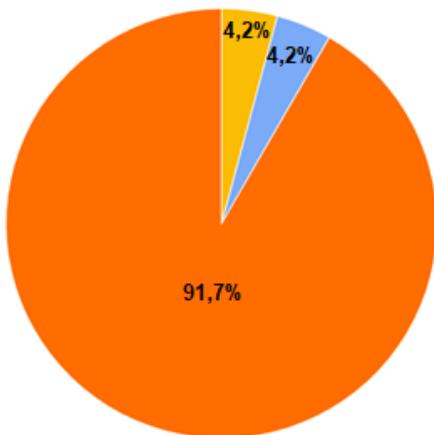
⁶ Bjork J.M., Knutson B., Fong G.W., Caggiano D.M., Bennett S.M., Hommer D.W. Incentive-elicited brain activation in adolescents and differences from young adults. *Journal of Neuroscience* 24, 1793-802, 2004.



- Dançar
- Academia/Lutas
- Futebol
- Centro da Juventude
- Não realizam atividade esportiva



- Dançar
- Academia/Lutas
- Futebol
- Corrida, caminhada e outras práticas esportivas
- Hipismo
- Não realizam atividade esportiva



- Futebol
- Tênis de mesa
- Não realizam atividade esportiva

Gráfico 9 - Vida cultural / artística / desportiva – Contexto C

No contexto B, apareçam outras práticas esportivas além das citadas no contexto A, sendo assim 4,2% dos adolescentes praticam hipismo, enquanto 20,8% praticam atividades de corrida e caminhada, enquanto 4,2% jogam futebol, 16,7% fazem lutas ou frequentam academias, 4,2% fazem aulas de dança e 50% não realizam atividade esportiva, abaixo seguem algumas narrativas dos alunos e alunas selecionados na amostra.

Eu acordo venho para escola, da escola vou ao curso, e de segunda a quinta vou para academia após o curso, e dia de sexta depois do curso vou para o trabalho e trabalho de sexta, sábado e domingo.

[Aluna 10C29]

Eu saio da escola e vou para o ‘cj’ e faço atividades lá. Depois eu para casa tomo banho, janto, assisto tv e durmo.

[Aluna 10D03]

Chego em casa almoço, durmo as vezes ou se precisa fazer trabalho ou estudar para prova eu estudo, depois disso minha rotina a noite eu mexo no celular, faço treino de futebol no condomínio e depois janto e durmo.

[Aluno 10D25]

Na segunda eu saio escola e vou para minha casa, saio para treinar boxe e volto para ir ‘a’ igreja. Terça eu volto da escola, como em casa, e vou para a igreja. Chegando na quarta fico no colégio para fazer os plantões e ir ‘no’ futebol, volto para minha casa e treino boxe por 3 horas. Quinta feira chego em casa e vou para a academia treinar boxe e dançar ‘breakdance’. Sexta volto para minha casa e vejo minha namorada e vamos treinar ‘muay-thay’ e depois passamos o tempo juntos. Sábado vou para os ensaios e futebol, a noite vou a igreja. Domingo vou a igreja de manhã e ‘a’ noite eu tenho o resto do tempo livre.

[Aluno 01B01]

Além da frequência a escola, em minha rotina diária, frequento a academia, durante os sábados pratico hipismo (na hípica) e costumeiramente a casa de minhas avós aos domingos.

[Aluna 01B21]

Pratico esportes, como: futebol e natação, no tempo livre escuto música e assisto vídeos na internet.

[Aluno 01C13]

Chego em casa, estudo um pouco sobre a matéria da escola, e de terça-feira e quinta-feira jogo tênis de mesa.

[Aluno 09A21]

Acordo as 5 da manhã, tomo café e espero a van. Chego na escola as 6:30. Saio da escola as 11:30 e volto as 13h para as aulas da tarde, vou ‘pra’ casa as 16h, como algo e uso computador até 21h, janto e durmo.

[Aluno 09I13]

O contexto C é marcante pela baixa quantidade de alunos que realizam atividades físicas, 91,7% não indicam nenhuma prática esportiva associada à sua rotina, enquanto 4,2% apontam jogar futebol e 4,2% jogam tênis de mesa.

