

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

Luiza Grieco Feres

Cultura, Educação e Território:
A adolescência em diferentes contextos urbanos

São Paulo
Junho de 2018

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

Luiza Grieco Feres

Cultura, Educação e Território:
A adolescência em diferentes contextos urbanos

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de Geografia
da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo, para a obtenção do título de
Bacharel em Geografia.

Orientação: Profª Drª Maria Eliza Miranda

São Paulo
Junho de 2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o suporte, que foi essencial para a realização desta graduação e, mais significativamente, para a finalização deste trabalho.

Aos meus queridos amigos César, Natacha e Cássio Oliveira, por serem tão generosos e por me ensinarem tantas coisas.

À Eliza, pela paciência e por *não me aceitar como eu sou*. É uma honra trabalhar com uma pessoa tão brilhante.

Aos professores do Grupo de Pesquisa, pois este trabalho é em grande parte fruto de nossas reflexões e também de sua coragem e disposição em realizar as diversas etapas da pesquisa que pude acompanhar, possibilitando nosso acesso à voz de seus alunos.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho aos professores que tive em minha vida, desde a Educação Básica até a Universidade.

RESUMO

Este trabalho busca verificar as relações entre educação e cultura, por intermédio da narrativa de adolescentes sobre suas rotinas de vida no território da cidade onde vivem, incluindo aspectos da vida familiar, social e cultural, relação com a tecnologia, continuidade de estudos e projeção para o futuro profissional. Para isso, fizemos o georreferenciamento das três escolas onde estudam os adolescentes participantes da pesquisa, para examinar a presença de espaços de cultura acessíveis aos alunos, que possam proporcionar a eles atividades culturais fora da escola e contribuir para que tenham uma percepção de si mesmos e do mundo mais complexa. Na metodologia de análise que experimentamos neste trabalho, não há como estabelecer uma relação de determinação entre a quantidade de espaços de cultura de cada contexto urbano e a diversidade de atividades culturais relatadas pelos adolescentes envolvidos neste estudo; nem entre essas atividades e a renda, escolarização, profissão ou presença dos pais em casa. Cada contexto geográfico-cultural apresenta um potencial enorme em relação à vida cultural destes adolescentes, do ponto de vista das dinâmicas modernas expressas no território. Entretanto, a maioria dos adolescentes participantes da pesquisa não está sendo estimulada a ter vivências culturais diversificadas, sendo que o potencial de cada contexto urbano pode ser alavancado, se educação e cultura não forem pensadas de modo apartado, e se as instituições educacionais assumirem sua função cultural num mundo cada vez mais conectado e informatizado.

Palavras-chave: Adolescência. Cultura. Educação. Território.

SUMÁRIO

Introdução	7
Procedimentos de Pesquisa	15
Capítulo 1 – O adolescente e seu ambiente familiar	22
Capítulo 2 – O adolescente e sua vida cultural	32
Capítulo 3 – O <i>futuro</i> segundo o próprio adolescente	44
Capítulo 4 – Território, Educação e Cultura	52
Considerações Finais	66
Referências Bibliográficas	69
Anexos	74

INTRODUÇÃO

Especialmente nos momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica, numa vida orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às coisas *humanas*.¹

A ideia de que o homem não tem uma essência fixa, válida para qualquer tempo e espaço, é relativamente recente: data das revoluções científicas da transição do século XVIII para o XIX, em que se consolidaram as ciências humanas, e que permanecem de certa forma até hoje.² Especialmente ao longo do último século, temos assistido a uma nova revolução científica com os avanços da neurociência, entre outros campos novos de conhecimento, o que corrobora com a ideia de que, apesar de nosso desenvolvimento ser impossível sem o código genético humano, nossa vida depende fortemente das nossas interações e vivências. Somos, assim, potenciais membros dessa comunidade a qual denominamos humanidade, e por esta razão,

Puede decirse que cada individuo, tomado aparte, aprende a convertirse en hombre. Para vivir en sociedad no le basta con lo que la naturaleza le otorga al nacer. Debe asimilar lo que ha alcanzado la humanidad en el curso de su desarrollo histórico.³

Para Leontiev, a experiência humana se acumula e se revela no mundo através dos objetos, das ferramentas, da linguagem, das ciências, das artes, enfim, de tudo que foi produzido historicamente e culturalmente pelo homem e que, simultaneamente, o modificou, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades e funções intelectuais.

Para Vigotski, o homem se distingue do animal justamente por seu comportamento não ser reduzido a uma combinação de “reações hereditárias” e “reflexos condicionados” individuais, porque incorpora a experiência das gerações anteriores:

O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por

¹ ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016, p. 19.

² WOLFF, F. *Nossa Humanidade: de Aristóteles às Neurociências*. Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 143-149.

³ LEONTIEV, A. El hombre y la cultura. In: KOSIK; LEONTIEV; LURIA. *El hombre nuevo*. Barcelona: Martinez Roca, 1969, p. 8.

herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física mas social difere-o do animal.⁴

Vigotski também nos dá outra referência para pensar sobre nossa relação com a cultura ao abordar o papel dos instrumentos psicológicos nos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para ele, qualquer signo da realidade pode ser um instrumento psicológico no processo de realização da atividade humana se utilizado como tal em uma situação “mediatizante”⁵:

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis etc.⁶

Contudo, segundo Leontiev, a transmissão da cultura não se dá por uma assimilação passiva e automática de uma geração a outra, mas sim por meio da aprendizagem e, por isso, necessariamente pressupõe a relação com os outros:

Las adquisiciones del desarrollo histórico de la humanidad no son simplemente dadas al hombre en los fenómenos objetivos de la cultura material y espiritual que las encarnan; sólo le son ofrecidas en ellos. Para asimilarlas, para hacer de ellas sus propias aptitudes, los «órganos de su individualidad», el niño debe entrar en relación con los fenómenos del mundo circundante por medio de otros hombres, es decir, debe comunicarse con ellos. Debido a este proceso, el hombre hace el aprendizaje de una actividad adecuada. Este proceso es, por consiguiente, debido a su función, un proceso de educación.⁷

Podemos encontrar também esta concepção de interação em outros autores, conforme aponta Kozulin:

La interacción entre el individuo y el entorno nunca es inmediata; siempre está mediada por significados que se originan *fuera* del individuo, en el mundo de las relaciones sociales. Además, y a

⁴ VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 41-42.

⁵ FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 57.

⁶ VIGOTSKI, 1930[1985, p. 39] Apud FRIEDRICH, *ibid*.

⁷ LEONTEV, *op. cit.*, p. 14.

diferencia de los animales, los seres humanos son capaces de convertirse en objetos para sí mismos. Así pues, una característica esencial de la cognición humana es que está basada en la forma interiorizada de lo que originalmente aparecía en forma de interacciones sociales.⁸

Torna-se clara, portanto, de um ponto de vista ou de outro, a relação de interdependência entre educação e cultura. Não existe cultura sem o processo educativo e, simultaneamente, é através da cultura e do que nos apresentam do mundo que nos tornamos humanos propriamente ditos.

Cabe aqui ressaltar que não estamos abordando a cultura como um sistema fechado, como se por meio do qual pudéssemos isolar e diferenciar agrupamentos humanos; nem como um atributo que se possa designar a alguns – como pessoas “cultas” – e não a outros; nem tampouco pretendemos tratar da oposição entre o que seja natural e o que seja cultural⁹.

Obviamente, o conceito de cultura tem tido diferentes abordagens desde ao menos a era moderna e é amplamente discutido pelos campos da sociologia e da antropologia até hoje, sendo que não pretendemos, aqui, dar conta deste conceito com toda sua complexidade e pontos de vista divergentes. Para fins deste trabalho, estamos tratando da cultura urbana, considerando os avanços da neurociência para compreender a cultura como atividade *natural*, isto é, própria e imanente do ser humano¹⁰, como um fenômeno universal (e não sistêmico) da humanidade – cuja expressão encontra-se no mundo, seja qual for o lugar – e sem a qual não se realizam os processos de aprendizagem, desde os mais elementares aos mais complexos, e nem se transmitem os valores humanistas.

Isto não significa, entretanto, que a cultura seja vista aqui como algo fixo e imutável, que se autorreproduza da mesma maneira de geração em geração, ou como a tradição que deva resistir à mudança e limitar a atividade humana. Como coloca Bauman,

a ambiguidade que importa, a ambivalência produtora de sentido, o alicerce genuíno sobre o qual se assenta a utilidade cognitiva de se

⁸ KOZULIN, Alex. *Instrumentos Psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 80.

⁹ Nos apoiamos nas contribuições de Descola, neste último aspecto, ao dizer que vivenciamos uma “situação histórica em que é evidente que a distinção entre natureza e sociedade deixou de ser pertinente” (CAMPOS, R; DAHER, A. A antropologia da natureza de Philippe Descola. *Topoi (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, dez. 2013, p. 502).

¹⁰ “[as neurociências] afirmam que o homem é um ser de natureza e a transmissão cultural não é senão o jeito natural que esse vivente tem de se adaptar ao seu meio” (WOLFF, op. cit., p.141). Ver também WOLFF, op. cit., p. 199-120.

conceber o hábitat humano como o “mundo da cultura”, é entre “criatividade” e “regulação normativa”. As duas ideias não poderiam ser mais distintas, mas ambas estão presentes – e devem continuar – na ideia compósita de cultura, que significa tanto inventar quanto preservar; descontinuidade e prosseguimento; novidade e tradição; rotina e quebra de padrões; seguir as normas e transcendê-las; o ímpar e o regular; a mudança e a monotonia da reprodução; o inesperado e o previsível.¹¹

Ao mesmo tempo, a cultura não existe como um *ente* autônomo e abstrato. Conforme identificamos na concepção de Leontiev, vemos também em Bauman essa interface entre o indivíduo e o mundo, através da experiência e apropriação humanas:

Não importa como seja definida e descrita, a esfera da cultura sempre se acomoda entre os dois polos da experiência básica. Ao mesmo tempo, é o alicerce objetivo da experiência subjetivamente significativa e a “apropriação” subjetiva de um mundo que de outra forma seria desumanamente estranho. A cultura, tal como a vemos em termos universais, opera no ponto de encontro do indivíduo humano com o mundo que ele percebe como real. Ela resiste com teimosia a todas as tentativas de associá-la de modo unilateral a um dos polos do arcabouço experimental.¹²

Para Vigotski, a adolescência representa a fase crítica do desenvolvimento da razão, em que a imaginação passa justamente por essa transição e sobreposição entre a subjetividade e a objetividade, numa “transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro”.¹³ É neste período contraditório e de constante mutação que os adolescentes, por uma série de fatores, começam a se projetar e a ter uma percepção de si em relação ao mundo, isto é, começam a construir uma narrativa sobre si próprios.

A adolescência, portanto, é um momento crucial no que se refere à formação cultural (e, como vimos, humanista) do indivíduo. Faz-se necessário, no entanto, compreender o contexto em que estão inseridos os adolescentes das gerações escolares atuais, que já nasceram imersos na cultura da conexão e na cultura de massas.

¹¹ BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio Sobre o Conceito de Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 18.

¹² Ibid., p. 227.

¹³ VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p. 48.

Segundo Bauman, essa geração nascida na sociedade da informação está já habituada e influenciada por um comportamento de padrão imediatista, e consumidor permanente de novidade:

(...) quando quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior, torna-se progressivamente mais difícil criar narrativas, ordens ou sequências de desenvolvimento. Os fragmentos ameaçam se tornar hegemônicos. Isso tem consequências para as maneiras como nos relacionamos com o conhecimento, o trabalho e o estilo de vida num sentido amplo.¹⁴

Bauman ainda enfatiza que, nessa cultura, há uma desvalorização da memória e, em detrimento da sabedoria, surge a aprendizagem rápida e superficial, induzindo uma assimilação mais acelerada (e, de certa forma, descartável) de informação. Segundo ele, esta realidade é a da “técnica da depravação”, tratando-se de “uma técnica insidiosa – que torna agradável a privação contínua e faz da servidão algo percebido e sentido como liberdade de escolha”.¹⁵

Vivemos hoje, portanto, em uma configuração espaço-temporal muito específica, com consequências para a educação e para as novas gerações, já que “no tempo-espaço atual, nunca vivido anteriormente pela humanidade, não há futuro porque tem sido o mundo do aqui e agora, on-line”.¹⁶

Neste sentido, Sennett alerta para as possíveis consequências desta nova cultura para a corrosão do caráter. Segundo o autor, vivemos na cultura do novo capitalismo, que traz consigo a flexibilização do tempo, o desmantelamento das instituições, a predominância das relações de curto prazo, o rompimento com o passado, e o risco permanente, dificultando a construção de uma narrativa dos indivíduos sobre si próprios. Considerando que o caráter se define pelos valores que julgamos positivos nos outros e, simultaneamente, que queremos que os outros vejam em nós mesmos, questiona:

Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente

¹⁴ BAUMAN, Z. *Sobre Educação e Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 35-36.

¹⁵ Ibid., p. 34.

¹⁶ MIRANDA, M. E. *Aulas Laboratoriais de Geografia: Proposições para o Ensino de Graduação*. Revista de Graduação USP, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 67-73, mar. 2017 p. 68.

reprojetadas? Estas as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível.¹⁷

Por outro lado, nesta nova etapa do capitalismo, ao contrário do que se possa imaginar, à medida que foi se desburocratizando, a estrutura das instituições se tornou mais complexa, e o que aparenta desordem revela, na realidade, uma complexa estrutura com uma nova configuração de poder, em que é necessário um nível maior de articulação de conhecimentos para compreender a complexidade do trabalho, criando distinções entre quem está na superfície e quem está na profundidade dessa estrutura, não só do ponto de vista do trabalho como também da vida, como explica Sennett:

Da mesma maneira, as pessoas podem sofrer de superficialidade ao tentar ler o mundo em torno delas e a si mesmas. As imagens de uma sociedade sem classes, com uma maneira comum de falar, vestir e ver, também podem servir para esconder diferenças mais profundas; numa determinada superfície, todos parecem estar num plano igual, mas abrir a superfície pode exigir um código que as pessoas não têm. E se o que elas sabem sobre si mesmas é fácil e imediato, talvez seja demasiado pouco.¹⁸

Neste tempo em que a tradição não determina os destinos dos indivíduos – uma sociedade do *pós-fordismo*, segundo Giddens – a relação com o conhecimento ganha outras dimensões:

Um mundo de reflexividade intensificada é um mundo de *pessoas inteligentes*. Não quero dizer com isso que as pessoas sejam mais inteligentes do que costumavam ser. Em uma ordem pós-tradicional, os indivíduos têm, mais ou menos, que se engajar com o mundo em termos mais amplos se quiserem sobreviver nele. A informação produzida por especialistas (incluindo o conhecimento científico) não pode mais ser totalmente confinada a grupos específicos, mas passa a ser interpretada rotineiramente e a ser influenciada por indivíduos leigos no decorrer de suas ações cotidianas.¹⁹

Ao abordar a sociedade pós-tradicional, Giddens se refere ao contexto em que a ordem do mundo deixa de ser bipolar, não estando mais sob o crivo da oposição entre esquerda e da direita, mas passando para o processo de globalização e suas consequências.

¹⁷ SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015, p. 10-11.

¹⁸ Ibid., p. 88.

¹⁹ GIDDENS, Anthony. *Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 15, grifo do autor.

Hoje, no mundo todo, a “indústria 4.0” – como está sendo denominada esta nova etapa de revoluções tecnológicas, com a “proliferação de dispositivos inteligentes interconectados”²⁰, que afetam toda a cadeia produtiva – tem redirecionado planos econômicos nacionais, reorientando os padrões mundiais de pesquisa e educação.

We define Industrie 4.0 as the ability of ad hoc networking between intelligent machines, production facilities, components as well as storage and transportation systems via the Internet to form powerful value networks²¹.

Uma publicação da National Academy of Science and Engineering, de 2016, apresenta resultados de pesquisas, em cooperação com especialistas de diversos países e também grupos sociais, que revelam o potencial de inovação da indústria 4.0 e seu impacto na economia alemã, além de fazerem projeções para outros países, entre eles o Brasil. Baseados em estudos de cenários possíveis de desenvolvimento para o futuro, comentam sobre o relatório que apresentaram em 2012 ao governo da Alemanha com recomendações para implantação de políticas governamentais estratégicas. Segundo esta publicação, estamos diante de um cenário de inovação e oportunidades únicas em termos de projetos e investimentos em escala nacional e mundial.

Este cenário da indústria 4.0 (ou “manufatura avançada”²², como também é chamada no Brasil) aponta para inúmeras questões, talvez nunca imaginadas sobre as mudanças que estamos assistindo no modo de produção, e não cabe aqui nos debruçarmos sobre o tema de modo aprofundado. Nossa intenção é fazer um exercício inicial para nos introduzir nesta reflexão, pois essas mudanças nos colocam também questões sobre qual o papel da escola neste cenário. Sendo talvez uma das instituições de Estado com maior inserção no território, vista como uma “referência espacial” e como a “materialidade institucional do Estado”,²³ poderíamos talvez pensar a escola estrategicamente tendo um papel importante em termos de projetos econômicos, políticos e culturais para o futuro? É possível a escola contribuir para que as novas gerações estejam mais preparadas para lidar com conhecimentos complexos e agir no mundo da informação, no qual estão

²⁰ SEBRAE, 2016.

²¹ Paderborn University; RWTH Aachen University; National Academy of Science and Engineering. *Industrie 4.0: International Benchmark, Options for the future and Recommendations for Manufacturing Research*. 2016, p. 11.

²² FAPESP, 2017.

²³ MIRANDA M. E. *Educação, Espaço e Poder*. 1992. 210 p. Tese (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992, p. 136.

inseridas, e também lidar com a flexibilidade do tempo e do trabalho da cultura do novo capitalismo? E, ao mesmo tempo, não perder o valor formativo da cultura e dos valores humanistas, isto é, sem que haja uma “corrosão do caráter”, como coloca Sennett²⁴?

É possível a Educação transmitir às novas gerações os valores sociais, culturais, políticos e econômicos do conhecimento e da tecnologia da humanidade e, simultaneamente, estimular o cultivo do pensamento utópico (crítico), pois a emancipação, a liberdade, a felicidade e a segurança individual dependem cada vez mais da existência social e política, e podem ser pensadas no presente tanto ou mais do que já o foram no passado.²⁵

McLuhan já alertava, na década de 1960 – mesmo sem saber dos avanços tecnológicos que ainda estavam por vir – que estaríamos vivenciando ainda por muitas décadas os efeitos da revolução da tecnologia da eletricidade e da era da automação, que inaugurou a velocidade instantânea de transmissão de dados e de processamento de informações, rompendo com a lógica sequencial e dando lugar ao tempo-espaço da simultaneidade.

Hoje, o jovem estudante cresce num mundo eletricamente estruturado. Não é um mundo de rodas, mas de circuitos, não é um mundo de fragmentos, mas de configurações e estruturas.²⁶

O mundo da organização elétrica e informacional pôs fim, assim, às

velhas dicotomias entre cultura e tecnologia, entre arte e comércio, entre trabalho e lazer. Enquanto na era mecânica da fragmentação, lazer significava ausência de trabalho, ou simples ociosidade, o contrário passa a ser verdade na era elétrica. Como a era da informação exige o emprego simultâneo de todas as nossas faculdades, descobrimos que os momentos de maior lazer são aqueles em que nos envolvemos mais intensamente – tal como sempre aconteceu com os artistas.²⁷

Nos parece que as considerações de McLuhan ainda se fazem válidas, e precisaríamos levar em conta esse ambiente cultural totalmente distinto de tudo que nos

²⁴ SENNETT, op. cit.

²⁵ MIRANDA, 2017, p. 67-68.

²⁶ MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, s/d., p. 11.

²⁷ MCLUHAN, op. cit., p. 388-389.

precedeu para pensarmos a questão da adolescência e de que modo estamos lidando com esta questão na escola.

A tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se elimine tudo aquilo que traz desordens ou contradições para nosso entendimento.²⁸

Nesse sentido, seria possível manter o modelo tecnicista da fragmentação do conhecimento que ainda vemos persistir, sem conexão com a realidade que os adolescentes vivem hoje? Que contribuição a escola pode dar para a vida destes adolescentes?

Procedimentos de Pesquisa

Antes de mais nada, é preciso esclarecer aqui que este trabalho foi desenvolvido a partir dos dados encontrados no banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*,²⁹ que envolve um universo de alunos muito mais amplo que a amostra selecionada para este estudo.

Escolhemos, para fins deste trabalho, alunos de 9º ano, isto é, adolescentes finalizando o ciclo do Ensino Fundamental e se preparando para o Ensino Médio, o que nos possibilita olhar para a questão da adolescência num momento de profundas mudanças, em que se ensejam projeções e escolhas para o futuro.

Além disso, também utilizamos o critério geográfico para fazer o recorte de nossa amostra, optando por alunos de três escolas, inseridas em diferentes contextos urbanos, independentemente da rede de ensino a qual pertencem, sendo elas: uma escola pública municipal de São José dos Campos (Contexto A), uma escola pública municipal de São Paulo (Contexto B), e uma escola particular de Santana de Parnaíba (Contexto C).

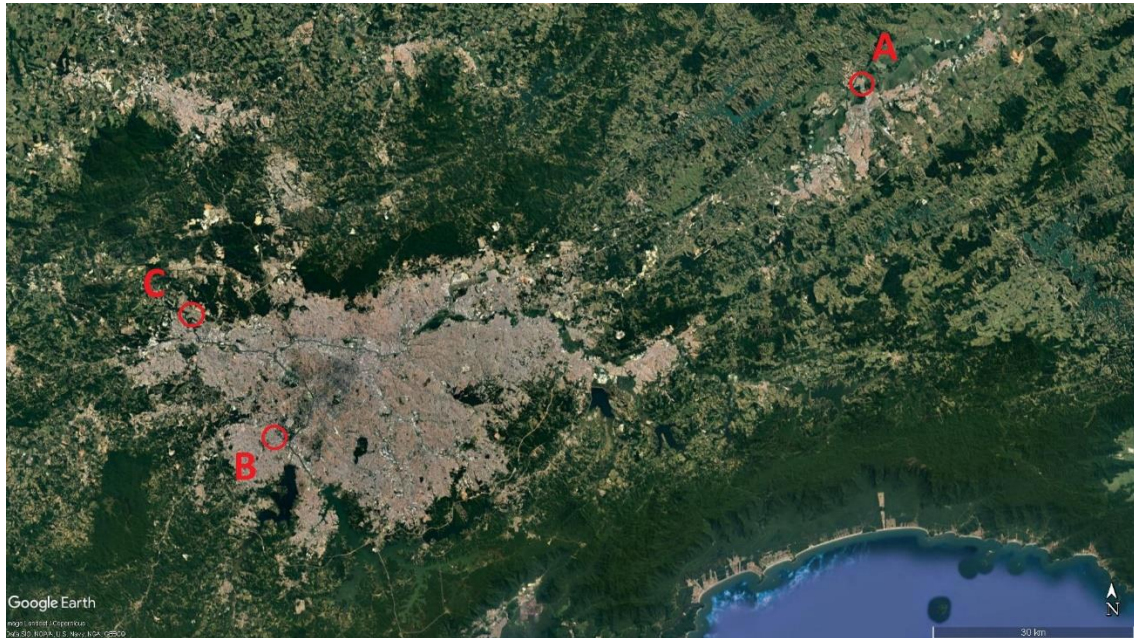
Podemos ter uma visão geral, na Ilustração 1, da localização dos três Contextos urbanos em que se realizou a pesquisa e demonstrar a magnitude dos resultados

²⁸ MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 18.

²⁹ Banco de Dados resultante de pesquisas realizadas pela Profª Drª Maria Eliza Miranda desde 2009 na Universidade de São Paulo.

encontrados e a complexidade da relação de cada Contexto com a Região Metropolitana de São Paulo.

