

FATIMA APARECIDA DA SILVEIRA GRECO

**GEOGRAFIA(S), SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS CULTURAIS
DE JOVENS ADOLESCENTES**

UBERLÂNDIA/UFU - 2000

Fatima Aparecida da Silveira Greco

**GEOGRAFIA(S), SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS CULTURAIS
DE JOVENS ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

Uberlândia - 2000

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

Profa. Dra Sandra Vidal Nogueira

Profa. Dra. Elza Yasuko Passini

Realizada em 20 de dezembro de 2000

Resultado: Aprovada com Louvor

FICHA CATALOGRÁFICA

G791g Greco, Fátima Aparecida da Silveira, 1955-

Geografias(s), saberes, práticas e vivências culturais de jovens adolescentes / Fátima Aparecida da Silveira Greco – Uberlândia, 2000.

211f.:il.

Orientador: Selva Guimarães Fonseca.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Mestrado em Educação.

Bibliografia: f.205-211.

1. Geografia – Estudo e ensino (Primeiro grau) – Uberlândia(MG) – Teses. 2. Escolas públicas – Teses. 3. Escolas de primeiro grau – Teses. 4. Educação do adolescente – Teses. 5. Vida urbana – Teses. 6. Juventude – Conduta – Teses. 7. Geografia (Primeiro grau) – Currículos – Teses. 8. Adolescentes – Teses. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDU: 910.1:37(815.12*UDI)

RESUMO

Esta pesquisa trata da Geografia escolar, dos aprendizes e das aprendizagens. Constatando que uma das principais dificuldades encontradas em sala de aula pelos professores tem sido despertar o interesse dos alunos em apreender, este estudo busca discutir a relação entre os alunos e a Geografia escolar, abordando temas como sujeito histórico-cultural, cultura juvenil, mídia, lugar, mundo e mundialização. Analisado a Geografia como um saber e uma prática em movimento e constituindo os alunos da última série do ensino fundamental como sujeitos desta análise, focalizo suas práticas espaciais e vivências culturais dentro e fora do espaço escolar. Delineando o ser aluno em suas múltiplas dimensões, no seu processo de adolescer e ser/estar jovem no mundo contemporâneo, são mapeados os lugares e os meios de comunicação por onde esses jovens adolescentes entre 14 e 17 anos, heterogêneos socioculturalmente, moradores de diferentes bairros, vivenciam seu tempo, seu espaço e seu mundo e analisa-se a leitura que esses alunos, entre a 5^a e a 8^a série, fazem da Geografia ensinada e aprendida na rede pública de ensino. A configuração de uma rede multicultural de referências identitárias, de linguagens, discursos ‘pedagógicos’ e expressões da cultura juvenil presente na geografia vivida por esses jovens adolescentes contrasta com a linguagem, práticas e conteúdos da Geografia do currículo escolar, fornecendo pistas para compreender por que os jovens adolescentes evidenciam que, embora reconheçam a importância da Geografia, esta disciplina não desperta seu interesse. Esse descompasso de tempo-espacão entre o mundo fora e o dentro da escola expõe a necessidade da discussão sobre as questões curriculares de forma-conteúdo, teoria-prática, especialmente no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre professor-aluno e conhecimento geográfico coerente com o tempo-espacão dos jovens adolescentes no mundo contemporâneo para possibilitar-lhes superar o saber de senso comum diante das realidades aparentes do espaço social.

RESUMEN

Esta investigación trata de la Geografía escolar, de los aprendices y del aprendizaje. Constatando que una de las principales dificultades encontradas en sala de clase por los profesores ha sido despertar el interés de los alumnos en aprender, este estudio busca discutir la relación entre los alumnos y la Geografía escolar, abordando temas como sujeto histórico cultural, cultura juvenil, mídia, lugar, mundo y mundialización. Analizada la Geografía como un saber y una práctica en movimiento y constituyendo los alumnos del último año de la enseñanza básica como sujeto de este análisis, focalizo sus prácticas espaciales y vivencias culturales dentro y fuera del espacio escolar. Delineando el ser alumno en sus múltiples dimensiones, en su proceso de adolescer y ser/estar joven en el mundo contemporáneo, son mapeados los lugares y los medios de comunicación por donde esos jóvenes adolescentes entre 14 y 17 años, heterogéneos socioculturalmente, viviendo en diferentes barrios, vivencian su tiempo, su espacio y su mundo y se analiza la lectura que esos alumnos, entre el 5º y 8º año, hacen de la Geografía ensenada y aprendida en la red pública de enseñanza. La configuración de una red multicultural de referencias identitarias, de lenguajes, discursos ‘pedagógicos’ y expresiones de la cultura juvenil presente en la geografía vividas por esos jóvenes adolescentes contrasta con el lenguaje, prácticas y contenido en la Geografía del currículo escolar, dando pistas para comprender por qué los jóvenes adolescentes evidencian que a pesar de reconocer la importancia de la Geografía, esta disciplina no despierta su interés. Ese desequilibrio de tiempo-espacio entre el mundo de fuera y el de dentro de la escuela exige la necesidad de la discusión sobre las cuestiones curriculares de forma-contenido, teoría-práctica, especialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Geografía, con el objetivo de establecer un diálogo entre profesor-alumno y conocimiento geográfico coerente con el tiempo-espacio de los jóvenes

adolescentes en el mundo contemporáneo para que puedan superar el saber de senso común delante de las realidades aparentes del espacio social.

ABSTRACT

This work deals with school Geography, learners and learning. Having pupils' learning interest as one of the main difficulties teachers face up to in the classrooms at the moment, this study tries to discuss the relationship between students and school Geography approaching themes such as the historical-cultural subject, youth culture, media, space, world and globalization. Analyzing Geography as a knowledge and moving practice and constituting the elementary school last grade students as subjects of this analysis, I focus on their spatial practices and cultural way of living, in and out school environment. Delineating the student as a human being in his multiple dimensions, in his process of adolescence and being youth in contemporary word, spaces and means of communication are mapped to see where these 14-17-year-old adolescents, - which are social and culturally heterogeneous, living in different neighborhoods -, spend their time, space and world. Also the reading these 5th. -8 th. grade students do of taught and learned Geography in the public schools, is analyzed. The configuration of a multicultural web of identity references, language, 'pedagogical' discourses and youth cultural expressions present in Geography and lived by these adolescents contrasts with the language, practicing and Geography contents of school curriculum, providing clues to understand why adolescents put in evidence that although they recognize the importance of Geography, the discipline does not motivate their interest. This disproportion of time-space between the in and out school world shows the necessity of a discussion on the curriculum issues regarding form-content, and theory-practice specially in the Geography teaching/learning process. It's

necessary to establish a teacher-student dialogue and also a coherent geographical knowledge with adolescents' time-space in contemporary world to provide them with an overcoming of common sense knowledge facing the apparent realities of social environment.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído por ações dirigidas pelo tema desta pesquisa e pelo desejo de concretizá-la, sendo intercalado por momentos difíceis e de alegria. Nesta caminhada, agradeço:

à prof. Dr. Selva Guimarães Fonseca, pela orientação e contribuições nesta pesquisa, pela confiança, carinho e amizade;

à prof. Dr. Sandra Vidal Nogueira, pelos comentários estimulantes no exame da qualificação, pelas sugestões bibliográficas e empatia ao longo do curso de Mestrado;

à prof. Dr. Vânia Vlach, pela contribuição intelectual que se estendeu do curso de graduação à qualificação do mestrado, pelo parecer elogioso a esta pesquisa;

ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Saberes e Práticas Escolares - NUPESPE, aos professores e às professoras do Curso de Mestrado em Educação, pelas discussões que me permitiram ampliar a visão sobre a educação brasileira;

aos colegas do Mestrado: André, Rodrigo, Adriany, Célia, Flávia, Flavinha, Gema, Giseli, Maria Célia, Mônica, Maria Marta, Maria Tereza, Regina, Vanessa e Eliana especialmente pelo carinho e afetividade durante nossa caminhada;

aos funcionários, James e Jesus, pela atenção e presteza no atendimento;

às professoras: Maria Helena e Cristina Maria, pela colaboração e atenção que dedicaram aos meus questionamentos sobre a Geografia escolar; à diretora da Escola Estadual Bueno Brandão, Cleuza Pereira, pela recepção e atenção ao meu trabalho;

às professoras e aos professores de Geografia, pela amizade, pelo carinho e incentivo: Antônio do Vale, Adriano Gennaro, Hudson, Kátia, Glace, Rosana, Iara, Marise, Telma;

às professoras Aléxia, Leide, Leila, Lúcia Menezes, Lúcia Frutuoso, Gercina, pela amizade, partilhando e contribuindo com este trabalho na indicação de textos, nos empréstimos de livros e revistas científicas;

à Professora Maria Beatriz V. Oliveira, pela revisão acurada deste trabalho;

aos meus filhos: Fernando, por dar ‘cores’ e outras ‘formas’ ao meu texto; Alexandre, por ensinar-me na lida com o computador; Guilherme, por estar ao meu lado, ‘cantando’ dados e comentários; e ao meu marido, pela paciência e pelo carinho com que acompanhou meu trabalho, tantas vezes muito solitário;

Aos alunos e às alunas da 8^a série da escola pública, do Bueno Brandão/turma-1999, sem o/as quais este trabalho não teria sentido.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
-------------------------	----

CAPÍTULO I

O SER JOVEM NO MUNDO CONTEMPORÂNEO:

QUESTÕES BIOPSICOSSOCIOCULTURAIS	16
1. Dimensões Biopsicossociais da adolescência	21
2. Múltiplas Dimensões Histórico-culturais dos jovens adolescentes	28
2.1. Cultura juvenil: do contexto do regime militar à redemocratização do país	31
2.2. Cultura jovem global: o ser jovem nos anos 90	43
2.3. <i>Re-ligare</i>	53
2.4. <i>Cor-poreidade</i>	60

CAPÍTULO II

GEOGRAFIA(S) VIVIDA(S) POR JOVENS ADOLESCENTES	67
1. Espaço Urbano	70
2. Espaços e Meios de Socialização	82
2.1. Lugares singulares	87
2.1.1. Espaços do tempo livre	87
2.1.2. Espaço das práticas esportivas	92
2.1.3. Espaço da passagem e do encontro: <i>rua</i>	95
2.1.4. Espaço dos templos-modernos: <i>shopping-center</i>	98
2.1.5. Espaços das práticas multiculturais na cidade	101
3. Outros Espaços e Meios de Socialização: a mídia	108
3.1. Espaços das expressões musicais: sons, ritmos e letras	108
3.2. Programações televisivas: espaços, tempos e imagens	115
3.3. Universo cinematográfico: espaço marcante da arte, ficção e tecnologia	125
3.4. Espaço da imprensa escrita: códigos escritos e mensagens ilustradas	128
3.5. Espaço virtual: ‘computador@internet & viodeogame’	133

CAPÍTULO III

GEOGRAFIA(S) ENSINADA/APRENDIDA NO ESPAÇO ESCOLAR	143
--	-----

1. Universo da Geografia(s) Escolar	148
2. Espaço-tempo da Geografia na Escola	152
3. Geografia Aprendida: diferentes olhares	155
4. Relação Ensino e Aprendizagem de Geografia: conteúdo-forma como questões curriculares	164
4.1. Relação conteúdo-forma	168
4.2. Relação forma-conteúdo	171
4.3. Outras práticas pedagógicas	175
CONCLUINDO	
EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS PARA A(s) GEOGRAFIA(S) ESCOLAR	187
	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1.1: IDADE e SEXO	22
TABELA 2.1: LOCAL DE NASCIMENTO E LOCALIDADES CONHECIDAS PELO(A)S ALUNO(A)S	72
TABELA 2.2: LOCALIDADES DE PROCEDÊNCIA DOS PAIS E LOCAIS EM QUE A FAMÍLIA RESIDIU	73
TABELA 2.4: HISTÓRICO ESCOLAR - PROCEDÊNCIA E O INGRESSO ENTRE A 5 ^a E A 8 ^a SÉRIE	80
TABELA 2.5: AS TRÊS ATIVIDADES MAIS REALIZADAS NO TEMPO LIVRE	88
TABELA 2.6: ATIVIDADES DO(A)S ALUNO(A)S FORA DA ESCOLA	89
TABELA 3.1: ALUNO(A)S DA 8 ^a SÉRIE/1999 - PROCEDENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA E INGRESSANTES ENTRE A 5 ^a E A 8 ^a SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL JÚLIO BUENO BRANDÃO	145
TABELA 3.2: RESIDÊNCIA DO(A)S ALUNO(A)S POR SETOR URBANO	145
TABELA 3.3: OPINIÃO DE ALUNO(A)S EM RELAÇÃO A GEOGRAFIA - 5 ^a À 8 ^a SÉRIE	148
GRÁFICO1.1: RELIGIÃO	58
GRÁFICO 1.: COR e SEXO	63
GRÁFICO 2.1: SETOR URBANO - LOCAL DE RESIDÊNCIA	77

GRÁFICO 2.2: TRANSPORTE	79
GRÁFICO 2.3: PRÁTICAS ESPORTIVAS	93
GRÁFICO 2.4: PRÁTICAS MULTICULTURAIS NA CIDADE	104
GRÁFICO 2.5: MÚSICA	111
GRÁFICO 2.6: TELEVISÃO	118
GRÁFICO 2.7: FILMES	127
GRÁFICO 2.8: LEITURAS	132
GRÁFICO 2.9: COMPUTADOR E VÍDEO GAME	135
GRÁFICO 3.1: DISCIPLINAS APRECIADAS - ENTRE A 5 ^a E 8 ^a SÉRIE	150

INTRODUÇÃO

Ser professor é um grande desafio. Em todos os sentidos que essa ação possa ser compreendida. Sendo professora de Geografia, tendo lecionado no ensino fundamental, médio e no ensino superior, os desafios dessa profissão estão presentes na minha ação cotidiana de sala de aula e no coletivo do espaço escolar, os quais estão vinculados às políticas educacionais e ao contexto da sociedade brasileira.

Nesse envolvimento com o processo educativo da Geografia, convivendo com estudantes de escolas da rede privada e pública e na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, onde atualmente dedico grande parte do meu tempo ao ensino dessa disciplina no ensino fundamental, tem sido especialmente intrigante a mediação entre a Geografia escolar e os alunos. Nessa relação está o desafio constante pela busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos para os quais minha ação cotidiana se desperta, se dirige e se objetiva.

São esses mesmos desafios que permeiam o trabalho cotidiano com a Geografia escolar de tantos outros professores dessa disciplina. Nos encontros de professores, principalmente das escolas públicas estaduais, esses desafios são expostos e se tornam muitas vezes declarações de pouco sucesso e de muitas frustrações e dilemas profissionais.

Também nas análises e nos debates sobre a Geografia estão sempre presentes interrogações, exclamações, reflexões sobre como ensiná-la e representar este mundo que se constrói, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo que os cerca e ser coerentes com o contexto do homem-cidadão do novo século que desponta.

O professor, na rede do ensino público, tem diante de si não só desafios da sua própria categoria profissional, mas também outros que lhe competem na escola e na sala de aula. Envolto entre planejar e administrar as burocracias institucionais, os programas e sistemas de avaliação, muitas vezes o professor não prioriza os interesses e os projetos dos alunos. Em sala de aula emprega menos tempo para a Geografia e mais em criar condições de “dar aula”.

E, ainda, os dilemas frente aos alunos com diferentes valores, histórias de vida, perspectivas, projetos de vida, níveis sociais, diversidades de interesses e múltiplas inteligências, desafiam o professor.

Seja na sala mais conflituosa ou mais harmoniosa, não se pode deixar de perceber que a Geografia é vista, por uma grande parte dos alunos, como algo que ‘paira no ar’. Para eles é atraente falar de uma coisa aqui e outra ali, mas pouco os atrai pensar sobre essas coisas no contexto do mundo. E o conhecimento ‘vira’ um conteúdo que só parece ser útil quando assume ‘valor’ na proximidade das provas. Nessa situação, professor e Geografia aparecem como estranhos e inúteis para os alunos e estes, por sua vez, passam a ser vistos como seres estranhos pelos professores.

Atentos a esses desafios da relação entre aluno-professor e Geografia, podemos perceber um outro lado do processo educativo: os desafios que os alunos enfrentam ao aprender Geografia, os desafios de pensar a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu cotidiano, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo que, por sua vez, faz parte dos estudos da própria Geografia.

Esta investigação tem sua origem nesse desafio de estabelecer um diálogo entre os alunos e o conhecimento geográfico. Essa situação evidencia a necessidade do diálogo, tendo aumentado o meu interesse de melhor conhecer os alunos com os quais nós professores nos relacionamos em sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizado da Geografia escolar.

As reflexões teórico-metodológicas da Geografia se acentuam diante das transformações aceleradas na produção e organização do espaço mundial, as quais são reflexos (e refletem no espaço social) das mudanças dinâmicas e complexas em todos os aspectos da vida humana neste final de século XX. Essas reflexões também se acentuam diante das contradições da educação brasileira que vêm repercutindo em todos os níveis de ensino no final dos anos 90. Esse contexto permite-me rever as experiências passadas nos anos 80, em relação às mudanças curriculares da Geografia e do ensino público mineiro, suscitando outras indagações sobre currículo e a Geografia que se concretiza nas escolas públicas de Uberlândia nesse tempo que, para os alunos, já é futuro.

Acredito que os problemas enfrentados pela Geografia escolar não estão somente circunscritos às questões referentes aos conceitos geográficos, aos saberes ou à formação do professor. Há também que ser analisada, no processo de ensino-aprendizagem dessa Disciplina no currículo escolar, a configuração da diversidade histórico-cultural dos alunos em suas relações com o mundo nesse momento de aceleração, fragmentação e globalização, o que influencia também nossas ações educativas. Ou seja, não basta analisar a cultura da Geografia escolar, é necessário também considerar a cultura da geografia dos alunos.

A ênfase dada pela pedagogia crítica (relação de classe e poder) ao desafio de educar, de ter acesso ao conhecimento escolar, nos anos 60 e depois nos anos 80, tinha como fim a construção de uma educação contrária ao processo de dominação. Essa educação volta-se para a questão das classes sociais, visando à valorização da cultura popular, buscando proporcionar a emancipação e a transformação social. A Geografia, debatendo o seu papel na sociedade capitalista e com o foco também nessas preocupações, se reformulava.

Atualmente, as forças de poder, controle e dominação na sociedade moderna se ampliam, se dissimulam, abrangendo todos os níveis das classes sociais, e tem-se tornado um desafio importante para o professor e para a Geografia crítica atingir todos os alunos em seus diferentes níveis sociais e culturais. É importante, não negando as diferenças de classe, ir além delas e discutir as diferenças culturais, de gênero, raça/etnia. É necessário considerar a diversidade social, cultural e política nos diferentes níveis e classes sociais.

Independente da classe social, da situação geográfica das moradias e da localização da escola no espaço urbano, os alunos estão inseridos numa cultura e vivenciando práticas sociais semelhantes. Essas práticas sociais, embora incorporem o domínio das classes e a lógica do capital, se apresentam como se não houvesse distinção de nível econômico, como se todos fossem emergentes de uma cultura única. O acesso ao consumo e aos projetos de vida parece depender de cada indivíduo, como se não fossem uma esfera das relações sociais que expressam e conformam as desigualdades e as diferenças sociais. A cultura no mundo globalizado pelo mercado é uma questão não só geográfica como também educativa, tornando mais complexa a ação do professor.

Nesse sentido, refletir sobre o ensino da Geografia partindo da consciência da época em que vivemos significa pensar também o estudante que está na sala de aula como um sujeito desse contexto histórico-cultural complexo e dinâmico. Hoje, os alunos representam uma geração que nasce, vive, presencia e participa desses processos de transformações da sociedade moderna e das repercussões no espaço social que habita. Ao mesmo tempo, vivenciam e experimentam as mudanças do seu ser, as expressividades do seu vir-a-ser adulto, com novas necessidades e práticas sociais, construindo suas identidades: diversas e contraditórias. Nesse contexto das transformações do mundo contemporâneo e no ‘mundo’ do aluno, questiono: Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula no ensino fundamental?

A identidade desses sujeitos, inseridos no contexto histórico-cultural da sociedade, é constituída não só nos espaços tradicionais da família, da Igreja e da escola. É também construída nas e por múltiplas referências, espaços e meios de socialização. Além do espaço escolar e da sala de aula, os alunos e alunas estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços de lazer e entretenimento da cidade ou do bairro que vivem e, ainda, por meio do contato com a mídia escrita e televisiva e outros produtos da indústria cultural.

Desse modo, os alunos e as alunas vivenciam e assimilam dimensões da realidade geográfica do lugar e do mundo e as compreendem de algum modo. Isto implica ampliar nossas reflexões sobre o ensino-aprendizagem da Geografia para além das dimensões curriculares da escolarização, e desvendar outros cenários exteriores ao processo da Geografia escolar nos quais os alunos são sujeitos vivenciando seu tempo, seu espaço e seu

mundo. Assim, questiono: Quais são os espaços e meios sócio-culturais dos alunos fora da escola e como interagem nesses diversos espaços no lugar e no mundo em que vivem?

A Geografia como disciplina escolar propõe contribuir para o processo de formação do raciocínio espacial dos alunos e alunas. Busca construir, mediante o processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos geográficos que lhes permitam não só a leitura do espaço social, como também uma visão mais ampla da espacialidade das suas práticas sociais cotidianas. Pode, assim, contribuir qualitativamente para a sua participação como sujeito no lugar e no mundo em que vivem na realidade presente e futura. Mas como o(a)s aluno(a)s do ensino fundamental se posicionam em relação à Geografia escolar? Como ele(a)s aprendem Geografia?

Tendo como pressuposto que o ensino da Geografia na escola deve partir do contexto histórico, cultural e espacial do(a) aluno(a), torna-se importante considerá-lo também como fator fundamental que influencia, de uma forma ou de outra, na aprendizagem da Geografia escolar. Nesse entendimento, a aprendizagem é permeada de limites e possibilidades desse contexto histórico-espacial.

Assim, partimos da hipótese de que o diálogo que buscamos mediar, entre o(a)s aluno(a)s e o conhecimento da Geografia escolar, esbarra em desafios que estão no próprio limite proposto pelo mundo curricular da escola para aprender Geografia e enfrentar as amplas possibilidades que os alunos encontram para contemplar a geografia fora da escola.

Se a ação do professor é ensinar sobre a geografia do mundo, as implicações dos objetos geográficos, das paisagens, para além do senso comum, então, como ressignificar a Geografia na busca do diálogo com o aluno e com o tempo-espacô em que vivemos?