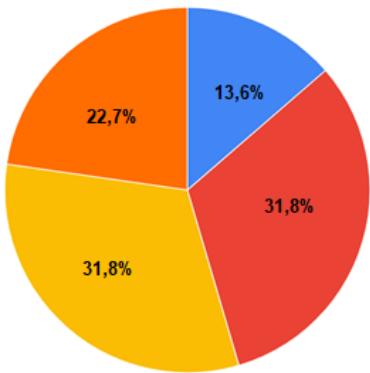
4.4. Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transmissão, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência por toda a vida. (Morin, E., 2005, p.47)

O processo formativo dos estudantes precisa ultrapassar os muros da escola, especialmente quando compreendemos que o conhecimento científico precisa ter em si um caráter formativo no sentido humano, um ensino que colabore para que cada adolescente construa uma visão crítica de si mesmo, do mundo e compreenda seu papel transformador na sua realidade e nos seus territórios de ação.

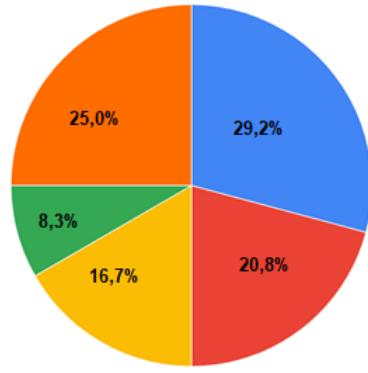
Sendo assim, essa categoria revela como os estudantes constroem suas trajetórias de aprendizagem fora da escola, seja através de cursos profissionalizantes, técnicos, cursos de idiomas, entre outros. Assim como na categoria da vida cultural e esportiva, o território caracterizado como o entorno da escola deveria oferecer locais de aprendizagem que estivessem a disposição dos alunos dentro de cada contexto, assim seja o ensino público ou particular todos teriam acesso as oportunidades para construir uma aprendizagem significativa que colaborasse para seu futuro e sua formação humana.

No entanto o que verificamos nos contextos A e B especialmente é que menos de 50% dos alunos continuam seus estudos além da escola, enquanto no contexto C não aparece no discurso dos adolescentes, mas por se tratar de um ensino médio-técnico todos eles fazem um curso no contraturno das aulas regulares. Desse modo, no contexto A 13,6% apontam estudar o conteúdo das disciplinas para provas, 31,8% fazem as atividades pedidas pelos professores como lição de casa ou trabalhos para nota, 31,8% fazem cursos extracurriculares como logística, informática, pacote office ou inglês, enquanto 22,7% não realiza nenhuma atividade de continuidade de estudos.



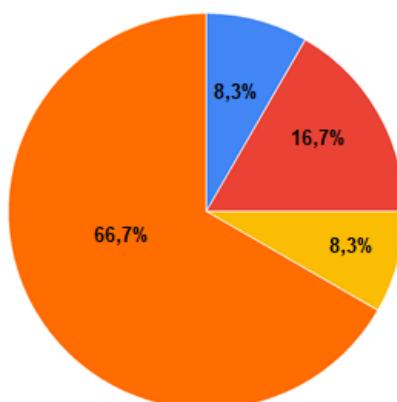
- Estudar para provas
- Fazer atividades da escola
- Cursos de idiomas/profissionalizantes
- Não fazem cursos/atividades extracurriculares

Gráfico 10 - Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas - Contexto A



- Estudar para provas
- Fazer atividades da escola
- Cursos de idiomas/profissionalizantes
- Não fazem cursos/atividades extracurriculares
- Plantões de dúvida na escola

Gráfico 11 - Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas - Contexto B



- Estudar para provas
- Fazer atividades da escola
- Cursos de idiomas/professionalizantes
- Não fazem cursos/atividades extracurriculares

Gráfico 12 - Apoio ao ensino e aprendizagem, continuidade de estudos e formação técnico-científica e aprendizagem de outras línguas - Contexto C

No contexto B, 29,2% disseram que estudam o conteúdo das disciplinas para provas, 20,8% fazem as atividades para casa indicadas pelos professores, 16,7% fazem cursos de idiomas fora da escola, 8,3% frequentam os plantões de dúvida oferecidos pela escola no contraturno das aulas e 16,7% não realizam nenhuma atividade extracurricular, abaixo seguem algumas narrativas dos alunos e alunas selecionados na amostra.