Ilustração 1: localização dos três Contextos urbanos pesquisados



Fonte: Landsat /Copernicus / Google Earth. 2018

Partimos, então, da possibilidade de:

- a) verificar as relações entre educação e cultura, por intermédio da narrativa dos alunos sobre suas rotinas de vida no território da cidade onde vivem, estudam e produzem sua existência;
- b) realizar o georreferenciamento das escolas participantes da pesquisa, com enfoque nos espaços de cultura do território urbano onde se localizam as escolas, para verificar se há uma articulação na narrativa dos adolescentes entre sua vida escolar e sua vida cultural com os espaços de cultura institucionalizados;
- c) analisar a projeção que os adolescentes fazem de si mesmos e sobre seu futuro profissional considerando a contribuição da educação e da cultura em sua formação atual; e,
- d) verificar e discutir o papel de destaque da família quanto ao universo da formação cultural dos adolescentes participantes desta pesquisa a partir de suas narrativas.

Para isso, fez parte dos procedimentos de nossa pesquisa a visita às três escolas selecionadas, que ocorreu em 2016, para a aplicação de um questionário de caracterização dos alunos, envolvendo questões objetivas fechadas e questões abertas, a fim de investigar como é a rotina destes adolescentes, através de sua própria narrativa, incluindo aspectos da vida familiar, social e cultural, relação com a tecnologia, continuidade de estudos e projeção para o futuro profissional. Do conjunto de alunos do 9º ano destas três escolas, 153 alunos responderam ao questionário, e é a amostra³⁰ com a qual trabalharemos neste estudo, sendo 23 alunos do Contexto A, 50 alunos do Contexto B, e 80 alunos do Contexto C.

Nosso enfoque, com este questionário, era conhecer e observar alguns aspectos referentes à vida destes alunos a partir da voz dos próprios alunos. Portanto, nos debruçamos principalmente em nossa análise sobre as perguntas “*Além da frequência à escola, conte como é sua rotina diária*” e “*Em qual profissão você acredita que seria feliz? Por quê?*”. Isto é, nossa pretensão foi considerar o que, de fato, faz parte da rotina dos adolescentes participantes da pesquisa e como eles projetam seu futuro profissional, não apenas como alternativas que eles pudessem assinalar em questões objetivas.

Ao solicitar que escrevessem sobre sua rotina e sobre o futuro profissional, proporcionamos aos alunos um momento para pensar tanto em eventos que ocorrem diariamente fora do período escolar e que façam parte de sua vivência, quanto na narrativa que começam a construir para si mesmos e para o futuro, buscando articular em nossa análise as relações entre educação, território e cultura.

Para analisar as respostas que obtivemos dos alunos, contamos com o auxílio do software *Sphinx Lexica*³¹ para o processamento dos dados e também para as categorizações que fizemos, a partir das quais elaboramos os gráficos que deram suporte à nossa análise.

É preciso esclarecer que, devido à multiplicidade e complexidade de dados que foram obtidos com esta pesquisa quanto às respostas obtidas dos alunos envolvidos neste trabalho, todas as respostas foram quantificadas após a categorização. Entretanto, nossa análise não recobriu todas as categorizações no sentido dos entrecruzamentos possíveis

³⁰ VOLPATO, G. L. et al. *Dicionário Crítico para Redação Científica*. Botucatu: Best Writing, 2013. p. 23-25.

³¹ Este software foi disponibilizado pelo Laboratório de Ensino de Geografia e Material Didático (LEMADI-DG) da Universidade de São Paulo.

dos dados obtidos, já que não seria possível analisá-los no âmbito deste trabalho, pois requereriam muitos outros estudos não previstos inicialmente em nossa abordagem.

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.

Paralelamente a este trabalho de análise e categorização das respostas dos alunos sobre suas rotinas, fizemos também o georreferenciamento das três escolas envolvidas, a fim de investigar a relação entre o território, a cultura e a vida destes adolescentes, segundo sua própria narrativa. Desta forma, buscamos em nosso estudo, através da análise técnica do georreferenciamento, articular uma análise quantitativa e qualitativa, para que pudéssemos ao fim do trabalho indicar possíveis tendências e apontamentos sobre os dados que analisamos, considerando a partir da escola o ambiente urbano em que vivem e transitam para além do espaço familiar doméstico.

Isso não significa, entretanto, que consideramos na análise apenas os fenômenos mensuráveis. Nossa pretensão, ao articular os métodos quantitativos e qualitativos, era evitar as duas formas de "radicalismo", quais sejam:

O radicalismo quantitativista, ainda vigente entre positivistas, que consideram que tudo que não pode ser medido inexistente ou é mera especulação que não pode fazer parte da ciência e o radicalismo qualitativo, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que, de modo exagerado, consideram que qualquer preocupação de ordem quantitativa estaria necessariamente vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos.³²

Por esta razão, nos apoiamos nos métodos geográficos de análise do *uso* do território – e não apenas como uma descrição – para que pudéssemos identificar a materialidade das relações entre educação e cultura e a vida destes adolescentes. Segundo Milton Santos,

É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele

³² THIOLENT, M. J. *Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução*. Cad. Pesqui. [online]. 1984, n.49, p. 46.

tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro.³³

Também Pierre George preocupou-se com a análise geográfica, a qual, para ele, difere da análise que as ciências naturais têm do espaço, pelo "fato de que, para [a geografia], esta análise não é senão um meio, como não é também senão ponto de partida e não resultado".³⁴ É através da geografia, segundo o autor, que podemos ter uma concepção global do conjunto de relações, isto é, uma visão da *situação* de uma dada porção do espaço, estudo este que possibilita inspirar ou guiar a ação.³⁵

Podemos encontrar outra concepção de *situação* em Silveira, segundo a qual a *situação geográfica* é um “produto provisório e instável do movimento de totalização”, sendo um “cenário para as novas formas de produção e de vida”, permitindo-nos “encontrar as mediações entre o mundo, seus eventos e a vida nos lugares”.³⁶ Assim, é preciso conhecer “a realidade, o particular, o lugar, mas sabendo ao mesmo tempo que o futuro, isto é, o universal, o não realizado, o mundo, é um conjunto de possibilidades”.³⁷

Milton Santos ainda coloca, nesse sentido, que o território usado é formado pela “convivência contraditória entre a escala local (base de vida das pessoas) e a escala global (suporte dos vetores da globalização)”.³⁸ Desta forma, apoiamo-nos na metodologia apresentada por Mota para estudar a escala local através do estudo do *entorno* das escolas,³⁹ sem perder de vista, entretanto, a relação com a escala global, que trouxemos neste capítulo.

Estabelecemos, tal qual a metodologia proposta por Mota, um raio de 2 km a partir da escola (com a ferramenta "buffer"), pois nosso interesse era localizar e identificar a relação de espaços de cultura com a escola, estando estes a uma distância que, percorrida

³³ SANTOS, Milton. *O retorno do território*. In: SANTOS, M. et al. (org.). Território, Globalização e Fragmentação. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998 p. 15.

³⁴ GEORGE, Pierre et al. *A geografia ativa*. 5ª ed. São Paulo: Difel, 1980, p. 16.

³⁵ Ibid., p.25.

³⁶ SILVEIRA, M. L. *Uma situação geográfica: do método à metodologia*. Território, Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano IV, nº 6, jan-jun 1999, p. 26-27.

³⁷ SILVEIRA, M. L. *O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial*. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 19, 2006, p. 87.

³⁸ MORAES, A. C. R. *Território na geografia de Milton Santos*. São Paulo: Annablume, 2013, p. 113.

³⁹ 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.

a pé, não excedesse 30 minutos. Isto porque, mesmo que os alunos não morassem perto da escola, o entorno certamente compõe ao menos parte de seu deslocamento diário, fato que nos permite assumi-la como um centro de referência no território.

Utilizamos também, para realizar o geoprocessamento, a metodologia e os dados de *uso do solo urbano* fornecidos pela EMPLASA (Empresa de Planejamento Metropolitano SA), a partir dos quais pudemos identificar os estabelecimentos⁴⁰ classificados pelo órgão como “Cultura e Lazer” (em que são incluídos museus, bibliotecas e outros espaços culturais), “Esporte e Lazer” (parques, clubes, quadras esportivas e outros espaços recreativos), “Especial” (igrejas, associações com fins sociais, espaços de convivência), e “Educação” (incluindo escolas particulares e escolas públicas).

Optamos por aglutinar, no nosso mapeamento, os registros de uso do solo das classes “Cultura e Lazer” e “Esporte e Lazer”, representando-os pela mesma cor, pois o georreferenciamento serviu para nos auxiliar a verificar a presença de espaços de cultura acessíveis aos alunos, que possam proporcionar a eles atividades culturais fora da escola. Seja uma quadra de futebol, seja um museu, seja uma escola de música, qualquer um destes espaços oferece vivências diversificadas, que podem, cada qual ao seu modo, contribuir para que o adolescente tenha uma percepção de si mesmo e do mundo mais complexa, considerando valores como alteridade, respeito às diferenças, compreensão de regras, entre outros. O mesmo se aplica às igrejas, no entanto, mantivemos com cor diferente, pois nos pareceu útil que déssemos uma atenção especial a esta instituição, bem como às instituições de ensino.

Em suma, até aqui delimitamos o tema e o assunto de nossa análise, contextualizando o problema⁴¹, além de demonstrar os procedimentos realizados para atingir nossos objetivos⁴². Nos capítulos que se seguem, apresentaremos os conteúdos deste estudo, considerando duas principais fontes de dados: o uso do território e a narrativa de adolescentes de três contextos diferentes sobre sua vida.

Nos três primeiros capítulos, tratamos dos resultados obtidos através do questionário aplicado: o capítulo 1 aborda o ambiente familiar destes alunos; capítulo 2

⁴⁰ Realizamos este processo através da ferramenta “spatial intersection”, utilizando como referência a área criada com o “buffer” em torno da escola.

⁴¹ Cf. CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 201-220.

⁴² VOLPATO, op. cit., p. 113.

trata das diferentes dimensões de vida das rotinas dos alunos; e o capítulo 3 apresenta os resultados que obtivemos acerca das projeções dos adolescentes para o futuro profissional. No capítulo 4, analisamos os três contextos urbanos, com o objetivo de suscitar, a partir de uma visão geral dos dados apresentados nos quatro capítulos, algumas questões sobre a adolescência nos contextos urbanos estudados, e sobre quais seriam as diferenças e quais as constâncias e permanências que encontramos. E, por fim, deixamos nossos questionamentos e alguns apontamentos nas considerações finais.

Capítulo 1 – O adolescente e seu ambiente familiar

Neste capítulo, procuramos caracterizar o ambiente familiar dos alunos das três escolas participantes desta pesquisa a partir de quatro enfoques: se os pais trabalham, qual sua profissão, o nível de escolaridade deles, e quem mora com o adolescente. A escolha dos enfoques indicados se deve ao fato de os considerarmos como uma base mínima que pode indicar como está organizada e estruturada a vida diária do adolescente em idade escolar, que está cursando o 9º ano, isto é o último ano do Ensino Fundamental II.

Apresentamos a seguir os resultados obtidos nos enfoques considerados para analisar o ambiente familiar dos adolescentes participantes da pesquisa, prospectando o que há em comum e diferente nos Contextos pesquisados. Estes Contextos foram definidos na metodologia do trabalho e trata-se das áreas georreferenciadas a partir das três escolas, que se localizam em municípios diferentes, a saber: São José dos Campos, São Paulo e Santana de Parnaíba.

A partir daqui, passamos a nos referir aos resultados obtidos discriminando pelos recortes urbanos em que se insere cada escola georreferenciada. Assim, o contexto urbano da escola de São José dos Campos é considerado o Contexto A da pesquisa; o contexto urbano da escola de São Paulo passa a ser denominado Contexto B; e, o contexto urbano da escola de Santana de Parnaíba passa a ser o Contexto C.

Quanto ao **primeiro enfoque**, relativo ao fato se os pais e mães trabalham, no Contexto A obtivemos que quase a metade das mães não trabalha, sendo que apenas 9% delas estão desempregadas, enquanto a grande maioria dos pais dos alunos deste Contexto trabalha, situação semelhante à que encontramos no Contexto C, conforme pode ser observado nos gráficos 1, 2, 5 e 6.

Para o Contexto B, este dado é um pouco diferente, já que, tanto em relação ao pai quanto à mãe, a maioria trabalha, sendo que um dado que se destaca é o fato de 18% dos alunos não saberem ou não responderem à questão referente ao trabalho dos pais (ver gráfico 4).

O trabalho de mães e pais no Contexto A

Gráfico 1: mães

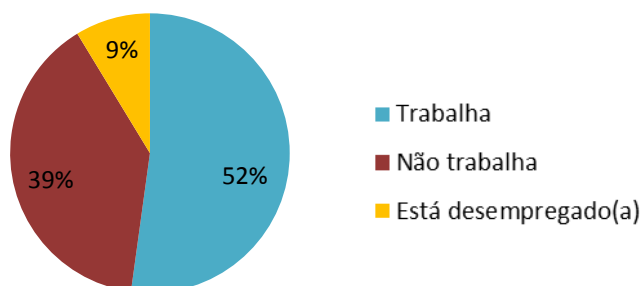
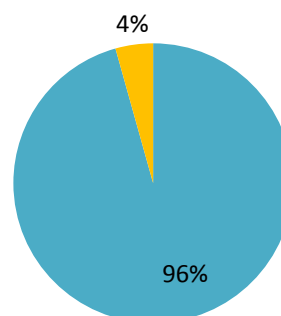


Gráfico 2: pais



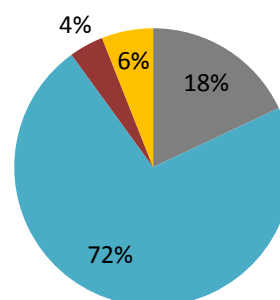
Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

O trabalho de mães e pais no Contexto B

Gráfico 3: mães



Gráfico 4: pais



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

O trabalho de mães e pais no Contexto C

Gráfico 5: mães

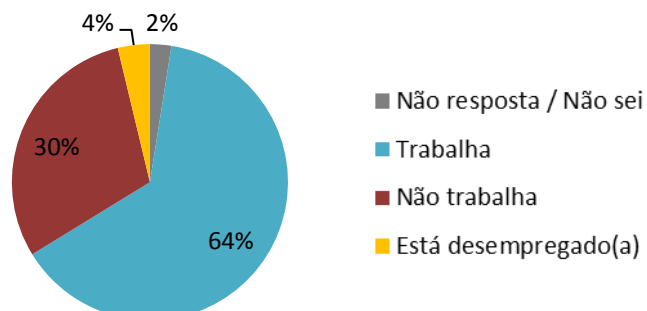
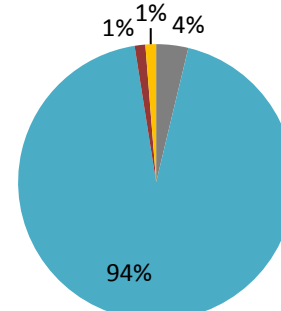


Gráfico 6: pais



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Ainda sobre o primeiro enfoque, ao cruzarmos as informações sobre o trabalho do pai e da mãe, o resultado obtido para os Contextos A e B é que apenas 52% dos alunos apontam que tanto o pai quanto a mãe trabalham. Enquanto que, no Contexto C, este índice é um pouco maior, com 58% dos alunos afirmando que tanto o pai quanto a mãe trabalham.

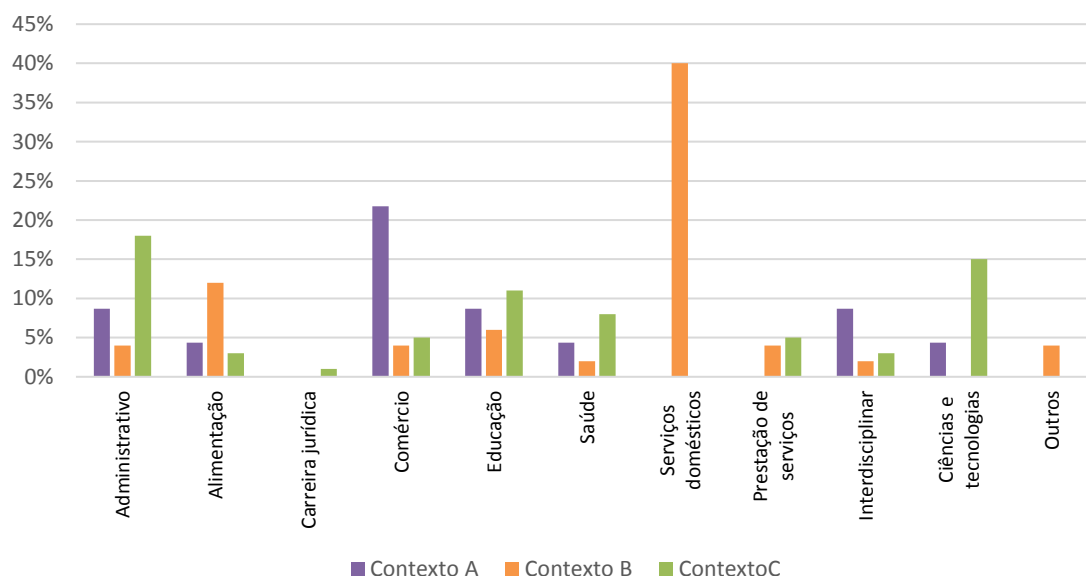
Na verdade, identificamos uma tendência de mais da metade dos alunos, independentemente do Contexto analisado, apontarem que seus pais trabalham. Este dado é considerado, em nossa análise, não na perspectiva socioeconômica, mas do ponto de vista cultural para a etapa da adolescência, já que demonstra possíveis aspectos essenciais das relações e da educação familiar, como veremos adiante.

Quanto ao **segundo enfoque**, a respeito da profissão dos pais, fizemos um trabalho de categorização das respostas dos alunos participantes da pesquisa, já que em alguns casos eles se referem ao cargo que os pais ocupam, em outros, ao local de trabalho, ou ainda, à área de formação. O primeiro nível de análise que fizemos foi por setores da economia, a partir do conjunto das respostas dos adolescentes, em que se verificou uma predominância de ocupação, tanto dos pais quanto das mães, no setor terciário. 10% dos pais e das mães apresentam ocupação no setor secundário.

É preciso destacar que, como muitos indicaram apenas a área de formação dos pais, não foi possível delimitar qual o setor da economia de todos eles. Por isso, conforme podemos observar nos gráficos 7 e 8, algumas áreas, como a que agrupamos como “ciências e tecnologias”, podem estar inseridas tanto no setor secundário como no terciário.

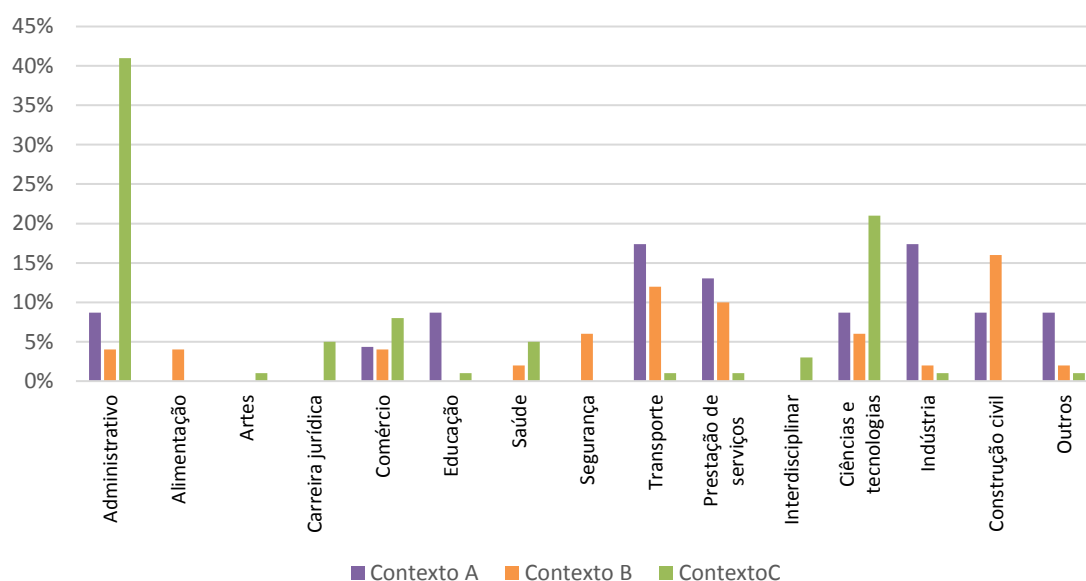
Assim, agrupamos também por áreas, para que pudéssemos ter um nível de detalhamento maior das diversas profissões envolvidas no setor de prestação de serviços, em que se encontra a maioria dos pais.

Gráfico 7: áreas profissionais das mães



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Gráfico 8: áreas profissionais dos pais



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Vemos, através deste dado da profissão dos pais dos adolescentes participantes da pesquisa, que podemos ter uma noção, indiretamente, das faixas de renda das famílias dos três Contextos pesquisados. No Contexto A, observamos que predominam as atividades de comércio entre as mães e o setor industrial e de transporte entre os pais, indicando que se trata de uma população em geral de baixa e média renda; no Contexto B, entre as mães

predominam os serviços domésticos, e entre os pais, o setor da construção civil, mais próximos de uma população de baixa renda; e no Contexto C, predominam os cargos administrativos, tanto para as mães quanto para os pais, sinalizando em geral rendas médias e altas. Tentaremos compreender de modo mais complexo essa questão no quarto capítulo deste trabalho, em que caracterizamos cada Contexto com mais informações.

Quanto ao **terceiro enfoque**, que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais, verificamos nos três Contextos situações muito diferentes, que passamos a apresentar. Em relação ao Contexto A, podemos observar que uma porcentagem ligeiramente maior das mães completou o Ensino Médio e o Ensino Superior em relação aos pais, se não considerarmos o Ensino Médio e o Ensino Médio Técnico somados, conforme observamos nos gráficos 9 e 10. Entretanto, se agruparmos os dados, temos que 83% das mães e 87% dos pais terminaram ao menos o Ensino Fundamental; 70% das mães e 69% dos pais completaram, no mínimo, o Ensino Médio; e, 26% das mães e 22% dos pais têm Ensino Superior completo.