Nesse sentido, desvendar os cenários exteriores da Geografia escolar nos quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu mundo, é um caminho para pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem do aluno.

Pretendo assim buscar, nas relações entre essa geografia que é vivida e a Geografia ensinada e aprendida, elementos para a construção de uma Geografia escolar que supere o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social. Acredito que a motivação do aluno não se resume em mudarmos livros didáticos, conteúdos e forma, mas reside na sua própria vida, no seu horizonte social e cultural, bem

como nas intenções do professor na ação educativa. Para tanto, é preciso ampliar nossa visão sobre a realidade, síntese de múltiplas determinações, espacial, cultural e histórica, nossa e do aluno, e considerá-las nas mudanças da metodologia de ensino.

Esta investigação tem como objetivo geral analisar os aprendizes, as aprendizagens e a Geografia, como um saber e uma prática em movimento: vivida, experimentada e compreendida de diferentes formas dentro e fora da escola, tendo como ponto de partida um dos sujeitos do processo educativo: o aluno. Portanto, é um estudo sobre como os alunos vivenciam a geografia no seu cotidiano e aprendem sobre essa Geografia que está em todo lugar e em sala de aula.

Especificamente, objetivamos:

1. Compreender quem são os alunos, sujeitos do processo de ensino e aprendizagem do nível fundamental, no contexto histórico-cultural dos anos 90 e espacial da cidade de Uberlândia para quem se destina a Geografia escolar.
2. Identificar os diversos espaços e meios de socialização do lugar e do mundo em que vivem esses alunos, mapeando a sua ‘geografia vivida’ no período de março de 1999 a julho de 2000, analisando suas implicações no âmbito pedagógico e educacional.
3. Analisar as dimensões curriculares da Geografia escolar do ensino fundamental e, no seu processo de ensino em sala de aula, explicitar como os alunos da última série do ensino fundamental aprendem essa disciplina.
4. Refletir sobre a relação entre a Geografia escolar e a geografia do lugar/mundo dos alunos buscando uma aprendizagem que encontre ressonância nas necessidades culturais vividas fora da escola por esses alunos.

A dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, delineando uma concepção de aluno, busco compreendê-lo no contexto local e mundial. Destaco questões biopsicossocioculturais que configuram o *ser aluno* e ressalto a cultura juvenil do *ser jovem* e *adolescente* no pensamento científico contemporâneo. A individualidade e a corporeidade do que significa estar e ser *jovem adolescente* completam as múltiplas dimensões peculiares aos alunos e às alunas de Geografia, sujeitos da análise desta pesquisa.

O segundo capítulo analisa os diversos espaços e meios de socialização com os quais o(a)s jovens adolescentes interagem no seu cotidiano, constroem suas relações sócio-espaciais ou sua geografia vivida. Partindo do mapeamento desses espaços e meios de referência para a cultura do jovem adolescente, analiso os significados do lugar e do mundo em que vivem e suas implicações pedagógico-educacionais: o espaço urbano de Uberlândia; os lugares singulares eleitos e destacados como referências em suas relações espaciais, sociais e culturais nessa cidade; as preferências em relação a outros diversos espaços e meios de socialização, de comunicação e informação, como a mídia.

No terceiro capítulo, por meio das palavras e posturas de alunos e alunas, que finalizam o ensino fundamental na rede pública, apresento os diferentes olhares em relação à Geografia escolar: seus posicionamentos diante dessa disciplina, a importância atribuída a ela para a vida; as relações que estabelecem entre o estudo da Geografia escolar e a vida fora da escola; a importância em aprendê-la no espaço escolar. Analisando como o(a)s aluno(a)s aprendem Geografia, discuto se os conteúdos e formas da Geografia escolar que foram ofertadas para o desenvolvimento da leitura geográfica e raciocínio espacial se inscrevem no horizonte social e cultural do(a)s jovens adolescentes. No transcorrer dessas reflexões, revelam-se as contradições da cultura escolar e os contrastes entre esta e as práticas e vivências culturais dos jovens adolescentes, indicando-nos a exigência de maior interação entre a geografia ensinada/aprendida e as necessidades culturais vividas por esse(a)s jovens adolescentes fora da escola.

No quarto capítulo, com base nas análises aqui desenvolvidas, busco identificar os desafios postos aos/as jovens adolescentes e aos professores no mundo contemporâneo para ensinar e aprender geografia. E apresento obstáculos, encontrados no currículo escolar e na Geografia do ensino fundamental, que representam limites/desafios ao diálogo entre essa disciplina e os alunos. Com base nesta pesquisa questiono as possibilidades de ressignificação da Geografia e concluo considerando a questão das relações entre a forma de pensar o conhecimento geográfico em sala de aula e os meios de tornar esse conhecimento condizente com o tempo-espacó do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, proponho ampliar o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem da Geografia e das dimensões curriculares dentro e fora da escola, explicitando questões relevantes sobre a vida do(a)s aluno(a)s, contribuindo para a

Geografia escolar, lugar que permite a nós, alunos e professores, analisar e desvendar a complexidade da geografia do mundo em que vivemos.

CAPÍTULO I

O SER JOVEM NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: QUESTÕES BIOPSICOSSOCIOCULTURAIS

A GEOGRAFIA FAZ...

“parte da vida da gente” Luciana
“a gente entender mais nosso mundo” Erick
“saber sobre outros planetas, a natalidade e a mortalidade” Renato Rodrigues
“eu ficar bem informado sobre o país em que vivo” Fernando César
“aprender sobre outros lugares” Leandro Henrique
“o que acontece no nosso planeta” Rubiane

O SER JOVEM NO MUNDO CONTEMPORÂNEO:

QUESTÕES BIOPSICOSSOCIOCULTURAIS

Os alunos não são iguais. A diversidade dos estudantes não se configura apenas no tipo de escola que freqüentam - urbana ou rural, pública ou particular - no comportamento e na cognição, mas na geração (crianças, jovens, adultos), na idade, na condição de homem ou mulher, na cor, na origem social, nas experiências vivenciadas nos diferentes espaços

sociais: cidade, campo, bairro, escola, igreja, lazer, etc. São essas as múltiplas dimensões de um mesmo ser social que constituem o ser aluno.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo conhecer a identidade do aluno para quem se destina a geografia escolar e compreender quem é ele ou ela, aluno, um ser jovem adolescente da década de 90, seu lugar e seu mundo nesse contexto de final de século XX. Então: Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula?

Os alunos e as alunas representam o foco central das análises nesta investigação sobre a Geografia ensinada e aprendida. Serão ele(a)s os sujeitos desta pesquisa, fornecendo os dados empíricos para as análises dos objetivos propostos.

Delimitando como campo de investigação o ensino fundamental público, pois é nesse nível de ensino que a ampla maioria dos alunos é introduzida à Geografia escolar, os critérios para a delimitação dos sujeitos desta pesquisa iniciaram-se pela consideração do número de alunos do ensino fundamental da rede pública estadual em Uberlândia.

A rede pública estadual em Uberlândia oferece o ensino especial, a educação-infantil, o ensino fundamental, o ensino supletivo (Centro Escolar de Estudos Supletivos - CESU), o ensino de música (Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli) e o ensino médio, totalizando 67 escolas. Segundo a 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia são 54 escolas de ensino fundamental da rede pública estadual, tendo 170 professores de Geografia, que ofertavam o ensino da 5^a até a 8^a série para 51.529 alunos em 1999 (Quadro Total de Alunos - QTA/maio1999). Segundo essa Superintendência, o Censo Escolar (IA/2000) do ano 2000 indicou 47.366 alunos no ensino fundamental. Essa diminuição do número de alunos vem-se acentuando: em 1994 eram 61.844 alunos matriculados na rede estadual do ensino fundamental. As causas dessa diminuição de número de alunos estão articuladas às políticas públicas educacionais, as quais envolvem diferentes processos que vêm ocorrendo no ensino estadual, como a municipalização do ensino, o sistema de avaliação progressiva e o sistema de seriação/ciclos.

Definir uma amostra que representasse esse universo de 51.529 alunos das escolas de ensino fundamental da rede estadual pública da cidade de Uberlândia seria um compromisso com a exatidão de uma tarefa estatística. Diante disso, foram estabelecidos critérios para delimitar, nesse universo, uma amostra que permitisse atender os objetivos propostos nesta investigação.

Foi definido, como primeiro critério, estarem os alunos cursando a 8^a série do ensino fundamental. Isso se deve ao fato de, por estarem no último ano do ensino fundamental, terem vivenciado a Geografia escolar por quase oito anos, o que possibilita um histórico mais amplo da Geografia escolar.

Nesse universo de alunos da 8^a série, como segundo critério, foi escolhida a heterogeneidade sócio-cultural dos alunos. Esse critério possibilita uma ampla diversidade de perspectivas diante da Geografia escolar e, por isso, foi feita a opção pelos alunos não trabalhadores com origem familiar em diferentes níveis sociais.

O terceiro critério foi espacial e se interliga ao da heterogeneidade: alunos moradores em diferentes bairros e que vivenciaram o ensino fundamental e a Geografia em diferentes escolas da cidade. Esse critério possibilita uma visão ampla da Geografia escolar da cidade de Uberlândia.

Assim, definidos os critérios para delimitação dos alunos sujeitos desta análise, por meio dos quais busquei respostas para as questões propostas e que atendem aos objetivos desta pesquisa, persistiram as dificuldades com o compromisso da representatividade quantitativa. Abranger as 54 escolas de ensino fundamental da rede pública estadual, distribuídas em diferentes pontos da cidade, para definir a amostra do universo dos alunos da 8^a série do ensino fundamental de Uberlândia, resultaria num plano impossível considerando o tempo disponível para esta pesquisa.

No universo de alunos do ensino fundamental, foi possível encontrar uma amostra que permitisse atender aos três critérios definidos quando, durante o levantamento de informações sobre as escolas de Uberlândia, constatei que as escolas mais antigas localizadas no centro da cidade, que oferecem, além das quatro séries iniciais, as séries finais do ensino fundamental interesse para esta investigação, atendem a uma população de alunos e alunas heterogênea, procedente de todos os bairros e escolas da cidade.

Por meio das falas orientadas da direção dessas escolas, pela leitura dos históricos e fichas escolares de alunos, e consultando os trabalhos científicos recentes do Instituto de História e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com diferentes abordagens de análise sobre essas instituições escolares, certifiquei-me da existência de um universo de alunos que se inscrevem nos critérios desta pesquisa.

Por atender de forma mais expressiva os critérios estabelecidos nesta investigação, optei pela EEBB - Escola Estadual Bueno Brandão e por seus alunos da 8^a série do turno vespertino. Dessa forma, a amostra do universo dos alunos do ensino fundamental nesta pesquisa é formada por 246 alunos que cursavam a 8^a série no ano de 1999, nessa escola pública estadual localizada no centro da cidade.

A opção por essa amostra não é estatística, torna-se menos aleatória e assume o caráter de amostra intencional, que significa, segundo THIOLLENT, ter como princípios:

Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada. (...) isso infringe o princípio da aleatoriedade que, em geral, é considerado como condição de objetividade. De acordo com este princípio, todas as unidades da população têm a mesma probabilidade de ser escolhidas. A priori, a informação gerada por cada unidade investigada possui a mesma relevância. No caso diferente, o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual (THIOLLENT, 1988, p. 62).

A escolha desses alunos para a delimitação do campo de pesquisa, que nos permite considerá-los em seus *aspectos qualitativos* na representação do universo dos estudantes do ensino fundamental das escolas dessa cidade, seguiu-se após a confirmação, por meio de questionário aplicado aos alunos do turno vespertino da 8^a série da escola EEBB, de que esse conjunto de alunos se inscreve nos critérios e objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Assim, confirmou-se que os alunos da EEBB são provenientes de diferentes escolas da cidade. E, por isso, conviveram com diferentes professores de Geografia. Nesse sentido, convém ressaltar que não estamos delimitando uma escola central, no caso a Escola Estadual Bueno Brandão, como objeto de estudo específico, mas os alunos da 8^a série do turno vespertino, freqüentes no ano de 1999.

Outra confirmação é a de que são alunos e alunas que procedem de diferentes bairros da cidade e, portanto, não se estaria delimitando alunos da área central, mas abrangendo alunos de toda a cidade.

Portanto, uma vez que, por meio dos critérios definidos para estabelecer uma amostra do universo de estudantes do ensino fundamental, foi possível delimitar esse

conjunto de alunos, é possível afirmar que ele representa uma fração do universo de estudantes do ensino fundamental de Uberlândia.

De forma não seqüenciada de dia e semana, utilizando aleatoriamente alguns horários que foram cedidos integralmente pelas professoras de Geografia, durante o segundo semestre do ano letivo de 1999, em 7 salas de aula de 8^a série, foram aplicados questionários a todos os alunos e alunas. Antes da sua aplicação em sala de aula, foram explicitados os objetivos da pesquisa.

Para cada pergunta do questionário, foram dadas explicações para todos os alunos em cada sala e, enquanto alguns respondiam, houve também atendimento individual. Raramente houve, por parte dos alunos e das alunas, negativa em responder, sendo comum a simpatia em receber-me na escola e na sala de aula, o mesmo ocorrendo por parte do corpo docente e diretora da Escola. Abrangendo o conjunto de 246 aluno(a)s, a Parte I do questionário foi utilizada na busca das informações sobre a identidade desses alunos como seres sociais, sendo que a Parte I-A aborda as informações individuais (idade, sexo, cor, religião) sobre esses aluno(a)s.

Assim, o que há de específico nesse conjunto de aluno(a)s que compõe a amostra desta pesquisa, que é parte do universo dos estudantes do ensino fundamental, diferenciando-o de outros conjuntos que compõem o sistema escolar, é serem: 246 aluno(a)s de Geografia da 8^a série finalizando o ensino fundamental público, vespertino, não trabalhadores, na faixa etária predominante entre 14 e 17 anos, alunos e alunas urbanos, pertencentes a diversos níveis da classe média, moradore(a)s de diferentes bairros da cidade, provenientes de diversas escolas, tendo vivenciado a Geografia escolar em diferentes escolas e com diferentes professor(a)s(a)s de Geografia¹.

Há que ser considerado, entretanto, que se essas especificidades do(a)s aluno(a)s conferem-lhes diferenças em relação a outros conjuntos de estudantes, ao mesmo tempo há nesse conjunto singularidades em cada estudante que expressam diferentes dimensões de ser aluno(a). Essas dimensões singulares vão construindo, nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, bairros, escolas, sujeitos diferentes e diferenciados.

¹ Conforme dados obtidos no Questionário - questões: 2,12,13,14,20 e da 31 até a 36, aplicado no 2º semestre de 1999 (em anexo).

Nessa perspectiva, para compreendermos quem são os alunos sujeitos desta análise, a questão central deste capítulo será abordada em três partes.

Primeiramente, são analisadas as especificidades do conjunto de alunos desta pesquisa nas suas *dimensões biopsicossociais da adolescência*. O objetivo é explicitar essas especificidades, que não estão só nas condições pedagógicas de alunos não trabalhadores do curso diurno/vespertino, ou na sua faixa etária, a qual está relacionada às evoluções cognitivas e biofisiológicas que marcam a adolescência.

Posteriormente, são abordadas as especificidades das *múltiplas dimensões histórico-culturais dos jovens adolescentes*, explicitadas através da manifestação biopsicossociocultural do ser-adolescente e da expressividade da cultura juvenil, influenciando e sendo influenciada pelo contexto espacial, histórico e cultural.

Dessa forma, é incorporada à concepção do jovem adolescente, aluno e aluna, a dimensão histórica e cultural, estabelecendo os referenciais para análise da identidade desse conjunto específico de estudantes, jovem adolescente dos anos 90, em quatro momentos. No Brasil, *a cultura juvenil, do contexto do regime militar à redemocratização do País*, e no mundo, as especificidades da *cultura jovem global*, que marcou o século XX, e o ser jovem dos anos 90 desse século que termina no contexto local e mundial. Ainda, considerando outros pertencimentos do ser social, histórico e cultural, são analisadas as singularidades desse ser jovem, a dimensão cultural da religião: *re-ligare*, e a dimensão da sua individualidade, gênero e cor: *corporeidade*, sendo dimensões que constituem, também, a identidade dos sujeitos desta análise.

1. Dimensões Biopsicossociais da Adolescência

Na realidade escolar brasileira, as condições em que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem para estudantes não trabalhadores são diferentes das condições pedagógicas desse processo para os estudantes trabalhadores, geralmente no curso noturno. O ensino de Geografia destinado ao conjunto de alunos desta pesquisa, do curso diurno/vespertino e não trabalhadores, apresenta especificidades ou condições pedagógicas que o diferencia de outro conjunto de alunos do curso noturno, os trabalhadores.

Além de condições pedagógicas diferenciadas, os estudantes de Geografia são diferentes na idade. O critério etário, no sistema escolar seriado, representa uma referência tanto para distribuir os estudantes por série quanto para a distribuição dos conteúdos e das atividades propostas pelas disciplinas escolares, na sua função de garantir a todos os saberes historicamente acumulados pela sociedade.

Segundo o PCNs: “*Em condições ideais, a faixa etária dos alunos do terceiro e quarto ciclos seria de 11-14 anos (...) mais de 60% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série*” (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - 5^a a 8^a série, Brasília, 1998, p.103). Com esse parâmetro, esse conjunto de alunos da 8^a série, situados entre 14 e 17 anos, estaria na faixa etária superior às *condições ideais* do quarto ciclo (7^a e 8^a série) e, mesmo assim, esses alunos, no seu conjunto, diferem de outro conjunto da mesma série, mas de faixa etária ainda mais alta, por exemplo, entre 19-23 anos.

Tabela 1.1: IDADE E SEXO

ano de nascimento	SEXO IDADE	MASCULINO	FEMININO	ALUNO(A)S
1986	menos de 13	01	02	03
1985	14 anos	39	63	102
1984	15 anos	41	48	89
1983	16 anos	14	14	28
1982	17 anos	07	05	12
1981	mais de 17	03	02	05
não responderam		05	02	07
total		110	136	246

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

Nessa faixa etária, entre 14 e 17 anos, os alunos e alunas experimentam as mudanças próprias do movimento evolutivo do corpo humano e as manifestam na expressividade do seu ser. Entre essas mudanças estão as cognitivas.

As mudanças cognitivas na evolução do ser humano são manifestações pelas quais passam os alunos e as alunas do ensino fundamental, constituindo experiências específicas e importantes para o conjunto de alunos desta pesquisa.

Na ótica cognitiva, os alunos nessa faixa etária entre 14 e 17 anos já passaram pela fase da inteligência do tipo lógico-concreta que, segundo LEVISKY (1995, p. 38), corresponde à da fase escolar dos 7 aos 10 anos. Esse tipo de inteligência permite aos alunos resolver os problemas, desde que possam realizá-lo de forma objetiva, perceptível e manipulável, estabelecendo relações, classificando e comparando.

Após essa fase escolar, os alunos, entrando na 5^asérie, iniciam, entre outras mudanças da vida adolescente, as alterações cognitivas. A inteligência do nível concreto evolui para o tipo formal ou pensamento hipotético dedutivo, que representa o ápice da evolução intelectual, resultado de um longo caminho que começa no nascimento. Essa inteligência formal

dá coerência interna ao processo de pensamento, cria a possibilidade de um raciocínio pautado em hipóteses e na reversibilidade dialética das proposições. Acrescenta ao seu mundo mental a possibilidade de pensar independentemente do apoio oferecido pela vida sensorial (LEVISKY, 1995, p. 38).

Assim, à medida que o aluno atinge este nível de inteligência, vai estabelecendo relações combinatórias com objetos independentemente de esses lhe serem perceptíveis ou manipuláveis. Isso significa ampliação de conhecimentos sobre objetos e participação na elaboração de conceitos sobre esses objetos, significando que

Seu pensamento, agora, aproxima-se muito do pensamento adulto, salvo em sua carência de experiência emocional e funcional, perceptível através de sua subjetividade, falta de sistematização e às vezes de senso-crítico. O jovem compensa suas deficiências apegando-se veementemente às suas idéias, até com certo grau de fanatismo, sem se dar conta de que suas crenças podem ser mais por auto-afirmação do que por posicionamento autêntico. Assim, a inteligência abstrata permite a ele fazer tentativas e experiências em busca de suas verdadeiras características e valores (LEVISKY, 1995, p. 39).

O desenvolvimento cognitivo ultrapassa o empírico e imediato da lógica concreta e dá lugar ao mundo das hipóteses e do possível, permitindo elaborar conceitos abstratos com uma reflexão maior. Entretanto, o ângulo da psicopedagogia ressalta que,

Esta construção cognitiva tem uma estruturação ativa que apresenta variáveis individuais e que depende de fatores tanto internos como externos. Muitas vezes, observa-se nos adolescentes uma capacidade adequada de elaborar pareceres abstratos, porém dificuldades, tanto para operar, como para tomar decisões. (...). Sabemos que tão importante quanto as condições intelectuais para chegar a um conhecimento é a significação atribuída pelo sujeito a esse objeto do conhecimento (ALVAREZ, 1998 p.74-75).

Esses autores, no campo da psicologia e da psicopedagogia, alertam para o fato de que essa construção cognitiva não é um processo linear e atingida por todos igualmente. Para LEVISKY, a evolução da inteligência a esse nível superior dá qualidades fundamentais à organização da personalidade, porém o baixo nível sócio-econômico e cultural não permite a todos os adolescentes atingi-lo. E ALVAREZ alerta para o fato de a aprendizagem escolar ter relação com o desenvolvimento cognitivo, pois, por um lado, nem todos, adultos ou adolescentes, alcançam o pensamento formal no sentido estrito e, por outro lado, nem todos operam da mesma forma nesse nível de raciocínio, podendo haver resíduos do pensamento concreto.

O propósito deste trabalho não é aprofundar as características ou tipologias do raciocínio dos estudantes, apenas identificá-las como mudanças cognitivas dos alunos do ensino fundamental e, assim, poder afirmar que elas dão especificidades ao conjunto de alunos (de 8^a série, entre 14 e 17 anos) desta pesquisa, permitindo diferenciá-lo de outros conjuntos de outra faixa etária. E também salientar, como assinalam os estudos desse campo do conhecimento (ALVAREZ, ANTUNHA, BOSSA, MACEDO, 1998 e LEVISKY, 1995)², que há diferenças entre os indivíduos na cognição, na passagem de um nível de raciocínio para outro, relacionadas à subjetividade, às condições sociais e culturais de cada estudante.

² Essas referências teóricas se justificam por serem elas utilizadas como orientadoras do trabalho dos profissionais que atuam nas escolas como orientadores pedagógicos e na área da psicopedagogia e psicologia e convergirem para uma compreensão da adolescência como um fenômeno que não se limita a um estágio humano, mas que também deve ser compreendida como um fenômeno construído culturalmente na sociedade ocidental.