Usar o computador, as vezes assistir tv, dormir, ir para o meu curso (terça e quinta de desenho) e sábado curso da ‘unisa’.
[Aluno 10D42]

Chego da escola me troco, arrumo a casa, verifico se tenho lições de casa, depois mexo no celular e as vezes estudo para prova depois vou para o meu curso que começa 17:00 na ‘enjoy’.

[Aluno 10C01]

Eu acordo venho para escola, da escola vou ao curso, e de segunda a quinta vou para academia após o curso, e dia de sexta depois do curso vou para o trabalho e trabalho de sexta, sábado e domingo.

[Aluna 10C29]

Após a escola, as 13:30 vou almoçar e em seguida me preparam para aulas complementares de inglês as 18:00, após chegar as 20:00 em casa tomo banho, vou jantar e jogo um pouco de video games, ou vou ler antes de dormir, isso tudo de segundas e quartas. Já de terças-feiras e quintas tenho aulas complementares em minha escola e saio dela as 17:15, depois ao chegar em casa, estudo e faço tarefas, um pouco mais do que quando tenho curso de inglês, e então vou ao meu lazer. Aos finais de semana, costumo estudar um pouco, mas nem tanto quanto na semana, prefiro sair com amigos, e etc. Costumo assistir reportagens na televisão, sempre que possível, para ficar informado.

[Aluno 01C15]

De segunda e quarta tenho aulas de inglês das 18:30 ~ 20:10. Depois da escola eu costumo fazer a lição de casa e depois usar o celular, ouvir música e desenhar. Nos fins de semana eu saio com os meus amigos e costumamos ir ‘no’ shopping.

[Aluno 01C02]

As segundas e ‘quartas-feira’ vou para a natação, após a escola e após a natação, vou para o inglês. Após o inglês vou para casa jantar e dormir. Às terças e ‘quintas-feira’ eu tenho aulas no período da tarde e após esse período, vou para academia. Já na sexta após a escola eu vou aos plantões de dúvida, sempre que possível. Após o plantão eu vou para academia.

[Aluno 01B09]

No contexto C, como já citado, se trata de uma ETEC, sendo assim todos os alunos realizam o curso técnico em conjunto com o médio, os estudantes da ETEC Deputado Ary de Camargo Pedroso podiam cursar três modalidades de curso, sendo eles automação, informática ou logística, assim dito os 66,7% que não citam nenhum tipo de curso extracurricular não consideram a formação técnica dentro dessa categoria de continuidade de estudos. Ainda no contexto C 8,3% apontam estudar o conteúdo das aulas para provas, 16,7% realizam atividades da escola ou do curso técnico em casa e 8,3% fazem cursos de idiomas, especialmente o inglês.

4.5 Vida doméstica, vida religiosa

A comunidade em geral é vista por muitos autores não apenas como um recurso para o aprendizado, mas também como uma fonte de ligação, relação e motivação da vida dos alunos (Marx & Grieve, 1988). Lawton et al. (1988) destaca a importância de ligações fortes entre a comunidade e a escola para garantir escolas efetivas. Hargreaves (1982) afirma que a emergência da comunidade escolar pode ser o veículo para preencher a lacuna entre a casa e a escola, especialmente onde a sala de aula da comunidade escolar é formada por pessoas de várias idades e interesses, ajudando a eliminar a cuidadosa seleção por idade atualmente existente na maioria das escolas de ensino médio. (HARGREAVES, A., EARL, L., RYAN, J., 1996, p.91)

A vida doméstica e religiosa era a categoria onde poderíamos encontrar ligações entre a família, a comunidade escolar e a escola, no entanto se tornou a categoria que diz respeito as atividades realizadas em casa voltadas a realização de tarefas que envolvam desde a casa em si, como lavar louça, fazer almoço, fazer janta, ajudar a mãe até a ajuda a cuidar de irmãos, primos etc., além disso na dimensão religiosa envolve os locais públicos ligados a expressão da fé como as igrejas, templos e entre outros.