Nível de escolaridade da mãe e do pai no Contexto A

Gráfico 9: Nível de Escolaridade da Mãe

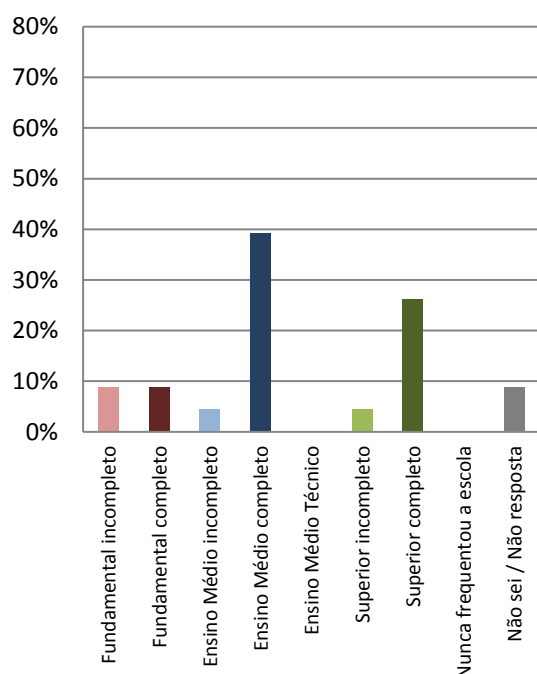
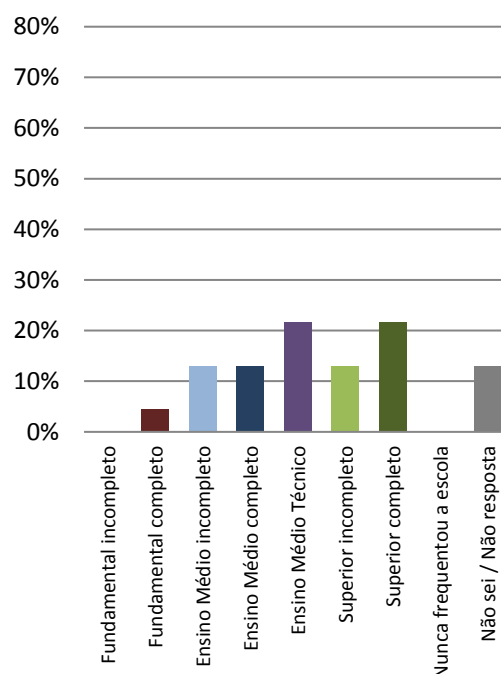


Gráfico 10: Nível de Escolaridade do Pai



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

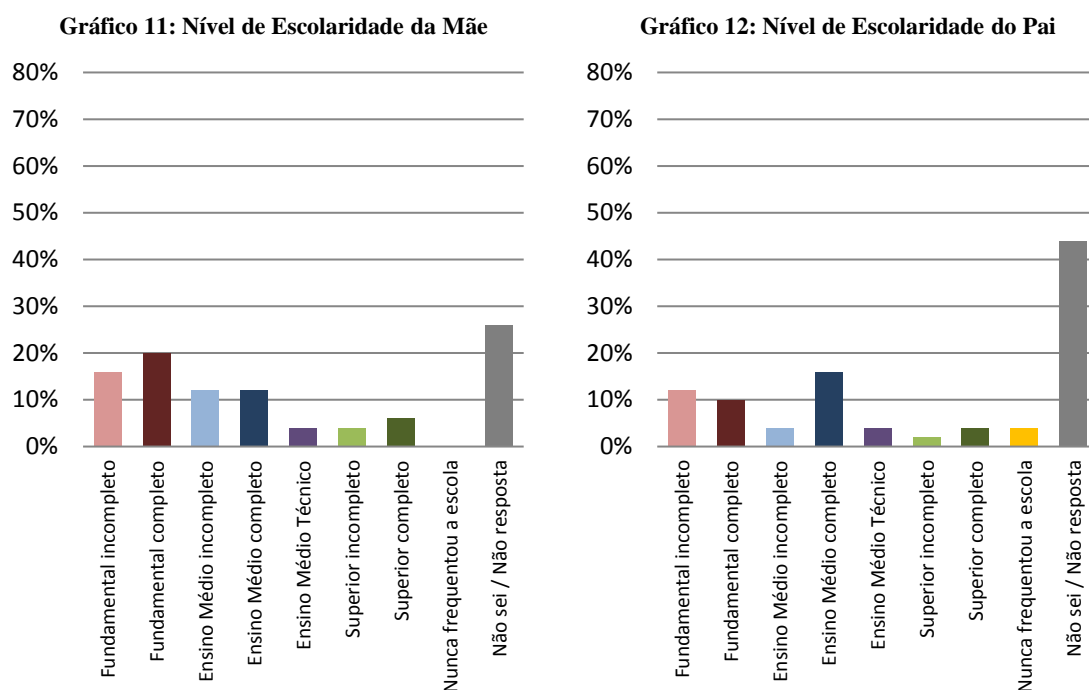
Vemos, assim, que mesmo tendo um nível de escolaridade muito semelhante ao dos pais, quase metade das mães do Contexto A não trabalha ou está desempregada, sendo

que, das mães que não terminaram o Ensino Médio, a maioria (80%) não trabalha, enquanto que, das mães que concluíram ao menos o Ensino Médio, 62,5% trabalham, 25% não trabalham e 12,5% estão desempregadas. Esta informação nos indica a necessidade de mais estudos, para compreendermos qual pode ser a influência na vida destes adolescentes da presença das mães que, por um motivo ou por outro, provavelmente ficam mais tempo em casa, mesmo em muitos casos tendo Ensino Médio completo. Vale ressaltar que, diante dos dados apresentados neste Contexto, é notório observar que o fato de 80% das mães que não têm Ensino Médio completo não trabalharem talvez ocorra pois o Ensino Médio completo tem sido critério relevante para a empregabilidade atualmente.

Observamos ainda que este Contexto requer mais estudos também por outra razão, dado que o nível de escolaridade dos pais e das mães dos alunos participantes desta pesquisa é alto em relação ao padrão nacional. A predominância de pais e de mães que completaram o Ensino Médio, o Ensino Médio técnico, ou o Ensino Superior, indica que o perfil encontrado provavelmente reflete as condições e características específicas do município de São José dos Campos, cuja economia se apresenta como avançada e de alta tecnologia, conforme será considerado mais adiante em nossa análise.

Já em relação ao Contexto B, destaca-se primeiramente o percentual alto de alunos que não sabem ou não responderam às questões sobre a escolaridade da mãe (mais de um quarto) e do pai (quase a metade), como vemos nos gráficos 11 e 12. Este dado nos chama atenção, pois pode estar relacionado a alguns fatores, como: uma possível imaturidade de alguns destes adolescentes, que ainda não se atentaram para essa informação sobre seus pais; alguns deles saberem esta informação, mas não quererem declarar, por algum motivo; ou também pode ser que os pais não se referem à sua escolaridade, por diversas razões, e não dão relevância a esta informação em conversas com os filhos, entre outros fatores. Seriam necessários mais estudos para compreender este dado e saber se nossas hipóteses se confirmariam.

Nível de escolaridade da mãe e do pai no Contexto B



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Ainda acerca do Contexto B, ao agruparmos os dados referentes ao nível de escolaridade dos pais, temos que: 58% das mães e 40% dos pais concluíram ao menos o Ensino Fundamental; 26% das mães e 26% dos pais terminaram ao menos o Ensino Médio; e 6% das mães e 4% dos pais têm Ensino Superior completo. Neste caso, mesmo que estes alunos interrompam os estudos, já estão finalizando ao menos o Ensino Fundamental. E, caso deem prosseguimento à escolarização e concluam o Ensino Médio, diferem de aproximadamente três quartos de seus pais, levando em consideração esta pequena amostra envolvida em nosso estudo, o que demonstra que mesmo a parcela de pais com menos tempo de estudo não deixa de buscar para seus filhos uma escolarização mais alta que a sua.

Tomando como base o recente estudo de Ribeiro⁴³, considerando os Censos Demográficos das últimas décadas, de 1990 e 2000, que provavelmente incluem a geração dos pais dos alunos envolvidos neste trabalho, podemos afirmar que os alunos do Contexto B são filhos da geração analisada pelo referido autor, que segue a tendência nacional, a qual, nas duas décadas apontadas, se assistiu no Brasil um avanço significativo

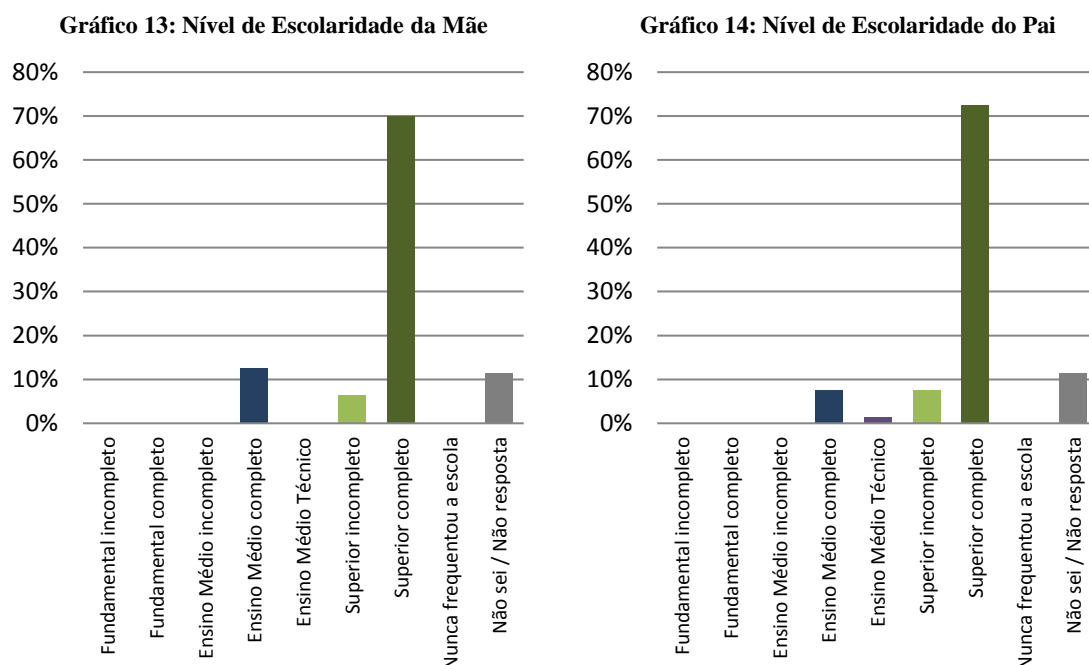
⁴³ RIBEIRO, C. C. et. al. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHÉ, M. (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015, p. 87.

em relação à escolarização da população. Observamos que os dados do Contexto B, em relação aos outros dois Contextos aqui analisados, são os mais dinâmicos e observáveis da tendência social de acesso e inclusão educacional dos estratos da sociedade que, antes do período considerado, possivelmente não teriam tido oportunidade de estudar. Na amostra pesquisada, a porcentagem de pais que nunca frequentou a escola atinge menos de 5%, sendo que são os únicos considerando a amostra total de 153 alunos.

Consideramos que são necessárias mais pesquisas, já que a modificação das características do perfil de escolarização neste Contexto provavelmente é consequência de inúmeras políticas públicas de cunho social que incrementaram o dinamismo na base da organização social, conforme analisamos mais adiante.

Já no Contexto C, a escolaridade dos pais é bastante distinta dos outros dois Contextos: tanto em relação às mães (70%) quanto em relação aos pais (73%), a maioria tem Ensino Superior completo, conforme gráficos 13 e 14. Aliás, observando os referidos gráficos, os agrupamentos possíveis das demais informações, como fizemos nos Contextos anteriores, se mostram desnecessários, devido à predominância do nível de formação superior dos pais dos alunos deste Contexto.

Nível de escolaridade da mãe e do pai no Contexto C



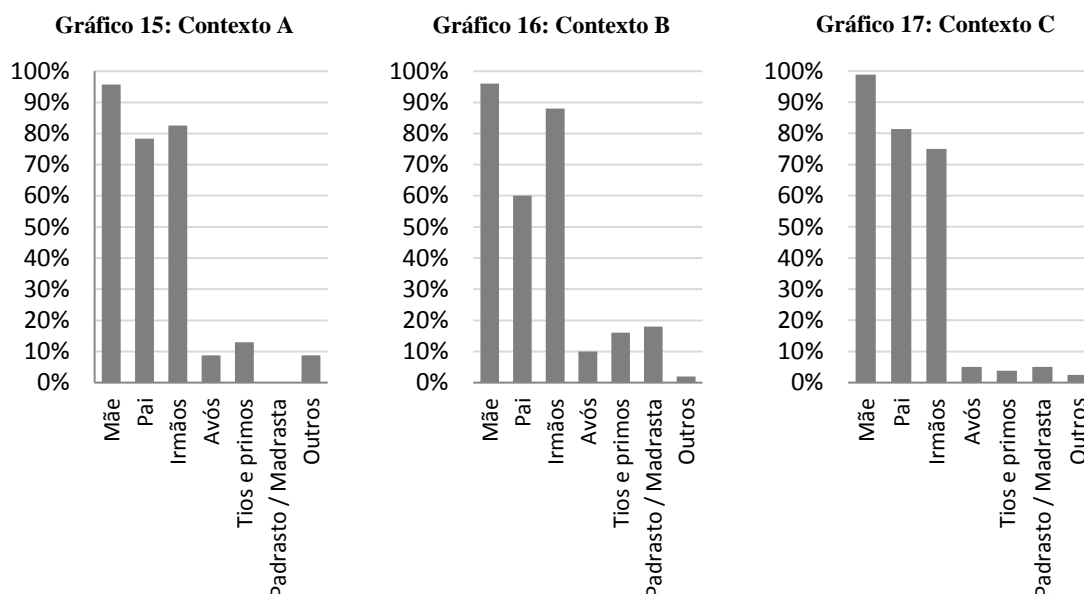
Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

É preciso esclarecer que o Contexto C apresenta em relação aos anteriores também uma especificidade própria e única de os alunos estudarem em uma escola particular, em uma situação urbana de alta renda no município de Santana de Parnaíba, cujas características serão consideradas mais adiante em nossa análise. Esta especificidade de se tratar de alunos de uma escola particular coloca problemas novos para nossa análise, que busca relacionar a questão educacional com a questão cultural.

Em geral, podemos afirmar que a moradia deste grupo de alunos participantes da pesquisa se localiza em condomínios residenciais, que ao lado de condomínios empresariais formam uma situação urbana com um padrão específico. Em que pese conter os elementos próprios de vida urbana, essa configuração não assegura uma relação fixa de base territorial entre escola e cultura, o que revela diversos aspectos da vida familiar destes alunos.

O **quarto enfoque** que analisamos diz respeito às pessoas que moram com os alunos. Conforme podemos observar nos gráficos 15, 16 e 17, a maioria dos alunos, independentemente do Contexto, mora principalmente com mãe, pai e irmãos.

Pessoas que moram com o aluno



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Já que nesta questão era possível o aluno assinalar mais de uma alternativa, isto é, podiam indicar quantas fossem necessárias para responder à questão sobre as pessoas que moram com ele, fizemos o cruzamento destas respostas, com a finalidade de confirmar

este dado e saber quantos moram com a mãe e com o pai. Esta informação nos interessa na medida em que nos indica como é a base familiar dos adolescentes pesquisados, a partir da qual podemos supor como é seu ambiente familiar e suas consequências para a formação cultural.

Obtivemos os seguintes resultados no Contexto A: 78% dos alunos moram com a mãe e com o pai; 18% moram com a mãe, mas não moram com o pai; 4% não moram nem com a mãe nem com o pai. No Contexto B, 58% dos alunos moram com a mãe e com o pai; 38% moram com a mãe, mas não moram com o pai; 2% moram com o pai, mas não moram com a mãe; e 2% não moram nem com a mãe e nem com o pai. E no Contexto C: 81% dos alunos moram com a mãe e com o pai, 18% moram com a mãe e sem o pai, e 1% não mora nem com a mãe e nem com o pai.

O fato da maioria dos adolescentes de diferentes Contextos que participam desta pesquisa viverem com o pai, a mãe e os irmãos – e, além disso, de uma pequena minoria não viver com a mãe –, sugere que eles têm uma base familiar minimamente estruturada. Ou seja, que as condições básicas de um ambiente convencional de transmissão cultural estão garantidas na amostra pesquisada, o que reforça ainda mais a validade de compreender como é esta relação com as outras instituições educacionais. Isto porque a educação pode ser pensada como um campo amplo que não se limita à instituição escolar, ao contrário, se articula em diversas dimensões sociais que estão organizadas em outras instituições como a igreja, os clubes e, especialmente, a própria família.

Faz parte das dinâmicas sociais modernas esta complexa articulação entre as instituições educacionais e de transmissão cultural, que continua a ter um significativo papel e valor a partir da cultura da base educacional familiar, mas que não se limita a ela, o que provoca inúmeras consequências no desenvolvimento dos adolescentes.

Por esta razão, procuramos compreender os nexos entre educação e cultura a partir do que os adolescentes pensam e expressam sobre sua vida cotidiana e as projeções que fazem sobre seu futuro no ambiente cultural-social-educacional em que vivem.

Capítulo 2 – O adolescente e sua vida Cultural

Para compreender os nexos entre educação, cultura e território, decidimos trabalhar com a ideia de rotina, propondo que os adolescentes participantes da pesquisa respondessem à seguinte questão: “*Além da frequência à escola, conte como é sua rotina diária*”.

A palavra “rotina” tem diversas acepções, e por esta razão delimitamos nossa questão à rotina diária, numa tentativa de nos aproximarmos da vida pessoal, isto é, do dia-a-dia dos adolescentes participantes da pesquisa e de como eles relatam o que faz parte de sua vivência.⁴⁴ Por outro lado, enfatizamos também, em nossa questão, tratar-se da rotina diária fora da escola, para que pudéssemos captar, através da narrativa destes alunos, se há atividades significativas em sua vida em outros ambientes, como outras instituições, ou até mesmo no próprio ambiente doméstico.

Nossa opção por esta questão ser discursiva e aberta, buscando a *palavra* e o *pensamento* destes alunos, se baseia principalmente na perspectiva de Vigotski, segundo a qual o significado da palavra não é apenas um fenômeno de discurso, mas também um fenômeno de pensamento, “na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa (...)”⁴⁵. Essa relação assume particular importância em nosso trabalho pois revela aspectos essenciais para compreender como é a formação cultural destes adolescentes.

Desta forma, nosso esforço foi de nos aproximarmos da complexidade da vida de estudantes no fim do Ensino Fundamental e o que eles pensam sobre sua rotina, o que demandou um esforço de análise e categorização das respostas obtidas, apoiando-nos em diversos sistemas teóricos que apresentamos na introdução deste trabalho. Como consequência da complexidade encontrada, nossa análise acabou se desdobrando em várias “vidas”, isto é, em diversas dimensões a partir de categorias que revelam as similaridades e a diversidade que obtivemos nas respostas à nossa questão.

Como categoria de análise mais geral, trataremos de alguns aspectos da vida cultural e educacional destes adolescentes. Mais especificamente, estas “vidas” se desdobram em outras oito categorias, quais sejam: vida tecnológica, vida doméstica, vida

⁴⁴ O conceito de vivência é amplamente discutido em diversas áreas, principalmente por estudiosos de Vigotski. Não daremos conta, neste trabalho, de trazer este debate.

⁴⁵ Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p. 398.

familiar e social, vida religiosa, vida cultural/artística/desportiva, aprendizagem de outras línguas, continuidade de estudos e formação técnico-científica, e apoio ao ensino e aprendizagem.

Elaboramos estas oito categorias de análise que obviamente não se dão isoladas umas das outras na realidade, mas que nos auxiliam a compreender a complexidade da vida dos adolescentes participantes da pesquisa. Por esta razão, organizamos as categorias que elaboramos em três gráficos: “vida tecnológica”⁴⁶, “vida doméstica”, e “vida cultural”, sendo que, na verdade, a vida tecnológica transpassa a vida doméstica, e as duas fazem parte da vida cultural.

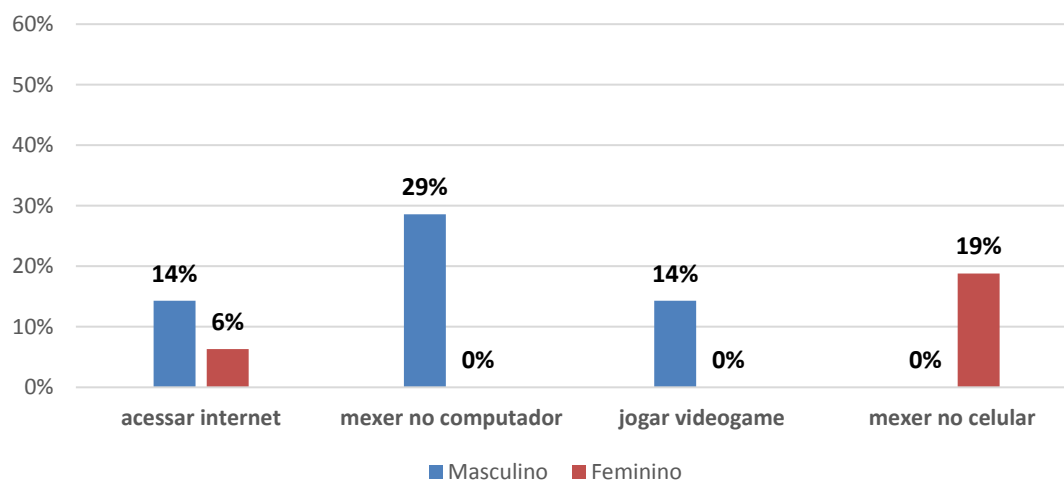
Para cada uma destas três “vidas”, apresentamos a seguir um gráfico para cada Contexto pesquisado, cujas informações estão separadas por sexo. Este critério se apresentou como relevante para nossa análise, pois destaca algumas distinções, por um lado, e algumas permanências, por outro, que nos trazem questões sobre a vida cultural destes adolescentes.

Dada a complexidade e diversidade de respostas que obtivemos nesta questão sobre a rotina, não nos debruçaremos sobre todas as categorias envolvidas, que requerem outros estudos mais aprofundados. Apenas consideramos relevante chamar atenção para alguns aspectos dos resultados que apresentaremos a seguir, que nos auxiliam a compreender cada Contexto geográfico-social-cultural.

Conforme podemos observar nos gráficos 18, 19 e 20, algumas atividades da vida tecnológica aparecem, com poucas variações, nos três Contextos, como “mexer no computador”, exclusivamente indicado por meninos no Contexto A, “jogar videogame”, citado apenas por meninos nos Contextos A e C, e “mexer no celular”, citado apenas por meninas no Contexto A. Apesar disso, os relatos sobre a vida tecnológica dos adolescentes participantes da pesquisa, como um todo, se dão de maneira equilibrada entre ambos os sexos.

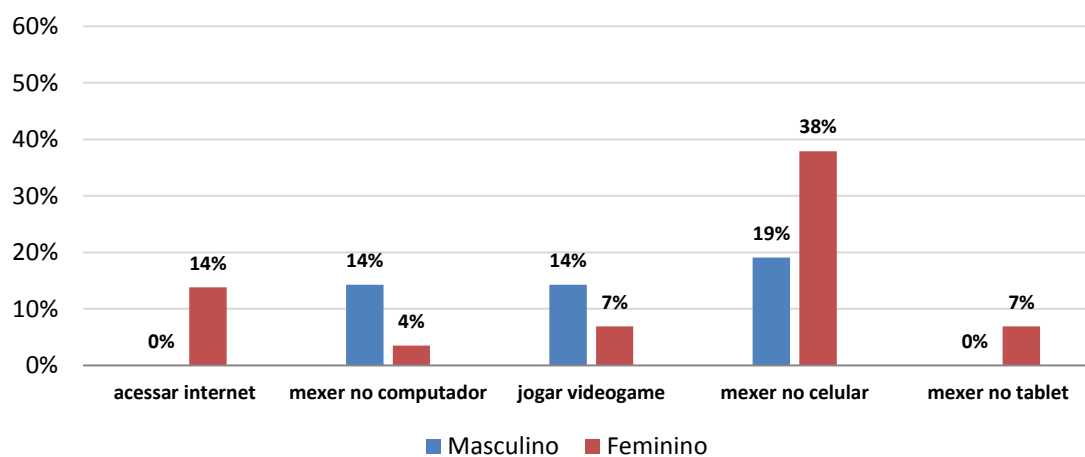
⁴⁶ Trata-se aqui, obviamente, de um sentido metafórico, já que ainda não presenciamos as tecnologias tendo vida propriamente dita, e estamos nos referindo às vidas humanas.