As mudanças pelas quais passam os alunos e alunas do ensino fundamental não se limitam ao aspecto cognitivo do pensamento, há também mudanças físicas. As habilidades intelectuais e a esfera afetivo-emocional sofrem mudanças que “*se devem em parte à hereditariedade, mas a seqüência de alterações físicas é determinada pelos hormônios, os quais, por sua vez, são determinados por mudanças no cérebro*” (ANTUNHA, 1998, p. 135).

Essas mudanças biofisiológicas, anatômicas e fisiológicas, rápidas e visíveis, como crescer e ter os órgãos sexuais amadurecidos, constituem a puberdade. O começo dessas mudanças biofisiológicas é o marco da entrada na adolescência. A puberdade termina antes do término da adolescência.

Dessa forma, estando os estudantes desta pesquisa na idade entre 14 a 17 anos, eles já passaram pela experiência da puberdade, já conviveram com um conjunto de mudanças no corpo, que, de maneira gradual, vai-se aproximando do corpo de um adulto, as meninas aos 11-12 anos e os meninos aos 12-13, e deram a entrada na adolescência (ANTUNHA, MACEDO, BOSSA, 1998 e LEVISKY, 1995). Podem, então, os alunos do conjunto desta pesquisa serem considerados **alunos e alunas adolescentes**

Adolescer significa crescer e desenvolver-se, o que nos remete a uma ampla compreensão e conceituação. A adolescência é definida segundo critérios que podem ser cronológicos (12 a 21 anos); do desenvolvimento físico do ser (início na puberdade, pré-adolescência aos 10 ou 13 anos dependendo do sexo, adolescência inicial aos 13-16 anos e adolescência final aos 17-21 anos); psicológicos (fase de reorganização das atividades mentais, das estruturas psíquicas e da identidade); sociológicos (reencontrar seu papel na sociedade como adulto e suas especificidades e variáveis da história pessoal), na perspectiva histórica e cultural.

Retomando as questões cognitivas, situamos esses alunos da 8ª série como adolescentes na fase de reorganização das estruturas psíquicas, vivendo mudanças no que diz respeito à maturidade, fruto do desenvolvimento anterior. A adolescência é, portanto, uma característica desse conjunto de (246) aluno(a)s que os diferencia de outros conjuntos de alunos crianças e de alunos adultos. Assim, para caracterizar o grupo específico que estamos buscando conhecer, é importante compreender o que é adolescência.

Para LEVISKY (1995), a adolescência é um processo caracterizado por uma revolução biopsicossocial que ocorre na evolução dos indivíduos, marcando a transição do estado infantil para o estado adulto.

O início da adolescência se dá pelas mudanças biológicas da puberdade e o seu término é definido, em termos psicológicos, após as mudanças psicossociais aos 18-19 anos para as moças e aos 21 para os rapazes. Esse final da adolescência ocorre quando há o ajustamento no âmbito sexual, os jovens iniciam-se no mercado produtivo, estabelecem projetos pessoais como constituição de família, quando, enfim, segundo LEVISKY, “*o jovem possuir condições para se encarregar de seu próprio destino, qualidade esta tão difícil de ser atingida em nossos dias, devido às conjunturas sócio-político-econômicas*” (1995, p.17). Para os jovens no final do processo psicossocial da adolescência, na sociedade contemporânea, “*as condições necessárias para a ascensão à vida adulta envolvem aspectos que ampliam as dificuldades e complexidades, tornando esta fase de transição mais prolongada e aparentemente mais penosa*” (LEVISKY, 1995, p. 17).

Essas concepções de adolescência, no campo da Psicologia, nos remetem ao foco do ser, indivíduo em si, na relação corpo-mente e comportamento sem, entretanto, negar que o indivíduo, por pertencer a uma sociedade histórica, tem o seu processo de adolescer inscrito no contexto econômico e sócio-cultural em que vive. Assim, é necessário considerar que

As características psicológicas deste movimento evolutivo, sua expressividade e manifestação ao nível do comportamento e da adaptação social, são dependentes da cultura e da sociedade onde o processo se desenvolve. Esse processo como é vivido na cultura ocidental surgiu com a industrialização e o desenvolvimento da burguesia (LEVISKY, 1995, p. 15).

Essa abordagem da adolescência como comportamento e adaptação social, ou seja, fenômeno cultural, se apoia em teorias antropológicas e sociológicas. Em diferentes lugares do mundo e em diferentes culturas, alguns estudos nesses campos de conhecimento demonstram que o período de adolescência tem seu tempo e rituais próprios. Esse período pode ser de algumas horas em cerimoniais ou em rituais de dias e semanas em algumas culturas. E, em outras culturas, esse período prolonga-se, como a que vivemos no momento histórico atual. Em cada cultura, são diferentes os problemas, o grau de dificuldade e de conflito que experimentam os adolescentes no seu vir-a -ser-adulto.

Nos diferentes ângulos de análises dos diversos campos de conhecimento aqui mencionados, tanto da Psicologia e psicopedagogia como no campo da Sociologia, da Antropologia, da História Cultural, há um ponto comum: o papel fundamental do comportamento e sua relação com a cultura e a sociedade em que vivem os adolescentes.

Dessa forma, a fase da adolescência tem como marco não apenas as mudanças (ou os problemas) biofisiológicos ou biopsicossociais, mas também é a adolescência um fenômeno construído culturalmente na sua relação com os contextos sócio-culturais, ou seja:

O desenvolvimento pessoal, biológico e psicológico deve ser compreendido em relação às condições sócio-culturais e históricas que determinam formas de ser. (...). Enfim, a adolescência só pode ser compreendida num emaranhado de fatores de ordem individual, histórica e social, razão pela qual o desenvolvimento pessoal só pode ser compreendido na relação com o mundo. No entanto, os estudos muitas vezes acabam por fragmentar o adolescente, não permitindo percebê-lo como uma totalidade, como uma pessoa inserida em um contexto histórico social, determinado pelas relações sociais, ao mesmo tempo que as determina (SALLES, 1998, p.48 e 81).

Assim, podemos concluir que a adolescência é a própria *expressividade e manifestação* de um ser em uma sociedade. Portanto, adolescer é um fenômeno biopsicossociocultural. Cada cultura tem sua própria adolescência. Logo, a forma de ser adolescente deve ser apreendida no contexto histórico e cultural no qual é gerada.

Nessa perspectiva, o conjunto de alunos desta pesquisa se inscreve como um grupo sócio-cultural diferenciado de outros conjuntos de estudantes de outras faixas etárias. É um grupo de alunos e alunas que são/estão adolescentes socioculturalmente. E, como suas/nossas identidades são constituídas culturalmente, uma vez que a construção de identidade social e individual não é uma questão apenas de mudanças biofisiológicos ou biopsicossociais, para conhecermos quem são os alunos adolescentes, estudantes de Geografia no ensino fundamental público, é necessário ir além dessas mudanças da fase da adolescência e das características cognitivas e habilidades que marcam essa faixa etária.

Na condição de adolescente, esse(a)s alunos e alunas vivenciam um modelo, herdado historicamente, de cultura que, no sentido amplo:

é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em

geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social” (MORIN, 2000, p.56) .

Se essa condição de ser adolescente confere a esse(a)s aluno(a)s uma identidade específica em relação à cultura ocidental, ao mesmo tempo é preciso considerar também sua condição juvenil nessa cultura.

É preciso, portanto, inserir, entre outras dimensões que são construídas no interior dessa cultura, a dimensão que lhes garante uma identidade como indivíduos histórico-culturais, que lhes dá especificidade no mundo em que vivem: o ser jovem ou a cultura juvenil.

2. Múltiplas Dimensões Histórico-culturais dos Jovens Adolescentes

O fenômeno da cultura da juventude/adolescência, numa perspectiva histórica e sociológica, delineia um modelo próprio de o adolescente viver sua juventude, de ser jovem, manifestado pela condição histórica e política, pela cultura da sociedade em que vive, criando a especificidade da sua identidade.

Em cada tempo histórico, terminologias como criança, adolescente, jovem traduzem o sentido da época para expressar a sua correspondente ‘idade da vida’, como afirma Philippe ARIÉS (1981). Segundo esse historiador, no seu livro História Social da Criança e da Família, antes do século XVIII, a socialização da criança, a transmissão dos valores e conhecimentos não era controlada ou assegurada pela família como é hoje.

Durante séculos a educação das crianças se deu na convivência com outros adultos, afastadas de seus pais, aprendendo “*as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las*” (ARIÈS, 1981, p.10). A partir do século XVII a escola passou progressivamente a substituir essa aprendizagem da criança misturada aos adultos e “*os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida*” (ARIÈS, 1981, p.12).

Após o século XIX, a criança pequenina passou a receber a designação de bebê, ampliando o vocabulário da primeira infância, mas “*subsistia a ambigüidade entre infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de*

juventude, do outro" (ARIÈS, 1981, p.45). A idéia de adolescente como a compreendemos hoje demorou a se formar. É através da música Siegfried, de Wagner, que ARIÈS identifica o adolescente moderno típico, pois "*exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência*" (ARIÈS, 1981, p.46).

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral, quando um sentimento comum entre os jovens ex-combatentes nas batalhas dessa Guerra se opôs às velhas gerações da retaguarda. Então, a partir desse período,

a juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. (...). Daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. (...), passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo" (ARIÈS, 1981, p.46-47).

Esse vocabulário (bebê, criança e infância, adolescência e juventude, adulto, velhice) é usado, na linguagem moderna, para designar realidades novas para as ‘idades da vida’. Como explica ARIÉS, uma realidade que traz a revolução escolar e a organização da família em torno da criança como herança de contextos históricos anteriores e cuja consequência “*foi a polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão, e o desaparecimento (salvo raras exceções) da antiga sociabilidade*” (ARIÈS, 1981, p.12), que fazia a vida ser vivida em público e da casa, o centro das relações sociais. A família moderna, o grupo solidário dos pais e dos filhos, separa-se do mundo. Ao mesmo tempo, na nossa sociedade de hoje, os pais dependem do sistema educacional, o qual se amplia não só através da escolarização, mas pelos meios de informação: rádio, televisão, imprensa escrita, a internet.

No século XX, o “*século da adolescência*”, o jovem assumiu atitudes antes restritas aos mais velhos, de adultos, o poder de decisão, ganhou autonomia, conquistou seu espaço e a juventude ao longo do século tornou-se a idade favorita para se viver. A adolescência passou não só a ser reconhecida como a ser supervalorizada, levando os adultos a adotarem atitudes dessa faixa etária na esperança de darem continuidade à juventude que temiam perder (ARIÈS, 1981, p.46-47).

Para se compreender a revolução cultural do século XX, HOBSBAWM indica como referências importantes as crises nas relações entre os sexos (o divórcio, os nascimentos ilegítimos, as famílias com um só dos pais) e as mudanças estruturais na geração, e afirma:

o aumento de uma cultura juvenil específica, e extraordinariamente forte, indicava uma profunda mudança na relação entre as gerações. A juventude, um grupo com consciência própria que se estende da puberdade - que nos países desenvolvidos ocorria vários anos mais cedo que nas gerações anteriores - até a metade da casa dos vinte, agora se tornava um agente social independente (HOBSBAWM, 1996, p.317).

Nessa revolução cultural, a “*Cultura jovem global*”, para HOBSBAWM, marcou o século que termina e o seu destino. Especialmente os acontecimentos históricos durante os anos cinqüenta e sessenta e as mudanças nas relações culturais entre as gerações fortaleceram a construção da cultura juvenil, que se tornou uma referência importante para a compreensão do ser jovem das demais gerações, especificamente a cultura juvenil dos anos 90.

Após os anos 50, o número de jovens cresceu em termos relativos e absolutos, o tempo de educação se ampliou e com ele as relações de convivência desse grupo etário. Eles entraram no mercado de trabalho assim como foram descobertos pelo mercado da indústria de massa, descobriram símbolos materiais ou culturais de identidade, criando uma cultura jovem que

tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são portanto relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questões de conduta pessoal. Todo mundo tinha que ‘estar na sua’, com o mínimo de restrição externa, embora na prática a pressão dos pares e a moda impusessem tanta uniformidade quanto antes, pelo menos dentro dos grupos de pares e subculturas (HOBSBAWM, 1996, p. 323).

A herança da cultura juvenil, que marcou a metade do século XX, foi principalmente o enfrentamento da ordem estabelecida, que permitiu desenvolver utopias e revoluções entre a juventude. Esse enfrentamento ocorria entre gerações. A geração jovem reagia frente à ordem social estabelecida: seus valores, normas, comportamentos, seus

poderes conservadores e/ou tradicionais instituídos e instituintes naquele momento, e frente à geração que representava esses poderes na ordem social.

Foi o século das crises e das revoluções. A crise do sexo gerou uma nova relação entre gêneros e construiu os movimentos homossexuais e feministas. A crise entre as gerações estabeleceu uma nova concepção de família, combatendo antigos valores morais, trazendo novos costumes de vestir, ouvir e de expressar. As crises entre pólos de poder geopolítico não se limitaram ao macro poder ideológico dos estados, mas, em diferentes lugares do mundo, ganharam expressão. As crises políticas abriram diferentes perspectivas de ação: através de movimentos que defendiam as diversidades raciais/étnicas ou de minorias, ou através da consciência ecológica para uma nova relação entre sociedade e natureza, ou através das questões cotidianas da vida nos movimentos de moradores e na reivindicação de uma nova relação entre lazer e prazer.

2.1.Cultura juvenil: do contexto do regime militar à redemocratização do País

No contexto dos anos 60 e anos 70, a configuração da juventude brasileira assumiu visibilidade através de dimensões culturais e ganhou expressividade através dos movimentos estudantis. O cotidiano dos jovens e as suas diversas expressões culturais, comportamentos e valores no Brasil, das turbulentas lutas políticas e sociais, se caracterizava pela:

irreverência no vestuário, as ondas de cores e flores embalaram a ‘nova geração’. Os cabelos compridos; as calças ‘lees’ em ‘blue jeans’ apertadas e boca de sino; as jaquetas pretas em couro; as botas; as lambretas; os carrões; a coca e a cola. A denúncia e a busca da mobilização do público marcaram a disposição do ambiente cultural. O teatro, o cinema, a música e as Artes Plásticas mantinham posturas provocativas, trabalhando temas sobre liberdade, política, sexualidade. Os protestos e estandartes invadiram as ruas, as escolas, as empresas, a família. Eram jovens cabeludos que amavam os Beatles e os Rolling Stones, que protestavam também em língua portuguesa com Vandré, Chico Buarque e Caetano Veloso. Jovens que incendiavam-se nas passeatas, que acreditavam em um mundo mais justo, na igualdade, no fim da miséria e da fome, na poesia, nas flores, no amor e na certeza de que eram a própria História (SOUZA, 1993, p. 101).

Os movimentos de estudantes, principalmente os universitários, conquistaram o espaço público urbano, se movimentaram na cena política e assumiram uma posição no embate político, passando a ser protagonistas das lutas sociais. Esses movimentos, como a própria História demonstra, encontraram resistências e oposições. Recuperar algumas dimensões desse contexto de enfrentamento é importante não só para a compreensão de singularidades do ser jovem nesta investigação, mas também para explicitar o contexto histórico, social e político do lugar, interior do território brasileiro e no Triângulo Mineiro, em que hoje vivem os alunos e as alunas de Geografia, sujeitos da análise desta pesquisa. Trata-se do lugar em que se deu a vivência da juventude das suas mães e de seus pais³ e que,

Com o progresso da mídia e do cinema, também o interior mineiro sofreu influências do mundo inteiro, participou dos sonhos dos milhões de jovens, vestiu roupas coloridas, calças jeans, mini-saia (...). Muitos resistiram, sob diversas formas, ao poder constituído (...). Foi contra todas essas manifestações que, radicalmente, o poder ‘polimorfo e polivalente’ se instalou, recorrendo à imprensa, à mídia em geral e principalmente às instituições disciplinares - escolas, quartéis, asilos, hospitais - para cortar as ‘asas da liberdade’ e reprimir, de forma violenta, as manifestações dos jovens em todas as instâncias (SOUZA, 1993, p.101).

As dimensões culturais, valores e comportamentos dos jovens dos ‘anos dourados’ representam símbolos dos anos 60, assim como o movimento estudantil é uma referência de uma juventude em busca de transformações sociais e políticas.

O movimento estudantil representou uma forma de contestação política, de jovens ativistas que se opunham aos fundamentos da sociedade, tornando-se um movimento de luta política e ideológica frente ao capitalismo no período da Guerra Fria, nas especificidades brasileiras do contexto do golpe militar de 1964. Mas o movimento de contestação da juventude brasileira, nesse período, não foi expresso só pelo movimento estudantil, seja de orientação e prática reivindicativa, seja de prática ‘revolucionária’. Houve outras expressões de contestação da juventude, entre elas o movimento ‘hippy’, que foi marcado pelo comportamento empenhado na “*recriação da personalidade e do estilo de vida (...) a impostação decisiva não incide sobre a luta política, mas sobre o propósito de liquidação da luta política como alternativa de ação*” (FORACCHI, 1972, p. 91).

³ Conforme dados obtidos no Questionário - Parte I- B, questão 7 e 11 (que será analisada no capítulo II), aplicado no 2º semestre de 1999 (em anexo), 60% das famílias (pai e mãe) e 71% do(a)s aluno(a)s são naturais da cidade de Uberlândia-MG.

Se “o movimento estudantil expressa, no plano social e político, os efeitos sociais mais visíveis da mediação cultural das determinações econômicas da relação de dependência” (ibid, p. 163), o movimento ‘hippy’ tem as mesmas origens para sua contestação. Entretanto, os ‘hippies’ buscavam a via de contestação pela mudança cultural do indivíduo, fazendo, portanto, uma contestação cultural.

O que há de comum entre esses movimentos no Brasil dos anos do regime militar é a radicalização da ruptura, a ousadia dos questionamentos e a perspectiva de mudança, seja pela contestação política, seja pela contestação cultural. Contudo, observa FORACCHI, “no limite, a distinção entre a contestação cultural e a contestação política é extremamente fluida porque, sem entrar no jogo político institucionalizado, a primeira desenvolve efeitos nitidamente políticos sobre o sistema” (1972, p.160).

No início dos anos 70, as condições fortes da repressão militar foram minando o movimento estudantil e sua crise se aprofundou. Paralelo a essas condições, o grandioso investimento do governo militar em rede de televisão via satélite por todo o País possibilitou a transmissão de imagens de uma nação próspera e feliz, reforçando determinados traços de identidade nacional e disseminando por meio desse novo espaço de cultura nacional o projeto de identidade nacional forjado entre Estado e Mídia. Com isso, esse novo espaço projetado para a nação se sobreponha aos mais variados segmentos da sociedade brasileira, silenciando as diferenças sociais e as diversidades culturais e impondo-lhes o ‘ame-o ou deixe-o’ . Nos anos 80, em um clima de ‘abertura política’, os movimentos contra a ditadura militar se encontravam pulverizados, não só enfraquecidos pelas condições de repressão desse regime político, mas também pelas condições dos espaços da vida cultural, que afetam tanto os jovens como todos os *azimutes* da sociedade.

As universidades, ao permanecerem durante o período da ditadura militar como um lugar privilegiado de circulação de cultura alternativa, elaboração, manifestação e críticas possíveis ao regime, tornaram-se uma das únicas opções de espaço cultural, de engajamento. Mas esse espaço, onde a censura não penetrava de forma drástica como fazia em outros espaços culturais, como o teatro, o cinema, a televisão, estava restrito aos intelectuais e aos estudantes universitários. No espaço de fora, no território brasileiro marcado e demarcado pela ditadura militar, vivia-se o processo de modernização e, no seu bojo, o desenvolvimento da indústria cultural que “aparece identificada com o processo de

despolitização, com o ufanismo dos setores dominantes no poder, assim como relacionada a valores superficiais, consumistas e moralizantes da classe média, que se amplia e fortalece nos anos do ‘milagre brasileiro’ (ABRAMO, 1994, p. 76).

Com o início do processo de abertura política diminuiu a tensão de embate político. O movimento estudantil, sua atuação na busca de liberdades sociais, e o espaço universitário, lugar de construção de pensamento crítico e referência de identidade e sociabilidade dos estudantes da classe média, no qual alguns setores, para sobreviver em um período de exceção, haviam-se fechado em si mesmos ou engajado em movimentos sociais de oposição, tornou-se mais um entre outros atores e novos espaços de atuação política e cultural. A configuração do papel social e cultural do estudante universitário e do espaço universitário na sociedade estão até os dias de hoje em luta por uma (re)definição, enfrentando crises que advêm tanto da estrutura do estado e do modelo social brasileiro quanto das mudanças internacionais a que estamos suscetíveis como nação com riquezas econômicas e imensos bolsões de pobreza social.

Esse período de, ao mesmo tempo, obstrução e ação política deixou como herança as experiências de jovens engajados em propostas de contestação e criação de alternativas políticas e culturais. Parte da juventude do movimento estudantil engajou-se em grupos político-ideológicos, configurando movimentos sociais de revolta e descontentamento pela crise política e econômica que germinavam no campo e na cidade. Nesse período também, no espaço urbano, surgiram outros movimentos sociais organizados em associações de moradores de bairros, de mulheres, de trabalhadores e operários, assim como os grupos sociais juvenis das periferias de grandes cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro.

No Brasil dos anos 80, significativas transformações marcaram a categoria juvenil dos meios urbanos. A crise no espaço universitário, como lugar significativo para elaboração das referências culturais, contribuiu para que a configuração do universo juvenil alterasse sua composição social. O movimento estudantil dos jovens da classe média perdia expressividade e no espectro público ganhava visibilidade “*uma grande variedade de figuras juvenis*”, que representavam as expressões dos jovens dos setores populares, “*cuja identidade se expressa principalmente através de sinais impressos sobre sua imagem e pelo consumo de determinados bens culturais oferecidos pelo mercado*” (ABRAMO, 1994, p.55).

Jovens universitários passaram do movimento estudantil para o mundo da produção e do consumo cultural, música, cinema, vídeo, artes plásticas, em busca de espaços de vivência e atuação, e é então que

se sentem impactuados e atraídos pelas movimentações que já ocorriam entre os setores jovens das classes populares, que estavam usando o tempo e os elementos de diversão para abrir espaços significativos de vivência e para elaborar e expressar as inquietações relativas à sua condição, bem como as suas perspectivas naquela conjuntura social (ABRAMO, 1994, p. 79).