Sendo assim, novamente percebemos diferenças e similaridades entre os contextos uma vez que no contexto A e C são os quais encontramos os estudantes que tem mais presença na ajuda dentro da rotina doméstica, no entanto um ponto específico do contexto C é que os adolescentes apontam com frequência que descansam em suas rotinas diárias.

Assim, no contexto A 9,1% dos estudantes apontam ajudar nas tarefas domésticas, enquanto 9,1% apontam participar de atividades na igreja como cursos, ensaios e crisma, enquanto 81,8% não colocam em suas narrativas nenhuma atividade relacionada a tarefas de casa ou a expressões religiosas.

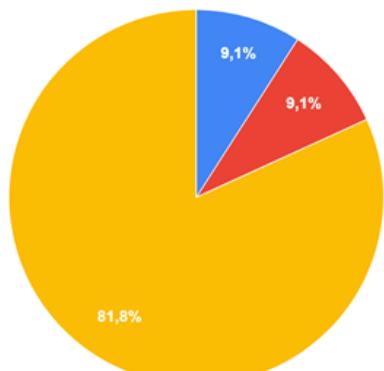


Gráfico 13 - Vida doméstica e religiosa -
Contexto A

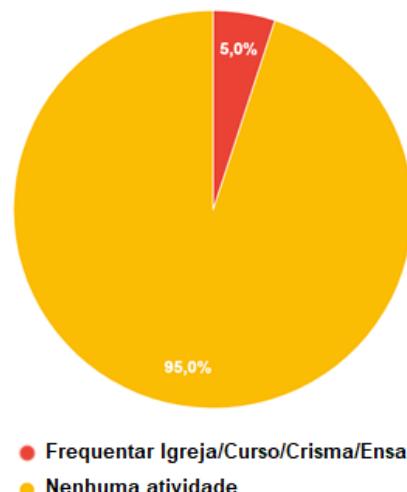


Gráfico 14 - Vida doméstica e religiosa -
Contexto B

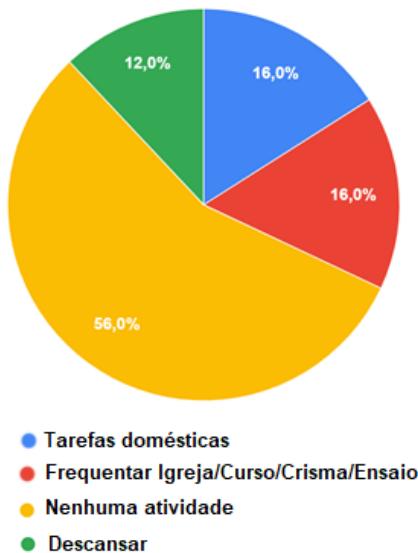


Gráfico 15 - Vida doméstica e religiosa - Contexto C

No contexto B nenhum estudante apontou ajudar nas tarefas domésticas, 5,0% apontaram realizar atividades na igreja durante a semana e aos finais de semana e 95% não apontaram em suas narrativas nenhuma atividade relacionada a tarefas de casa ou a expressões religiosas.

Por fim, o contexto C que se trata de um ensino que integra o médio e o técnico, sendo assim 12% apontaram que descansam após a escola, 16,0% ajudam nas tarefas domésticas nesse contexto mais ligado a cuidar de irmãos, primos etc., 16,0% frequentam igrejas e desenvolvem atividades como crisma ou algum tipo de ensaio e 56,0% não colocaram nenhuma atividade relacionada a tarefas de casa ou a expressões religiosas, abaixo seguem algumas narrativas dos alunos e alunas selecionados na amostra.

Ao chegar em casa cuido do meu primo de seis anos, arrumo a casa, vou para meu curso de administração e informática, vou para igreja, faço as coisas da escola, saio ‘pra’ rua pra ficar com as meninas.
 [Aluna 10D21]

Ajudo em casa, saio, fico no celular
 [Aluna 10C34]

Durante a tarde, ou durmo, ou mexo no celular, ou faço atividades escolares e ajudo minha mãe com minha irmã.
 [Aluna 10D31]

Chegando da escola, eu almoço, lavo a louça, faço as lições de casa, depois eu durmo um pouco, acordo, janto, faço aula de dança (terça e quinta), assisto séries, e vou dormir.