Gráfico 18: Contexto A: vida tecnológica



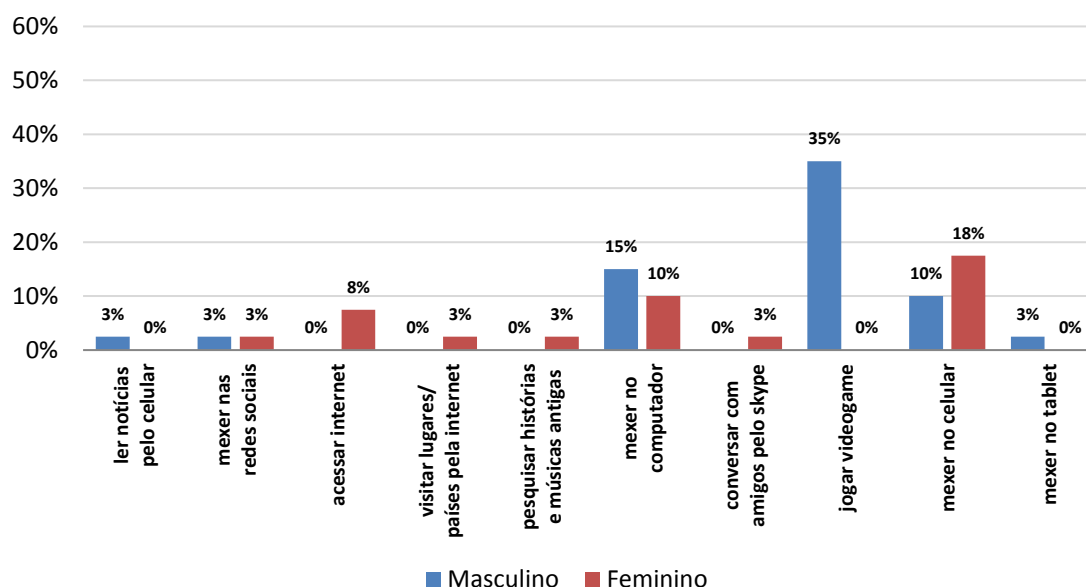
Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Gráfico 19: Contexto B: vida tecnológica



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Gráfico 20: Contexto C: vida tecnológica



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Pudemos notar em nossa leitura que, ao relatarem aspectos da vida tecnológica, os alunos dos três Contextos utilizaram palavras genéricas, como “mexer” ou “ficar” para se referir ao uso de instrumentos tecnológicos como o celular, o tablet, ou o computador. Entretanto, alguns alunos do Contexto C se utilizaram de maior foco neste aspecto, relatando atividades específicas de possibilidades de uso destas tecnologias, como “ler notícias pelo celular”, “visitar países pela internet”, ou “conversar com amigos pelo Skype”. Isso pode nos indicar que estes alunos têm uma percepção mais clara de suas próprias intenções e finalidades com o uso da tecnologia, o que demonstra que conseguem articular suas vivências com um nível maior de complexidade, mesmo sendo da mesma idade que os demais.

Vale ressaltar, ainda em relação à vida tecnológica, que nenhuma das atividades desta categoria ultrapassa um quinto⁴⁷ das respostas dos alunos em geral, não aparecendo como parte da rotina destes adolescentes com a incidência com que imaginávamos que pudesse aparecer. Uma hipótese para isso é que estas tecnologias estejam já fazendo parte da rotina de tal modo que não aparecem como algo significativo de ser relatado em uma questão como essa; mas também é possível, embora menos provável, que estejamos

⁴⁷ Se levarmos em conta a nossa amostra total, de 153 alunos, a frequência desta categoria não passa de 20%. O índice de “mexer no celular” fica em 19%, “jogar videogame” aparece com 13% e “mexer no computador” é citado por 10,5% dos alunos.

superestimando o papel destas tecnologias e generalizando a todos os adolescentes, o que pode não ser real. De qualquer forma, é possível que, por ser um discurso do senso comum afirmar que esta nova geração “já nasce sabendo” trabalhar com as novas tecnologias, não haja estudos nem pesquisas suficientes sobre o tema e sua relevância, levando talvez a alguns equívocos no modo como estamos lidando com os adolescentes desta geração e sua relação com o uso das tecnologias.

Esta questão tem uma particular relevância para nosso estudo, já que podemos supor que muitos aspectos da vida cultural destes adolescentes podem se dar no meio digital. Ainda estamos muito distantes de debater este tema de modo sério, pois são necessárias mais pesquisas para compreendermos as especificidades desta geração, que é de nativos digitais⁴⁸, mas cuja maioria muito provavelmente está neste espaço *online* sem orientação, e sem explorar todo o potencial que esse mundo apresenta. Mais especificamente, não sabemos ao certo quais impactos esse novo e complexo espaço de interações – que está transformando o sentido das palavras “amigo”, “identidade”, “política”, e até mesmo “vida” – pode ter na vida de um adolescente desta geração e na sua formação cultural e simbólica.

A segunda “vida” que extraímos das respostas dos adolescentes participantes da pesquisa à questão sobre sua rotina diária fora da escola diz respeito à vida doméstica. Como revelam os gráficos 21, 22 e 23, nos deparamos com resultados muito distintos nos três Contextos pesquisados, sendo que a única atividade constante nos três Contextos é “assistir televisão” citado por 24% dos alunos se considerarmos a amostra total, fato que nos surpreende tendo em vista o que comentamos acerca das novas gerações em idade escolar.

⁴⁸ PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na Era Digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Grupo A, 2011, p. 11. Segundo os autores, a geração de nativos digitais abrange os nascidos depois de 1980.

Gráfico 21: Contexto A: vida doméstica

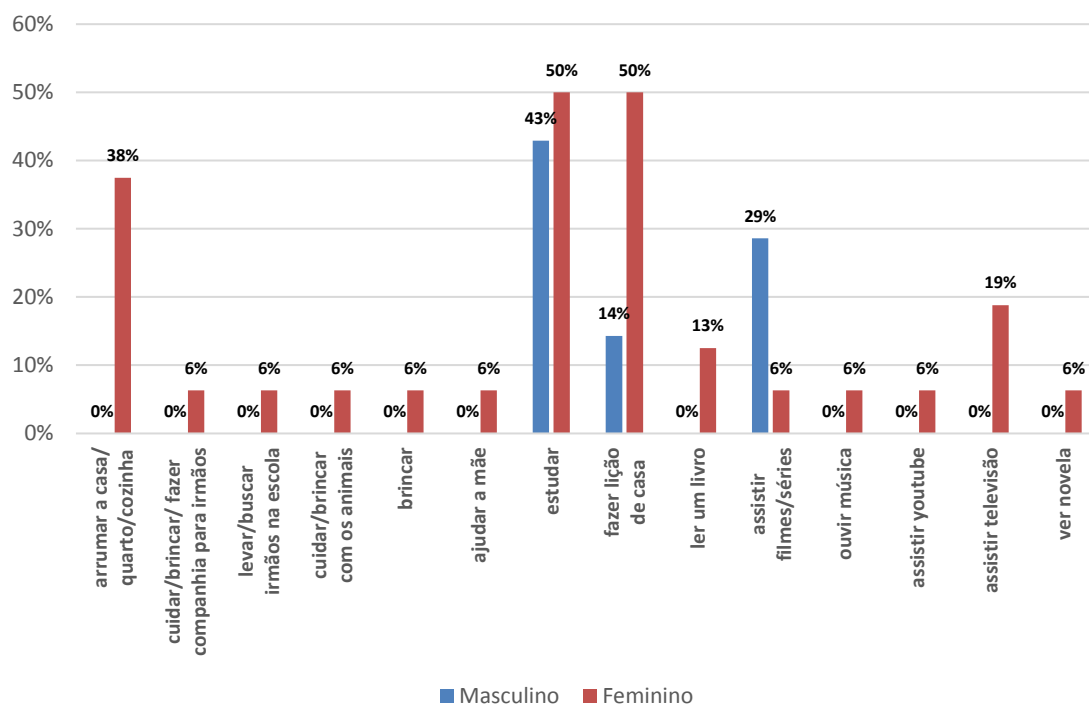


Gráfico 22: Contexto B: vida doméstica

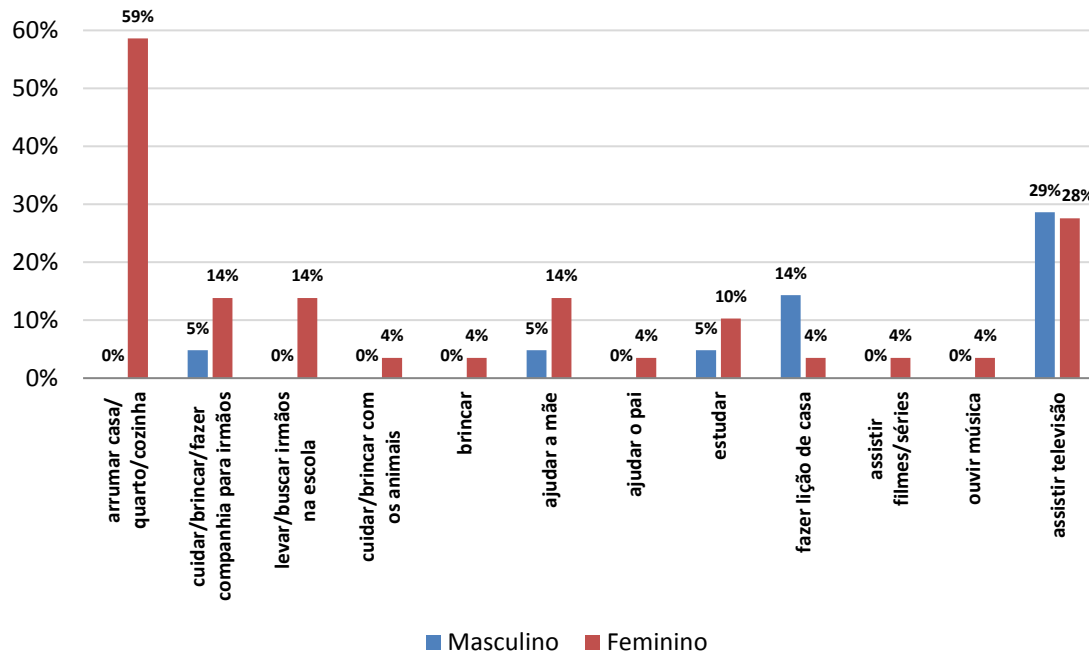
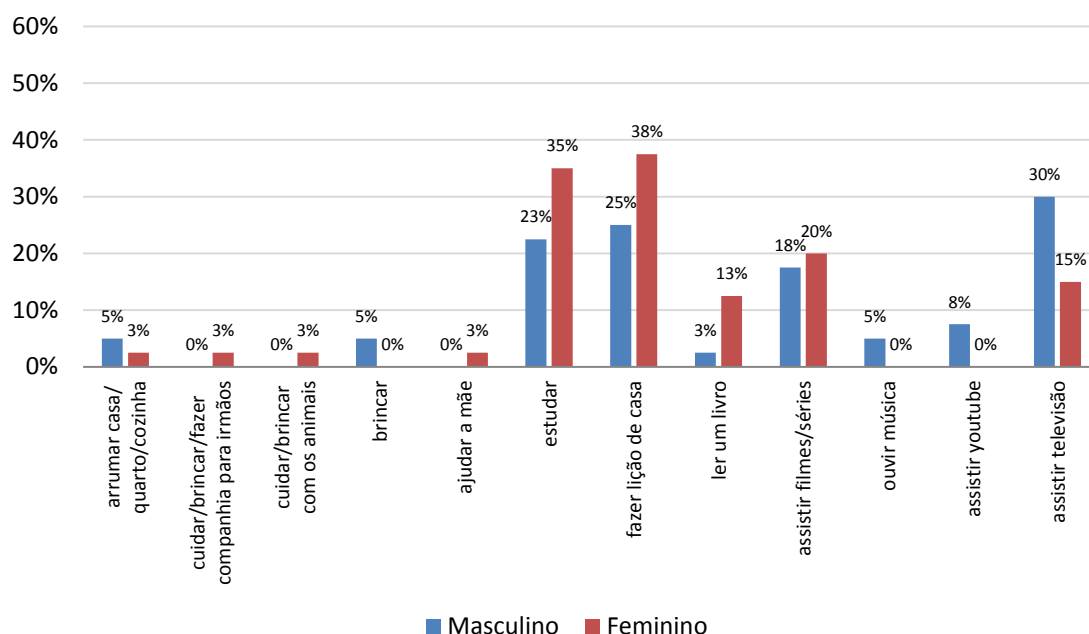


Gráfico 23: Contexto C: vida doméstica



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Tanto no Contexto A como no Contexto B, as ditas “tarefas domésticas”, como arrumar a casa e cuidar de irmãos, são citadas exclusivamente pelas meninas. Porém, no Contexto A, ao contrário do que se possa imaginar, são também as meninas as que mais dizem que estudam⁴⁹ e fazem lição de casa, e são as únicas que citam “ler um livro” como parte da rotina, contrariando a ideia de que fazer “tarefas domésticas” seria incompatível ou até mesmo prejudicial aos estudos. É possível pensar, inclusive, que estas atividades talvez possam fazer parte de uma formação cultural de alta complexidade, que envolva valores como responsabilidade, atenção e senso de pertencimento a algo comum.

Estas atividades de cuidado com a casa ou com irmãos quase não são mencionadas pelos alunos do Contexto C, o que pode nos indicar, por um lado, que isso não seja uma necessidade neste Contexto, mas também, por outro lado, que não seja considerado pela família como um aspecto relevante para a formação cultural dos seus filhos, não fazendo parte de sua rotina diária.

Já os meninos do Contexto A, além de estudar⁵⁰, em sua maioria fazem algum tipo de esporte (ver gráfico 24), o que talvez nos indique que não devemos ignorar aspectos

⁴⁹ Fazendo o cruzamento dos dados, obtivemos que 100% das meninas que dizem que estudam, fazem também alguma das “tarefas domésticas” que aparecem neste gráfico.

⁵⁰ Dos meninos que estudam, 33% praticam algum esporte.

biológicos específicos, como por exemplo a necessidade que adolescentes têm de gastar energia, sem que isso atrapalhe, no entanto, uma rotina de estudos.

Enquanto isso, no Contexto B, em que também há a recorrência das tarefas domésticas pelas meninas, “estudar” e “fazer lição de casa” aparecem com baixa frequência e “ler” não foi citado por nenhum aluno, diferentemente dos outros dois Contextos. Nas questões com alternativas fechadas presentes no questionário que aplicamos aos alunos participantes da pesquisa, 34% dos alunos deste Contexto assinalaram que nunca leram um livro inteiro, e 40% dizem não estudar fora do período de aula⁵¹, o que em parte se confirma quando identificamos que ler e estudar possivelmente não fazem parte da rotina da maioria deles.

Já em relação ao Contexto C, vemos que, de modo geral, os dados aparecem de modo mais equilibrado entre meninas e meninos, apesar de serem, também neste caso, as meninas as que mais dizem “estudar”, “fazer lição de casa” e “ler um livro”. Esta diferença com relação aos outros Contextos mostra que, nos dois primeiros Contextos, há de certa forma uma reprodução de padrões tradicionais de atribuição de tarefas domésticas ao sexo feminino, enquanto no último Contexto este padrão não está presente nas respostas que obtivemos neste estudo. Tentaremos compreender as razões mais adiante em nossa análise.

Por outro lado, tanto no Contexto A como no Contexto C, podemos supor que há um forte estímulo às atividades de estudo, seja por exigência dos pais, seja por demanda da escola, somadas às motivações pessoais de cada indivíduo. Isso certamente tem influência na vida cultural destes adolescentes, na medida em que há a valorização do processo de escolarização na vida destes alunos, que provavelmente têm uma percepção de si e de seu futuro com possibilidades mais diversificadas.

Por fim, reunimos na categoria “vida cultural” as categorias que elaboramos a partir das respostas dos adolescentes participantes da pesquisa, e que dizem respeito às atividades que não ocorrem nem no âmbito escolar e nem no âmbito doméstico, mas que compõem o acervo simbólico produzido historicamente e que permanecem na sociedade moderna até hoje.

Como mostram os gráficos 24, 25 e 26, aqui também podemos ver que os resultados dos três Contextos são bastante distintos, apesar de algumas permanências, como por exemplo o fato de os meninos em geral indicarem que praticam algum esporte

⁵¹ Os mesmos dados apresentam porcentagens muito inferiores nos outros dois Contextos.

(aproximadamente metade dos meninos de cada Contexto). Além disso, tanto meninos quanto meninas relatam uma diversidade muito grande de atividades que agrupamos como “vida familiar e social”, aparecendo como outra característica comum dos três Contextos.

Gráfico 24: Contexto A: vida cultural

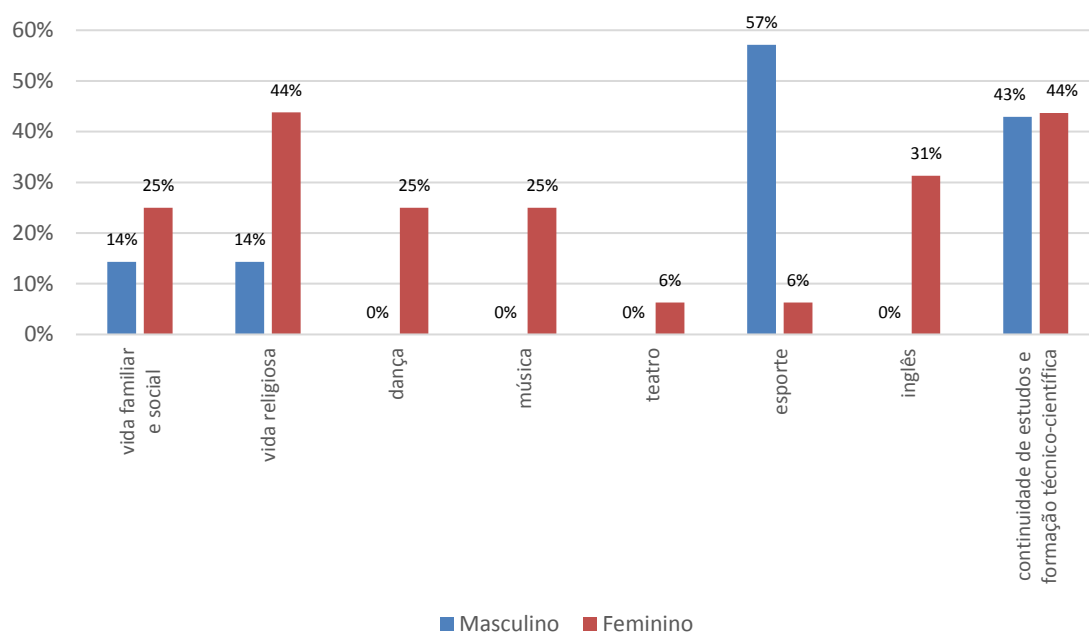


Gráfico 25: Contexto B: vida cultural

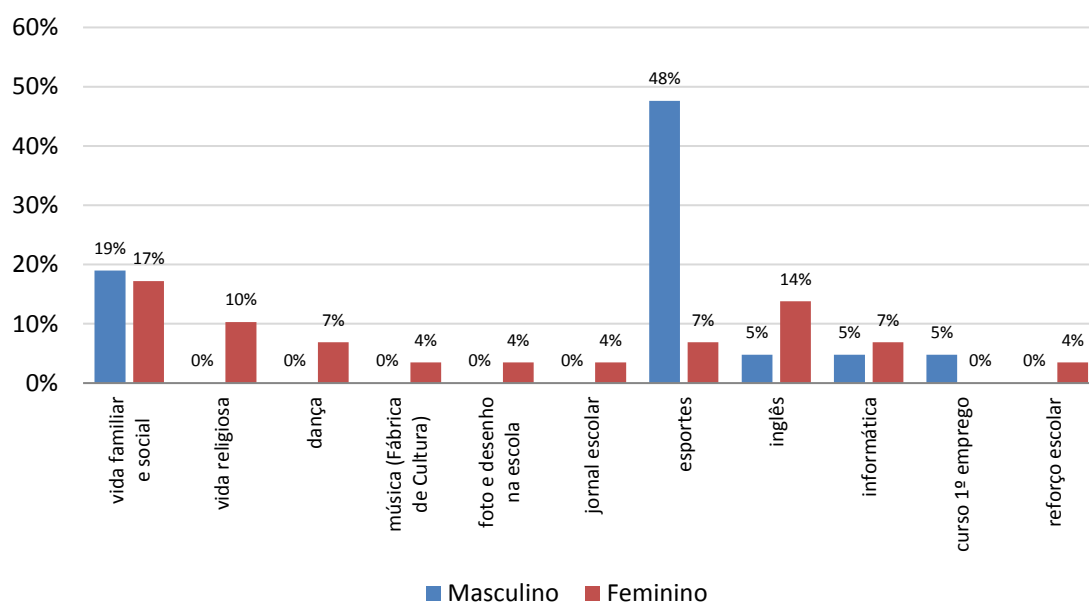
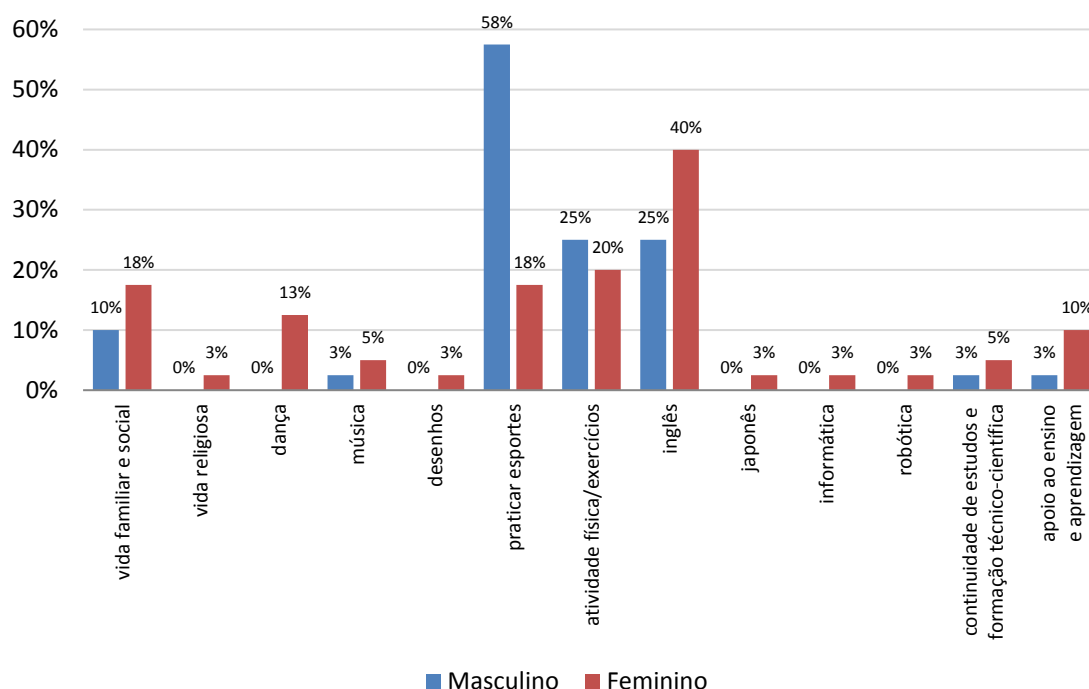


Gráfico 26: Contexto C: vida cultural



Fonte: Banco de dados *Situação do ensino de Geografia na educação básica pública de São Paulo*. Elaboração do autor.

Alguns exemplos das atividades que agrupamos como “vida familiar e social” são: “passar um tempo com a família”, “sair com a mãe”, “visitar parentes”, “ir à casa da namorada”, “conversa em família”, “passeios com a família”, “sair”, “sair para rua”, “andar na rua”, “sair com amigos”, “passeios”, “ir à casa de amigos”, “ir ao shopping”, entre outras. Esta categoria revela um aspecto pouco comentado sobre os adolescentes das gerações atuais: a necessidade de espaços de convivência e o valor da família e de amigos em sua rotina diária.

Pensamos talvez, equivocadamente, que esta geração de adolescentes, por ser nativa digital, tem suas necessidades de vivência social cumpridas no espaço digital. A partir deste pressuposto, não temos políticas de estímulo ao uso de espaços de vida social, e nem nos preocupamos em estabelecer as condições básicas para que estes vínculos ocorram também fora do ambiente familiar, altamente potencializadores de uma formação cultural mais diversificada.

Podemos destacar ainda, dos gráficos de “vida cultural”, a grande diversidade de atividades que os alunos do Contexto A relataram fazer parte de sua rotina, especialmente as meninas: agrupando as informações que apareceram nas diversas respostas, 56% das meninas realizam alguma das atividades que incluímos em “dança”, “música” e “teatro”,

e, dentre aquelas que têm uma vida religiosa, 57% fazem também alguma destas atividades.