A partir dessa conjuntura social a condição juvenil começava a esboçar a diversidade ou as várias *juventudes* dos anos 80 e a expressar as manifestações de grupos juvenis, de diferentes origens sociais, que se voltavam para a produção cultural.

As culturas juvenis dos anos 80 começaram a ser visíveis no espaço do lazer e entretenimento, porque, sendo menos regulado e disciplinado que o espaço escolar, da família e do trabalho, tornava-se potencialmente, para os diferentes grupos juvenis, o lugar de mostrar, projetar, aspirar um outro modo de vida. Representava um espaço importante do tempo livre onde se davam as vivências mais significativas dos jovens que desenvolviam “*relações de sociabilidade, das buscas e experiências através das quais procuram estruturar suas novas referências e identidades individuais e coletivas*” (ABRAMO, 1994, p. 62).

A maior parte desses jovens da periferia urbana trabalhava ou estava à procura de emprego e foi em parte essa inserção no mercado que lhes permitiu construir sua vivência e a condição juvenil nos anos 70 e 80. Esse tempo de juventude lhes deu oportunidade, de alguma forma, ‘gozar a vida’ (divertir-se ou investir em si mesmo) e elaborar, com base nessa experiência, a noção de juventude e, por isso, enxergar o lazer como uma das dimensões relevantes a compor a especificidade da condição juvenil nas camadas populares (*ibid.*, p.65).

ABRAMO ressalta que essa nova configuração do universo juvenil se descontina diante da crise do espaço universitário e, também, pelo “*enfraquecimento da noção de cultura alternativa como modo de contraposição ao sistema e a emergência de uma intensa vivência, por parte dos jovens das camadas populares, no campo do lazer ligado à indústria cultural*” (*ibid.*,p.82).

Desse contexto histórico-cultural surgiram, então, grupos expressivos no universo juvenil com suas necessidades de ser: de construir identidade no complexo e fragmentado mundo urbano; de ter: equacionar desejos de consumo e a possibilidade de consumir; de situar: em um meio urbano com espaços de vivência e diversão pobre em opções e segregacionista; de sentir: “*elaborar a experiência da crise, com as dificuldades de articular perspectivas de futuro para si e para a sociedade*” (ibid., p.83).

Os jovens dos anos 80, em um meio em que a comunicação se fortalecia pela utilização da imagem, iam construindo suas referências e expressando suas identidades em grupos juvenis que se afirmavam através de um estilo. O estilo do grupo passou a identificá-los e diferenciá-los entre os outros diversos grupos jovens. A música, a dança e, principalmente, a expressão que assumiam através da roupa, do comportamento e da ostentação de artigos de consumo, construíram a alegoria da própria imagem e, com o uso ‘estranho’ de objetos e símbolos, se movimentaram e se articularam em torno da criação dessa identidade no espaço urbano, do seu estilo⁴: ‘punks’, ‘darks’, ‘rappers’, rastafáris, metaleiros e carecas.

Assim, os jovens, ao criarem um estilo próprio, com espaço específico de diversão e atuação, elegendo seus próprios bens culturais, “*buscando escapar da mediocridade, do tédio da massificação e da própria imposição da indústria da moda*” (ibid.,p.83), manifestavam sua *posição no mundo* e as questões com que se debatiam.

Os símbolos e estilos criados pelos grupos juvenis representaram para a indústria cultural e o mercado um objeto especial de inovação que foram apropriados e reproduzidos como novidades e oferecidos como moda. Sem o caráter simbólico e expressivo do *estilo*, esses objetos tornaram-se uma moda, uma ‘nova onda’ ou mania que, produzida e massificada, serviu mais como coisas do ritual de consumo da adolescência em busca de referência para se firmar numa dada identidade juvenil.

⁴ Estilo: envolve uma organização intencional de objetos numa determinada configuração, que assume uma forma expressiva de uma identidade e uma posição no mundo diferenciada do padrão dominante (...) Os objetos se tornam homólogos a seus problemas e à sua imagem. O grupo passa assim a ser simbolizado pelas peças que usa, e o estilo torna-se uma significativa manifestação da identidade do grupo e das questões por ele formuladas. (...) Enquanto houver essa homologia entre a utilização do estilo e as experiências e problematizações concretas de quem o ostenta, o estilo se manterá como uma criação cultural viva e significativa. Mas, à medida em que os elementos que compõem o estilo vão-se difundindo para além das experiências e atuações dos grupos, o significado neles contido vai-se diluindo e perdendo o caráter simbólico e expressivo (ABRAMO, 1994, p. 88-89).

Entre os diferentes estilos dos grupos juvenis, os ‘punks’ tomavam como símbolos de identidade sinais repugnantes para os costumes e comportamentos dos padrões sociais, na tentativa de que seu estilo escapasse à incorporação pelo mercado.

Os ‘punks’ foram dos primeiros grupos que expressaram as novas questões da cultura juvenil urbana e marcaram o imaginário e o comportamento dos grupos juvenis no Brasil dos anos 80⁵. O fenômeno ‘punk’ sintetizou uma experiência e expressou um sentimento que foi captado, ampliado e generalizado entre a juventude em termos mundiais: “*espalhou-se como um rastilho de pólvora pelos quatro cantos do mundo antes mesmo que a indústria pudesse ter tido tempo de absorvê-lo para convertê-lo em moda*” (ABRAMO, 1994, p.97).

Como cultura juvenil urbana os ‘punks’ também estão presentes em Uberlândia desde o final dos anos 80, constituída por gerações de jovens de diferentes níveis sociais e de escolaridade, principalmente do ensino médio e universitário. Os ‘punks’ são vistos nos espaços públicos de encontro (como a praça do Bicota, no centro da cidade, e espaços de shows, lazer e entretenimento do universo juvenil) dessa cidade: com jaqueta preta, mangas e golas arrancadas, com ‘buttons’, suástica de anarquista, cinto, coturno pretos e calças surradas e marcadas por pregos, correntes, cadeados e tachinhas, ‘piercings’ na orelha, nariz, boca e cabelos eriçados para o alto tingidos em vivas tonalidades de verde, amarelo, azul, marcas de seu *estilo espetáculo*, como denomina ABRAMO, o ‘punk’ “*ostenta signos de choque e provoca atrito, que intenciona deflagrar desobediência, interferência e intensidade*” (1994, p. 99).

O *estilo* agressivo do ‘punk’ produz um estranhamento nas pessoas e representa uma expressão simbólica às agressões sociais e ideológicas sentidas por eles e por outros, que não expressam no cotidiano da vida capitalista. Agressões sociais, políticas e ideológicas que parecem não mais chocar as pessoas adultas ou agredir sua cidadania. Esse *estilo* os torna visíveis e suas práticas são estratégicas para comunicar essas questões que os preocupam e os identificam na situação de marginalidade e de exclusão da ordem social.

⁵ No Brasil os ‘punks’ que surgiram no correr do ano de 1978 em São Paulo, “*constituem uma subcultura derivada da cultura juvenil internacional, que assumiu os contornos da classe proletária, ao contrário de serem uma subcultura da classe operária. Parte dos jovens de classe média também se sentiu impactada de diversas maneiras pelas questões colocadas pelos punks, tanto pelo movimento punk inglês com suas derivações culturais(pós-punk e a new wave), quanto pelos grupos de punks brasileiros*” (ABRAMO, 1994, p.84).

Em suas práticas de comunicação com o mundo e com o grupo, expõem idéias e críticas à realidade, trocam denúncias através de fanzines, fazem panfletagem em dias cívicos como 7 de setembro, movimentam-se e articulam-se em busca de respostas. A identidade e a simbologia trazidas pelo estilo ‘punk’, adaptadas à realidade local, interagindo com o mundo dos grupos juvenis de antigas e novas gerações, repercutem no espaço urbano, deflagram outros comportamentos juvenis, provocam impacto no mundo adulto conservador e incomodam outro grupo juvenil: os carecas ou ‘skinheads’, que surgiram no espaço urbano dessa cidade no final dos anos 90, matizados por aqueles grupos que ganham expressão de carecas em São Paulo.

Depois dos primeiros grupos ‘punks’, vieram a diferenciação e a fragmentação, que não ficou apenas entre as *tribos* ‘punks’. Vieram outras tribos: os carecas, os metaleiros, os ‘darks’, etc.

Os ‘carecas do subúrbio’ tiveram origem no movimento ‘punk’, mas se reformularam e se tornaram hostis combatentes a esse movimento, havendo confronto entre ‘punks’ e carecas -’skinheads’. No Brasil, os carecas identificaram-se com os ‘skinheads’ ingleses pela postura ‘violenta’ de impor respeito a outros jovens, assimilando a postura fascista, apoiando-se em bases do pensamento integralista, incorporando a conduta de pessoa honesta, trabalhadora e, pela ordem e pela moral, posicionando-se contra os negros, judeus, nordestinos e homossexuais.

O movimento ‘punk’ propiciou, também, a organização dos grupos ‘darks’. Essa tribo, segundo ABRAMO, surgiu articulada em torno de bandas que ficaram conhecidas como rock paulista, desenvolvendo posteriormente um estilo batizado de ‘dark’ e sendo constituída por jovens do ensino médio e do meio universitário em São Paulo. Tem como lugar de encontro para dançar e fazer seus shows os porões ou fundos de estabelecimentos em setores velhos e centrais, como a casa noturna Estação Madame Satã (bairro do Bexiga), em São Paulo.

Em outras cidades os ‘darks’ também surgiram no espaço noturno urbano: faces pálidas, roupas dos anos 40 e 50 em tom escuro, cabelos curtos, geométricos e assimétricos, descoloridos ou com cores como o ruivo em tons berrantes e os lábios femininos com batom preto ou roxo: “*impressiona pelo aspecto carregado, de luto, que*

choca a expectativa construída sobre a vivacidade e a cor, associadas à juventude” (ABRAMO, 1994, p.116).

Esse estilo dos ‘darks’ e dos ‘punks’, um espetáculo no cenário social, chamava a atenção pública e era isto o que queriam: “*se oferecendo como espelhos da essência do seu tempo, buscando obrigar os outros a verem e ouvirem as distorções e a se mirarem nessa perplexidade, de modo a repensarem suas convicções sobre o presente e o futuro*” (ibid., p.156).

Nos espaços em que surgiram ‘os carecas do subúrbio’, na região do grande ABCD paulista, também surgiram os grupos ‘rappers’. No início dos anos 90, começaram a se aglutinar diversos jovens pobres das periferias desses centros urbanos em torno do ‘rap’ (RAP - Rhythm and Poetry ou ritmo e poesia), um estilo de música proveniente dos guetos norte-americanos (década de 80). O ‘rap’ assim como a prática da dança ‘break’ e o grafite⁶ são práticas culturais que foram inserido-se no movimento ‘hip-hop’, nascido nos anos 70 com a juventude afro-norte americana do Bronx nova-iorquino.

Os jovens ‘rappers’, articulados ao movimento ‘hip hop’ (nascido com a dança ‘break’ ou dança de rua e o grafite), ultrapassaram os espaços de lazer. Nesses grupos de sociabilidade juvenil se reuniam jovens a partir de 14 anos de idade que se integravam aos movimentos negros e ONGs que apoiavam suas atividades, adotando outras formas de expressão diante dos conflitos e contradições da vida urbana. Criando outras imagens de identidade coletiva, introduziram-se em espaços de cultura municipais e comunitárias, formando grupos, não só de práticas artísticas, mas, principalmente, um movimento em torno de questões de discriminação étnicas e sociais envolvendo comunidades e coletivizando essas questões. Assim, a identidade que os unia não estava articulada apenas em torno do estilo da dança e da música. Sendo grupos de jovens e negros da periferia urbana, o elo de identidade entre estes jovens estava, também, nas questões que enfrentavam por serem sócio-econômicaamente discriminados, por viverem em espaços

⁶ O ‘grafite’ surge como uma assinatura - ‘tags’ - nos muros, pontes, viadutos do espaço público contendo dois símbolos: o apelido (a identidade do grupo que intervinha em um dado local público) e o número da rua (função territorial de demarcação da ação do grupo). O espaço público é reivindicado e marcado como lugar dos grupos juvenis segregados socialmente e confinados espacialmente em guetos/periferia, expressando a identidade política e espacial dos grupos juvenis. Hoje os ‘tags’ assumem formas mais elaboradas e multicoloridas, ampliando seus significados e são definidas como arte das ruas.

marginalizados e sentirem a segregação sócio-espacial cotidianamente. Essas condições motivaram suas letras, seus embalos, seu som cultural.

Em Uberlândia a dança de rua surgiu na década de 80 e seus praticantes, enfrentando preconceito, ensaiavam em praças públicas. O reconhecimento dos grupos dessa cultura popular, praticada por uma maioria de jovens negros e pobres, ocorreu com a participação e apresentação no Festival Nacional de Dança em Uberlândia (promovido pela Secretaria Municipal de Cultura). Existem atualmente cerca de 10 grupos de dança de rua profissionais que se apresentam em outros espaços culturais, como Turma Jazz de Rua; Brilho Negro; Cia de Dança Balé de Rua; Original C, etc.

Enquanto a maioria dos grupos do ‘hip hop’ são negros da periferia e das favelas do espaço urbano, os ‘punks’, ‘darks’ e ‘carecas’ podem ser ou não das favelas, da periferia urbana e serem jovens brancos ou não. Entretanto, todos são expressões das condições do jovem no espaço urbano.

A mídia passou a promover alguns desses grupos por suas criações, principalmente pela música, como uma nova cultura da periferia urbana. Ao serem difundidos como novidade pelo estilo musical, entre outros grupos da ‘galera’, a indústria cultural, como faz com o samba, relacionou-os com a favela, o negro e o pobre, que se tornou ídolo, passando a representar uma referência do que deu certo. O estilo das culturas juvenis, da música, da dança, do comportamento, do vestuário foi sendo apropriado e consumido pelo mercado e pela indústria cultural, que o ampliou e divulgou como coisa de consumo, sem pensar a cultura e a representação que ofereceram as condições para a criação desses símbolos culturais. Entretanto, por meio da divulgação da indústria cultural, outros elos de identidade, em outros espaços, foram se contaminando. A princípio apenas como expressão jovem, posteriormente a divulgação dessas práticas pôde representar espaços de possibilidades para leitura de suas linguagens como expressão cultural de contestação de condições de vida, de cidadania.

O que se percebe no contexto dos anos 80 e na passagem para os anos 90 é que nas manifestações dos grupos juvenis circulavam as práticas em torno de estilos que criavam, em cada ‘tribo’, uma identidade. Não se inscreviam em grupos políticos partidários, pois expressão política como atividade institucional passava a ser menosprezada pelos diversos grupos e movimentos juvenis. Não eram simples grupos de jovens que se reuniam pelos

mesmos gostos musicais, objetos, estilos. A via de alternativas estava na cultura, mas nem por isso podemos negar suas posturas políticas.

As linguagens e os objetos, os códigos e estilos, as letras e os sons que aglutinavam os jovens constituindo a identidade comum ao grupo, correspondendo à representação e compreensão da realidade, chegaram aos anos 90 como expressões de contestação de uma condição sócio-cultural. Na configuração desses grupos há os vínculos de identidade territorial, a estruturação em gangues ou não, o vínculo de pertencimento sócio-cultural e o grau de coesão interna passando pelas questões apresentadas em cada grupo e sua definição ideológica. São grupos que apresentam uma postura diante do mundo, formam, elaboram e expressam questões relacionadas à vivência da condição juvenil,

“como formas de negociar espaços de vivência nesse novo meio urbano, de processar a elaboração de identidades coletivas, de forjar respostas que os posicionem frente aos valores correntes na sociedade e de promover uma intervenção no espaço social” (ABRAMO, 1994, p.84).

Esses personagens expressivos do universo juvenil que compõem o estilo em grupo lidam com questões das suas condições e necessidades de ser jovem e que, por sua vez, se dão no limite entre a criação cultural e o lazer e entre o consumo e a mídia. Esse universo juvenil e suas condições e necessidades, identificadas por ABRAMO no território urbano e suburbano da metrópole paulistana dos anos 80, também são presentes em cidades médias como Uberlândia ainda nesse final da década de 90.

Nas salas de aula é perceptível como os alunos e as alunas de Geografia da 8^a série encontram um modo de dissimular o uniforme que os homogeneiza no espaço escolar, utilizando no corpo e na roupa os referenciais das tribos urbanas dos anos 80. Trata-se da necessidade de construírem uma identidade, dizer quem são e o que buscam através de símbolos. Símbolos que podem identificá-los com o seu lugar social, com o seu espaço de vivência e diversão, com sua situação de ser alguém no meio de tanta automatização do homem do complexo mundo urbano, sendo também símbolos-produtos juvenis sugados pelo mercado e pela indústria cultural.

Podemos dizer que esses alunos e alunas dos anos 90, como *seres* produzidos historicamente, representam uma herança de conquistas humanas e culturais anteriores e que, portanto, herdam não apenas a cultura juvenil dos anos 60, mas também carregam os

símbolos e expressões das gerações juvenis dos anos 70 e 80. E os reconstruem na dinâmica desse seu *vir-a-ser*.

A herança da cultura juvenil dos anos 60 é, talvez, a idealização que essa geração ofereceu para um mundo futuro melhor: ela nos traz de volta ao pensamento a utopia, que “*refere-se à imaginação de algo que não existe, ou existe em lugar nenhum, numa dimensão fora do real. (...). No entanto, a utopia é sempre imaginada com base em tempo e lugar determinados, a partir do desejo de pensar uma alteridade em relação ao que se vive*

Pensar sobre as culturas juvenis dos anos 80, como faz ABRAMO, em “*Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*”, é refletir sobre a representação que esses grupos juvenis encenam, em seus estilos agressivos e mórbidos, desenhando os traços negativos da ordem social. Essa encenação é distopia, ou seja, é a “*projeção de uma sociedade futura, negativa (...), e tem o propósito principal de chamar a atenção para os traços negativos presentes ou com a tendência a aumentar nas sociedades atuais*” (ibid., pp.152-153).

O que ficou da história e da cultura dos movimentos da juventude dos anos 60, *marcada pelo sonho, pelas bandeiras de transformação, pela utopia*, e das marcas das tribos juvenis dos anos 80, especialmente dos ‘punks’ e ‘darks’, pelo estilo *fim do mundo, do apocalipse, da ausência de futuro*, está na sensibilidade revelada por essas gerações ao produzir a utopia e a distopia para compreender os problemas da sua época e se entenderem, nas palavras tão bem expressas de ABRAMO:

a distopia também ‘inventa’ um mundo, que não está aí, que não corresponde ao real. Ao contrário da utopia - que projeta o que se quer atingir, negando dessa maneira o estado de coisas atual - a distopia procura a negação desse estado de coisas projetando a ampliação dos traços e princípios negativos que o constituem. Funciona, assim, não como um modelo ideal, mas como um alerta crítico sobre o possível desenvolvimento futuro das tendências inscritas no presente (ABRAMO, 1994., p.153).

No início dos anos 90, precisamente em agosto de 1992, entram em cena, a partir das ruas do centro da cidade de São Paulo, milhares de jovens em passeatas gritando “Fora, Collor!”. Um grito que começa a se repetir em outras cidades do País, ampliando a manifestação popular pelo *impeachment* do presidente do Brasil Fernando Collor de

Mello. Estavam esses jovens de camiseta preta, cabelos coloridos e trazendo no rosto traços em cores, principalmente verde e amarelo. Surgem assim os jovens “caras pintadas”.

Essa manifestação política trouxe para o espaço público das ruas e das praças jovens de todas as tribos: ‘punks’, ‘darks’, ‘breakers’, ‘rappers’, ‘rastafáris’, ‘mauricinhos’ e ‘patricinhas’ e outros sem tribo. A expressão individual, a alegria, a ausência de lideranças políticas e de rigidez ideológica marcavam a manifestação e a própria geração 90. Dos espaços públicos rapidamente ganharam lugar e tempo midiático: dos noticiários da TV, dos jornais, tornando-se temas para revistas semanais e mensais.

Até o momento dessa manifestação, os discursos sobre os jovens adolescentes dos anos 90 os identificavam como alienados, sem utopias ou contra-culturas. Entretanto, a geração 90, silenciosa, soltou seu grito político, ganhou o noticiário. Rapidamente os jovens ‘caras pintadas’ tornaram-se foco de atenção, principalmente na mídia, de análises de adultos e suas respectivas credenciais científicas, políticas, artísticas e de pesquisas mercadológicas.

Na busca de uma ‘explicação’ para o fenômeno dos “caras pintadas” e seu grito de manifestação diante da crise moral e política do Brasil, a voz de especialistas, na mídia dissecava os aspectos biológicos, fisiológicos e psicológicos da adolescência, considerando apenas que o adolescente é aquele jovem da classe média e acima desta. Essa análise não é feita em relação ao comportamento dos jovens da periferia, sejam os jovem ‘rappers’, ‘punks’, carecas, ‘darks’, seja outros grupos juvenis da periferia. A mídia se refere a estes não como seres adolescentes, mas como infratores, delinqüentes, marginalizados. Não é na situação da condição juvenil do adolescente de periferia que a mídia se centra ou vai buscar explicação para os “gritos” dos jovens contra situações e condições da vida urbana. Porque esse espetáculo ela não se propõe a explicitar.

Mas, da mesma forma efêmera como os jovens “caras-pintadas” da era Collor entram na cena política, saem desse cenário. Reaparecem de forma permanente, com centralidade na mídia, como um novo alvo no e do mercado para o público jovem. A imagem dos jovens ganha destaque em todas as linguagens, discursos e na publicidade, ora de adolescente conservador, ora em sua rebeldia, para todos os gostos de consumo. Nos diferentes modelos de adolescente, construídos e vividos virtualmente ou realmente, há sempre a mensagem do comportamento politicamente correto que, para ganhar veracidade,

é associado aos comportamentos de grandes ídolos, dos mitos dos anos 90, também criados e recriados-massificados pela mídia.

As condições e expressões do ser jovem do contexto dos anos 90, no Brasil do Plano Collor e do Plano (econômico) do Real, apresentam especificidades que se realizam vinculadas às dimensões histórico-sociais em que esse jovem vive e aquelas que herda de outros contextos. Nesse processo, ele vai desenhando seu vir-a-ser e construindo sua identidade como expressão sócio-cultural. Mapear essas dimensões que oferecem referências identitárias para o ser jovem é uma maneira de buscar compreendê-lo no seu tempo e espaço e, também, no próprio momento político que vivemos.

2.2. Cultura jovem global: o ser jovem nos anos 90

A *cultura jovem global*, que começa na metade do século XX e no Brasil com a juventude dos anos 60, representa a *revolução cultural* desse século, portanto é um marco histórico e social para outras gerações de jovens que a sucederam. Partindo dessa dimensão histórico-social, em que se processam as singularidades e as novidades da cultura jovem, podemos pensar sobre as dimensões em que vive e especificidades que expressa o *ser jovem* dos anos 90, momento em que se situam culturalmente os alunos e alunas desta pesquisa.