[Aluna 10D40]

Minha rotina é basicamente nos dias semanais dormir, mexer no celular, comer e etc. E nos fins de semana sair com os amigos, família e descansar e etc.

[Aluno 09A06]

Descansar, assistir tv, ficar usando a internet ‘pra’ várias coisas, sair sempre que possível, jogar futebol toda sexta-feira e frequentar a igreja nos finais de semana.

[Aluno 09A09]

Costumo voltar ‘pra’ casa de ônibus com dois amigos. Chegando ‘troco’ de roupa, arrumo a casa, descanso um pouco, mexo no celular, janto, tomo banho, as vezes leio, as vezes assisto alguma série ou escrevo e me preparam para dormir. Isso quando não tenho trabalho, crisma ou algum evento.

[Aluna 09I28]

Eu vou para minha casa, como, assisto televisão, estudo, mexo no tablet, tomo banho depois de ir ‘no’ muay thai (de segunda, quarta e sexta), janto, deito na cama e assisto séries e durmo. De sexta faço inglês.

[Aluna 01B18]

Fico em casa e ando com meu cachorro, vejo filmes e leio, algumas vezes saio com meus amigos e a noite faço caminhada com a minha vizinha.

[Aluna 01C11]

5. Em que território estão os adolescentes?

A plena realização do homem, material e imaterial, não depende da economia, como hoje entendida pela maioria dos economistas que ajudam a nos governar. Ela deve resultar de um quadro de vida, material e não material, que inclua a economia e a cultura. Ambos têm a ver com o território e este não tem apenas um papel passivo, mas constitui um dado ativo, devendo ser considerado como um fator e não exclusivamente como reflexo da sociedade. É no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade. (SANTOS, M., 1987, p.6)

A análise de caráter quantitativo teve como objetivo analisar a composição da rotina dos alunos para comparar com os equipamentos públicos encontrados no entorno da escola, sendo assim seguimos a trajetória de conhecer o território através do uso do solo, a partir do georreferenciamento, para depois analisar as rotinas e quantificar os dados que aparecem na narrativa dos adolescentes, e apontamos aqui a importância dos equipamentos públicos como esses locais que possibilitam o diálogo e a interconexão entre diversas realidades econômicas e culturais, como aponta Leite (2011),

Por sua vez, os principais atributos de um espaço público são aqueles que têm relação com a vida pública, com a urbanidade. Para Sorre (1984, p.116-7), é a possibilidade de entrar em contato com uma extensa diversidade de situações e pessoas o que define a urbanidade, sugerindo, para que tal espaço possa operar uma atividade pública, que ele permita, em primeiro lugar, a copresença de indivíduos, fato intrinsecamente relacionado às condições de sua formação. (Leite, M. A. F. P., 2011, p.160)

Sendo assim, essas duas bases de análise nos permitem fazer alguns apontamentos, uma vez que há uma quantidade limitada de equipamentos públicos frente a quantidade de jovens e escolas dentro de cada município, além disso existe uma concentração dessas formas nas áreas centrais o que prejudica o acesso de uma parcela considerável da população. E sobretudo, as narrativas dos alunos revelam uma desconexão entre suas rotinas diárias e o entorno das escolas, uma vez que apenas um aluno aponta participar de atividades em um Centro da Juventude⁷, desse modo a maior parte dos alunos que pratica atividades esportivas frequenta academias que se caracterizam como instituições privados e que não são acessíveis a todos os estudantes

⁷ Desenvolvendo atividades com adolescentes de 15 a 17 anos e onze meses, o Centro para Juventude tem como foco a constituição de espaço de convivência, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções são pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas, como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/cidadao/familia-e-assistencia-social/servicos-para-criancas-e-adolescentes/centro-para-juventude>

adolescentes. Quando se trata de cursos profissionalizantes ou de idiomas, a maior parte cita curso oferecidos também pela iniciativa privada.