Ainda sobre o Contexto A, ressaltamos a recorrência da categoria que denominamos “continuidade de estudos e formação técnico-científica” nas respostas dos alunos deste caso sobre sua rotina, diferentemente dos outros dois. A grande maioria citou a frequência a cursos preparatórios, como “Apotec”, “Casdinho”, “cursinho”, “curso preparatório”, além de outras atividades de formação científica como “olimpíada de matemática e química no CTA-ITA”. Como vemos no gráfico 24, estas atividades fazem parte da rotina diária tanto de meninos quanto de meninas neste Contexto. Isso está em grande parte relacionado com o que já comentamos sobre o estímulo à continuidade de estudos e à valorização do processo educacional, mas também se relaciona com a situação geográfica-cultural deste Contexto, como veremos nos resultados que obtivemos a partir do georreferenciamento, pois a maior parte destes cursos é voltada à preparação para cursos técnicos e vestibulares para colégios como o da Embraer.

Já em relação ao que agrupamos como “esportes”, alguns exemplos das atividades que encontramos são: “basquete”, “futebol”, “natação”, “luta”, “tae-kwon-do”, “kung-fu”, “boxe”, “pilates”, entre outros, e um único caso do Contexto B relatou fazer aula de capoeira na Fábrica de Cultura.

Vale ressaltar que, em relação aos alunos dos Contextos B e C participantes da pesquisa, notamos também uma diversidade nas atividades que dizem respeito à sua vida cultural, assim como no Contexto A. Entretanto, no processo de leitura e agrupamento das respostas para categorizá-las, identificamos que essa diversidade é pulverizada, isto é, aparece nos Contextos B e C mais fracionada que no Contexto A, e que provavelmente resulta muito mais de um esforço das famílias de cada um destes adolescentes do que de uma política de incentivo às atividades culturais associada à escola e às políticas educacionais.

Destacamos destes gráficos, também, que, no Contexto C, “inglês” foi citado por quase metade das meninas e por um quarto dos meninos, e também por um terço das meninas do Contexto A, aparecendo de forma bem menos recorrente no Contexto B. Este aspecto nos faz refletir sobre a necessidade de haver estímulos à aprendizagem de outras línguas, que elevaria de maneira incalculável a formação cultural dos adolescentes das atuais gerações, possibilitando inclusive a ampliação das possibilidades de conhecer e se relacionar com pessoas de outros países, tornando mais complexa também a sua percepção de mundo.

Considerando todas as categorias relativas à rotina apresentadas até aqui, podemos dizer que, em relação ao Contexto A, as atividades mais frequentes entre os meninos são “esporte”, “estudar” e “continuidade de estudos e formação técnico-científica”, e que entre as meninas são: “fazer lição de casa”, “estudar”, “vida religiosa”, “continuidade de estudos e formação técnico-científica”, e “arrumar a casa/quarto/cozinha”. Se agrupássemos as categorias “dança”, “música” e “teatro”, estaria também entre as mais frequentes para as meninas, com 56%. Considerando a amostra deste Contexto, sem fazer distinção de sexo, “estudar” e “continuidade de estudos e formação técnico-científica” são as categorias que aparecem com maior incidência, com 48% e 44% dos alunos, respectivamente.

Já em relação ao Contexto B, podemos extrair do conjunto de gráficos acerca da rotina que, em relação aos meninos, a maior incidência foi das categorias “esportes” e “assistir televisão”, e em relação às meninas, as categorias mais frequentes foram “arrumar casa/quarto/cozinha” e “mexer no celular”. No geral, sem distinguir as respostas de meninos e de meninas, as atividades mais citadas foram “arrumar casa/quarto/cozinha”, com 34%, e “assistir televisão”, com 28% dos alunos deste Contexto.

No Contexto C, por sua vez, a maioria dos meninos citou “praticar esportes”, “jogar videogame” e “assistir televisão”, enquanto as meninas citaram “inglês”, “fazer lição de casa” e “estudar”. As maiores incidências, considerando os alunos deste Contexto no geral, foram “praticar esportes”, com 38%, e “aprendizagem de outras línguas” (agrupando inglês e japonês), com 33%.

Vemos, portanto, que os resultados que obtivemos de cada Contexto em relação à rotina dos adolescentes participantes da pesquisa são muito distintos, e que cada um dos aspectos analisados até aqui, embora não compreenda a totalidade da vida destes alunos, certamente nos auxiliam a compor, juntamente com o ambiente familiar, uma análise que se aproxima das vivências culturais destes adolescentes.

Isto nos dá uma base também para compreender como eles estão construindo esta narrativa sobre si próprios, o que influencia fortemente suas escolhas pessoais e suas projeções para o futuro.

Capítulo 3 – O futuro segundo o próprio adolescente

Para verificar como os adolescentes participantes da pesquisa estão se projetando para o futuro, decidimos fazer a seguinte questão: “*Em qual profissão você acredita que seria feliz? Por quê?*”. A formulação desta pergunta objetivou estimular o pensamento do adolescente no sentido de se concentrar e refletir numa escala temporal sobre sua vida, para verificar o que pode emergir do ambiente em que vive, tanto no plano cultural e educacional quanto no plano familiar, considerando a questão da felicidade, e quais seriam os motivos que os levariam a alcançar futuramente este objetivo profissional.

Assim como a questão sobre a rotina diária, esta questão também é aberta e discursiva, para que pudéssemos tentar compreender, através de suas próprias palavras, o que adolescentes estão pensando sobre si próprios em relação ao futuro, tentando perceber essa projeção em conexão com os aspectos culturais abordados até aqui, incluindo o ambiente familiar e a relação entre cultura e educação segundo os próprios adolescentes em suas narrativas sobre si próprios.

A partir das respostas que obtivemos, também neste caso foi necessário um processo de categorização, dada a diversidade e complexidade que as respostas expressam. As categorias que elaboramos e apresentamos aqui dão conta, inicialmente, das escolhas profissionais, que agrupamos por áreas, e comentaremos mais adiante as justificativas que os alunos participantes deram para suas escolhas.

Sobre estas áreas que surgiram da categorização que fizemos, o primeiro aspecto que podemos ressaltar, observando os gráficos 27, 28 e 29, é a recorrência de indicação, entre as meninas dos três Contextos pesquisados, das profissões da área de saúde, cujos exemplos são: médico (clínico geral, cirurgião, cardiologista, pediatra, entre outras especialidades que foram citadas), dentista, farmacêutico, fonoaudiólogo, veterinário. Se considerarmos a amostra total da pesquisa, de 153 alunos, 25% dos alunos participantes da pesquisa se referem a alguma das profissões da área da saúde, sendo a segunda mais recorrente entre todos.

O fato de a área da saúde ser mais frequente entre as meninas dos três Contextos pesquisados pode estar relacionado à reprodução de um aspecto cultural mais tradicional, segundo o qual faria parte das características femininas a tendência à prestação de cuidados. É importante notar que, apesar de também seguir de certa forma esta permanência, no Contexto C há uma disparidade menor entre os sexos nesta área, o que talvez possa estar relacionado a uma organização familiar distinta dos demais, tendo em

vista alguns aspectos que caracterizamos anteriormente: o fato de não aparecer na rotina, nem dos meninos nem das meninas, os cuidados relativos à casa; o nível de escolaridade dos pais, em uma situação de alta renda; e as dinâmicas modernas familiares, em que são mais prioritárias as escolhas individuais que os valores das gerações anteriores.

Gráfico 27: Contexto A: áreas profissionais

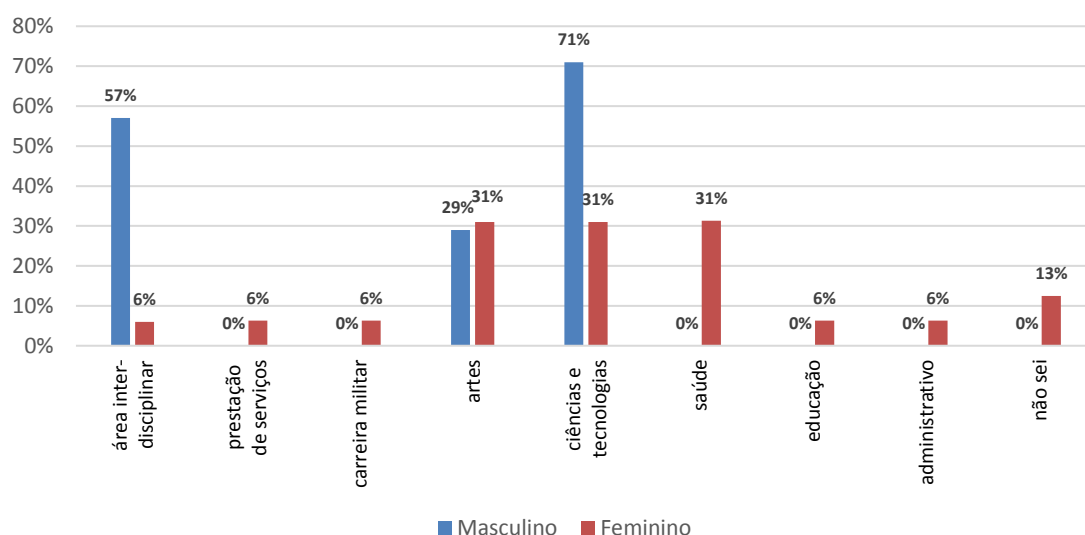


Gráfico 28: Contexto B: áreas profissionais

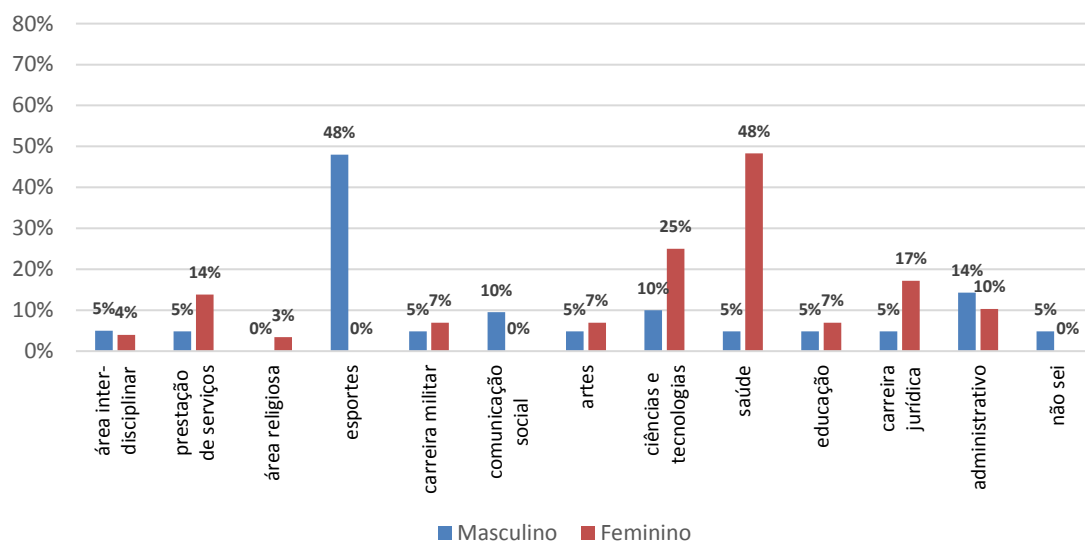
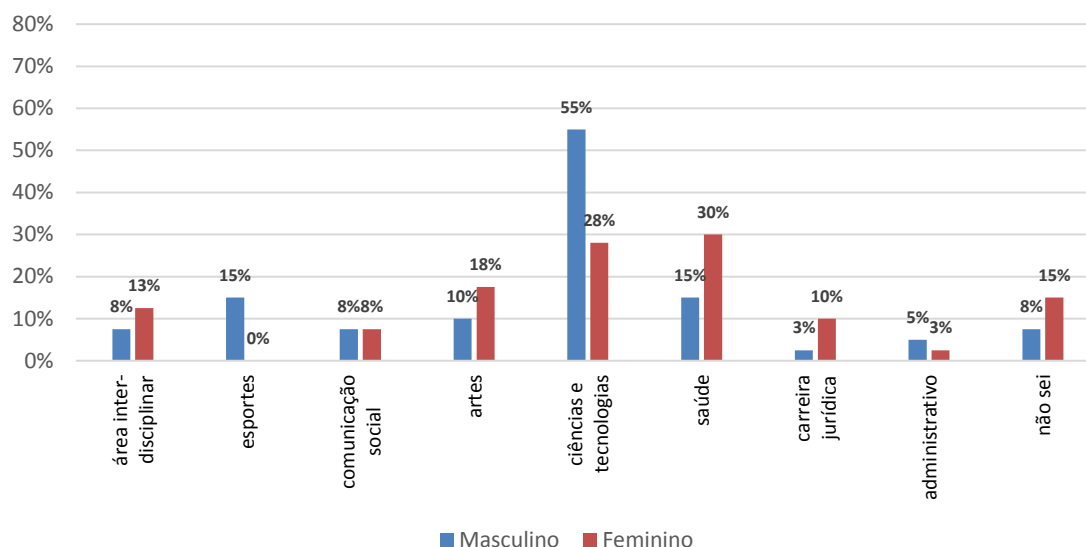


Gráfico 29: Contexto C: áreas profissionais



A área que aparece com maior frequência, considerando os três Contextos pesquisados, é a categoria que agrupamos como ciências e tecnologias, indicada por 30% dos alunos. Um detalhe interessante é que, tanto no Contexto A como no Contexto C, essas profissões, que abrangem as ciências naturais (astronomia, bioquímica, etc), as ciências humanas (arqueologia, arquitetura), as politécnicas (como as diversas engenharias) e as ciências da informação (computação, programação), são proporcionalmente mais citadas pelos meninos, enquanto no Contexto B o inverso ocorre.

O fato de a categoria “ciências e tecnologias” ser a mais citada, em que pese aparecer de modo menos expressivo no Contexto B que nos outros dois, nos faz refletir sobre o interesse destes adolescentes tanto em áreas “tradicionais” como em áreas que ganharam grande importância com o desenvolvimento da indústria 4.0, a qual nos referimos na introdução deste trabalho. Nos indica também o potencial que poderia ser aproveitado, articulando uma formação cultural a uma formação técnica de alta complexidade para que estes adolescentes pudessem alcançar os objetivos e as projeções que realizam sobre sua vida. E isso se torna importante independentemente da carreira que os adolescentes participantes da pesquisa queiram, de fato, prosseguir, já que essa formação articulada seria útil a todos, ampliando os limites de percepção e de escolha de cada um.

Outra área também indicada pelos alunos dos três Contextos, embora com frequência maior no Contexto A, foi “artes”, que tem a terceira maior frequência se considerados os alunos dos três Contextos pesquisados, com 13%, e cujos exemplos são:

ator, cineasta, escritor, fotógrafo, violinista, entre outros. Vale ressaltar que, nos três Contextos pesquisados, esta área teve uma grande diversidade de profissões, para ambos os sexos, o que indica também aspectos das vivências culturais diversificadas dos alunos de cada Contexto, com sua maior expressão no Contexto A.

Podemos observar, também, que a “área interdisciplinar” teve grande expressividade entre os meninos do Contexto A (gráfico 27), sendo que as profissões que agrupamos nesta área com maior recorrência foram “jogador profissional de videogame” e “desenvolvedor de jogos”, que também são atividades ligadas às novas tecnologias e às novas revoluções científicas, inclusive com atividades ainda não profissionalizadas, como jogador de videogame, mas que vêm crescendo com o interesse das novas gerações aliadas ao rápido desenvolvimento das tecnologias digitais, e às quais deveríamos estar mais atentos.

Vale também destacar a frequência com que exclusivamente os meninos do Contexto B citaram esportes como área profissional. A grande maioria deles se referiu à vontade de ser jogador de futebol, o que aparece com uma frequência bem menor para os meninos do Contexto C, e não é citado por nenhum aluno do Contexto A. Isso pode estar relacionado às atividades relatadas na questão referente à rotina, em que predominantemente os meninos do Contexto B destacaram que jogar futebol faz parte de suas únicas atividades diárias, juntamente com assistir televisão.

Este caso nos parece representar, por um lado, um sonho bastante frequente nesta idade, principalmente nos estratos mais populares; por outro, uma certa imaturidade mais presente no caso dos meninos, pois são poucos os que realmente seguem esta carreira profissional. A escola, neste sentido, poderia dar suporte a uma formação cultural que ampliasse as possibilidades de escolha e a percepção deste adolescente, que está passando por uma fase de transição da subjetividade para a razão, em que as atividades esportivas são talvez um momento de vazão para a quantidade de energia que está produzindo neste processo também biológico.

Um outro aspecto que podemos destacar é a frequência dos alunos participantes da pesquisa que disseram não saber citar uma profissão que acreditam que os faria felizes, o que representa 8% dos alunos somados os três Contextos. O maior índice foi no Contexto C, em que 11% dos adolescentes disseram não saber responder a esta pergunta, o que pode se dar devido a inúmeros fatores, desde imaturidade até a existência de dúvida entre diversas projeções diferentes para o futuro.

Com base no que pudemos ver no primeiro capítulo deste trabalho (gráficos 7 e 8), podemos afirmar que as profissões projetadas pelos estudantes, de modo geral, não seguem a tendência de seus pais. Por exemplo, no Contexto A, em que predominam entre os pais os setores de comércio e outros serviços como o de transportes, o setor de serviços não atinge os 5% entre as projeções profissionais dos adolescentes. É possível que haja uma influência dos pais que trabalham na indústria ou em áreas tecnológicas na grande recorrência da categoria “ciências e tecnologias”, mas isso não explica, por exemplo, o índice da categoria “artes”, que é alto entre os alunos, mas que representa 0% dos pais e das mães dos alunos deste Contexto.

Em relação aos alunos do Contexto B, seus sonhos também diferem completamente do que dizem a respeito dos pais: nenhum aluno se refere a trabalhar em serviços domésticos, sendo que os outros tipos de prestação de serviços aparecem com pouca frequência. No Contexto C esta tendência dos alunos indicarem preferência por áreas profissionais em geral totalmente distintas das que os pais exercem também ocorre, já que tanto suas mães quanto seus pais exercem cargos predominantemente administrativos, sendo que são poucos os adolescentes que se reportam a esta área nas projeções de seu futuro.

Isso nos confirma, em certa medida, que muito pouco está determinado e que nada nos indica, nos dados que obtivemos, a reprodução das condições familiares em cada Contexto. Essa tendência enfatiza, ainda, a importância e o potencial das vivências culturais que os adolescentes têm fora de casa, seja na escola, seja em outras instituições, ou até mesmo no espaço digital no qual estão inseridos e realizam diversas atividades, e cujo impacto ainda não conseguimos medir.

Outro dado que corrobora esta indeterminação é que, se agruparmos as profissões citadas pelos alunos por nível de escolaridade necessário para cada profissão, temos que, no Contexto A, 71% dos meninos e 81% das meninas citaram, em suas respostas, profissões de nível superior. No Contexto B, 43% dos meninos e 90% das meninas citaram profissões de nível superior, sendo uma diferença bastante significativa, que pode ser compreendida devido à alta frequência, entre os meninos, da profissão “jogador de futebol”. Já no Contexto C, 78% dos meninos e 83% das meninas responderam pretender seguir profissões de nível superior.

A despeito de algumas diferenças entre os sexos, quando consideramos o total de alunos por Contexto, obtivemos o seguinte resultado: 78% dos alunos do Contexto A, 70% dos alunos do Contexto B, e 80% dos alunos do Contexto C fizeram referência a

alguma profissão de nível superior. Isso significa que a grande maioria dos alunos projetavam, no momento em que responderam a este questionário, um futuro profissional que envolve uma continuidade de estudos, sendo que esta porcentagem representa 76% dos alunos, se levarmos em conta os três Contextos analisados.

Se tomarmos como base a caracterização que apresentamos no primeiro capítulo a respeito da escolaridade dos pais (do gráfico 9 ao 14), os adolescentes que participaram da pesquisa se projetam de modo totalmente distinto da realidade de seus pais, exceção feita ao Contexto C, em que o nível de escolaridade dos pais é predominantemente de Ensino Superior.

Após analisarmos as profissões indicadas pelos alunos participantes da pesquisa e as categorizarmos, passamos a um outro enfoque da análise, que diz respeito aos motivos que eles elencam para justificar suas projeções para o futuro. Podemos extrair de nossa leitura, inicialmente, que a diversidade de respostas, e principalmente dos motivos, nos chamou atenção, e mereceria um estudo à parte. Para fins deste trabalho, comentaremos alguns aspectos que nos são relevantes para compreendermos as relações entre cultura, educação e território, a partir das próprias palavras dos adolescentes.

Como alguns exemplos da diversidade que encontramos, podemos citar inicialmente algumas respostas curiosas à esta pergunta, que categorizamos como “sonhos impossíveis”:

Dono da Microsoft.

[Aluno 04C10]

Não faço ideia, se eu não conseguir um diploma vou comprar uma Kombi e virar hippie.

[Aluno 11B22]

Destacamos também a recorrência de relatos sobre a influência profissional de algum familiar ou conhecido próximo, o que verificamos com grande frequência em todos os Contextos pesquisados. Além disso, o fato de muitos utilizarem a própria vivência para justificar a escolha da profissão se mostrou uma constância em nossa leitura nas três amostras analisadas, da qual podemos retirar alguns exemplos:

Ator. Porque eu já acompanhei a profissão, achei interessante e acho que me darei bem.

[Aluno 04B15]

Cirurgiã e eu seria feliz porque vou ajudar as crianças que tem problema no rim e o por que eu quero ser é porque tenho problema no rim eu operei e aí quero ser médica cirurgiã achei legal essa profissão.

[Aluno 04C27]

Seria feliz no ramo da música, pois desde criança já estou nesse caminho e é a minha paixão.

[Aluno 07A05]

Astrônomo ou engenheiro, porque são “atividades” que eu mais gosto e pesquiso muito sobre isso, e meu padrinho que é engenheiro me incentiva muito.

[Aluno 07A15]

Fotógrafo ou diretor de cinema, porque são duas coisas que faço bem e gosto muito.

[Aluno 11A12]

Químico porque gosto de fazer experiências de química.

[Aluno 11A37]

Computação na área de TI porque os pais do meu amigo me contaram como funciona e eu gostei bastante. Ou fazer trilha sonora de filmes porque pra tudo que eu faço eu estou ouvindo música ao mesmo tempo e eu ia amar esse trabalho.

[Aluno 11A41]

Queria cursar farmácia ou química, porque eu me espelho muito no meu irmão e gosto de falar de laboratórios etc. com ele.

[Aluno 11B07]

Estes exemplos mostram que a influência de pessoas e vivências culturais na vida destes adolescentes é incontestável. Terminando o Ensino Fundamental, eles estão

começando a ter uma percepção de si mesmos e do mundo, projetando-se para o futuro. Neste processo, predominam as incertezas, as indeterminações, portanto não se trata de um destino já determinado.

As potencialidades deste período são incalculáveis. Entretanto, podemos ver o valor que pode assumir o processo educacional, como um todo, tanto para a vida destes adolescentes quanto para a própria cultura. Cada Contexto, com sua característica específica de ocupação urbana e relações estabelecidas no território, expressa também essa potencialidade, que não é senão fruto das dinâmicas da modernidade, que pautam a vida urbana.

Capítulo 4 – Território, Educação e Cultura

A pesquisa foi realizada a partir de três escolas em contextos diferentes, buscando na escala local um meio de nos aproximarmos da vida dos alunos que participaram da pesquisa, isto é, conhecer o dia-a-dia deles, sem perder, contudo, uma concepção do conjunto de relações presentes no território em que vivem. “A ideia é captar a vida que está nas formas, e não apenas as formas”,⁵² sendo a geografia, portanto, um ponto de partida para uma compreensão mais profunda da experiência humana no território. Segundo Paul Claval,

A experiência do espaço é, pois, fundamentalmente, a de suas interrupções, suas rupturas, seus contrastes, sua heterogeneidade. Esta não resulta somente da multiplicidade das condições naturais ou da diversificação das atividades produtivas. Ela nasce da experiência que os homens têm dos lugares e das emoções que esta suscita (...).⁵³

Buscamos configurar um modelo de análise que articulasse as possíveis relações entre educação e cultura, a partir da centralidade que a escola tem na vida do adolescente. Assim, partindo da escala local, verificamos se em cada Contexto, além da escola, outras instituições relacionadas à cultura, esporte e lazer são referidas na vivência do território pelos adolescentes que participaram da pesquisa.