As fases da vida, infância, adolescência/juventude, maturidade e velhice, assumem duração, características e especificidades próprias nas diferentes sociedades, nos diferentes tempos, nos diferentes espaços. A maneira pela qual as compreendemos e vivenciamos hoje é resultado de um longo processo não-linear, histórico e cultural.

Para HOBSBAWM, há um “*juvenescimento da sociedade*” no século XX, que é entendido como uma tendência no comportamento e na cultura da população e não como fator demográfico da população mundial que, ao contrário, não juvenesce e sim envelhece. Embora grupos etários como criança, adolescente e juventude já fossem reconhecidos em outros tempos históricos, “*A nova ‘autonomia’ da juventude como camada social separada foi simbolizada por um fenômeno que, nessa escala, provavelmente não teve paralelo desde a era romântica do início do século XIX*” (1996, p.318).

Para este pensador, a cultura juvenil após os anos 50, como comportamento cultural, diferenciando-se das gerações anteriores, revela-se de importância singular no

processo histórico do século XX. Ele ressalta três peculiaridades/novidades dessa cultura juvenil que são relevantes para este trabalho, não só para estabelecer uma relação entre gerações na nossa contemporaneidade, mas para compreendermos as especificidades do Ser Jovem nos anos 90.

Primeiro, se antes a “*juventude era um estágio preparatório para a vida adulta, passava a ser o estágio final do pleno desenvolvimento: a vida claramente ia ladeira abaixo depois dos trinta*”: Algumas concessões foram feitas aos jovens, como: abaixar a idade eleitoral para dezoito anos; reduzir-se a idade para a vivência sexual; chegar à aposentadoria mais cedo (HOBBSAWM, 1996, p. 319).

A cultura juvenil, como uma segunda novidade peculiar, tornou-se dominante nas economias de mercado desenvolvidas, pois representava uma “*massa concentrada de poder de compra*”. Esse mercado se ampliou no tempo e no espaço, assimilando e sendo assimilado pela geração anos 50 e cada nova geração, socializada e marcada por essa experiência, se integrava a ele. A cultura juvenil levou ainda uma vantagem sobre outros grupos etários devida ao desenvolvimento tecnológico:

mesmo quando essas máquinas e programas eram, esperava-se, à prova de erro, a geração que não cresceria com eles tinha uma aguda consciência de sua inferioridade em relação às gerações que o haviam feito. O que os filhos podiam aprender com os pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos sim. Invertearam-se os papéis das gerações (HOBBSAWM, 1996, p. 320).

Uma terceira novidade dessa cultura juvenil nas sociedades urbanas é que ela se internacionaliza, inicialmente através das marcas da juventude: ‘rock’ e ‘blue jeans’, seguindo-se um turbilhão de inovações nos símbolos da juventude moderna repassados freneticamente pela indústria cultural para a ‘aldeia global’ (HOBBSAWM, 1996, p. 320-321).

Dessa forma, em qualquer lugar a cultura jovem passou a definir um jeito de ser. ‘Ser Jovem’ não se restringe mais à faixa etária do ‘tempo adolescente’. Amplia-se para todas as fases da vida e se deseja ser jovem na infância, na maturidade (adultoscência) e na velhice, desejando ‘ser eternos adolescentes’.

Essa cultura jovem, construída após os anos 50, marcando o século XX, é recorrente entre os adolescentes de hoje que ingressam na sua condição juvenil. Entretanto, as peculiaridades herdadas são, historicamente, reconstruídas pelas sucessivas gerações e

em conformidade com contextos sociais e espaciais: nas relações com as ‘novidades’ criadas em cada geração, com as informações e imagens do mundo captadas em cada lugar, em cada grupo, com valores, idéias e ideais, normas da família e outras instâncias do contexto sócio-político-econômico local e mundial.

O que prevalece na condição juvenil no tempo e no espaço histórico é a condição de, ainda, os jovens não estarem inseridos no ‘status quo’ da ordem social e, talvez por isso, não aceitarem com passividade os valores e hábitos da vida adulta. Nessa condição, podem questionar valores e buscar novas referências, experimentar novas pautas de comportamento e novos estilos. Ao circular e experimentar novas atitudes, elaboram a nova identidade, que expressa uma representação fundamental da vivência tipicamente juvenil. Ao buscar um modo de vida que os distinga dos adultos, os jovens articulam suas aspirações com movimentos culturais, como aquele que esteve no centro das transformações sociais desencadeadas pós anos 50 ou os estilos da década de 80.

O período juvenil se estende para além da adolescência e, embora a condição juvenil seja transitória na vida, marca época, gerações que passam a ser vistas como representantes de uma identidade e cultura própria. Surgem no universo da juventude diversos grupos criando identidades e culturas próprias, que vão marcando grupos e gerações nos momentos culturais dos anos 70, 80 e 90.

Se a revolução cultural marcou a metade do século XX, e o legado da cultura jovem dos anos 60 foi o enfrentamento, a resistência à ordem estabelecida buscando suas utopias, na configuração do mundo jovem dos anos 90 isso não se aplica:

Rebeldia, contestação, enfrentamento da ordem estabelecida - essas palavras e expressões já não cabem na caracterização dos grupos jovens dos anos 90. Permanecem apenas como referências a um outro tempo, que solidificou uma idéia quase mítica de mudança, liderada por uma geração de jovens (FISCHER, 1996, p.19).

O conjunto de alunos adolescentes desta pesquisa está ingressando na juventude, logo pertencem à geração dos anos 90. O ser jovem dos anos 90 difere, na sua caracterização, de outras gerações, como as dos anos 60 e 70 e 80, embora todas essas gerações exponham a uniformidade junto com os contrastes de informalidade e diversidade no seu modo de ser jovem. A geração 90, também é assim identificada e embarca na

tendência uniformizadora da cultura, compondo o que HOBSBAWM denomina de *cultura juvenil*.

O ‘ser jovem’ da geração 90 mantém um tempo adolescente maior, como destacam HOBSBAWM (1996, p.319) e ARIÈS (1981, p.47), ou seja, essa designação de jovem/juventude pode ultrapassar a faixa etária habitual da adolescência, uma vez que certos marcos sócio-culturais que constituem a vida adulta tendem a ser adiados: a inserção no mercado de trabalho, a constituição de família e a geração de filhos. Esses marcos, entre os anos 50 e 80 (e atualmente, com algumas mudanças), para os jovens dos países desenvolvidos, significou um tempo maior de educação e, para aqueles jovens na idade escolar que optavam por entrar no mercado de trabalho, o pleno emprego lhes garantia um poder aquisitivo maior que o de seus antecessores (HOBSBAWM, 1996, p.319-321).

Entretanto, esses marcos sócio-culturais que retardam a entrada do jovem no mundo adulto ganham outros contornos político-econômicos num país subdesenvolvido como o Brasil.

Até os anos 80, as oportunidades educacionais e profissionais eram substancialmente garantidas aos jovens da classe média, que, consequentemente, podiam vislumbrar maior tempo para a educação e mais oportunidades de emprego. Como diz SANTOS:

No Brasil do milagre, e durante boa parte dos anos 80, a classe média se expandiu e se desenvolveu sem que houvesse verdadeira competição dentro dela quanto ao uso dos recursos que o mercado ou o Estado lhe ofereciam para a melhoria do seu poder aquisitivo e do seu bem-estar-social. (...) A competição é, na realidade, com os pobres, cujo acesso aos bens e serviços torna-se cada vez mais difícil, na medida em que estes se multiplicam e diversificam. (...). Tal classe média, ao mesmo tempo que se diversifica profissionalmente, aumenta seu poder aquisitivo e melhora qualitativamente, por meio de oportunidades de educação que lhe são abertas, tudo isso levando à ampliação do seu bem-estar (o que hoje se chama qualidade de vida), conduzindo-a a acreditar na garantia de preservação das suas vantagens e perspectivas (SANTOS, 1999, p.3).

No entanto, o tempo do Brasil do milagre passou. E,

Nos anos recentes, primeiro de forma lenta ou esporádica e já agora de modo mais sistemático e continuado, a classe média conhece dificuldades (...), a educação dos filhos, o cuidado com a saúde, a aquisição ou aluguel da moradia, a possibilidade de pagar pelo lazer, a falta de garantia no emprego, a deterioração dos salários e

o crescente endividamento estão levando ao desconforto quanto ao presente e à insegurança quanto ao futuro tanto remoto quanto imediato (SANTOS, 1999, p.3).

Tanto para o(a)s filho(a)s das famílias pobres como para os da classe média, o ser jovem da geração 90 assume outras características peculiares. Uma delas é o desemprego⁷, que atinge (embora com suas especificidades) essas famílias e esses jovens. Isso significa que os jovens dos anos 90 têm adiado seu ingresso no mundo do trabalho, no mundo do adulto.

Esse adiamento não se realizou, no decorrer do tempo, com vantagens, como a de estarem ocupando seu tempo com a escolaridade⁸, ou atingindo poder aquisitivo maior no mercado de trabalho, mas por estarem em desvantagem.

Frente a essa situação, os jovens retardam seu ingresso no mercado de trabalho e, com isso, seus projetos de vida e de independência financeira também são adiados, aumentando, consequentemente, o período de convivência com o grupo familiar de origem.

O prolongamento da escolaridade e do aperfeiçoamento nas profissões, como meio de obter um lugar no mercado de trabalho⁹, não se tornou um direito estendido à maior

⁷ Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 8 milhões de pessoas estão desempregadas no País; 29 % da população vive com menos de 1 dólar/dia; 11 milhões ganham 1 salário mínimo; 3 milhões de crianças menores de 14 anos trabalham em condições questionáveis e de cada US\$100 de riqueza produzida, US\$ 24 são para o pagamento de credores internacionais. 1,5 milhão de jovens tentam ingressar anualmente no mercado de trabalho e 25% das pessoas qualificadas para o trabalho em cursos profissionalizantes conseguem ocupação melhor. ALMEIDA, Márcio. (19/04/2000) “A educação para o trabalho”. **Estado de Minas**, Belo Horizonte-MG: CLIPPING@ CONSAE. COM.BR.

⁸ 95,4% da população brasileira entre 7 a 14 anos no ano de 1998 freqüentava a escola (segundo os dados divulgados amplamente pela mídia durante o 2º Forum Mundial de Educação, realizado entre 26 e 28 de abril de 2000 em Dakar-Senegal). 1,25% da população brasileira são de universitários (2 milhões de universitários em 160 milhões de habitantes do território brasileiro) CLIPPING @ CONSAE. COM.BR. Esses dados mostram que, ao mesmo tempo, houve uma ampliação do ensino fundamental e que há um estrangulamento no ensino superior. Se permanecer essa pirâmide ampla na base e distanciada de um topo estreito, e se a educação influencia a distribuição de renda, então a renda continuará concentrada. Visando a democratização e o acesso à educação, a massificação do ensino, e não sua qualidade, tem permeado não só o ensino fundamental, mas também investido no ensino superior, na busca da escolarização da população de todos os níveis.

⁹ A consideração de que em tempos de crise de oferta de emprego, quanto mais estudo, mais chance de encontrar uma colocação no mercado de trabalho pode ser observada por meio dos seguintes dados levantados em pesquisa realizada pela Empresa ÉTICA de recursos humanos: de cada 100 pessoas que concluíram o ensino fundamental, apenas 12 conseguem emprego. Com o diploma do ensino médio o porcentual de empregabilidade sobe para 54%. Já com o curso superior as chances são de 65%. SERRA, Deborah e VALENÇA, Inês. (18/04/2000). “Os degraus do sucesso”. **Jornal O DIA**, Rio de Janeiro: CLIPPING @ CONSAE.COM.BR.

parte da população brasileira. Tampouco a escolaridade garante o emprego a todas as camadas sociais.

Outra característica peculiar, que marca a juventude desses anos 90, é a legalidade dos seus direitos civis. A idade eleitoral foi rebaixada e a escolha dos dirigentes políticos por meio das eleições é facultada aos jovens de 16 anos. Antes de 21 anos de idade os jovens não são responsabilizados por crimes civis. Os direitos aos adolescentes são garantidos por leis e instituições, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e seus Conselhos Tutelares, embora se evidencie um aumento na população de adolescentes detidos e presos como infratores ou delinqüentes.

Outra característica dos anos 90 está no ‘olhar’ em direção às conquistas legitimadas pela geração dos anos 60. Algumas delas tornaram-se limitadas, legalizadas, outras convertidas, controladas de alguma forma, e outras desapareceram.

A liberdade, como o amor livre e a vivência sexual, tornou-se limitada pela AIDS. As conquistas da legitimidade e legalidade do comportamento dos adolescentes e a autonomia da juventude estão sendo a cada dia mais expostas a um novo arranjo de forças no campo cultural e tornam-se cada vez mais um foco de atração para a mídia e, também, de controle de instituições.

Se, no campo das culturas juvenis, as novas/outras *tribos* e *estilos* estão se multiplicando e no campo cultural da cidadania “*igualmente adolescentes e jovens continuam enfrentando os problemas da queda da qualidade do ensino, em todos os níveis, da dificuldade de tornar-se profissional ou simplesmente conseguir emprego*” . Por outro lado,

é bem verdade que eles encontraram uma acolhida espetacular na mídia: são descobertos como o novo alvo do mercado, justamente no tempo em que se experimenta o auge da globalização das economias e das culturas. Na publicidade e nos produtos de todos os meios de comunicação eles adquirem centralidade, não só como público específico mas inclusive como modelo para outras gerações (FISCHER, 1996, p. 20).

Segundo o IBGE, a população urbana no Brasil, nos últimos 25 anos, triplicou e mais de 70% desses brasileiros entre 15 e 19 anos vivem em cidades. 50% dos desempregados brasileiros são jovens de até 24 anos que, na sua maioria, dependem dos

serviços públicos de saúde e educação. No caso das adolescentes sem escolarização de 14 a 19 anos, 50% delas já têm pelo menos um filho (dados do IBGE e do Ministério da Saúde). Nesse quadro social a população adolescente passa a ser uma preocupação do governo e a “*Secretaria Nacional de Assistência Social e a Casa Civil começaram a fazer um levantamento sobre programas voltados para jovens existentes em nível federal. A intenção é de agrupá-los na nova proposta*”, uma proposta de política de programas públicos para a juventude (ATHIAS, 2000, p.2).

Essa faixa da população brasileira passou a ter uma maior dependência, não só dos pais, mas, principalmente os jovens mais pobres, dos serviços públicos de saúde e educação. Essa necessidade social criou a demanda e

Nos consultórios médicos, nas universidades, nas clínicas psiquiátricas, nas escolas, nas famílias, nas instituições jurídicas, assistencialistas e políticas, nas agências de publicidade, nos institutos de pesquisa e, sobretudo, na mídia, o sujeito adolescente é constituído, falado, pensado e colocado na ordem do dia. (FISCHER, 1996, p.21).

A preocupação em como ‘ser jovem’, como desenvolver a adolescência está expressa em diversos campos especializados e discursos institucionais, que “*dizem o que é ser jovem hoje, que perigos e doenças rondam sua existência, e como tratar faltas, excessos e desvios. Jovens e adolescentes conquistam direitos e, ao mesmo tempo, tornam-se disponíveis como importante objetos de saber e poder*” (ibid., p.21).

Se na mídia essa centralidade se dá com o interesse de mercado, para os órgãos institucionais a preocupação é com o controle dessa geração, cada vez mais dependente diante da crise social e da saúde.

No mundo globalizado a juventude se espalha pelas palavras, escritas, faladas, e nas imagens se espelha, principalmente nas da mídia que, ao ‘assumi-la’ como seu público alvo, passa a ser a ‘educadora eletrônica’ das novas gerações. Essa centralidade

assumida historicamente por determinados grupos (no caso, de uma população jovem, de acordo com um recorte de geração), como objeto de poderes e saberes, também relaciona-se aos modos de as sociedades fazerem o enfrentamento político e social de problemas demográficos. Afinal, como organizar a população que cresce e que passa a ter uma expectativa de vida maior? Que fazer com jovens desempregados? (FISCHER, 1996, p.18).

Assim, elegeram a juventude como modelo. A campanha da mídia e da indústria cultural não é para criar a juventude como modelo, pois a juventude criada nos anos 50 e 60, ancorada na mídia internacional, foi divulgada e consumida. “*Assim, assistimos à mídia e à indústria cultural iniciarem uma nova campanha. Não mais para criar a juventude, pois ela já existe, mas para torná-la imorredoura*” (COSTA, 1997, p. 34).

Para COSTA, há um novo ideal de vida difundindo-se entre as pessoas, grupos e nações através dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural. Esse ideal foi construído na juventude dos anos 60: “*num estranho processo de síntese, a oposição que havia entre sociedade e os dogmas da juventude desapareceu. E tudo aquilo que no início escandalizava e era veementemente criticado, hoje aparece como objetivos e metas*” (1997, pp.32-33).

Nesse sentido, elegeram a juventude da metade do século XX e seus ideais como modelo. A liberdade e a sensualidade da juventude e ideais, tais como o desapego à tradição, são revestidos de novos significados econômicos, sociais e políticos, e difundidos entre as pessoas e os grupos como modelo de um novo ideal cultural dos anos 90.

O ideal do desapego à tradição nos anos 60 se reveste de novas particularidades no mundo da geração 90. Os jovens com mais ‘tempo’ vivenciam o mundo da velocidade das inovações tecnológicas e das comunicações, ligando o lugar e o mundo, sem controle, com ousadia na compreensão das imagens e leituras virtuais. Tornam-se cidadãos universais com a vida voltada para o futuro, desprendida de antigos valores, sem o apego à tradição, pois

Um mundo de transformações intensas e cada vez mais rápidas exige que as pessoas tenham pouco comprometimento com o passado e com aquilo que está estabelecido. Que estejam aptas a experimentar sempre e aceitar o novo sem resistência nem conservadorismo (COSTA, 1997, p. 34).

O ideal de sensualidade e liberdade da geração 60, transportado para o mundo dos anos 90, que tem o tempo adolescente e a expectativa de vida ampliados e diminuídas as horas de trabalho (alguns tipos de serviços), se reveste de um novo ideal em que

a alegria da juventude, seu descompromisso com o trabalho e com as responsabilidades são estimulados para que os homens possam, aos poucos, ir se adaptando a uma era na qual se dará mais valor ao lazer do que ao trabalho. E num mundo em que - é preciso dizer - haverá uma grande massa de desempregados

e onde as máquinas farão boa parte do trabalho que hoje fazemos nós. E, para enfrentar a acirrada disputa entre empresas, cidades e países, neste mundo regido pelo desenvolvimento industrial, há algo mais apropriado do que a competitividade juvenil? (COSTA, 1997, p.34).

Por outro lado, a alegria da juventude e os ideais de liberdade estão se manifestando contra essa “*acirrada disputa entre empresas, cidades e países*”, em diversos espaços simbólicos: Seattle (dezembro de 1999), Washington (abril de 2000), Praga (setembro de 2000). Nesses lugares se deram as reuniões do Fundo Monetário Internacional - FMI e do Banco Mundial, símbolos do controle da economia mundial. Junto a essas reuniões ocorreram os protestos contra o sistema vigente: a globalização excluente, o FMI, o desemprego e a miséria.

Como a pobreza não está mais confinada geograficamente no terceiro mundo e a rede mundial de computadores - Internet - permite o intercâmbio da comunicação entre diversos grupos e segmentos da sociedade, o eco dessas manifestações de protestos alcançou o mundo todo, marcando o dia 26 de setembro: “S26 - Dia da Ação Global contra o Capitalismo”.

Em São Paulo e Fortaleza, acompanhando protestos da Argentina até a Austrália (onde se realizavam as Olimpíadas), desfilando pelo centro dessas cidades, rodeando os símbolos do capitalismo (como a bolsa de valores ‘BOVESPA’, MacDonald’s), grupos se uniram ao protesto mundial, sem bandeiras ou palavras de ordem de partidos políticos, aglutinando diversos segmentos da sociedade: integrantes do movimento sem-teto, ‘punks’, anarquistas, comunistas, ecologistas, aposentados, sindicalistas e os estudantes com as caras pintadas de branco e o nariz de palhaço e nas mãos os livros buscando “*Destruir o capital, mas com alegria*”¹⁰.

Essas são algumas peculiaridades representativas do modo de ser jovem nos anos 90. A juventude confere, então, aos alunos adolescentes que ingressam na cultura juvenil, cursando a 8^a série do ensino fundamental, certas especificidades, diferenciando-os dos alunos crianças, que estão ainda na infância ou na puberdade. Também se diferenciam dos alunos universitários, que, embora ainda na juventude, estão já num momento que se

¹⁰ Declaração da estudante Márcia Prado e subtítulo da reportagem sobre os protestos contra a globalização ocorridos em São Paulo: Punks tumultuam protesto em São Paulo (2000, setembro 27). **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Folha B-4, Dinheiro.

distância da adolescência dos alunos que compõem o conjunto da amostra desta pesquisa, situados na faixa etária entre 14 e 17 anos. São, portanto, adolescentes se constituindo como ‘seres jovens’ e expressam, como seres sociais inseridos nas peculiaridades da cultura juvenil dos anos 90, uma parte do universo dos alunos de Geografia do Ensino Fundamental.

A cultura juvenil dos anos 90, por ainda não estar configurada concretamente e por vivermos nesse contexto e ser ele um momento dinâmico e complexo, podemos apenas explicitar algumas de suas especificidades por meio das dimensões sócio-culturais que o ser jovem experimenta como referenciais identitários. Assim, não são os períodos, as décadas ou as gerações, mas os marcos da vida social contemporânea mediados pela cultura o centro das mudanças geracionais. A cultura vai constituindo nossas identidades social e individual em permanente processo de construção e constante refazer.

A importância dos anos 50 e 60 está em constituir um marco histórico e cultural que fortalece a cultura juvenil e por meio do qual se constrói uma mudança na relação entre as gerações, tornando possível a construção de outras culturas juvenis. É a partir de então que nascem os movimentos estudantis, os ‘hippies’ e, depois, no *espetáculo urbano, entram em cena* os grupos juvenis: metaleiro, ‘breaks’, ‘rappers’, rastafáris, ‘punks’, ‘darks’ e carecas.

As especificidades do modelo cultural do século XX, especialmente dos anos 90, por meio do qual circulam comportamentos, regras, valores e crenças da realidade da sociedade, ampliam a compreensão da dimensão geográfica, histórica e cultural e, através dessas dimensões, os alunos e alunas dessa geração podem se identificar e serem identificados. Nesse sentido, os **alunos e as alunas** são aqui concebidos como **jovens adolescentes**.