Neste ponto começa a aparecer referências ao que Santos (1987) indicou acerca da diferença entre cidadãos e consumidores⁸, e de como em nossa sociedade esses dois conceitos se confundem a ponto das famílias e dos adolescentes acreditarem que precisam por si mesmos buscar meios, dentro da iniciativa privada, para o desenvolvimento humano, biológico e profissional dos estudantes.

Ou, num outro extremo faz com que as famílias e a sociedade como um todo atribuam a escola funções que não cabem somente a ela e reforçam um papel da escola como um lugar de acolhimento social enquanto o conhecimento científico e o desenvolvimento humano e cognitivo vão ficando cada vez mais obscurecido por políticas que não nascem na escola e nem no território, como aponta Libâneo (2012),

(...) a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de transbordamento de objetivos, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). (LIBANEO, J. C., 2012, p. 20)

A escola não pode atuar no território e na comunidade escolar dentro de um vazio de políticas públicas, as iniciativas públicas precisam atuar no sentido de reforçar a escola como o lugar da produção e transmissão de conhecimento científico, conhecimento capaz de criar uma visão reflexiva dos adolescentes diante do mundo, e construir o conceito de cidadania ligado à participação da vida coletiva da cidade, como indica Cavalcanti (2020)

Cidadania está ligada à participação da vida coletiva, por meio da qual se exercitam os direitos já estabelecidos e o direito a ter direito, ou seja, na participação cidadã se exercita o direito a reivindicar e a criar novos direitos, destacando-se sua dimensão territorial, formulada em termos de direito à cidade (Lefebvre, 1991), direito ao usufruto da cidade, direito a habitar a cidade (que não significa consumir, mas viver a cidade). (CAVALCANTI, L. de S., 2020, p.98-9)

⁸ “Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura de cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” (SANTOS, M., 1987, p.7)

Para além disso, a escola deve oferecer a todos os alunos a possibilidade de ultrapassar a esfera da experiência pessoal através do conhecimento científico, ao qual muitos só terão acesso dentro da escola, como aponta Young (2007)

(...) as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, M., 2007, p.1297)

Desse modo, é importante compreender que cada estrutura tem um papel para a construção de políticas efetivas para o desenvolvimento dos adolescentes e a esfera pública não pode se isentar do papel de fornecer equipamentos públicos que em conjunto com a escola ofereçam ferramentas, meio e dispositivos que garantam aos estudantes um desenvolvimento pleno, seguro e acessível a todos.

6. Considerações finais

É na manifestação cotidiana das contradições e dos conflitos da cidade que podem ser encontradas e lidas dinâmicas por meio das quais nossa sociedade cria e recria a esfera pública. E o espaço público, associado à ideia de localização, acessibilidade e distribuição, lazer e conservação de recursos naturais é o elemento urbano fundamental para o desempenho das liberdades públicas que instância cultural sugere. Como tal, inscreve-se tanto nos processos de produção do território quanto nas feições que as cidades adquirem em resposta às funções que desempenham em cada momento, tornando indispensável definir uma periodização que compreenda lógicas próprias e circunscreva os processos urbanos. (Leite, M. A. F. P., 2011, p.160)

Quando tratamos de equipamentos públicos temos como pano de fundo outras temáticas que envolvem a iniciativa política no âmbito do planejamento e da localização, pois ao analisar os entornos percebemos que a escola não serve como elemento central para que essas políticas sejam pensadas em prol da comunidade que cerca aquele contexto educacional, então como as políticas para a juventude são construídas? Quais os fatores considerados para que um equipamento se localize numa determinada área em detrimento de outra? E ao verificarmos que os estudantes adolescentes frequentam mais instituições privadas que públicas em suas rotinas, percebemos uma desarticulação entre o território a escola, desarticulação essa que colabora para uma acentuação da meritocracia enquanto a identificação com o território e a própria identificação como cidadão e sujeito fica confusa e descolada da escala de ação dos estudantes.