Decidimos fazer o georreferenciamento de uso do solo urbano no entorno das escolas envolvidas e a escala que adotamos foi de 1:18.000, em que temos, a partir da escola, um raio de dois quilômetros, pois nesta escala podemos localizar espaços que os alunos de cada Contexto poderiam acessar a pé a partir da escola, espaços estes que potencialmente podem oportunizar vivências culturais de seu interesse.

Para atingir nossos objetivos com o mapeamento dos três Contextos urbanos pesquisados, as ferramentas de geoprocessamento foram de suma importância para a análise geográfica, sem as quais teríamos inúmeras dificuldades para compreender aspectos do território, e certamente não chegaríamos às mesmas possibilidades de análise e compreensão das relações que há entre cultura e educação pelo território.

⁵² SILVEIRA, 2006, p. 89.

⁵³ CLAVAL, Paul. *Terra dos Homens: a geografia*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 55.

Contexto A

O Contexto A é formado a partir da EMEF Prof^a Vera Lucia Carnevalli Barreto, no município de São José dos Campos. Cabe aqui considerar algumas características do município onde a escola está localizada, cujos elementos são essenciais para compreendermos o Contexto pesquisado.

Localizado no Vale do Rio Paraíba do Sul, o município de São José dos Campos está a uma distância de 90 km de São Paulo e tem ao menos três fases que marcam sua história e sua importância em escala nacional. A primeira é o ciclo econômico do café, predominante em todo o Vale do Paraíba, tendo seu auge do fim do século XIX ao início do século XX, apresentando declínio a partir de 1929, apesar de ser uma commodity importante até os dias de hoje. A segunda é a fase sanatorial, da década de 1920 à década de 1950, em que muitos indivíduos com tuberculose foram transferidos para o município, devido à sua fama de ser um local com “bons ares”, tornando-se referência no tratamento da doença.⁵⁴ E, por último, o ciclo industrial, a partir da década de 1950, em que começaram a se instalar multinacionais de médio e grande porte.

Essas multinacionais se instalaram nesse local por diversas razões, dentre as quais: a localização no eixo que estava se fortalecendo entre Rio de Janeiro e São Paulo, com a construção da Rodovia Presidente Dutra, em 1951; a disponibilidade de infraestrutura urbana adequada e proximidade do Rio Paraíba do Sul; proximidade de grandes mercados consumidores; topografia favorável, no vale do rio; e a disponibilidade de terrenos baratos até a década de 1970.⁵⁵

Com o fim da segunda Guerra Mundial, estava posta a problemática da segurança nacional, pois o governo brasileiro era totalmente dependente de equipamentos bélicos importados. Assim, começou-se a projetar o desenvolvimento estratégico de um parque aeronáutico no Brasil, e não apenas isso: também atentou-se para a necessidade da formação e capacitação científica e tecnológica. Em busca de um desenvolvimento tecnológico-industrial, criou-se em 1950 o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), tendo como modelo a universidade americana Massachusetts Institute of Technology

⁵⁴ VIANNA, P. V. C.; ELIAS, P. E. M. *Cidade Sanatorial, cidade industrial: espaço urbano e política de saúde em São José dos Campos, São Paulo, Brasil*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, jun. 2017.

⁵⁵ MEDEIROS, J. A.; PERILO, S. A. *Implantação e consolidação de um pólo tecnológico: o caso de São José dos Campos*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 35-45, abr/jun 1990.

(MIT). “Como concepção inovadora e ambiciosa de ensino superior, o ITA serviu de modelo e inspiração a progressos setoriais mais tarde ocorridos no anacrônico sistema universitário brasileiro”.⁵⁶

Na década de 1960, algumas empresas nacionais, como a Embraer, foram instaladas no município de São José dos Campos, devido a esse interesse governamental em desenvolver no local um parque aeroespacial e bélico, atrelado à criação de institutos voltados à pesquisa e inovação tecnológica, formando mão-de-obra qualificada, numa forte articulação entre ensino, pesquisa e indústria.⁵⁷

Esse processo de formação fez com que o município recebesse, principalmente ao longo do século XX e até os dias de hoje, migrações de diversos lugares do Brasil e do mundo, tendo hoje mais de 600 mil habitantes.⁵⁸ De acordo com o *site* da Prefeitura de São José dos Campos, a cidade se define, em suma, como a “união entre cultura, tradição e tecnologia”.

Esse tripé é bastante expressivo dos elementos que encontramos nas respostas dos adolescentes participantes da pesquisa, tanto em relação à sua rotina quanto em relação à projeção que fazem para o futuro, como vimos nos capítulos anteriores. Notamos, em suas narrativas, a presença de uma perspectiva tecnológica, já que a grande maioria está estudando e se preparando para entrar em um curso técnico, além de se projetarem profissionalmente em áreas científicas e tecnológicas, em primeiro lugar, e em profissões ligadas às artes, em segundo lugar. Também é notável que atividades religiosas fazem parte da rotina destes adolescentes. Além disso, pudemos identificar uma diversidade de atividades culturais que a grande maioria dos alunos deste Contexto fazem no seu dia-a-dia, tendo uma formação cultural potencialmente mais rica que a dos alunos dos outros dois Contextos.

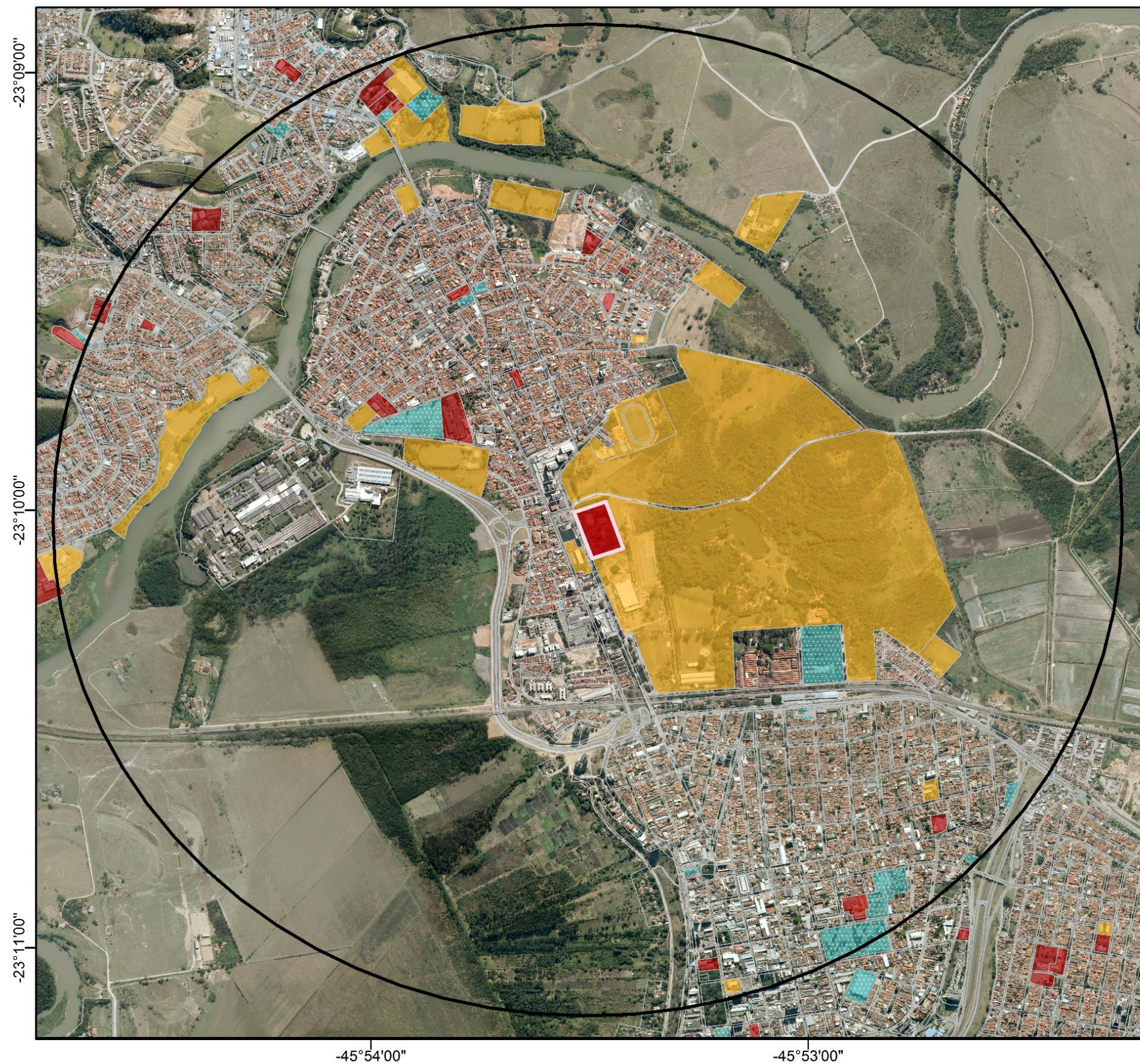
Para compreender as relações que estes estudantes têm com a cultura no território, podemos observar, primeiramente, que a escola se localiza ao lado de uma grande área que foi classificada dentro da categoria “cultura, esporte e lazer”, conforme vemos no mapa 1 a seguir.

⁵⁶ STRAUSS, J. V. *ITA: um exemplo a ser seguido*. In: MEDEIROS; PERILO, op. cit., p. 38.

⁵⁷ MEDEIROS; PERILO, op. cit.

⁵⁸ De acordo com o Censo Demográfico do IBGE, a população do município em 2010 era de 629.921 habitantes.

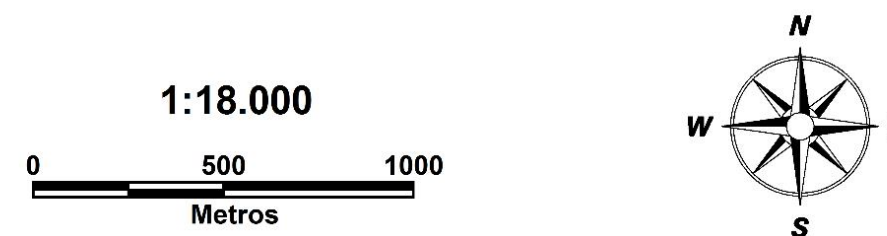
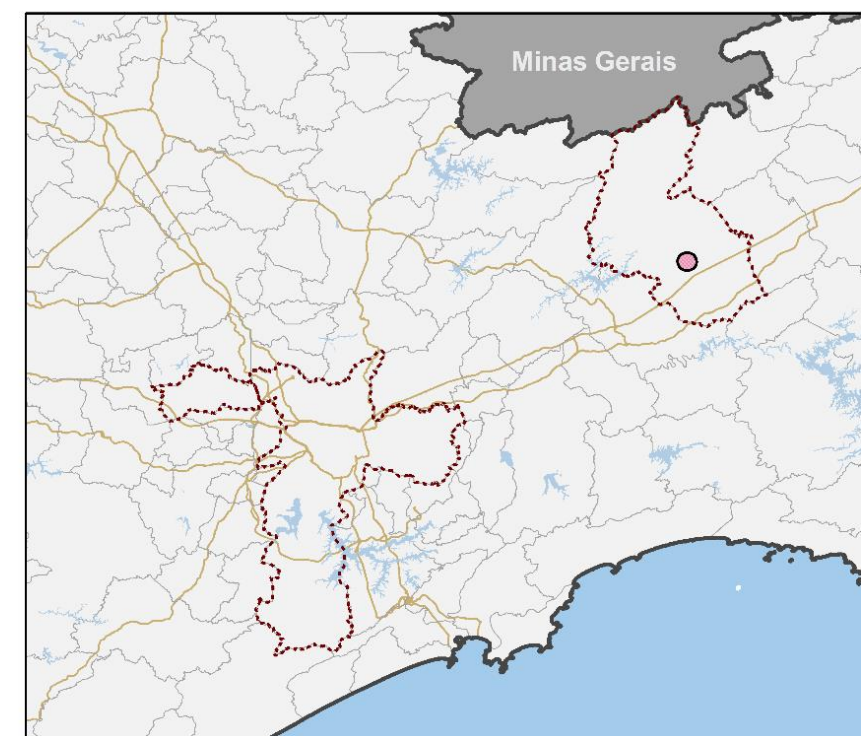
Mapa 1: Entorno da Escola – Contexto A



USO DO SOLO

- CULTURA, ESPORTE E LAZER
- EDUCAÇÃO
- ESPECIAL
- EMEF Profª Vera Lucia Carnevalli Barreto

MAPA DE INSERÇÃO - MUNICÍPIO: SÃO JOSÉ DOS CAMPOS



Fonte: Emplasa, 2010. Sistema de Coordenadas: SIRGAS 2000. Elaborado por: Luiza Grieco Feres

A escola do Contexto A está localizada no complexo municipal do Parque da Cidade Roberto Burle Marx, que possui uma extensa área verde (960.160,17m²), com locais destinados a eventos, como shows de música, teatro e dança, além de abrigar o “Museu do Folclore de São José dos Campos” e o “Pavilhão Gaivotas”, ambos gerenciados pela Fundação Cultural Cassiano Ricardo, a que muitos alunos participantes da pesquisa se referem no questionário que aplicamos, e onde são realizados diversos cursos.

Além disso, o Parque abriga também um Centro de Referência Ambiental (CRA), local de atendimento ao público onde são oferecidas informações, orientações e esclarecimentos sobre questões ambientais, tendo também espaços abertos para exposições, cursos, palestras, reuniões e outras atividades de educação ambiental⁵⁹.

Faz parte também deste complexo o Centro de Formação do Educador (CEFE), onde se realizam políticas educacionais de formação continuada de professores, em que são abordados conteúdos pedagógicos aliados à tecnologia, com laboratórios equipados com tecnologias de interação, cujas políticas visam inserir os docentes da rede municipal na *cultura digital*.

Com base no georreferenciamento que realizamos, identificamos também no entorno da escola pesquisada: 7 igrejas, 2 clubes pertencentes a sindicatos, 5 centros de assistência social, 3 creches, 6 escolas estaduais e 4 escolas municipais, incluindo a escola participante da pesquisa, além de 14 estabelecimentos classificados na categoria “cultura, esporte e lazer”, dentre as quais destacamos em seguida.

O *Centro Esportivo Casa do Jovem* é um espaço público municipal, localizado a 58 metros da escola, com uma estrutura que abrange piscina, quadra poliesportiva coberta, e salão de ginástica; oferece aulas de baby jazz, basquetebol, condicionamento físico, dança de salão, dança livre educativa, futsal, ginástica, ginástica artística, ginástica 3ª idade, ginástica rítmica, handebol, hidroginástica, jazz, judô, natação, natação pais e filhos e voleibol;⁶⁰

O *SENAI*, unidade a 800 metros da escola, criado com o apoio do poder público, mas sob a gestão do setor industrial privado, desenvolve programas de formação

⁵⁹ Informações retiradas do site da Fundação Cultural Cassiano Ricardo. Disponível em: <http://www.fccr.sp.gov.br/>

⁶⁰ Idem.

profissional, preparando mão-de-obra para a indústria brasileira, voltados tanto para adolescentes quanto para adultos.⁶¹

É possível identificar também, ao analisarmos o mapa, que o entorno inclui bairros predominantemente residenciais, de caráter mais popular em relação ao restante do município. Além disso, é possível identificar também a expressão territorial de algumas áreas industriais e de áreas não ocupadas, indicando que pode ser ainda uma ocupação em futura expansão, além da presença de áreas de preservação ambiental.

Vemos, portanto, que no Contexto A ocorre grande aproveitamento dos espaços públicos de cultura, esporte e lazer do entorno da escola, que fazem parte da rotina da maioria dos alunos desta escola. Da fala dos alunos neste Contexto aparece uma perspectiva de continuidade de estudos e de uma formação técnica-científica-cultural que pode assegurar um futuro profissional em consonância com o potencial que este Contexto oferece. Isso não está diretamente relacionado à renda, à escolaridade, ou à profissão dos pais, mas seguramente à orientação das famílias e também da escola quanto a essa perspectiva de formação cultural rica, que alavanca o potencial destes adolescentes e dá suporte para suas escolhas profissionais.

Contexto B

O Contexto B foi caracterizado a partir da EMEF 22 de Março que se localiza no município de São Paulo. Este município é hoje o mais populoso da América Latina e um dos mais populosos do mundo, com mais de 11 milhões de habitantes, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010.⁶²

A escola participante da pesquisa se localiza na subprefeitura do Campo Limpo, que fica na zona sul de São Paulo e conta com mais de 600 mil habitantes. Aproximadamente um terço desta população compõe o distrito do Campo Limpo, onde se encontra o Contexto B de nossa pesquisa, e cuja densidade demográfica é de 16.513 hab//km².

Estas informações são importantes para compreender aspectos essenciais que obtivemos com o georreferenciamento realizado que revela uma ocupação intensiva do território e que possibilita perceber o nível de complexidade da situação urbana

⁶¹ SENAI. Disponível em: <https://saojosedoscamos.sp.senai.br/institucional/1925/0/historico>

⁶² De acordo com os dados do IBGE, a população do município de São Paulo em 2010 era de 11.253.503 habitantes. As projeções para hoje ultrapassam os 12 milhões.

encontrada. Utilizando a metodologia adotada pela Emplasa, identificamos 48 setores não contínuos de assentamentos precários que, se considerados segundo a metodologia do IBGE, conforme apresenta Marques⁶³ são áreas de habitação subnormal, isto é, sem loteamento regularizado, porém num contexto predominante de habitação e condições urbanas contínuas onde existem os serviços de água, saneamento, energia elétrica e loteamento regular.

Assim, o quadro descrito indica que se misturam condições de população de baixa renda com população provavelmente sem renda fixa. Portanto, um contexto de diferentes tipos de desigualdades sociais, cujas consequências requereriam aprofundamento de estudos, o que não é possível fazer aqui.

O Campo Limpo teve sua formação e ocupação a partir da segunda metade do século passado. Segundo o site da Prefeitura de São Paulo, em meados do século XX, havia “fazendas, chácaras, olarias, uma capela católica, casas residenciais”⁶⁴, sendo que em 1958 foram instaladas as primeiras redes de energia elétrica, e em 1968, o calçamento das primeiras ruas. O comércio se estabeleceu como atividade principal do Campo Limpo.

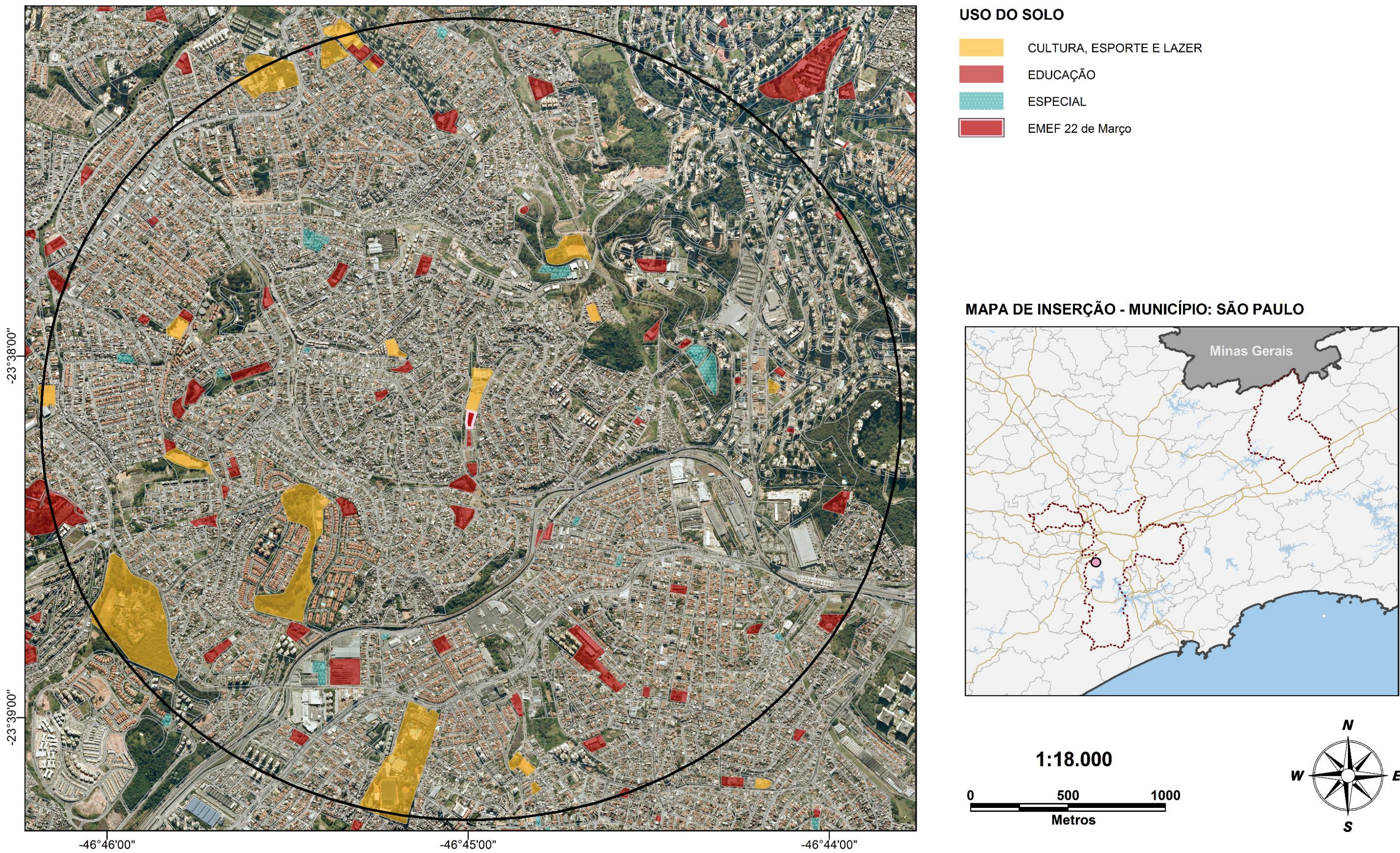
Podemos identificar no Mapa 2 a expressão do padrão de ocupação urbana, com áreas de habitação de baixa renda e bastante adensadas, com poucas áreas verdes, à exceção dos condomínios verticais de alto padrão e outros bairros próximos à Vila Andrade, a nordeste do mapa, que destoam do restante do Contexto B.

Trata-se de um contexto de alto dinamismo, de intensos deslocamentos para outras regiões da cidade, em função do trabalho, já que a maioria das mães dos alunos participantes da pesquisa trabalha nos serviços domésticos, muito provavelmente em outras áreas urbanas compostas por um padrão em geral de renda mais alta que neste onde moram, e a maioria dos pais trabalha na construção civil, nos transportes, e em outros serviços, também em geral de grande mobilidade pela cidade.

⁶³ MARQUES, E. *Condições habitacionais e urbanas no Brasil*. In: ARRETCHE, M. op. cit., p. 223-247.