Portanto,

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996, p. 140).

A juventude e a geração a que pertencem os alunos desta investigação são fatores que diferenciam seu olhar sobre o real e sobre o mundo em que vivem, recriando o que já existe do mundo dos adultos e criando suas próprias marcas históricas e culturais, assim como são recriados pela mídia (na diversão, no lazer, na música, nos programas), pelos discursos (não só médicos, mas do Estado, da escola, das religiões e da família), pelas tecnologias do final do século XX. Assim como, principalmente em sala de aula, nós professores temos de ter *múltiplos olhares* para os alunos e as alunas.

Os jovens adolescentes dos anos 90 configuram uma geração que herda uma riqueza em cultura juvenil: diversidade de formas de contestação política, cultural, proposições utópicas e distópicas, criação de símbolos, linguagem, códigos, posturas, normas e comportamento, através das quais vão processando suas representações sobre o mundo e a sua referência identitária enquanto sujeitos. No tempo e no espaço em que processam sua cultura juvenil, os jovens adolescentes vão convivendo, também, com outras referências e representações do mundo, que constituem outras dimensões do indivíduo concreto, do ser social e cultural, que se constrói física e politicamente.

Uma das dimensões desse ser social se constitui por meio da herança na tradição da cultura ocidental: a religião. As diferentes expressões de religiosidade fazem parte da vida humana e, por meio da cultura, representam também uma identidade do sujeito.

Os jovens adolescentes no seu vir-a-ser, antes desses referenciais tradicionais (como a religião) e as referências da cultura juvenil, herdam uma dimensão que os identifica antes de qualquer outra: o corpo. A corporeidade - expressão do gênero e raça/etnia - é construção não só biológica, mas política, social e cultural. Essas dimensões da identidade do sujeito, “*condição sexual - homens ou mulheres - a cor, e o jovem, pois estas são múltiplas dimensões de um mesmo ser social,*” representam “*múltiplos pertencimentos dos sujeitos, das relações que estruturam a identidade, tanto individual como coletiva*” (SPOSITO, 1996, p. 98).

Nesse sentido, o gênero - homem e mulher -, a cor e a religião, como múltiplas dimensões, ou condições, de ser social, são referências para a análise da identidade do(a) aluno(a), nesta pesquisa, uma vez que cada aluno(a) jovem adolescente, na sua individualidade, traz uma herança histórico-social, carrega uma corporeidade cultural, condições de poder aquisitivo, de papel social no lugar em que vive e o sentido que a

religião assume em sua vida. Por meio dessas múltiplas dimensões vai construindo, assumindo valores e pertencimentos da sua dimensão humana.

A heterogeneidade está presente entre os sujeitos desta análise. São jovens adolescentes no seu vir-a-ser homens e mulheres; brancos, morenos e negros; católicos, espíritas, evangélicos, protestantes, testemunhas de Jeová, etc.

2.3. Re-ligare

A religião, como fenômeno, sempre esteve presente na história do Homem como eixo articulador da vida sócio-cultural. Com os tempos modernos, não só a família, tradicionalmente na sua função moral e espiritual, introduz a criança e o jovem na sua religião de fé, mas também a escola, na função de conduzir a educação das crianças e jovens, passa a ser um espaço para a instrução religiosa. No sistema escolar, a religião e os saberes derivados da ciência foram disputando a tarefa cultural da transmissão de formas de compreensão do mundo.

Se antes da Revolução Francesa a educação estava “*destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos*”, no mundo moderno a educação assume a razão como fonte de aprimoramento humano “*concebida como um instrumento de aprimoramento da racionalidade capaz de, desvendando os segredos da natureza tanto humana quanto material, alcançar uma vida melhor para o ser humano aqui mesmo, na terra*” (GOERGEN, 2000. p. 16).

A modernidade, de certa forma, é delimitada pela mudança de fé, no sentido de valores construídos no processo histórico. Passa-se de uma cultura teocêntrica - a do Homem dependente da verdade revelada pela Igreja e que apenas através do instrumento da fé encontra a sua salvação - para a fé na racionalidade - o Homem com uso da razão, consciente das suas capacidades racionais, desvenda os segredos da natureza, utiliza-os para o seu progresso, enfim, utiliza a razão como instrumento para sua salvação e emancipação. A modernidade traz, para o ensino escolar, a razão, na posição que a religião ocupava antigamente na sociedade.

A razão supõe a participação e não a contemplação do homem sobre o mundo físico e social e, por meio da ciência e tecnologia, torna-se a força para a emancipação do

homem. Entretanto, nesse mundo globalizado pelo mercado, para muitos cidadãos, vivendo as agruras do seu dia-a-dia, a racionalidade humana e científica não foi capaz de responder às suas condições e necessidades sociais. Nesse contexto, em diversas partes do mundo verifica-se um reavivamento do sentimento religioso, expondo o limite entre a fé na salvação divina e a fé na razão-científica. Isto indica que a religião, ao invés de ter sido suplantada pela ciência, ainda mantém-se como uma das outras formas de explicação do mundo não esquecidas pelo indivíduo. Pois “*Frustrados foram estes objetivos pela reconversão da razão (...). O ideal da formação do cidadão, homem emancipado e livre, através da razão, transformou-se no ‘ideal’ do homem submisso à ordem burguesa, disposto a aceitar as regras do mercado*” (GOERGEN, 2000, p.17).

Nessa nova condição, no mundo da cultura contemporânea, o indivíduo, vivendo um processo de fragmentação de identidade e instabilidade identificatória, busca encontrar uma nova ‘verdade’, uma unidade perdida no enfrentamento da vida.

Esse contexto de crise e de “*perda da validade da rede de verdades básicas da modernidade*”, seria interpretado por alguns pensadores como a pós-modernidade, uma específica condição do pensamento pela qual se define uma nova situação cultural:

Uma situação na qual a ciência, a principal forma de conhecimento legítimo na modernidade, perdeu o amparo dos metadiscursos. Deixou de ser um discurso privilegiado sobre o qual se podia embasar um projeto de ação social, dissolveu-se na pluralidade de jogos lingüísticos com critérios de conhecimentos particulares e incapazes de proporcionar uma imagem objetiva e geralmente aceita da ordem das coisas (GOERGEN, 2000, p.27).

A racionalidade científica, a emancipação do homem através da ciência, da razão e da tecnologia, a verdade e o progresso, se desfaz frente a tantas contradições e limites do Homem. O indivíduo busca, então, outras razões que lhe tragam a explicação de tantos infortúnios, domestiquem sua angústia, que lhe possibilitem uma rede de relações concretas, que coloquem em ordem o seu mundo. Essa razão que dá ordem às coisas permitindo um *re-ligare*: uma nova re-ligaçāo ou unidade, que para alguns tem sido a religião e o esoterismo entre outras buscas místicas. O reavivamento do sentimento religioso cresce, assim como uma grande massa de excluídos do sistema sócio-econômico e da cidadania. A religião pode oferecer, não só a essa camada da sociedade, através de

elementos básicos da cultura, uma visão de mundo que dá uma ordem, com rigidez e simplicidade, uma explicação ao mundo concreto ‘inexplicável’¹¹.

As finalidades da educação escolar e da instrução religiosa, embora distintas, até nossos dias defendem o postulado de serem indissociáveis educação e religião para se atingir a formação plena do corpo, da mente e da moral dos homens. A Igreja, de forma explícita, e a escola, de forma implícita, disputam a função educacional de religião. Essa problemática imbrica-se com a questão da função da escola na sociedade, e é histórica, envolvendo debates sobre o currículo - sua identidade e poder - das escolas públicas e a questão ética da pluralidade religiosa.

Entre as disciplinas do currículo escolar do ensino fundamental público, há uma carga horária para religião que assume dimensões específicas em cada escola, o que torna difícil precisar seu currículo real e os contornos do seu currículo oculto.

Em relação à preferência dos alunos pelas matérias/disciplinas que estudaram de 5^a até a 8^a série, a Religião pode ser analisada em duas situações: entre as disciplinas escolares que mais gostaram de estudar e entre as que não gostaram de estudar¹².

Entre as disciplinas que gostam de estudar, os jovens adolescentes situam a Religião após as disciplinas clássicas como Ciências, Matemática, Português, História, Inglês e Geografia, mas antes de disciplinas como Educação Física, Química, Educação Artística e Prática Comercial. Entre as disciplinas de que menos gostam, repetem a mesma situação. Situam a Religião na posição entre essas mesmas disciplinas clássicas e as disciplinas que se destinam ao corpo, à arte e ao trabalho.

Dessa forma, a Religião de acordo com a apreciação do(a)s aluno(a)s, está posicionada depois das disciplinas clássicas e antes de disciplinas menos tradicionais do currículo escolar, numa posição intermediária entre as de que gostam e de que não gostam. Talvez as disciplinas clássicas sejam mais apreciadas ou desapreciadas em decorrência do próprio valor social e escolar que a elas é atribuído em termos de importância para o futuro

¹¹ Se há um movimento forte de renovação tanto das igrejas católicas como nas cristãs não católicas, é porque, entre outras razões, há uma busca de fortalecimento dos princípios doutrinários que norteiam e fortalecem a identidade e a referência de seus fiéis. Tais movimentos de renovação, nos rituais, por exemplo, explicitam essa busca de unidade e de fiéis pelas diversas igrejas.

¹² Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte II - questões 38 e 39 (que será analisada no capítulo III), aplicado no 2º semestre de 1999 (em anexo).

(no mundo adulto e do trabalho). Nesse caso, tal valorização social dessas disciplinas pelos alunos e pelas alunas nos permite perceber a dimensão do papel social da escola na sua função social de reproduutora da sociedade. E a Religião, nesses termos de valor atribuído às disciplinas, ficaria como uma outra referência de importância para a vida humana, mais importante do que a Prática Comercial ou a Educação Artística. Essas duas disciplinas têm valores de certa forma em oposição: a Educação Artística busca valorizar a criatividade e a subjetividade do aluno, enquanto a Prática Comercial busca introduzir atividades práticas e noções comerciais junto com a objetividade do trabalho. Ambas são pouco apreciadas e, portanto, não estão sendo valorizadas pelos estudantes.

Enfim, os valores sociais e culturais dos tradicionais saberes escolares e de ensino religioso, ou instrução religiosa, são mais valorizados por esse(a)s aluno(a)s do que as disciplinas que se dirigem para a subjetividade desse(a)s aluno(a)s ou para a objetividade do trabalho.

Isso pode ser verificado mapeando a relação desses jovens adolescentes, que terminam o ensino fundamental, com a religião¹³.

Apenas uma minoria afirma que não tem religiosidade, e outra minoria afirma que não segue nenhuma religião. Entre esses há uma negação em relação ao ensino religioso no espaço escolar.

A religião predominante entre eles e elas, os jovens adolescentes, é a católica. Da mesma forma que essa religião é, segundo os dados do IBGE, predominante no Brasil. A opção pela religião católica é, algumas vezes, uma opção assumida pessoalmente; outras vezes, mais do que por escolha espontânea, em função da tradição familiar, como ressaltam em suas respostas.

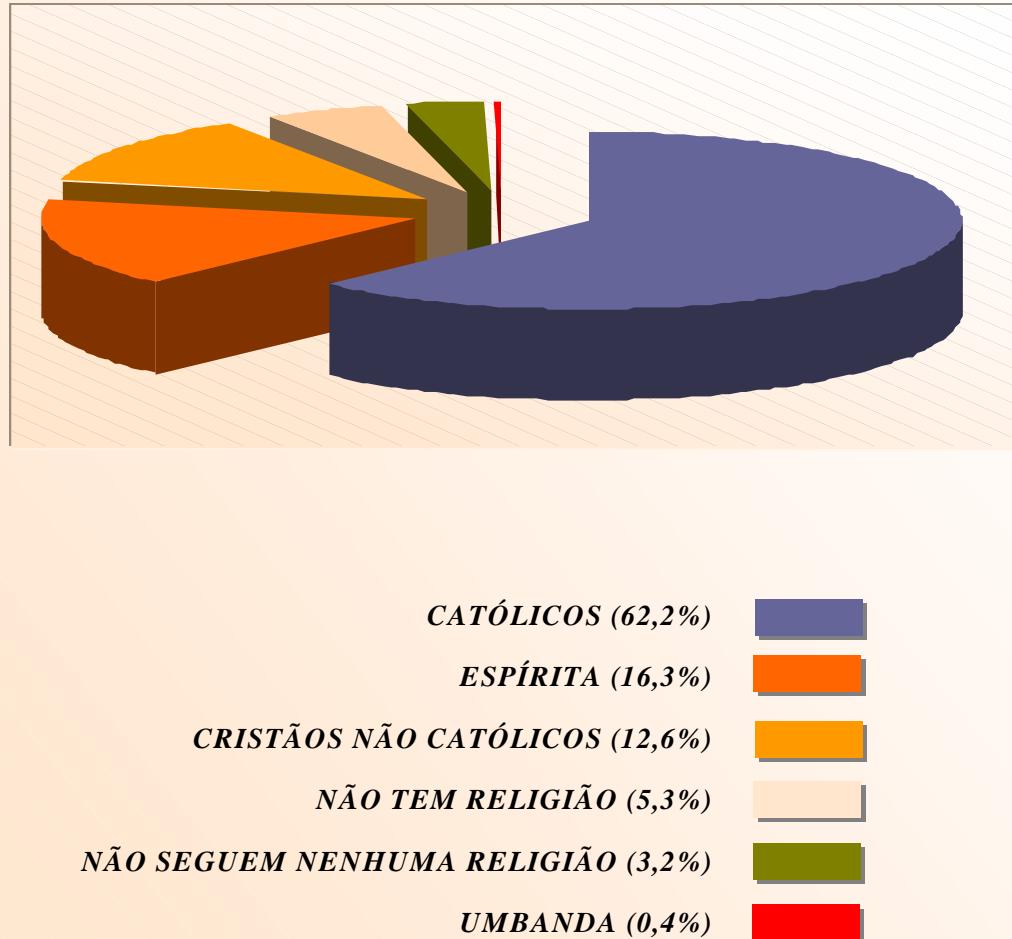
Segue-se a religião espírita como relevante entre eles e elas. Essa opção religiosa pode ser explicada, entre outros fatores, por ser essa uma região sob a influência do líder da religião espírita no Brasil, Chico Xavier, e Uberlândia estar próxima à cidade de Uberaba, local de moradia desse líder espiritual. Os espíritas überlandenses coordenam ações assistencialistas e de evangelização por meio de diversos grupos em Casas de

¹³ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I-A, questão 5, aplicado no 2º semestre de 1999 (em anexo).

Evangelização, Centros Espíritas, Lares Espíritas, Núcleos, Instituições, Educandário e Hospital. Essas unidades superam o número de paróquias e igrejas católicas.

Há também em Uberlândia as tendas dos umbandistas. No entanto, não houve expressão dessa cultura religiosa afro-brasileira e apenas um aluno a citou. As religiosidades afro-brasileiras trazidas pelos negros africanos, além de expressarem a diversidade étnica dos povos de um continente, significam a resistência cultural africana em um País de cultura religiosa tradicionalmente européia. Há hoje uma comunhão entre símbolos, ritos e crenças com a religião católica e, muitas vezes, seus adeptos seguem harmonicamente essas duas culturas religiosas. Da mesma forma que há uma comunhão entre catolicismo e espiritismo.

Gráfico 1.1: RELIGIÃO



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Definir quais são as demais religiões do(a)s aluno(a)s não foi tarefa fácil. Por um lado, as religiões se multiplicam de tal forma, assim como seus templos, igrejas ou casas de oração, que se torna difícil compreender as especificidades de cada uma. Por outro lado, os próprios alunos e alunas de outras confissões religiosas cristãs não conseguem distinguir as especificidades da sua entre as demais.

Entre as religiões que se prendem ao que (na nomenclatura católica) se chamou protestantismo, estão quatro confissões religiosas cristãs, não-católicas, que surgiram com o movimento reformista no século XVI, início da época moderna na Europa: luteranos, presbiterianos (calvinismo), zwinglianos e anglicanos. Essas religiões ou confissões espalharam-se na Europa e depois pelo mundo, inclusive pelo Brasil. Em Uberlândia, há da 1^a até a 8^a igreja (assim denominadas) presbiterana, e os luteranos têm a “Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil”.

Em seguida a esse movimento reformista do século XVI, que resultou nas quatro confissões ou religiões citadas anteriormente, foram surgindo outras cujos fiéis são denominados tanto protestantes como crentes. A denominação de crentes para se referir àqueles cristãos protestantes se deve ao fato de algumas igrejas e fiéis assim se nominarem, uma vez que fazem a leitura e o estudo da Bíblia e acreditam que o fazem de forma mais rígida que os católicos, e por crerem na Bíblia ou no texto evangélico como eixo principal de suas doutrinas e condutas. Buscam interpretar a palavra bíblica e, conforme as diversas interpretações assimiladas e apropriadas, criam outras confissões e várias subdivisões: batistas, adventistas, metodistas, testemunhas de Jeová e pentecostais. Em Uberlândia, temos uma escola e 10 igrejas ou congregações batistas e grupos e igrejas dos adventistas do 7º dia, que também têm sua escola.

Quanto aos pentecostais no Brasil, segundo LARA:

constituem mais de 75% da população protestante, com tendência a crescer sempre mais. Não há estatísticas seguras sobre o número desses crentes entre nós, pois o ecletismo religioso é intenso, de modo que não se conhecem bem os limites entre o pentecostalismo protestante puro e correntes próximas do mesmo (LARA, 1993, p.4).

Em Uberlândia estão presentes os seis principais ramos das pentecostais que são: Assembléia de Deus, Congregação Cristã do Brasil, Cruzada “Brasil para Cristo”, “Deus é

Amor”, Igreja do Evangelho Quadrangular, Ultrapentecostais. Além desses há também a Igreja do Reino Universal, Igreja Pentecostal Jesus Nazareno, Cristo Pentecostal da Bíblia, etc. Essas várias igrejas evangélicas também têm suas escolas, como a do Evangelho Quadrangular.

Considerando as religiões que se prendem ao que, na nomenclatura católica, se chamou protestantismo ou crente, *cristãos não católicos*, assim como várias subdivisões que ocorreram após este movimento da reforma (batistas, adventistas, metodistas, testemunhas de Jeová e o pentecostalismo em seus diversos ramos), enfim, mapeando todas essas confissões ou religiões encontramos: 2 alunos e 2 alunas protestantes; 11 alunos e 10 alunas evangélicos; 1 aluno e 3 alunas testemunhas de Jeová. Na opção: ‘*Outra religião. Qual?*’ oferecida no questionário, foi assinalado como resposta, por um aluno e uma aluna: *crente*¹⁴.

Estando, portanto, essas religiões representadas, nesse conjunto, por 31 aluno(a)s, a diversidade entre essas confissões religiosas e as especificidades de cada uma delas são agrupadas e denominadas por *cristãos não católicos*. Embora considerando que o(a)s aluno(a)s que integram o grupo de *cristãos não católicos* não são numericamente expressivos, observa-se nas respostas que, enquanto alguns dos católicos seguem a religião pela tradição familiar, nesse último grupo isso não ocorre e os alunos e as alunas sugerem uma prática religiosa que não só é da família como dele(a)s próprio(a)s, pois afirmam que lêem e estudam a Bíblia e vão às suas igrejas nos dias da semana recomendados¹⁵. Assim, não de forma acentuada, mas presente, a religião é uma referência de identidade para os alunos e alunas afirmarem, confirmarem ou não uma re-ligação.

2.4. Cor-poreidade

Os múltiplos pertencimentos dos jovens adolescentes, além da religiosidade, são expressos também pelo gênero e pela cor/etnia.

¹⁴ Refere-se à mesma questão 5 (Parte I-A).

¹⁵ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questões 22 e 24, (que será analisada no capítulo II), aplicado no 2º semestre de 1999 (em anexo).

A expressão do sexo feminino nesse grupo de 246 jovens adolescentes, cursando a 8^a série, é (136) maior em relação ao (110) sexo masculino.

Esse quase equilíbrio numérico entre alunos e alunas na sua identidade biológica, no ensino fundamental, está de acordo com a realidade mais ampla do ensino brasileiro. A existência de um número maior de meninas freqüentando a escola e a diminuição do analfabetismo entre mulheres é verificada nas declarações da Presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), Maria Helena Castro:

No Brasil, em 1999, em todos os níveis de ensino, o número de matrículas de mulheres foi superior ao de homens. Além de serem maioria no ensino, as mulheres conseguem chegar ao final do ensino fundamental, médio ou superior com mais facilidade que os homens. (...). Esses números indicam um preocupante fenômeno de gênero invertido, pois revelam que os meninos adolescentes estão abandonando precocemente a escola (Apud GOIS, 2000, p.5).

Essa realidade está ligada ao fato de crianças e jovens ingressarem prematuramente no mundo do trabalho-mercadoria e envolve a perspectiva (ou sobrevivência) de vida. E, se o motivo que leva essas crianças, adolescentes, jovens se ausentarem da escola são as condições sócio-econômicas da família, e o estado não assume esse direito de cidadania, esse fato torna-se uma questão política e social e, dessa forma, passa a ser, também, uma questão de gênero, pois expressa um desequilíbrio entre os gêneros feminino e masculino. Assim sendo, essa situação social assume uma dimensão também curricular do ensino escolar público.

A questão do gênero, de ser homem ou mulher, geralmente não é explícita, na escola e fora dela, mas pode ser observada em várias dimensões da vida. Ao analisar as relações cotidianas que esses alunos e alunas estabelecem nos diversos espaços e meios de socialização, a questão do gênero se explicita na vida e na experiência desse(a)s jovens adolescentes.

Nesse grupo de jovens adolescentes, os alunos e alunas brancos predominam sobre os demais. As jovens adolescentes negras são em maior número que os jovens adolescentes negros. Os jovens adolescentes morenos equilibram-se em número com as jovens adolescentes morenas. O que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE considera como pardo (inclui todas as matizes de cores, como moreno, e misturas de raças, como mameluco, cafuso, etc.), nessa pesquisa corresponderia ao moreno, que é

representado por aqueles alunos e aquelas alunas que, no questionário, assim responderam à pergunta sobre sua cor. Ou seja, eles e elas assim se definem pelos traços do seu corpo que apresentam, algumas vez menos e outras vezes mais acentuados, tanto traços negróides como caucasóides no seu biótipo.

Assim, há o predomínio de alunos e alunas brancos sobre alunos e alunas morenos e muito poucos são alunos e alunas que se declaram negros.