Além da localização, a acessibilidade é um outro fator a ser considerado no processo de construção das políticas públicas, nesse sentido o território do entorno oferece uma base que considera o sujeito e seus deslocamentos, suas possibilidades e limites, desse modo não basta um equipamento como um dado no território, pois cada iniciativa política dentro do território deve ser carregada de intencionalidade, uma vez que ao tratar do período da adolescência compreendemos primeiro que o meio não é determinante para a formação humana, mas a mediação do conhecimento científico e do mundo, passa também pela mediação do meio, pelas ferramentas e instrumentos que cada estudante encontrará para auxiliar na sua construção enquanto sujeito de ação.

Um outro fator importante é a distribuição dos equipamentos dentro do território, uma vez que não podemos admitir que a iniciativa pública se isente da responsabilidade de prover lugares para a convivência coletiva que ofereçam a todos possibilidades de participação ativa, e nesse sentido a escola para além de agregar mais responsabilidades do que lhe é própria em sua natureza serve como centralidade para a construção das políticas voltadas aos adolescentes dos mais diversos contextos educacionais e territoriais.

Assim, uma vez que compreendemos que a formação humana, cultural, biológica e cognitiva dos estudantes adolescentes dependem da escola, do conhecimento científico e do território construído entendemos que não é possível abrir mão da responsabilidade diante da vida de tantos adolescentes que são perdidas para a criminalidade, culpabilizar os sujeitos é o caminho que esconde e obscurece o papel do Estado, minando os direitos básicos que cada cidadão recebe ao nascer dentro do país. Ao mesmo tempo que culpabilizar a escola e os professores revela uma face de tantos problemas que envolvem as políticas educacionais e a própria formação dos professores, assim repensar o papel do território como base para construção de políticas efetivas se faz necessário para compreender cada contexto educacional em níveis ainda mais profundos dos que os abordados por esse trabalho.

Desse modo mais do que oferecer respostas o presente trabalho abre uma série de questionamentos acerca da concepção e da efetividade das políticas públicas para a juventude, quais os fatores são levados em consideração quando uma política é efetivada a nível do território? A escola, os estudantes, professores e toda a comunidade escolar participam de um processo de construção ativo de tais políticas? As diversas esferas da vida dos adolescentes são consideradas na construção de políticas públicas e educacionais? Sobretudo os professores e os formadores de professores reconhecem a importância da educação para o desenvolvimento humano, cultural, cognitivo e biológico dos estudantes? E por fim, os estudantes adolescentes são considerados dentro de suas identidades? Seus sonhos, objetivos e planos encontram âncoras que incentivem e apoiem suas realizações?

Até aqui, compreendemos que nos três contextos estudados o território desaparece dentro da rotina dos adolescentes, as atividades realizadas parecem contribuir pouco para os sonhos que cada um aponta, assim parece mesmo que cada indivíduo deve lutar sozinho e ter mérito para construir uma vida significativa. Diante disso, além das transformações próprias da adolescência as iniciativas políticas tal como se dão colaboram para uma confusão entre cidadão, consumidor, identidade e meritocracia.

Diante disso, não cabe uma visão pessimista, mas urge retomarmos o único elemento capaz de trazer à tona a identidade, a iniciativa política ativa e a educação voltada para o pleno desenvolvimento humano, o único elemento capaz de unificar ações sem perder a especificidade de cada contexto, o território usado, uma vez que o território usado revela as relações construídas entre os agentes da sociedade, dando vida as estruturas e aos processos que acontecem no decorrer da história. O território usado muda a escala de ação e dá voz as

narrativas que nascem na rotina, da esfera da vida e oferece aos sujeitos pela participação política ativa a capacidade de agir na esfera do vivido e do a se viver.

Por fim, a importância do território e da escola para o desenvolvimento dos estudantes adolescentes é reforçada pela neurociência e pela psicologia que apontam caminhos para que a sociedade ofereça suporte às novas gerações para seu pleno desenvolvimento humano, sendo assim não podemos normalizar índices de encarceramento e mortes tão altos durante a adolescência, pois como educadores, membros da sociedade e cidadãos temos cada qual uma parcela de responsabilidade pelas novas gerações que longe de se configurarem como inimigos dos costumes morais representam uma parte do fomos e uma parte do que seremos e queremos como sociedade e mundo.