⁶⁴ Informações retiradas do site da prefeitura de São Paulo. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/campo_limpo/

Mapa 2: Entorno da Escola – Contexto B



Fonte: Emplasa, 2010. Sistema de Coordenadas: SIRGAS 2000. Elaborado por: Luiza Grieco Feres

Para o interesse do tema do nosso trabalho, localizamos, com o georreferenciamento realizado: 14 igrejas e associações comunitárias, 11 creches e Centros de Educação Infantil, 15 escolas particulares, 11 escolas estaduais, 17 escolas municipais, 1 universidade particular, 2 clubes de associações e sindicatos e 7 espaços de “cultura, esporte e lazer”, dentre os quais destacamos:

– *CEU Casa Blanca - Professor Sólon Borges dos Reis*: espaço público municipal, com infraestrutura que inclui teatro, biblioteca, telecentro, 3 piscinas, 3 quadras poliesportivas, pista de skate e sala de dança; oferece cursos de: Dança Cigana, Ballet Clássico, Jazz Contemporâneo, Forró, Futsal, Ginástica, Hidroginástica, Jiu Jitsu, Karatê, Natação, Pilates, Rugby, Taekwondo, Tai Chi Chuan, Vôlei, Yoga, Iniciação Musical, Instrumento e Canto; localiza-se a 1,6 km da escola;

– *Associação Pró Melhoramentos de Vila Prel*: organização não-governamental que possui um Telecentro aberto ao público e oferece cursos para a população, entre eles Educação de Adultos e Judô; está localizada a 1,4 km da escola;

– *Clube Escola - Campo Limpo*: a 2,5 km da escola, é um Clube Esportivo Municipal (CEM), cuja estrutura é composta por piscina, sala de ginástica, pista de cooper e área de lazer; oferece atividades tais como Atletismo, Educação física infantil, Futebol, Ginástica geral, Taekwondo Tai chi chuan, Jiu jitsu, Natação, Hidroginástica, Alongamento;

– *Clube da Comunidade (CDC) Izaltino Silva*: localizado a 1,4 km da escola, é um centro público municipal de administração indireta que funciona como centro de treinamento de futsal;

– *Ponto de Cultura Casa dos Meninos*: organização não-governamental localizada a 2,5 km da escola; tornou-se Ponto de Cultura em 2004 e incentiva o uso das novas tecnologias e o estudo do território com adolescentes da região; tem grupos de estudo, como: “Audiovisual”, “Redes de Internet” e “Informática Básica”; e realiza diversas oficinas, entre elas: “mapeamento digital (geoprocessamento)”, “Estudo da Realidade Local” e “introdução a lógica de programação”.⁶⁵

Um outro espaço cultural que não se encontra no raio de 2 quilômetros do entorno da escola, mas que foi citado por um dos alunos desta amostra, é a Fábrica de Cultura do Capão Redondo, instituição do governo do Estado de São Paulo com acesso gratuito a

⁶⁵ Portal Casa dos Meninos. Disponível em: www.casadosmeninos.org.br/

curiosos e atividades de música, dança, teatro, circo, foto, vídeo, desenho, grafite, DJ, capoeira, além de possuir bibliotecas e uma programação cultural diversificada.⁶⁶

Vimos que, além deste caso único, os adolescentes deste Contexto, em geral, quase não se referem a atividades ou à frequência a espaços culturais, indicando que há um baixo aproveitamento dos espaços públicos disponíveis no entorno da escola, apesar da presença de uma grande quantidade deles, como vimos através do mapeamento.

A tendência, como pudemos constatar no segundo capítulo deste trabalho, é que estes adolescentes permanecem a maior parte do tempo em casa, sem que haja uma diversidade de atividades culturais para a grande maioria deles. Este aspecto pode estar relacionado a inúmeros fatores, dentre os quais traçamos algumas hipóteses: falta de orientação por parte da família; falta de orientação por parte da escola; insuficiência da segurança pública; falta de articulação entre os espaços públicos de cultura e a escola. Seriam necessários mais estudos para aprofundar este tipo de análise e verificar se nossas hipóteses procedem.

De qualquer forma, é visível que o potencial destes adolescentes não está sendo aproveitado completamente, já que muitos sonham em exercer profissões de ensino superior, mas muito poucos tem uma perspectiva de continuidade de estudos ou realizam alguma atividade cultural que os coloque em relação ao mundo, o que nos indica uma percepção de si mesmos e uma percepção de mundo de baixa complexidade e abstração, pois muito provavelmente não projetam o percurso necessário para um dia exercer essas profissões, seja para os que querem ser médicos, seja para os que querem ser jogadores de futebol.

Os dinamismos e a perspectiva modernizadora que o Contexto apresenta também não estão sendo aproveitados, o que potencializa o aprofundamento das desigualdades sociais e das distâncias que esta população ainda tem que percorrer.

Cabe aqui uma ressalva à possível e recorrente hipótese do senso comum de que alguns alunos não têm acesso à cultura pois têm de trabalhar, principalmente referindo-se a alunos de baixa renda. Esta hipótese, na amostra analisada neste estudo, não se confirma, já que pudemos verificar por meio do questionário que 92,8% dos alunos disseram não trabalhar, sendo que esta resposta foi apresentada por 100% dos alunos do Contexto A, 88% dos alunos do Contexto B, e 93,8% dos alunos do Contexto C, ou seja,

⁶⁶ Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/>

no geral, a maioria dos alunos envolvidos neste estudo não trabalha, independentemente do Contexto.

Contexto C

A terceira escola participante da pesquisa localiza-se em Alphaville, bairro cuja extensão se divide entre os municípios de Santana de Parnaíba e Barueri, ambos localizados na Região Metropolitana de São Paulo.

O bairro de Alphaville foi idealizado pelos engenheiros Renato Albuquerque e Yojiro Takaoka em 1973 como uma cidade planejada para abrigar indústrias não-poluentes.⁶⁷ Inicialmente, o projeto previa apenas loteamentos para as empresas, mas logo percebeu-se que eram necessárias moradias para quem trabalhasse em uma das empresas nacionais ou multinacionais que se instalaram ali, como a HP, a Sadia, entre outras.

Essa necessidade, aliada a um grande contingente de moradores de média e alta renda de São Paulo em busca de um local mais tranquilo para morar, longe dos problemas de habitação, poluição e segurança do município (mas perto o suficiente para manter suas relações com a capital), provocou o lançamento do Alphaville Residencial.

Na década de 1980, o bairro valorizou-se rapidamente, sem perder seu potencial atraente de ser um projeto urbanístico que proporcionaria um “novo estilo de vida”, e verticalizou-se, chegando hoje a ter mais de 35 mil habitantes. Segundo a empresa que desenvolve os empreendimentos:

Ensinar os filhos a andar de bicicleta na rua, conhecer os vizinhos pelo nome e apreciar o contato com a natureza, seja praticando esportes ou apenas caminhando pelo bairro. Viver em um empreendimento da Alphaville Urbanismo é uma experiência única: a segurança é garantida, existe senso de comunidade entre os moradores e predomina o respeito pelo próximo, pelo meio ambiente e por tudo aquilo que preserva as belezas do lugar. Da prioridade aos pedestres ao uso consciente dos terrenos, a vivência em um de nossos condomínios é sempre incomparável.⁶⁸

Além de seus conhecidos condomínios residenciais de alto padrão, Alphaville configura-se hoje como um importante polo empresarial (tanto industrial como comercial), e tornou-se modelo para empreendimentos em outras cidades do Brasil.

⁶⁷ Alphaville Urbanismo. Disponível em: www.alphavilleurbanismo.com.br

⁶⁸ Idem.

Podemos observar claramente no Mapa 3 a característica que citamos acima de ocupação planejada que se deu neste Contexto urbano. Além de algumas áreas empresariais, identificamos diversos condomínios residenciais, alguns deles ainda em ocupação no mapeamento de 2010. É possível notar, no mapa, que a grande maioria das residências possui piscina e, mesmo se não possui, geralmente há um centro de lazer em cada condomínio residencial.

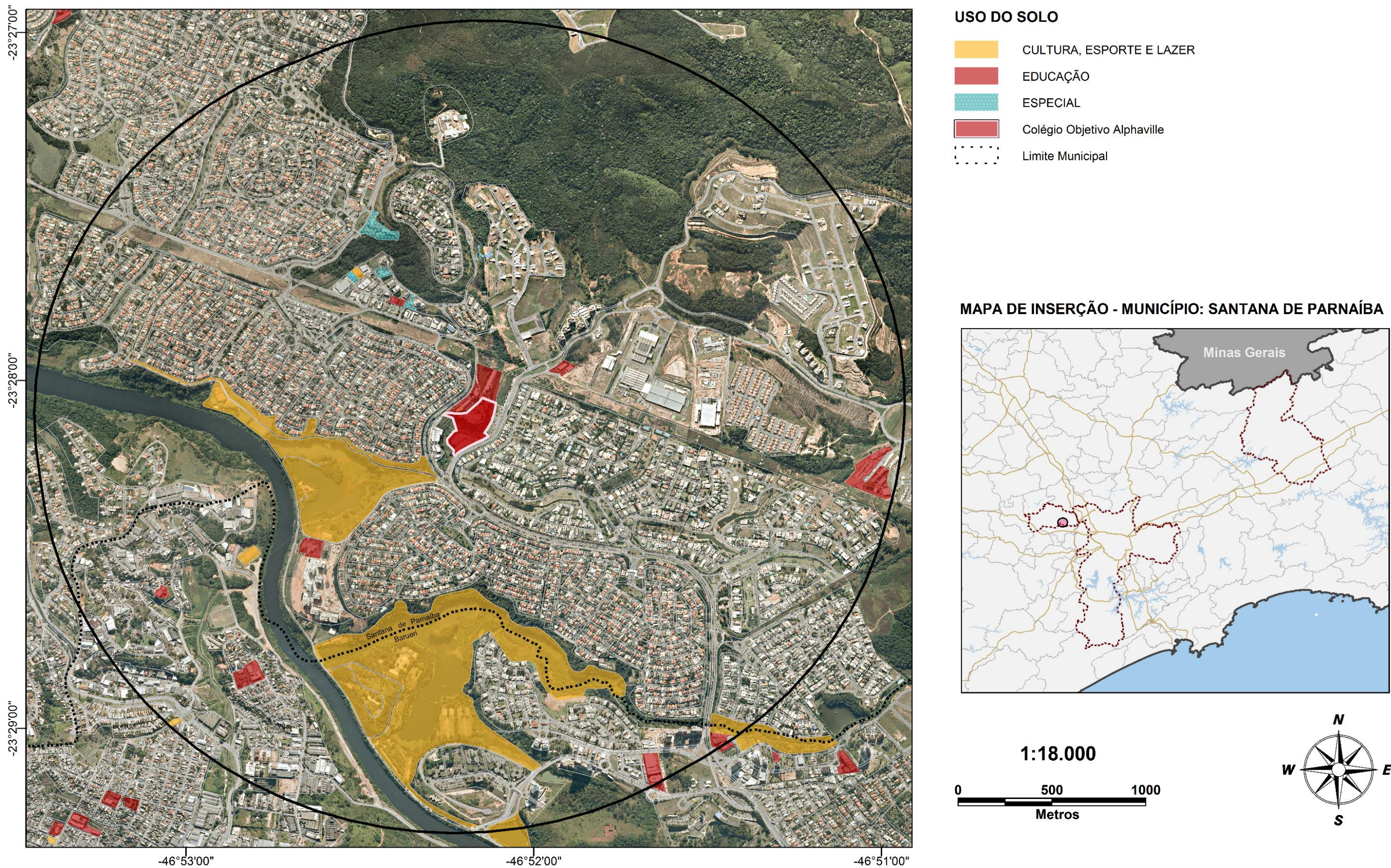
Os condomínios são, portanto, áreas de convivência para os moradores, contando inclusive com segurança própria, o que nos permite compreender as narrativas que os adolescentes deste Contexto têm de suas rotinas, quando incluem atividades como “andar pelo condomínio” ou outras atividades esportivas que realizam também no próprio condomínio.

Verificamos, a partir do georreferenciamento, as duas únicas áreas classificadas como “cultura, esporte e lazer”, que são: o Parque Ecológico de Barueri, localizado a 2,6 km da escola, e que conta com uma biblioteca, um viveiro, quadras poliesportivas, campos de futebol, quadras de vôlei de areia;⁶⁹ e o Parque Municipal do Bacuri, sobre o qual não encontramos nenhuma referência de realização de atividades culturais.

Nenhum destes dois parques, no entanto, é mencionado pelos adolescentes deste Contexto em suas respostas sobre suas rotinas, embora haja uma certa diversidade de atividades culturais que eles dizem realizar, muito provavelmente localizados fora do entorno que delimitamos.

⁶⁹ Áreas Verdes das Cidades. 2014. Disponível em: <http://www.areasverdesdascidades.com.br/2014/10/parque-ecologico-de-barueri-ex-parque.html>

Mapa 3: Entorno da Escola – Contexto C



Fonte: Emplasa, 2010. Sistema de Coordenadas: SIRGAS 2000. Elaborado por: Luiza Grieco Feres

Do ponto de vista das relações familiares entre escola e cultura, vemos que não há limites pré-determinados, pois neste caso as distâncias que fazem parte das dinâmicas familiares, como a distância entre a moradia e a escola, ou entre a moradia e outras instituições educacionais e culturais, provavelmente se apresenta como consequência de escolhas familiares.

Em geral, os alunos deste Contexto indicam, no questionário aplicado, que levam menos de 30 minutos para chegar à escola, conforme predomina também nos outros Contextos. Entretanto, diferentemente dos anteriores, a grande maioria destes alunos indica que vai de carro à escola,⁷⁰ o que nos permite compreender esta relação territorial, como, por exemplo, o fato de poderem incluir atividades em sua rotina que necessitem de um deslocamento maior, sem depender de espaços próximos à escola.

Dada a alta renda que caracteriza as famílias deste Contexto, seria possível dizer que o adolescente, em princípio, poderia atravessar com segurança a possibilidade de superação dos dilemas próprios desta fase da vida, devido à articulação dos deslocamentos nas diversas escalas que recobrem do local ao global em suas rotinas diárias. Apesar deste maior potencial de mobilidade, pudemos verificar, na leitura de suas respostas acerca da rotina, que no geral estes adolescentes permanecem a maior parte do tempo em casa, com algumas exceções.

Assim, vemos que não há como estabelecer uma relação de determinação, nem em relação à renda, nem em relação à escolaridade ou profissão dos pais, já que, do ponto de vista educacional e cultural, estes adolescentes podem estar com os mesmos dilemas que os adolescentes do Contexto B, tendo seu potencial subutilizado, na medida em que não têm, a despeito de algumas exceções, uma diversidade muito grande de experiências nos espaços de cultura disponíveis de acordo com sua mobilidade, com riscos para a predominância do consumismo e do individualismo.

⁷⁰ 92% dos alunos deste Contexto, ante 16% dos alunos do Contexto B que dizem ir de carro para a escola e 61% dos alunos do Contexto A que dizem ir a pé ou de carro.

Considerações Finais

Nossa pretensão, ao final deste estudo, não foi chegar a conclusões definitivas a respeito dos temas e assuntos que nos propusemos a tratar. Entretanto, algumas questões nos parecem relevantes de serem abordadas nestas considerações finais, como alguns questionamentos e apontamentos que surgiram no processo de pesquisa e reflexão, que certamente sinalizam a necessidade de mais estudos.

O primeiro destes questionamentos que elencamos aqui é: o que sabemos sobre os adolescentes das gerações atuais? Ficou clara para nós a importância da cultura e da educação, interligadas, neste processo de transição próprio da adolescência, em que os indivíduos começam a ter uma percepção de si mesmos e do mundo, objetivamente, e começam a se projetar nele. Conforme sintetiza Bruner,

A construção da realidade é fruto da produção de significado moldado por tradições e pelo conjunto de ferramentas de uma cultura nos seus modos de pensamento. Neste sentido, a educação pode conceber-se como adjuvante dos jovens humanos na aprendizagem do uso de instrumentos de produção de significado e de construção da realidade, para melhor adaptação ao mundo em que se encontram e para ajuda no processo de o transformar tal como se exige.⁷¹

Podemos até dizer que a cultura seria o próprio processo de construção de significados, e, sendo assim, não temos razões para assumir que este processo está garantido. São necessários diversos esforços, em diferentes escalas, para assegurar que crianças e, principalmente adolescentes, tenham vivências culturais diversas, e possam ter uma representação de si mesmos e do mundo mais complexa, podendo se projetar para o futuro e, até mesmo, pensar em projetos para o país. Para estudos futuros, seria interessante acompanhar estes adolescentes, isto é, fazer as mesmas perguntas em outro momento, quando estivessem finalizando o Ensino Médio, por exemplo.

Além disso, identificamos também a importância de compreendermos os contextos geográfico-sociais-culturais para pensarmos nas vivências destes adolescentes e sua relação com o território. Sem dúvida, nossa vida tem grande relação com a nossa “experiência do espaço”. Por outro lado, isto nos leva a outras questões: é possível falar em determinismo em um mundo da conexão e da informação, no qual os três contextos urbanos que analisamos estão inseridos?

⁷¹ BRUNER, Jerome. *Cultura da Educação*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1996, p 40.

Experimentamos nesse trabalho uma metodologia de análise e, especificamente sob os limites desta pesquisa, vimos que não há como estabelecer uma relação de determinação entre a quantidade de espaços de cultura de cada contexto urbano e a diversidade de atividades culturais relatadas pelos adolescentes envolvidos neste estudo. Nem entre essas atividades e a renda, escolarização, profissão ou presença dos pais em casa. Cada contexto geográfico-cultural, na perspectiva que pudemos caracterizar aqui, apresenta um potencial enorme em relação à vida cultural destes adolescentes, do ponto de vista das dinâmicas modernas expressas no território.

Entretanto, vimos que os processos de construção de significados não se dão de modo automático, e este trabalho nos dá elementos para afirmar que este potencial de cada contexto urbano não está sendo totalmente aproveitado, pois vimos que, em sua maioria, os adolescentes participantes da pesquisa não estão sendo estimulados a ter vivências culturais diversificadas. Esse potencial poderia ser alavancado, em termos da formação cultural de adolescentes, se se somassem esforços da sociedade às políticas de Estado, embora não se limite a estas últimas.

Que papel tem a escola nesse contexto? Que informações a escola tem sobre o território e quais relações poderia estabelecer com os espaços culturais no seu entorno? Poderia contribuir para os adolescentes terem vínculos com estes espaços? A escola tem estimulado vivências culturais diversificadas ou tem aceitado a tese do determinismo social atribuindo unicamente às famílias a responsabilidade em relação à formação cultural, contribuindo para a manutenção e aprofundamento das desigualdades?

Consideramos em nossa pesquisa a rotina diária, enfatizando o que os adolescentes fazem fora do período escolar, mas seriam interessantes mais pesquisas para saber como é a rotina escolar em termos de vivências culturais, isto é, se a escola também é vista ou não como uma instituição cultural, e quais seriam as consequências para as políticas educacionais de considerá-la como tal. A escola compreende a complexidade da vida dos adolescentes hoje?

Mais ainda, a partir das escolas envolvidas neste estudo, o que podemos pensar de outras escolas? Como estamos lidando, enquanto universidade, com as novas questões postas na cultura do novo capitalismo, em termos de projeto de educação e de país? A indústria 4.0 precisa de profissionais qualificados que saibam interligar os conhecimentos e não apenas “apertar botões”. Estamos deixando os adolescentes das novas gerações permanecerem na cultura da massificação e na superficialidade do trabalho?

Enquanto sociedade, estamos deixando as novas gerações à própria sorte, ou assumiremos a promoção de uma “política de escolha”⁷² que contribua para que os adolescentes das novas gerações possam ter pensamento crítico, isto é, possam julgar, decidir e fazer escolhas⁷³ futuramente em suas vidas?

Segundo Michel Serres, em momentos de crise não há volta para o estado anterior de coisas.⁷⁴ E tratam-se justamente dos momentos mais propícios para criar as possibilidades para o novo, para a reinvenção da existência. Pode-se dizer, inclusive, que esse é propriamente um paradigma da modernidade. Segundo Heller,

[...] em princípio, [no arranjo social moderno] os homens nascem livres porque nascem contingentes: no momento do seu nascimento, nada está escrito em seus berços. Em princípio, suas possibilidades são ilimitadas. Nascer livre é nascer sem determinações, liberdade é igual a vazio. Este vazio precisa ser preenchido com conteúdos pelas escolhas e pelos atos do homem e da mulher modernos.⁷⁵

Precisamos dar condições para que as novas gerações sejam capazes de lidar com o preço e o risco das possibilidades ilimitadas e tomar suas próprias decisões, pois pensar no seu próprio futuro é condição necessária para pensar num futuro da comunidade humana, sob pena de vivermos permanentemente em crise, com graves consequências para as próximas gerações.

Na sociedade moderna, estas condições não estão pré-estabelecidas, já que a educação e a cultura, diferentemente das sociedades pré-modernas, não estão automaticamente garantidas através da legitimidade e do poder das comunidades. Educação e cultura hoje estão sendo pensadas de modo apartado, e parece que as instituições educacionais não estão assumindo sua função cultural e não estão dando conta de se colocarem entre a dinâmica da sociedade de massas e as diversas camadas de comunidades existentes num mundo cada vez mais conectado e informatizado.

São estas as questões iniciais que pudemos registrar para que consideremos a relevância deste tema para as novas pesquisas e debates na ciência geográfica, que teriam muito a contribuir para o avanço de novas reflexões e proposições.

⁷² GIDDENS, 1996, p. 106

⁷³ SERRES, Michel. *Tempo de Crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017, p. 10.

⁷⁴ Ibid., p. 11.

⁷⁵ HELLER, Agnes et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 16.

Referências Bibliográficas

ARRETCHE, M. (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio Sobre o Conceito de Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1996.

CAMPOS, R; DAHER, A. A antropologia da natureza de Philippe Descola. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 495-517, dez. 2013.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens**: a geografia. São Paulo: Contexto, 2014.

FAPESP. **Brasil precisa de um projeto de reindustrialização com ênfase em indústria 4.0**. Agência Fapesp, 07 de dezembro de 2017.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. A. R. Machado e E. G. Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GEORGE, Pierre et al. **A geografia ativa**. 5ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**: o futuro da política radical. São Paulo: UNESP, 1996.

HELLER, Agnes et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

KOZULIN, Alex. **Instrumentos Psicológicos**: La educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós, 2000.

LEONTIEV, A. El hombre y la cultura. In: KOSIK; LEONTIEV; LURIA. **El hombre nuevo**. Barcelona: Martínez Roca, 1969.

MARANGONI, A. M. M. C. Questionários e Entrevistas – algumas considerações. In: VENTURI, L. A. B. (Org.). **Praticando Geografia** – Técnicas de campo e laboratório. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 167-174.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, s/d.

MEDEIROS, J. A.; PERILO, S. A. Implantação e consolidação de um pólo tecnológico: o caso de São José dos Campos. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 35-45, abr/jun 1990.

MIRANDA M. E. **Educação, Espaço e Poder**. 1992. 210 p. Tese (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. Aulas Laboratoriais de Geografia: Proposições para o Ensino de Graduação. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 67-73, mar. 2017.

MORAES, A. C. R. **Território na geografia de Milton Santos**. São Paulo: Annablume, 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PADERBORN UNIVERSITY; RWTH AACHEN UNIVERSITY; NATIONAL ACADEMY OF SCIENCE AND ENGINEERING. **Industrie 4.0**: International Benchmark, Options for the future and Recommendations for Manufacturing Research. 2016.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, M. et al. (org.). **Território, Globalização e Fragmentação**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 19ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SERRES, Michel. **Tempo de Crise**: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SILVEIRA, Maria Laura. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 19, p. 81-91, 2006.

_____. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Território**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano IV, nº 6, jan-jun 1999, p. 21-28.

THIOLLENT, M. J. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cad. Pesqui.** [online]. 1984, n.49, p. 45-50.

VIANNA, P. V. C.; ELIAS, P. E. M. **Cidade Sanatorial, cidade industrial: espaço urbano e política de saúde em São José dos Campos, São Paulo, Brasil**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1295-1308, jun. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VOLPATO, G. L. et al. **Dicionário Crítico para Redação Científica**. Botucatu: Best Writing, 2013.