Um número expressivo de aluno(a)s relutou, não respondendo sobre a cor. Em algumas salas e entre alguns(mas) aluno(a)s, houve um estranhamento ao falar, um receio de auto-classificar a cor e de se reconhecerem como indivíduo negro. O negro estava ali despossuído de história e cidadania. Há entre esse(a)s alunos(a)s que não responderam um predomínio daquele(a)s que não se consideram negros, mas também não se consideram brancos.

A cor do corpo de uma pessoa é uma marca do indivíduo, seja ele branco, negro, moreno, ou, como considera o IBGE, pardo e amarelo. Essa marca visível que se expressa na melanina de um corpo humano, entre outras características biológicas do tipo físico, da forma muscular, do cabelo, do olho, etc., esconde o que a genética vem demonstrando: recebemos uma herança genética de diversas etnias, nações e cores.

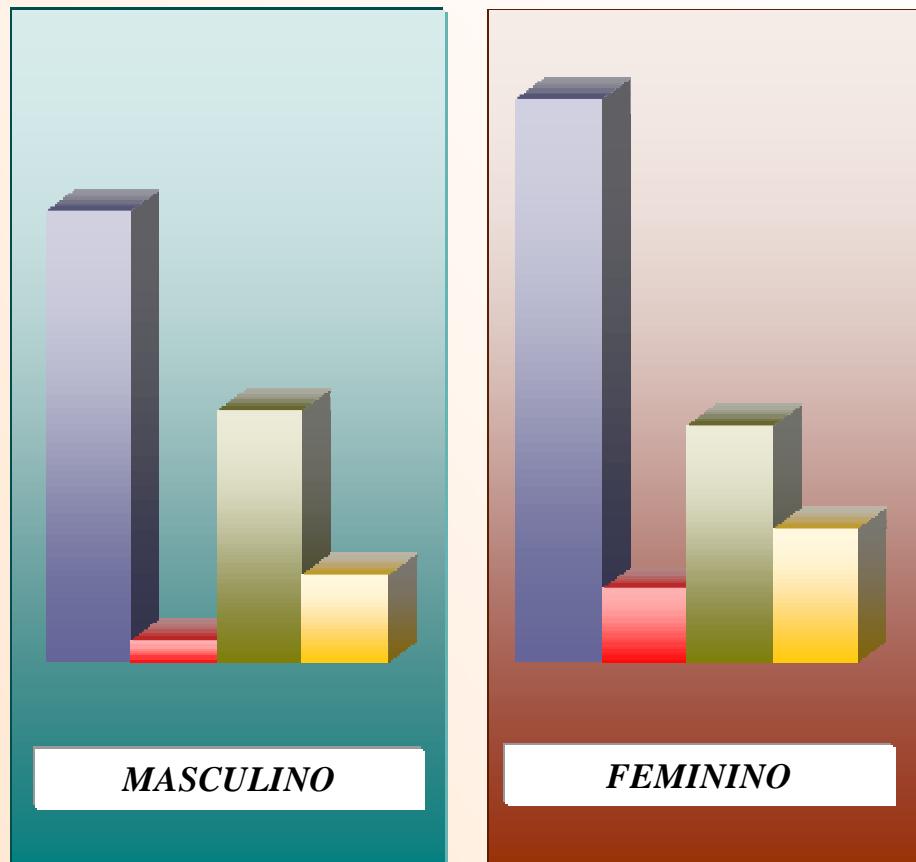
Cada ser social carrega uma herança genética que assume expressões na forma do corpo. Essa expressão visível que um corpo carrega resulta de combinações aleatórias de códigos genéticos herdados, cujo resultado permite complexas, diferentes e amplas possibilidades. Dessa forma, sobrepondo um código a outro, a combinação genética da cor no corpo humano acaba por expressar uma mais do que outra ascendência étnica, tornando-nos visíveis histórica e culturalmente, pelas marcas do biótipo que herdamos e com as quais somos, ou não, mais, ou menos, discriminados.

Mas o corpo não é uma categoria abstrata, em si mesmo, desvinculada de sua inscrição social: “*o corpo, ele próprio, é formado por laços sociais, é representado, é utilizado, é tratado (ou maltratado) em função da rede social na qual está inserido*” (FRANCO JÚNIOR, 1995, p.29).

A cor, para esse conjunto de aluno(a)s jovens adolescentes, explicitou que junto com ela vem a questão, manifesta ou não, do preconceito. E, nesse caso, a dificuldade de o próprio indivíduo assumir ser negro. Isto explicita que,

no caso brasileiro, o corpo da pessoa também se impõe como uma marca visível e é freqüente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa, a despeito das pretensões de individualidade e de cidadania (SANTOS, 2000a, p.15).

Gráfico 1.2: COR E SEXO



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Ao longo da trajetória da vida dos negros, do povo negro no Brasil, muitos grupos mantiveram sua identidade étnica, ou seja, a cultura trazida, construída, adaptada e o modo de ser e ver o mundo a partir desse referencial histórico e cultural. Uma das formas de manter suas tradições é vista nessa cidade nas festas que realizam: a festa de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito ou Festa do Congado (novembro) e Festa de Folia de Reis. Contudo, a questão do negro no Brasil não se resume a festas. Na cidade de Uberlândia, historicamente esses grupos afro-brasileiros estão espacialmente localizados mais em uns do que em outros bairros, revelando uma apropriação diferenciada na produção do espaço urbano. Com isso, há o preconceito velado, pois “*Ser negro no Brasil é freqüentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambigüidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições*” (SANTOS, 2000a, p. 15).

Foi esse *olhar vesgo e ambíguo* o encontrado ao questionar a cor dos jovens adolescentes. Segundo SANTOS (ibid., p.15), a discussão desse problema pode partir de três dados de base: a corporeidade “*implica dados objetivos, ainda que sua interpretação possa ser subjetiva*”; a individualidade “*inclui dados subjetivos, ainda que possa ser discutida objetivamente*”; e a cidadania

define-se teoricamente por franquias políticas, de que se pode efetivamente dispor, acima e além da corporeidade e da individualidade, mas, na prática brasileira, ela se exerce em função da posição relativa de cada um na esfera social.(...) Na esfera pública, o corpo acaba por ter um peso maior do que o espírito na formação da socialidade e da sociabilidade (SANTOS, 2000a, p. 15).

Esses pertencimentos de gênero, cor e religião dos sujeitos desta pesquisa, *dimensões de um mesmo ser social*, configuram o processo identitário, a identidade do(a)s jovens adolescentes, aluno(a)s da última série do ensino fundamental.

O gênero e a cor são, ao mesmo tempo, atributos da condição de existência corpórea do ser humano e indissociáveis da dimensão social e da(s) cultura(s) dos grupos e da sociedade. A religião é uma prática social que expressa cultura, dando forma e sentido à vida das pessoas, configurando grupos religiosos. Portanto, tanto a corporeidade como a religiosidade dos sujeitos são construídas culturalmente, conformando referências para sua

identidade social e individual. A essas referências se integra e com elas interage a condição de ser jovem adolescente, a qual também partilha da herança e da construção da identidade da cultura juvenil. Assim, a identidade social e individual tem seus referenciais constituídos culturalmente.

A identidade dos jovens adolescentes, herdada, adquirida e construída, está em constante processo de refazer, tendo a cultura como centro e, sendo entendida como

um conjunto de sistemas ou códigos de significação que conferem sentido às nossas vidas, à nossa história, às nossas lutas, enfim, a todas as nossas práticas, assume, nos últimos tempos, uma centralidade tal que talvez esse fato possa estar indicando uma das grandes mudanças históricas do próximo milênio: cada momento de nossa vida contemporânea é cada vez mais - e permanentemente - mediado pela cultura (FISCHER, 1999, p.20).

No universo de estudantes, em diferentes espaços e condições histórico-sociais, há uma fração de alunos e alunas que, manifestando mudanças biopsicossocioculturais, expressando dimensões da cultura juvenil e as dimensões de suas individualidades e corporeidade, herdadas historicamente e construídas culturalmente no espaço urbano, representam as especificidades e as singularidade do(a)s jovens adolescentes da 8^a série do ensino fundamental.

Nas análises deste capítulo podemos afirmar que o(a)s jovens adolescentes estão construindo seu “mundo”, ou seja, estão em construção e transformação, tanto como seres individuais quanto como seres sócio-culturais. Nesse processo de vir-a-ser, ressalto três aspectos que assumem relevância, nesse conjunto de aluno(a)s, como referências identitárias.

O primeiro diz respeito ao “acervo” das culturas juvenis de outros momentos históricos, que, através de seus símbolos, práticas e códigos, estão presentes entre esse(a)s jovens adolescentes como referências identitárias. Outro aspecto se refere à questão de que, entre brancos, morenos e negros, alguns do(a)s aluno(a)s negros apresentam dificuldade em assumir sua identidade corpórea. E a religião, como referencial tradicional de identidade cultural, não é marcante, mas está presente e a instrução religiosa na escola ocupa um papel social que, ao lado das outras disciplinas escolares, revela uma postura de afirmação dos valores identitários construídos na sociedade ocidental cristã. Assim, a identidade dos

jovens adolescentes está mediada pela cultura, assumindo significados do seu tempo-espaco.

Nesse tempo-espaco, esse conjunto de alunos e alunas nas condicões de ‘ser jovem’ nos finais dos anos 90, inicia suas vivências e experimenta o contexto histórico-cultural de mudanças e contradições da mundialização, do final do século XX e inicio do próximo milênio, em um país da periferia capitalista: liberdade sexual de sonho e desejos barrados pela AIDS; eletores aos 16 anos sem garantias de cidadania, de qualidade de vida, saude e educação; livre acesso aos sedutores meios de informação e técnicos sem conteúdo social e filosófico; foco de interesse da mídia e das instituições, mas com futuro incerto; competitividade escolar, concorrência no mercado de trabalho e dependência dos pais e instituições; viver alegria da juventude e o descompromisso para facilitar a adaptação ao mundo do lazer e do desemprego; pouco comprometimento com o passado para não resistir em aceitar o novo.

São esse(a)s aluno(a)s, em suas múltiplas dimensões de ser sócio-cultural, imersos em razões e emoções de um mundo que pouco conhecem e pouco compreendem como jovens, sendo emergidos do seu ‘mundo’ adolescente em transformações biofisiológicas e biopsicossociais, em dúvidas e medos, enfrentando contradições do mundo que estão a pensar e herdar, os sujeitos com os quais dialogamos na aula de Geografia. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas de jovens adolescentes: singulares e heterogêneos sócio-culturalmente e imersos na complexidade da vida humana.

Mas como este(a)s jovens adolescentes vivenciam os espaços e meios de socialização do espaço urbano? Que lugares são referências e referentes para a cultura juvenil deles e delas?

CAPÍTULO II

GEOGRAFIA(s) VIVIDA(s) POR JOVENS ADOLESCENTES

A GEOGRAFIA ESTÁ...

*“em casa, na rua e em qualquer outro lugar” Leandro Henrique
“na fazenda onde tem colinas, relevos, rios” Erick*

*“na rua, na televisão, nas paisagens” Fernando
“nos jornais, revistas e pelos livros” Alessandra
“a onde eu ando, pois onde a gente passa tem um espaço geográfico” Camila
“lugar nenhum, pois quando acaba o horário de geografia esqueço que
esta matéria existe” Fernanda
“nos horizontes” Rafael*

GEOGRAFIA(s) VIVIDA(s) POR JOVENS ADOLESCENTES

As peculiaridades culturais da juventude dos anos 90, assim como os múltiplos pertencimentos do ser social, são dimensões presentes na vida do(a)s jovens adolescentes, representando referências ao processo identitário de cada aluno(a). São essas dimensões que conformam as transformações no ser jovem, no mundo e no corpo da cultura juvenil, na gestação de seu vir-a-ser.

Esse(a)s alunos(a)s vivem a metamorfose e a construção do seu ‘mundo’, e, como habitantes de uma cidade, (con)vivem com as transformações da sociedade capitalista, cuja dinâmica globaliza as pessoas e os lugares.

Essas transformações marcam e constroem a identidade dos sujeitos, jovens adolescentes, identidade que se define no seu tempo e lugar histórico cultural. Tanto a condição humana de ser social como as vivências e experiências desses jovens adolescentes, expostas e/ou adquiridas, interagindo por meio de relações sociais, organizando suas representações sobre si e sobre o mundo em que vivem, se justapõem no cotidiano em diversos **espaços e meios de socialização**.

São espaços e meios de socialização: a família, a igreja, ou a(s) escola(s) em que estuda(ra)m, por meio de relações pedagógicas institucionais. Há ainda outros espaços e meios de socialização, permeados por relações pedagógicas não institucionais, como o lugar em que residem ou residiram, a cidade, o bairro e a rua, o grupo social e de amigos, a diversidade de suas formas de lazer, e, ainda, os meios de comunicação.

Mas quais são os espaços e meios sócio-culturais desse(a)s aluno(a)s, que são sujeitos nesta investigação, fora da escola? Como interagem nesses diversos espaços, no lugar e no mundo em que vivem?

As informações sobre esses espaços e meios de socialização que ele(a)s vivenciam e experimentam foram fornecidos pelo conjunto de 246 aluno(a)s, nas respostas ao questionário que serviu de instrumento nesta investigação. A Parte I-B do questionário corresponde aos dados sobre o bairro em que residem, o local de nascimento, as cidades que conhecem e em que já moraram com a família, a escolaridade dos pais, os projetos escolares e as escolas em que estudaram. A Parte I - C busca informações em relação ao uso do tempo livre e identificação dos lugares onde vivem, participam e experimentam sua juventude e os meios de informação a que têm acesso.

Esses dados e informações coletados pelo questionário se tornam objetos de mensuração, pois apresentam variáveis para interpretação e análise, sendo representados em gráficos e tabelas. Sua classificação e organização preparou a fase da compreensão, que se iniciou antes da coleta dos dados analisados nesta investigação. Nessa fase de sistematização,

Analizar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, transcrição de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.45).

Para a discussão desses objetos classificados, estabeleci conexões de análise e relações com referenciais teóricos cujas proposições possibilitam explicações e interpretações das questões colocadas nesta investigação: o aluno e a geografia. Considerando que os alunos vivem e experimentam diferentes lugares urbanos, os quais representam espaços e meios de socialização, esta investigação tem como referência categorias de análise que consideram o espaço uma totalidade em movimento e permitam captar as relações sociais nesse espaço como um sistema de realidades,

ou seja, um sistema formado pelas coisas e a vida que as anima, supõe uma legalidade: uma estruturação e uma lei de funcionamento. Uma teoria, isto é, sua

explicação, é um sistema construído no espírito, cujas categorias de pensamento reproduzem a estrutura que assegura o encadeamento dos fatos. Se a chamarmos de organização espacial, estrutura espacial, organização do espaço ou simplesmente espaço, só a denominação é que muda, e isto não é fundamental. O problema é encontrar as categorias de análise que nos permitam o seu conhecimento sistemático, isto é, a possibilidade de propor uma análise e uma síntese cujos elementos constituintes sejam os mesmos (SANTOS, 1997a, p.25).

O campo teórico que fundamenta este capítulo abrange as categorias de lugar, de mundo, mundialização da informação e mídia no sentido amplo, relacionadas aos espaços e meios de socialização dos jovens adolescentes, sujeitos desta pesquisa, caracterizando as *geografias vividas* pelo(a)s aluno(a)s do ensino fundamental.

Este capítulo tem como objetivo compreender os diversos espaços e meios de socialização do lugar e do mundo em que vivem esse(a)s jovens adolescentes, com os quais interagem e nos quais constroem suas identidades e sua *geografia vivida*.

Primeiramente, considerando que o(a)s jovens adolescentes vivem na cidade, participam com a família do urbano, se movem no bairro e do bairro para a escola, circulam por diferentes espaços e meios de socialização, procedo à analise desses aspectos do espaço urbano de Uberlândia.

Posteriormente, identifico os lugares de referência eleitos e destacados por esse(a)s jovens adolescentes, e analiso-os como espaços e meios de socialização estabelecidos por ele(a)s como referências em suas relações espaciais, sociais e culturais, com os quais interagem no espaço urbano.

Da mesma forma, identifico as preferências dos alunos e alunas pelos diversos meios de comunicação e informação. Sendo destacados pelo(a)s aluno(a)s a música, a televisão e seus programas, os filmes, os jornais e revistas e o computador, analiso essas preferências dele(a)s como um outro espaço e meio de socialização: a mídia.

1. Espaço Urbano

No espaço da cidade de Uberlândia, onde vivem esse(a)s jovens adolescentes, estão escolas, igrejas, hospitais, delegacias, creches, viadutos, pontes, anéis viários, casas,

prédios em construção ou velhos prédios, construções desabitadas, terrenos, o trabalho dos pais, lojas, camelódromos, bancos, indústrias, silos de armazenagem de grãos, ‘velhos’ armazéns, hipermercados, museu, o centro antigo e o novo centro administrativo, o ‘shopping-center’, as grandes avenidas, os congestionamentos de carros, os bairros, cuja localização define os limites entre uma classe social e outra, tipos de casas e de ruas, de coleta de lixo e de iluminação, etc., e as pessoas, sujeitos que ordenam a cidade. Assim,

A cidade é essa heterogeneidade de formas, mas subordinadas a um movimento global. O que se chama desordem é apenas a ordem do possível, já que nada é desordenado. Somente uma parte dos objetos geográficos não mais atende aos fins de quando foi construída (SANTOS, 1997a, p.66).

Nesse espaço urbano se dá a socialização do(a)s jovens adolescentes. Uberlândia é um município do Estado de Minas Gerais, abrangendo uma população aproximada, em 1999, de 482.996 habitantes, localizada na região do Triângulo Mineiro, espaço demarcado pela confluência dos rios Grande e Paranaíba, a oeste da Serra da Canastra. O Triângulo Mineiro é uma região historicamente construída pelo capital e pelo trabalho e espacialmente inserida nos planos econômicos governamentais na década de 70¹⁶, que transformou o Cerrado, ‘improdutivo’, em um novo celeiro da agricultura do Brasil. A modernização da agricultura ¹⁷, estabelecendo novas e reforçando antigas relações de produção nas grandes monoculturas de soja, milho, café, especializando a agroindústria, ampliando os serviços e o comércio em torno desse setor e expandindo outros setores na economia urbana, introduziu essa região na nova divisão internacional do trabalho. E essa cidade, no seu re-arranjo particular, como fração de um território subdesenvolvido do processo capitalista, se molda em função da lógica de um sistema global.

¹⁶ Planos Nacionais de Desenvolvimento, ou seja, I PND (1972-1974) e II PND (1975-1979). “Esses planos constituíram a tentativa do governo revolucionário de estruturar e planejar o modelo de desenvolvimento que se pretendia alcançar no Brasil. Sua proposta é abrangente e, no que concerne ao setor agrícola, o I PND estabeleceu entre seus objetivos o de proceder à modernização da agricultura, especialmente no Centro Sul, objetivo este reforçado no II PND, que explicitava a modernização das áreas já incorporadas ao mercado, como era o caso do Triângulo Mineiro. (GOMIDE, Leila R. S. O Triângulo Mineiro: História e Emancipação. In: **Cadernos História**, Uberlândia, 4(4)25-48, jan,1993,p.35).

¹⁷ Segundo PESSÔA (1982), a cultura da soja vem corporificar a penetração do capital no Triângulo Mineiro, conjugado com vantagens técnico-biológicas, fatores de infra-estrutura e apoio político. O café, a soja e a cana de açúcar representam culturas de uma política de modernizar, de forma intensiva, as áreas de cerrado. Registra-se, assim, um avanço das culturas de mercado externo em detrimento das de mercado interno. A agricultura no município apresentou uma “transformação conservadora”, pois manteve a concentração da posse e renda da terra (PESSÔA, Vera. L. S. **Características da modernização da agricultura e do desenvolvimento rural em Uberlândia**. Tese de Mestrado, UNESP, Rio Claro-SP, 1982).

Essa construção histórica do espaço é herdada pelos jovens adolescentes sujeitos desta análise. Um espaço que “é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos naturais e artificiais” (SANTOS, 1997a, p.71). Assim, esse espaço

deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social (SANTOS, 1997a, p. 26).

A cidade de Uberlândia é o local de nascimento da maioria dos alunos e alunas, enquanto outra parte tem sua origem de nascimento dividida entre outras localidades do próprio Estado e cidades de outros estados da federação¹⁸.

Tabela 2.1. LOCAL DE NASCIMENTO E LOCALIDADES CONHECIDAS PELO(A)S ALUNO(A)S

LOCALIDADES	Uberlândia	Outras de Minas Gerais	Outras unidades da federação	Outro país	não responderam ou não sabem
nascimento do(a)s aluno(a)s	175	33	32	0	6
conhecidas	6	33	192	6	9

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

Embora predomine entre esse(a)s jovens adolescentes aquele(a)s que sempre moraram nessa cidade, a vivência e a experiência com o urbano não se limitam a ela.

Não apenas conhecem outras cidades de Minas Gerais, e de outros estados da federação, como há entre ele(a)s a experiência de morar em outros locais de Minas, outros

¹⁸ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 7 (em anexo).

estados e outro país. Assim, uma minoria conhece apenas Uberlândia, enquanto outra minoria conhece cidade de outro país¹⁹.

Este(a)s jovens adolescentes, ao citarem cidades de outros estados da federação que conhecem ou em que já residiram, mencionam corretamente o nome ou a sigla do estado a que pertencem essas cidades. Da mesma forma procedem com relação às cidades conhecidas de Minas Gerais. Alguns, citando o estado, mencionam a região a que pertencem. Apresentam, assim, um conhecimento sobre localização de cidades, estados e regiões brasileiras.

¹⁹ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questões 8, 9 e 10 (em anexo).

**Tabela 2.2. LOCALIDADES DE PROCEDÊNCIA DOS PAIS E
LOCAIS EM QUE A FAMÍLIA RESIDIU**

LOCALIDADE	UBERLÂNDIA	MINAS GERAIS	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	OUTRO PAÍS	NÃO RESPONDEU/ NÃO SABE
procedência dos pais	150	6	80	2	8
a família já residiram	129	45	61	3	8

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

Por terem residido em outras cidades de Minas Gerais ou em outros estados, este(a)s jovens adolescentes vivenciaram, junto de suas famílias, a experiência do deslocamento entre cidades e estados²⁰. Esse processo da migração interna se deve aos fatores econômicos, como a busca ou oferta de emprego, que provocam o deslocamento das famílias em busca de melhores condições de vida. Uberlândia representa uma das cidades de porte médio no Brasil que

passam a acolher maiores contingentes de classes médias, um número crescente de letrados, indispensáveis a uma produção material, industrial e agrícola, que se intelectualiza. Por isso assistimos, no Brasil, a um fenômeno paralelo de metropolização e de desmetropolização, pois ao mesmo tempo crescem cidades grandes e cidades médias, ostentando ambas as categorias um incremento demográfico parecido, devido em grande parte ao jogo dialético entre a criação de riqueza e de pobreza sobre o mesmo território (SANTOS, 1997 b, p. 152).