7. Bibliografia

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.116, pp.07-19. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200001>.

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado: contribuições da teoria histórico-cultural à educação escolar. Atos de pesquisa em educação (FURB), v. 14, p. 622-642, 2019.

BAUMAN, Z. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo / Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENKO, G. e PECQUER, B. Os recursos de territórios e os territórios de recursos. Geosul, Florianópolis, v.16, n.32, p 31-50, jul./dez. 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRÊTAS, J. R. da S. Os rituais de passagem segundo adolescentes. Acta paul. enferm. v.21 n.3 São Paulo 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000300004>,

BRUNER, J. S. A Cultura da Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001 [Publicado originalmente em 1996].

CASTELLS, M. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade / Manuel Castells; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. 1999. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 1999. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1.

CAVALCANTI, L. de S. Territórios urbanos e práticas espaciais cidadãs de jovens estudantes: uma relação a ser explicitada no cotidiano das aulas de Geografia. in: El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos. 1a edición 2020. Marcelo Garrido Pereira (Compilador). Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. PIIT-Universidad Academia de Humanismo Cristiano; GEPED-Universidad de São Paulo; GEOPAIDEA

CLAVAL, P. Terra dos Homens: A Geografia. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

FERES, L. Cultura, Educação e Território: A adolescência em diferentes contextos urbanos. 2018. 80p. Trabalho de Graduação Individual (Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

FIORIN, J. L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. ed., 3^a reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2019. 160p.

GOMES, P. C da C. Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1^a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 158p.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 11^a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. 396p.

_____. Territórios alternativos. 3. ed., 3^a reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2020. 186p.: il.; 21 cm.

HARGREAVES, A., EARL, L. e RYAN, J. Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes. Tradução: Letícia Vasconcellos Abreu. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERCULANO-HOUZEL, S. O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 221p.

LEITE, M. A. F. P. Uso do Território e Investimento Público. Geotextos (UFBA), v. 2, p. 13-30, 2006.

_____. Um sistema de espaços livres para São Paulo. *Estudos Avançados*, 25(71), 159-174. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10604>

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1, pp.13-28. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

MARSIGLIA, A. C. G., & MARTINS, L. M. (2018). A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(5), 1697–1710.

MORAES, A. C. R. Território na geografia de Milton Santos. São Paulo: Annablume, 2013. (Geografia e Adjacências). 130p.; 16 x 23cm.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. - 11^a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 128p.

_____. Introdução ao Pensamento Complexo. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008

_____. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3^a ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MOTA, I. Z. Territórios da Educação: sete escolas públicas, sete entornos. 2015. 137 p. Trabalho de Graduação Individual (Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PAPA, F. de C. e FREITAS, M. V. de. Juventude em Pauta: Políticas públicas no Brasil.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

RATZEL, F. A relação entre o solo e o Estado – Capítulo I. O Estado como organismo ligado do solo [p.59].

SANTOS, M. Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3^a edição. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, et al. Território, Territórios – ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. O espaço do cidadão. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 176p.: 14x21cm. Coleção Milton Santos; 8.

_____. Manifesto o Papel Ativo da Geografia. Revista Território, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, pp. 103-109, jul, 2000.

_____. O retorno do territorio. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 nº 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005

SILVEIRA, M. L. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), [S. l.], v. 10, n. 2, p. 81-91, 2006. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2006.73991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/73991>. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. Território usado: dinâmicas de Especialização, dinâmicas de diversidade. Ciência Geográfica, Bauru, v. 15, n. 1, jan./dez. 2011.

SOUZA, M. A. A.. Território, Soberania e Mundo Novo. Cadernos do EXPOGEO, Salvador Bahia, v. 10, p. 35-42, 1999.

_____. Território usado, rugosidades e patrimônio cultural: refletindo sobre o espaço banal. Um ensaio geográfico. PatryTer – Revista Latinoamericana e Caribenha de Geografia e Humanidades, 2 (4), 1-17. <https://doi.org/10.26512/patryter.v2i4.26485>

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná et. al. (Orgs.). Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.77-116.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. – 4^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.101, pp.1287-1302. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.