WOLFF, F. **Nossa Humanidade**: de Aristóteles às Neurociências. Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

Websites

Alphaville Urbanismo. Disponível em: <https://www.alphavilleurbanismo.com.br/>

Áreas Verdes das Cidades. 2014. Disponível em:
<http://www.areasverdesdascidades.com.br/2014/10/parque-ecologico-de-barueri-ex-parque.html>

Câmara Municipal de São José dos Campos. Disponível em:
<http://www.camarasjc.sp.gov.br/promemoria/tag/fase-sanatorial/>

Casa dos Meninos. Disponível em: casadosmeninos.org.br/

EMPLASA. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMSP>

Fundação Cultural Cassiano Ricardo. Disponível em: <http://www.fccr.sp.gov.br/>

Portal do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em:
<http://www.saopaulo.sp.gov.br/>

Prefeitura de São Paulo. Disponível em:
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/campo_limpo/

SEBRAE. Saiba o que é a Indústria 4.0 e descubra as oportunidades que ela gera. 21 de dezembro de 2016. Disponível em:

<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/saiba-o-que-e-a-industria-40-e-descubra-as-oportunidades-que-ela-gera,11e01bc9c86f8510VgnVCM1000004c00210aRCRD>

SENAI. Disponível em:

<https://saojosedosc campos.sp.senai.br/institucional/1925/0/historico>

ANEXOS

Caracterização dos Alunos Participantes da Pesquisa - 2016**1. Nome****2. Data****3. Série / ano****4. Turma****5. Data de nascimento****6. Nível de escolaridade da mãe**

- ☐ 1. Fundamental incompleto
- ☐ 2. Fundamental completo
- ☐ 3. Ensino Médio incompleto
- ☐ 4. Ensino Médio completo
- ☐ 5. Ensino Médio Técnico
- ☐ 6. Superior incompleto
- ☐ 7. Superior completo
- ☐ 8. Nunca frequentou a escola
- ☐ 9. Não sei

7. Sua mãe trabalha?

- ☐ 1. Sim
- ☐ 2. Não
- ☐ 3. Não sei
- ☐ 4. Está desempregada

8. Qual a profissão da sua mãe?**9. Nível de escolaridade do pai**

- ☐ 1. Fundamental incompleto
- ☐ 2. Fundamental completo
- ☐ 3. Ensino Médio incompleto
- ☐ 4. Ensino Médio completo
- ☐ 5. Ensino Médio Técnico
- ☐ 6. Superior incompleto
- ☐ 7. Superior completo
- ☐ 8. Nunca frequentou a escola
- ☐ 9. Não sei

10. Seu pai trabalha?

- ☐ 1. Sim
- ☐ 2. Não
- ☐ 3. Não sei
- ☐ 4. Está desempregado

11. Qual a profissão do seu pai?**12. Quem é considerado o chefe da sua família?**

- ☐ 1. Meu pai
- ☐ 2. Minha mãe
- ☐ 3. Ambos
- ☐ 4. Outro _____

13. Como você faz as tarefas escolares?

- ☐ 1. Sozinho
- ☐ 2. Com a ajuda de alguém
- ☐ 3. Não faço lição de casa

14. Quantas pessoas moram com você?**15. Quem mora com você?**

- ☐ 1. Mãe
- ☐ 2. Pai
- ☐ 3. Irmãos
- ☐ 4. Avós
- ☐ 5. Tios e primos
- ☐ 6. Padrasto / Madrasta
- ☐ 7. Outros _____

16. Sua casa é:

- ☐ 1. Própria
- ☐ 2. Alugada
- ☐ 3. Cedida
- ☐ 4. Outro _____

17. Como você costuma ir à escola?

- ☐ 1. A pé
- ☐ 2. De carro
- ☐ 3. De ônibus
- ☐ 4. De trem / metrô
- ☐ 5. Outro _____

18. Quanto tempo demora da sua casa até a escola?

- ☐ 1. Menos de 15 minutos
- ☐ 2. De 15 a 30 minutos
- ☐ 3. De 30 a 45 minutos
- ☐ 4. De 45 minutos a 1 hora
- ☐ 5. Mais de 1 hora

19. O que você faz para se divertir no seu dia a dia?

- ☐ 1. Mexer no computador
- ☐ 2. Jogar videogame
- ☐ 3. Assistir televisão
- ☐ 4. Brincar
- ☐ 5. Ler
- ☐ 6. Ouvir música
- ☐ 7. Fazer esportes / exercícios
- ☐ 8. Sair / passear
- ☐ 9. Encontrar os amigos
- ☐ 10. Outros _____

20. Você costuma frequentar:

- ☐ 1. Museus e galerias
- ☐ 2. Cinemas
- ☐ 3. Parques públicos
- ☐ 4. CEUs
- ☐ 5. Clubes
- ☐ 6. Bibliotecas
- ☐ 7. Locais religiosos
- ☐ 8. Outros _____

21. Quanto tempo por dia você assiste TV?

- ☐ 1. Menos de 1 hora
- ☐ 2. De 1 a 2 horas
- ☐ 3. De 2 a 3 horas
- ☐ 4. Mais de 3 horas
- ☐ 5. Não assisto TV

22. Quanto tempo por dia você fica no computador?

- ☐ 1. Menos de 1 hora
- ☐ 2. De 1 a 2 horas
- ☐ 3. De 2 a 3 horas
- ☐ 4. Mais de 3 horas
- ☐ 5. Não mexo no computador

23. Onde você acessa a internet?

- ☐ 1. Computador da escola
- ☐ 2. Computador de casa
- ☐ 3. Lan house
- ☐ 4. Celular
- ☐ 5. Tablet
- ☐ 6. Outro _____
- ☐ 7. Não acesso a internet

24. Para que você utiliza a internet?

- ☐ 1. Redes sociais
- ☐ 2. Compras
- ☐ 3. Jogos
- ☐ 4. Notícias
- ☐ 5. Pesquisas / trabalhos da escola
- ☐ 6. Blogs
- ☐ 7. Cursos à distância
- ☐ 8. Vídeos / filmes
- ☐ 9. Música
- ☐ 10. Outro _____

25. Sua escola tem computadores?

- ☐ 1. Não
- ☐ 2. Sim, mas com uso restrito às atividades escolares
- ☐ 3. Sim, e o uso é livre

26. Quanto tempo você dedica por dia para estudar fora do período de aula?

- ☐ 1. Menos de 15 minutos
- ☐ 2. De 15 a 30 minutos
- ☐ 3. De 30 minutos a 1 hora
- ☐ 4. De 1 a 2 horas
- ☐ 5. Mais de 2 horas
- ☐ 6. Não estudo fora do período de aula

27. Você trabalha?

- ☐ 1. Não
- ☐ 2. Trabalho, mas não contribuo para o sustento da casa
- ☐ 3. Trabalho e contribuo para o sustento da casa

28. Quando você está interessado em algum assunto, onde busca informações?

- ☐ 1. Em conversas com a família
- ☐ 2. Em conversas com amigos
- ☐ 3. Pela televisão
- ☐ 4. Pela internet
- ☐ 5. Na escola
- ☐ 6. Em jornais e revistas
- ☐ 7. Em livros
- ☐ 8. Outros _____

29. O que você gosta de ler?

- ☐ 1. Quadrinhos / Mangás
- ☐ 2. Revistas de curiosidades científicas
- ☐ 3. Revistas de novela / celebridades
- ☐ 4. Bíblia
- ☐ 5. Redes sociais
- ☐ 6. Literatura / poesia
- ☐ 7. Jornais / noticiários na internet
- ☐ 8. Outros _____
- ☐ 9. Não gosto de ler

30. Quando foi a última vez que você leu um livro inteiro?

- ☐ 1. Há menos de uma semana
- ☐ 2. De uma semana a um mês
- ☐ 3. De um mês a um ano
- ☐ 4. De um a dois anos
- ☐ 5. Há mais de dois anos
- ☐ 6. Nunca li um livro inteiro

31. Por que você leu este livro?

- ☐ 1. Indicação de um professor
- ☐ 2. Indicação da família
- ☐ 3. Indicação de amigos
- ☐ 4. Vi na biblioteca
- ☐ 5. Outro _____

32. Além da frequência à escola, conte como é sua rotina diária.

33. Em qual profissão você acredita que seria feliz? Por quê?

TERMO DE ANUÊNCIA DO (A) DIRETOR (A) DE ESCOLA

Eu, EDUARDO PAULINO SENHOR, RG: 25622031-1, CPF: 278011668-41, Diretor(a) da Unidade Escolar EMEF 22 DE MARÇO, do sistema público municipal, declaro que concordo com a realização da Pesquisa intitulada "**A contribuição das 'figuras de Wolff' e das concepções de *mediação* para repensar o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo de conectividade e informação**", e que conheço os termos, objetivos e metodologia apresentada pela coordenadora e pesquisadora responsável Profª Drª Maria Eliza Miranda¹ cuja realização está prevista para o período entre abril e junho de 2016, com a participação do(a) Professor(a) MÁRCIO DE JESUS LIMA (geografia), sob a orientação da pesquisadora responsável.

Declaro ainda, que estou ciente do compromisso ético da pesquisadora quanto ao resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos por ela recrutados, tanto do Professor MÁRCIO DE JESUS LIMA como dos alunos dos 9^{os} anos para os quais o professor leciona.

Disponho das informações essenciais e das atividades envolvidas no projeto em questão, o qual investiga uma proposta alternativa de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula e garante, de modo seguro, que não serão prejudicados o pleno funcionamento do calendário escolar, as aulas previstas e as atividades regulares, durante o período da pesquisa, assegurando plena participação do professor, considerando os termos de seu consentimento, a privacidade e o sigilo da identidade dos alunos envolvidos.

Recebi cópia assinada deste Termo de Anuência, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor MÁRCIO DE JESUS LIMA, sendo que a qualquer momento pode ser suspensa a participação desta unidade escolar na Pesquisa, caso venhamos a julgar necessário que isto ocorra.

São Paulo, _____ de abril de 2016

EDUARDO PAULINO SENHOR


EDUARDO PAULINO SENHOR
DIRETOR
RF: 790.926.8
RG: 25622031-1

¹ Docente e Pesquisadora do LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático – Departamento de Geografia – USP – Contato: elizamir@usp.br / elizausp@gmail.com.br
Cel: (11) 982251984 – Institucional: 3091 3737.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA - "O ensino de Geografia na Era da Conectividade e da Informação"

Deptº de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

PROJETO DE PESQUISA: A contribuição das 'figuras de Wolff' e das concepções de *mediação* para repensar o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo de conectividade e informação.

Coordenação: Profª Drª Maria Eliza Miranda

TERMO DE ANUÊNCIA DO (A) DIRETOR (A) DE ESCOLA

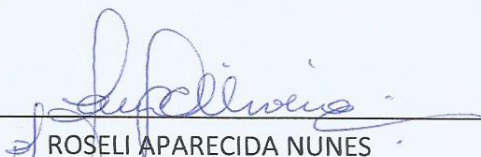
Eu, ROSELI APARECIDA NUNES, RG: 8015084, CPF: 830.424.318-00, Diretora da Unidade Escolar EMEF PROFª VERA LUCIA CARNEVALLI BARRETO do sistema público municipal, declaro que concordo com a realização da Pesquisa intitulada "**A contribuição das 'figuras de Wolff' e das concepções de *mediação* para repensar o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo de conectividade e informação**", e que conheço os termos, objetivos e metodologia apresentada pela coordenadora e pesquisadora responsável Profª Drª Maria Eliza Miranda¹ cuja realização está prevista para o período entre março e junho de 2016, com a participação do Professor FRANCIS GOMES MACEDO (geografia), sob a orientação da pesquisadora responsável.

Declaro ainda, que estou ciente do compromisso ético da pesquisadora quanto ao resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos por ela recrutados, tanto do Professor FRANCIS GOMES MACEDO como dos alunos do 9º ano A para os quais o professor leciona.

Disponho das informações essenciais e das atividades envolvidas no projeto em questão, o qual investiga uma proposta alternativa de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula e garante, de modo seguro, que não serão prejudicados o pleno funcionamento do calendário escolar, as aulas previstas e as atividades regulares, durante o período da pesquisa, assegurando plena participação do professor, considerando os termos de seu consentimento, a privacidade e o sigilo da identidade dos alunos envolvidos.

Recebi cópia assinada deste Termo de Anuência, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor FRANCIS GOMES MACEDO, sendo que a qualquer momento pode ser suspensa a participação desta unidade escolar na Pesquisa, caso venhamos a julgar necessário que isto ocorra.

São José dos Campos, 18 de março de 2016


ROSELI APARECIDA NUNES

Fátima A. M. X. de Oliveira
Assistente de Direção
RG: 13.064.717-2

¹ Docente e Pesquisadora do LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático – Departamento de Geografia – USP – Contato: elizamir@usp.br / elizausp@gmail.com.br
Cel: (11) 982251984 – Institucional: 3091 3737.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA - "O ensino de Geografia na Era da Conectividade e da Informação"

Deptº de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

PROJETO DE PESQUISA: A contribuição das 'figuras de Wolff' e das concepções de *mediação* para repensar o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo de conectividade e informação.

Coordenação: Profª Drª Maria Eliza Miranda

Objetivos Gerais

1. Identificar, observar e descrever as práticas, as técnicas e as concepções que professores de geografia utilizam para planejar e realizar a prática pedagógica no ensino de geografia.
2. Experimentar, discutir e avaliar a metodologia da mediação pedagógica que interessa à formação de novos significados tanto para a prática docente como para a aprendizagem de geografia na educação básica.
3. Identificar, analisar e avaliar o impacto da adoção das 'figuras de Wolff' nos processos de planejar e realizar as práticas curriculares de geografia na educação básica.
4. Identificar, analisar e avaliar o impacto da adoção de concepções de mediação de Vigotski e de Feuerstein nos processos de planejar e realizar as práticas curriculares de geografia na educação básica.
5. Prospear um modelo de trabalho didático de mediação da aprendizagem na prática docente que enfoque a passagem do pensamento espontâneo para o pensamento científico com atividades e instrumentos intelectuais que estimulem e valorizem o processo de formação do conhecimento geográfico em sua complexidade na educação básica.

Objetivos Específicos:

- a) Verificar o impacto da adoção da didática de mediação como princípio *norteador* do currículo escolar de Geografia, envolvendo alunos do Ensino Fundamental II e Ensino médio em diversas turmas e escolas públicas e particulares no Estado de São Paulo.
- b) Planejar o processo de ensino e aprendizagem no contexto de sequências didáticas de curta duração a partir de práticas curriculares de Geografia que entrecruzam a concepção de Homem, Sociedade e Natureza com ênfase na passagem do pensamento espontâneo para o pensamento científico mediante a experiência de aprendizagem mediada.
- c) Elaborar e aplicar plano de ensino de sequências didáticas de curta duração no ensino de Geografia organizado a partir da hierarquização de temas, assuntos e conteúdos a serem ensinados considerando o desenvolvimento da capacidade de argumentação, com materiais e instrumentos escolhidos pelo professor, os quais também são objetos de análise nesta Pesquisa.
- d) Selecionar, organizar e determinar o vocabulário, os conceitos e as palavras-chaves que se referem ao tema, assunto e conteúdo a ser ensinado considerando o Projeto Pedagógico da escola e o Plano de Ensino que vem sendo realizado normalmente no percurso letivo das turmas que participarão da Pesquisa.
- e) Estabelecer os objetivos, as atividades, os materiais e os critérios e indicadores de avaliação da aprendizagem no processo de aplicação do plano de ensino no âmbito desta pesquisa, considerando o nível de escolarização envolvido em cada plano.
- f) Organizar e conhecer as referências bibliográficas que serão consideradas no processo de elaboração e aplicação dos planos de ensino.
- g) Participar ativamente da metodologia de registro dos dados envolvidos na Pesquisa e na análise dos resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino.

METODOLOGIA

Perspectiva formativa: a reconstrução teórica e metodológica da formação dos professores envolvidos na pesquisa.

- Realização de dinâmicas de estudos e reflexão sobre a contribuição das diversas concepções de Homem e Natureza encontradas nas 'figuras de Wolff' e as concepções de Mediação encontradas em Vigotski e Feuerstein para planejar a prática do ensino e aprendizagem de Geografia na educação básica.

- Prospear as concepções de Homem e Natureza presentes historicamente nas diversas tendências teóricas da Geografia enquanto conhecimento acadêmico e científico para fundamentar o ensino humanista de geografia na educação básica.

Perspectiva operacional: o movimento da prática docente

- Realização de dinâmicas de estudos e discussões para explorar técnicas, instrumentos de mediação do conhecimento e critérios para o ensino e a aprendizagem mediada de geografia.

- Acompanhamento e orientação, de modo sistemático, dos professores de geografia da educação básica na elaboração do plano de pequenas sequências didáticas aplicadas ao ensino e aprendizagem de geografia na educação básica.

- Comparação, análise e discussão dos resultados da aprendizagem mediada de geografia a partir de cinco fontes de registros: 1 – elaboração e execução de planos de ensino de pequenas sequências didáticas de geografia; 2 – Autoavaliação escrita pelos alunos envolvidos nesta pesquisa; 3 – Autoavaliação oral dos professores envolvidos na pesquisa com gravações em áudio e vídeo; 4 – registros em áudio e vídeo de todas as reuniões laboratoriais de pesquisa; e, 5 – Artigo individual escrito pelos professores participantes na pesquisa, discutindo os resultados do trabalho pedagógico *experimental* realizado.

TERMO DE ANUÊNCIA DO (A) DIRETOR (A) DE ESCOLA

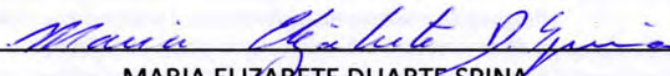
Eu, MARIA ELIZABETE DUARTE SPINA, RG: 5.092.416-3, CPF: 171.467.178-01, Diretora da Unidade Escolar COLÉGIO OBJETIVO ALPHAVILLE do sistema particular, declaro que concordo com a realização da Pesquisa intitulada "A contribuição das 'figuras de Wolff' e das concepções de *mediação* para repensar o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo de conectividade e informação", e que conheço os termos, objetivos e metodologia apresentada pela coordenadora e pesquisadora responsável Profª Drª Maria Eliza Miranda¹ cuja realização está prevista para o período entre março e junho de 2016, com a participação do Professor JOSÉ LEONARDO HOMEM DE MELLO GÂMBERA (geografia), sob a orientação da pesquisadora responsável.

Declaro ainda, que estou ciente do compromisso ético da pesquisadora quanto ao resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos por ela recrutados, tanto do Professor JOSÉ LEONARDO HOMEM DE MELLO GÂMBERA como dos alunos dos 9ºs anos M1 e M2 para as quais o professor leciona.

Disponho das informações essenciais e das atividades envolvidas no projeto em questão, o qual investiga uma proposta alternativa de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula e garante, de modo seguro, que não serão prejudicados o pleno funcionamento do calendário escolar, as aulas previstas e as atividades regulares, durante o período da pesquisa, assegurando plena participação do professor, considerando os termos de seu consentimento, a privacidade e o sigilo da identidade dos alunos envolvidos.

Recebi cópia assinada deste Termo de Anuência, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor JOSÉ LEONARDO HOMEM DE MELLO GÂMBERA, sendo que a qualquer momento pode ser suspensa a participação desta unidade escolar na Pesquisa, caso venhamos a julgar necessário que isto ocorra.

São Paulo, ____ de março de 2016



MARIA ELIZABETE DUARTE SPINA

¹ Docente e Pesquisadora do LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático – Departamento de Geografia – USP – Contato: elizamir@usp.br / elizausp@gmail.com.br
Cel: (11) 982251984 – Institucional: 3091 3737.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA - "O ensino de Geografia na Era da Conectividade e da Informação"

Deptº de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

PROJETO DE PESQUISA: A contribuição das 'figuras de Wolff' e das concepções de *mediação* para repensar o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo de conectividade e informação.

Coordenação: Profª Drª Maria Eliza Miranda

Objetivos Gerais

1. Identificar, observar e descrever as práticas, as técnicas e as concepções que professores de geografia utilizam para planejar e realizar a prática pedagógica no ensino de geografia.
2. Experimentar, discutir e avaliar a metodologia da mediação pedagógica que interessa à formação de novos significados tanto para a prática docente como para a aprendizagem de geografia na educação básica.
3. Identificar, analisar e avaliar o impacto da adoção das 'figuras de Wolff' nos processos de planejar e realizar as práticas curriculares de geografia na educação básica.
4. Identificar, analisar e avaliar o impacto da adoção de concepções de mediação de Vigotski e de Feuerstein nos processos de planejar e realizar as práticas curriculares de geografia na educação básica.
5. Prospectar um modelo de trabalho didático de mediação da aprendizagem na prática docente que enfoque a passagem do pensamento espontâneo para o pensamento científico com atividades e instrumentos intelectuais que estimulem e valorizem o processo de formação do conhecimento geográfico em sua complexidade na educação básica.

Objetivos Específicos:

- a) Verificar o impacto da adoção da didática de mediação como princípio *norteador* do currículo escolar de Geografia, envolvendo alunos do Ensino Fundamental II e Ensino médio em diversas turmas e escolas públicas e particulares no Estado de São Paulo.
- b) Planejar o processo de ensino e aprendizagem no contexto de sequências didáticas de curta duração a partir de práticas curriculares de Geografia que entrecruzam a concepção de Homem, Sociedade e Natureza com ênfase na passagem do pensamento espontâneo para o pensamento científico mediante a experiência de aprendizagem mediada.
- c) Elaborar e aplicar plano de ensino de sequências didáticas de curta duração no ensino de Geografia organizado a partir da hierarquização de temas, assuntos e conteúdos a serem ensinados considerando o desenvolvimento da capacidade de argumentação, com materiais e instrumentos escolhidos pelo professor, os quais também são objetos de análise nesta Pesquisa.
- d) Selecionar, organizar e determinar o vocabulário, os conceitos e as palavras-chaves que se referem ao tema, assunto e conteúdo a ser ensinado considerando o Projeto Pedagógico da escola e o Plano de Ensino que vem sendo realizado normalmente no percurso letivo das turmas que participarão da Pesquisa.
- e) Estabelecer os objetivos, as atividades, os materiais e os critérios e indicadores de avaliação da aprendizagem no processo de aplicação do plano de ensino no âmbito desta pesquisa, considerando o nível de escolarização envolvido em cada plano.
- f) Organizar e conhecer as referências bibliográficas que serão consideradas no processo de elaboração e aplicação dos planos de ensino.
- g) Participar ativamente da metodologia de registro dos dados envolvidos na Pesquisa e na análise dos resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino.

METODOLOGIA

Perspectiva formativa: a reconstrução teórica e metodológica da formação dos professores envolvidos na pesquisa.

- Realização de dinâmicas de estudos e reflexão sobre a contribuição das diversas concepções de Homem e Natureza encontradas nas 'figuras de Wolff' e as concepções de Mediação encontradas em Vigotski e Feuerstein para planejar a prática do ensino e aprendizagem de Geografia na educação básica.

- Prospectar as concepções de Homem e Natureza presentes historicamente nas diversas tendências teóricas da Geografia enquanto conhecimento acadêmico e científico para fundamentar o ensino humanista de geografia na educação básica.

Perspectiva operacional: o movimento da prática docente

- Realização de dinâmicas de estudos e discussões para explorar técnicas, instrumentos de mediação do conhecimento e critérios para o ensino e a aprendizagem mediada de geografia.

- Acompanhamento e orientação, de modo sistemático, dos professores de geografia da educação básica na elaboração do plano de pequenas sequências didáticas aplicadas ao ensino e aprendizagem de geografia na educação básica.

- Comparação, análise e discussão dos resultados da aprendizagem mediada de geografia a partir de cinco fontes de registros: 1 – elaboração e execução de planos de ensino de pequenas sequências didáticas de geografia; 2 – Autoavaliação escrita pelos alunos envolvidos nesta pesquisa; 3 – Autoavaliação oral dos professores envolvidos na pesquisa com gravações em áudio e vídeo; 4 – registros em áudio e vídeo de todas as reuniões laboratoriais de pesquisa; e, 5 – Artigo individual escrito pelos professores participantes na pesquisa, discutindo os resultados do trabalho pedagógico *experimental* realizado.