Do conjunto dos pais desse(a)s jovens adolescentes, metade nasceu nessa cidade. Da outra metade (ou pai ou mãe), alguns procedem de outros estados da federação, nasceram em outras localidades de Minas Gerais, ou, ainda, chegaram de outro país (Japão, Paraguai, Chile). Assim, quanto à origem, os pais formam dois grupos: os überlandenses e os denominados na própria cidade por forasteiros, vindos principalmente de Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, bem como pais de estados do Nordeste e, em número menor, da região Sul do País.

²⁰ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 11 (em anexo).

Na família desse(a)s aluno(a)s, há uma correspondência entre o nível de escolaridade do pai e da mãe²¹.

Tabela 2.3. ESCOLARIDADE DA FAMÍLIA

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
não sabem ler nem escrever	1	1
não foi à escola mas sabe ler	2	0
até a 4^a série	22	21
até a 8^a série	56	42
2º grau ou nível médio	69	90
curso técnico	20	8
curso superior	51	65
pós-graduação	13	13
não responderam	12	6

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

Assim, analisando a escolaridade do pai e da mãe desse(a)s aluno(a)s jovens adolescentes, podemos afirmar que se há uma correspondência entre os níveis de escolaridade quanto ao gênero, o mesmo ocorre quanto aos graus de ensino: fundamental, médio e o superior. É possível, então, distribuí-los em três grupos, de acordo com esses três níveis de escolaridade.

A expressão numérica de pais e mães que não sabem ler, ou sabem ler mas nunca foram à escola é mínima, embora exista. Os pais e mães com até a 4^a série e aquele(a)s que têm até a 8^a série compõem o grupo do nível fundamental.

No nível médio, as mulheres/mães estão em maior número que os pais/homens. Entretanto, os homens compensam esse número com o curso técnico, equivalente ao curso médio (incentivado em anos anteriores e realizado por muitos homens na busca do mercado de trabalho). Considerando a equivalência entre o curso técnico e o antigo 2º grau, podemos dizer que há uma equivalência entre os gêneros nesse nível de escolaridade. Assim, o nível médio se apresenta como predominante entre os pais e mães.

²¹ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questões 17 e 18 (em anexo).

Dos pais e mães com nível de escolaridade superior, as mulheres predominam sobre os homens. Os pais e as mães desse(a)s jovens adolescentes não só têm o nível superior ou freqüentam a faculdade. Há também entre ele(a)s alguns que foram além do curso universitário, tendo cursado uma pós-graduação, na área de educação, medicina e direito, numa distribuição equitativa entre homens e mulheres.

Uberlândia, tipo de cidade média onde tanto há a pobreza como a riqueza, é um centro urbano do interior brasileiro. O município é marcado por vastas e modernas áreas de agropecuária e é considerado pólo de comércio e de serviços. Segundos dados do Relatório de Atividades da Prefeitura de Uberlândia MG/1997-2000 sobre os segmentos econômicos, pelo fato de a administração municipal ter realizado

um criterioso planejamento de diversificação e ampliação das perspectivas econômicas, o que resultou inclusive na mudança do perfil econômico da cidade, hoje temos: 14% da atividade econômica concentrada na agricultura e pecuária, 34% na indústria e 52% em comércio e em serviços (turismo, lazer, entretenimento, etc.). E, o aprimoramento de diversos pólos de desenvolvimento: Pólo Agrobusiness; Pólo de Logística (atividade de gerenciamento do fluxo de bens de um ponto de origem a um ponto de consumo); Pólo de Educação (Universidade Federal de Uberlândia-UFU; Universidades Integradas do Triângulo-UNIT; Escola Superior de Propaganda e Marketing -ESPM; Nacional Escola do Futuro da Usp, UNIMINAS, INEUB, Sociedade Católica de Ensino, Universidade de Alfenas); Pólo de Biotecnologia; Pólo de Call Center; Pólo de Saúde; Pólo de Turismo de Eventos, Negócios e Lazer. (...) Os números da Fundação João Pinheiro atestam o impressionante crescimento da participação relativa do setor terciário em nossa economia, ao mesmo tempo em que todos os setores (primário, secundário e terciário) cresceram 6,18% ao ano, quase o dobro do índice do Estado e do País (1997/2000, p.1).

Nesse contexto dos setores econômicos, os pais dos jovens adolescentes da 8^a série da escola pública EEBB, que representam os mais diversos níveis da classe média, se inserem em diferentes setores do processo produtivo da cidade. Estão trabalhando²² como vigilantes, lavadores de carro, frentistas, eletricistas, balconistas, babás, cabeleireiro(a)s, costureiras, caminhoneiros, boiadeiros, fazendeiros, mecânicos, desenhistas de computação, micro-empresários, técnicos veterinários, técnicos de alimentos, técnicos em manutenção de trem, em carga e transporte, técnicos de trânsito de transporte, bancários, funcionários públicos, professores, diretor(a)s de escola, merendeiras, donas de casa,

²² Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questões 12 e 13 (em anexo).

profissionais liberais como dentistas, psicólogos, médicos, advogados, engenheiros, ou são aposentados e desempregados.

Ainda segundo dados da Administração de Uberlândia, o segmento que hoje mais emprega é o setor de Prestação de Serviços: educação, entretenimento, lazer e turismo, privado e público. Esse setor gera 47% de empregos diretos e 57% de empregos indiretos. É seguido pela indústria, que oferece 41% de empregos diretos e 30% de empregos indiretos. E o comércio, com 12% de empregos diretos e 13% de empregos indiretos (Relatório de Atividades da Prefeitura de Uberlândia -1997-2000, p.2).

Em função dessa expansão econômica, há constantes reformas no espaço urbano, como as viárias, nos serviços de transporte, por exemplo, e se expandem e remodelam as novas formas de ocupação urbana, de viver e trabalhar. Novos bairros são construídos e os antigos são incrementados pelo comércio. Essa reorganização urbana dá continuidade ao processo de expansão urbana de Uberlândia historicamente iniciada a partir da década de 50, quando “*A entrada de novos capitais fortaleceu a sua posição geográfica, e nem mesmo as facilidades de transportes com São Paulo e a ausência de um mercado consumidor de porte na região constituíram obstáculos à sua expansão*” (SOARES, 1988, p.40).

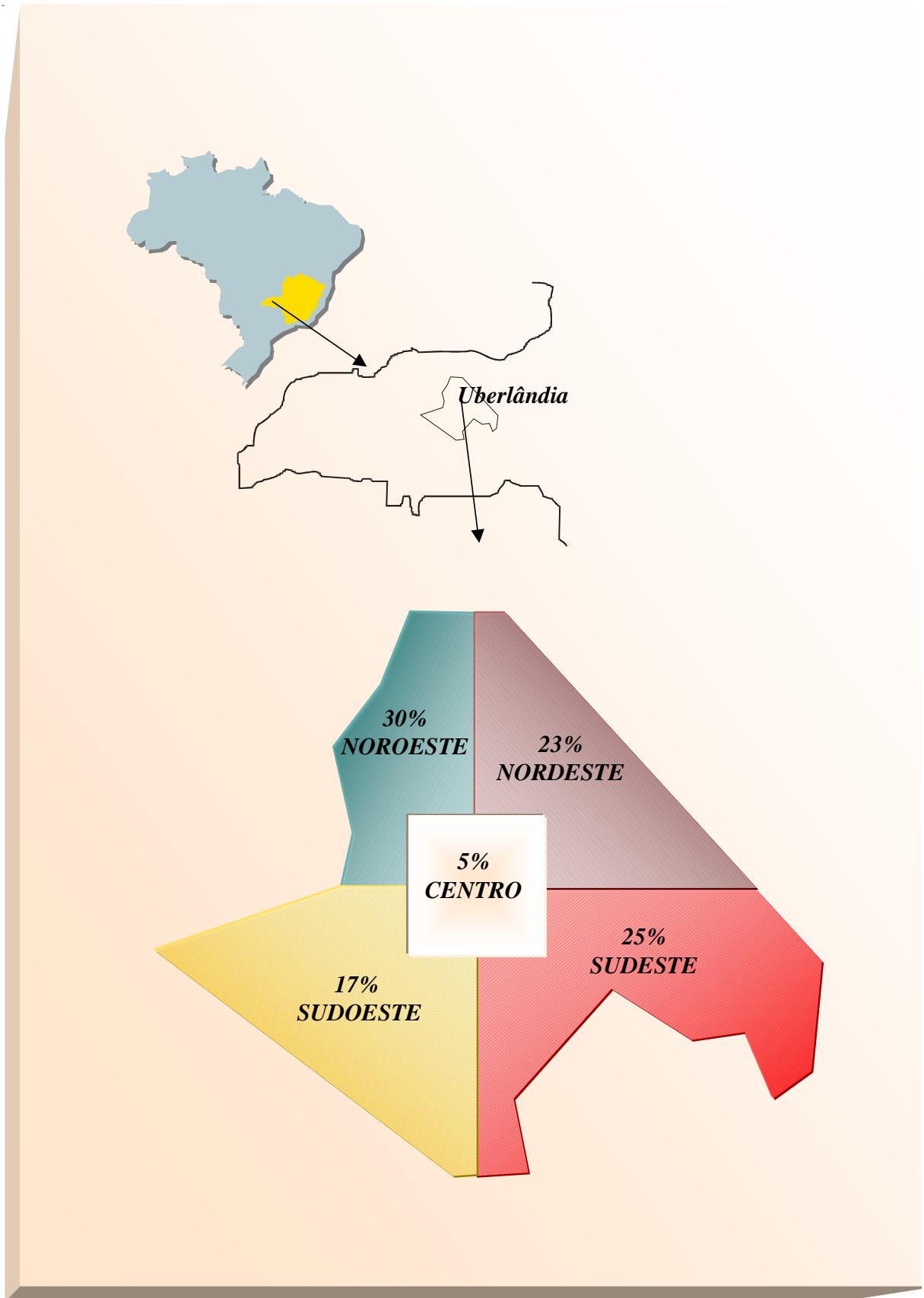
Na década de 80, as transformações urbanas dão continuidade aos aspectos construídos econômica e politicamente nas décadas anteriores, como afirma SOARES,

os bairros aumentaram em número e população, modificando a feição da cidade no que diz respeito à sua forma e conteúdo. São os pequenos comércios, os conjuntos habitacionais, as escolas, as creches, postos de saúde, que compõem a paisagem dos bairros de Uberlândia. Também como parte desse conjunto as favelas, os cortiços, que proliferaram a cada dia na cidade, processo este acirrado em função da crise econômica instalada no País. Uberlândia, ao longo de sua história, produziu um espaço urbano, que possuiu uma conformação de crescimento radial, no qual a especulação imobiliária fez com que houvesse um adensamento vertical nas áreas centrais e uma grande expansão horizontal, principalmente nos bairros periféricos, que abrigam diferentes atividades e uso do solo (SOARES, 1993, p.61).

E é nesses bairros periféricos que reside a maioria dos alunos e alunas de Geografia. São moradores de 55 diferentes bairros dos 80 que fazem parte da cidade de Uberlândia²³.

Gráfico 2.1: SETOR URBANO – LOCAL DE RESIDÊNCIA

²³ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 6 e questão 15 (em anexo). A cidade de Uberlândia possui 80 bairros de acordo com a Secretaria Municipal de Planejamento Urbano da PM de Uberlândia-MG (1999/ março de 2000), e podemos contar 74 bairros na Lista de Assinantes de Uberlândia ou Guia SEI -Serviços-Endereços-Informações CTBC -Telecom, 1999.



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

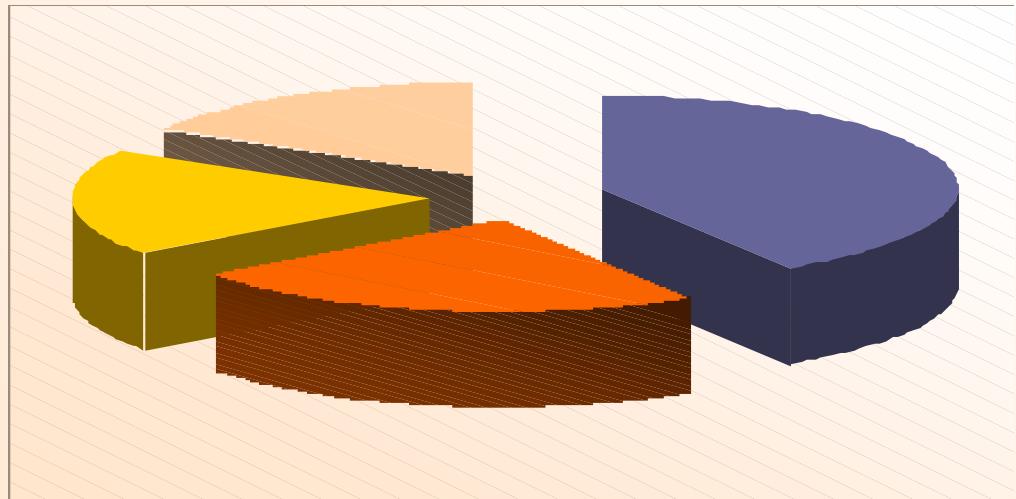
Portanto, esta análise tem como recorte espacial a experiência de jovens que vivem nessa cidade. Um espaço concreto e particular, com formas criadas no passado e no presente. Vivenciam o espaço urbano nas suas relações sociais, na cooperação, no emprego e no desemprego, na divisão do trabalho, nas diferenças sociais, e também o espaço particular, nas diferentes formas de uso e apropriação do espaço urbano.

Esse(a)s jovens adolescentes são habitantes de uma mesma cidade, filho(a)s de famílias de uma classe social integrada aos setores produtivos do urbano e, de acordo com essa inserção na divisão social e técnica do trabalho, estão inseridos em uma realidade espacial dessa sociedade urbana.

As relações sociais capitalistas, tão concretamente arraigadas no espaço da sociedade urbana e na vida dos cidadãos, tornam esse espaço, muitas vezes, uma realidade ‘naturalizada’ e, portanto, difícil de ser identificada. Difícil de ser pensada por outras vias que não sejam as apropriações desiguais da natureza, dos valores a ela agregados, das relações sociais desiguais para a geração da produção e do capital. Entretanto, o cotidiano no espaço urbano evidencia os problemas, possibilidades de recriação de uma consciência da desigualdade e das contradições desse modo de vida. Pensar as relações cotidianas do (e no) espaço urbano é uma via pela qual percebemos como os sujeitos vivem, usam, habitam. Essas relações expressam a identidade dos sujeitos do lugar, como um espaço que não está descolado do mundo, mas um lugar de ação e de possibilidades.

Esse(a)s aluno(a)s são moradores de diferentes bairros, pertencem às diversas camadas da classe média, seus pais estão inseridos na divisão do trabalho urbano por diferentes tipos de trabalho, ou seja, apresentam uma diversidade sócio-econômica. Assim, também, convivem com a heterogeneidade dos traços de etnia/raça/cor, de gênero, religião, de valores e padrões familiares. Mas compartilham, no grupo de convívio, os desejos, prazeres e preferências em relação à cultura dos anos 90, e apresentam um nível de consumo não muito diferenciado.

No espaço da cidade, a circulação dos jovens entre os diferentes bairros e o centro, onde se localiza a escola em que estudam, é feita por meios de transportes de formas e condições as mais diversas. Embora o transporte coletivo, o ônibus, predomine, seguido pelo transporte particular, ou seja, o carro dos pais, grande número de alunos e alunas utiliza os **Gráfico 2.2: TRANSPORTE**



ÔNIBUS (41,0 %)



CARRO (23,5%)



OUTROS (18,6%)



CAMINHANDO (16,6%)



mais diferentes meios e condições de transporte: carona, ‘vans’, bicicleta e a pé, e ainda se mesclam: carro e a pé; ônibus e carro, moto e ‘vans’, etc.²⁴.

Assim se deslocam no espaço urbano, todos os dias, do bairro para o centro da cidade e vice-versa, no tumulto entre pedestres e automóveis, nos horários das 12 e das 17:30. Essa forma de conviver com a cidade, estando diariamente em sua praça central, onde param os ônibus, e nas ruas que a cercam, lhes possibilita submetê-la a sua avaliação. Ele(a)s têm o movimento da cidade diante do seu olhar:

O fluxo ininterrupto dos homens no trabalho, dos homens se deslocando pelas ruas, dos homens ocasionalmente fora do trabalho, dos homens que tiram seu sustento trabalhando nas ruas, dos homens que vagam recusando-se a trabalhar, dos homens que se mantêm através de expedientes pouco confessáveis: tudo é submetido a esse olhar avaliador. A cidade se constituirá no observatório privilegiado da diversidade: ponto estratégico para apreender o sentido das transformações, num primeiro passo, e logo em seguida, à semelhança de um laboratório, para definir estratégias de controle e intervenção (BRESCIANE, 1985, p. 39).

Dos diversos bairros, ele(a)s se deslocam para o centro da cidade, apreendendo suas transformações, em busca da escola, a EEBB, trazendo a vivência e a experiência com a Geografia de outras escolas.

**Tabela 2. 4. HISTÓRICO ESCOLAR - PROCEDÊNCIA E INGRESSO
ENTRE A 5^a E A 8^a SÉRIE**

Procedência do(a) aluno(a)	Da própria escola	De outras escolas públicas	De outras escolas particulares	De escolas de outras cidades
SEXO	fem. masc.	fem. masc.	fem. masc.	fem. masc.
Da 1^a à 8^a série	19 15			
Ingressantes na 5^a série		27 32 = 59	25 34 = 59	05 9 = 14
Ingressantes na 6^a série		6 6 = 12	4 3 = 7	0 7 = 7
Ingressantes na 7^a série		1 4 = 5	1 1 = 2	7 1 = 8
Ingressantes na 8^a série		4 9 = 13	3 5 = 8	8 10 = 18
Total	34	89	76	47

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

²⁴ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 16 (em anexo).

Esses jovens adolescentes, alunos da 8^a série de escola pública do centro da cidade, procedem de diferentes escolas²⁵. A metade desse conjunto de alunos e alunas sempre estudou em escola pública: entre este(a)s há aquele(a)s que sempre estudaram na EEBB e outro(a)s procedem de outras escolas públicas da cidade. A outra metade desse conjunto são alunos e alunas procedentes tanto de escolas particulares como de escolas de outras cidades ou estados.

Para ele(a)s, a EEBB lhes possibilita continuar os estudos, pois oferece o ensino médio. Nos projetos de futuro desse(a)s aluno(a)s está incluído o vestibular. Nesse conjunto de jovens adolescentes, 78% dele(a)s já se decidiram pelo vestibular e pelo curso. 13% vão prestar o vestibular, mas estão por decidir o curso. Uma minoria quer o curso técnico, ou não pensaram, ou a opção está em ser músico, jogador, aeronauta ou vidente como o pai²⁶.

Estudar nessa escola se deve, conforme afirmam: (32%) a decisão dos pais; (20%) às melhores possibilidades que essa escola do centro pode oferecer em relação à escola do bairro onde moram; e (17%) à possibilidade de continuarem os estudos no 2º grau (atual ensino médio, que a escola oferece além do fundamental). Assim, elaboram projetos junto com a família de obterem uma educação mais qualificada, vislumbrando melhores perspectivas futuras. Entre outros motivos que levam o(a)s demais aluno(a)s a estudar nessa escola pública ou terem se transferido de outra escola, escolhendo-a para ingressar entre a 6^a e a 8^a série, estão a amizade que cultivam com o(a)s colegas nessa escola; o fácil acesso ao ônibus; a proximidade da casa; ser uma boa escola; a falta de recursos para freqüentar escola particular, etc.²⁷.

Esse(a)s jovens adolescentes têm, portanto, como lugar comum de vivência, a cidade de Uberlândia e nela compartilham cotidianamente espaços de socialização como o bairro em que residem e a escola que freqüentam. São sujeitos pertencentes a um lugar e,

²⁵ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 20 (em anexo).

²⁶ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 19 (em anexo), quanto a perspectiva de estudar no futuro apenas, 62% pretendem cursar até o ensino médio. 1,6% decidiram por opções como: ser músico, jogador de futebol, aeronauta, vidente. 1,21% decidiram por fazer um curso técnico e também o vestibular. 0,81% decidiram fazer curso técnico. 0,81% desejam apenas terminar o ensino fundamental e 0,4% não pensaram sobre este assunto. 1,6% não responderam.

²⁷ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 21 (em anexo).

portanto, estão ligados às relações que ocorrem no (seu) espaço urbano através de diferentes formas de comunicação, circulação e distribuição.

Esse espaço urbano é a base material, o meio, o lugar onde se dão as realizações da sociedade humana e que, no momento histórico, se constitui articulado ao processo de reprodução das relações sociais globalizadas. Assim, nesse lugar, onde o local se articula com o mundial e produz transformações na sociedade urbana e, por sua vez,

a globalização materializa-se concretamente no lugar, aqui se lê, percebe, entende o mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão mundial. O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades (CARLOS, 1996, p.15).

Cada jovem adolescente, antes de ser **aluno(a)** de Geografia ou chegar à escola, vivencia, elabora suas representações, construindo sua consciência e cultura nesse espaço urbano, tornando-se sujeito. Esse sujeito, sendo construído por experiências complexas e dinâmicas, permeadas pelas circunstâncias históricas, pelas relações sociais, pelos valores que circulam, que mais ou menos definem seus padrões de comportamento, pelo nível de acesso aos bens culturais, é, então, um sujeito histórico-social e cultural.

As múltiplas práticas sociais vividas em diferentes espaços sociais e meios de socialização, no cotidiano do lugar e no mundo, expressam dimensões da geografia vivida antes de chegar à escola. E também, ao longo da sua vida, fora do espaço escolar.

2. Espaços e Meios de Socialização

Os jovens adolescentes, alunos e alunas de Geografia, ao se moverem no espaço urbano, se defrontam e interagem com os objetos geográficos. Então, esse espaço “*seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para os quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações*” (SANTOS, 1997a, p. 71).

Esse espaço é formado por objetos geográficos fixos, localizados, como escolas, fábricas, agências de correio, casas, armazéns, plantações. Esses objetos fixos

nos dão o processo imediato do trabalho. Os fixos são os próprios instrumentos de trabalho e as forças produtivas em geral, incluindo a massa dos homens. Mas não basta criar massas, impõe-se fazer com que se movam. E a capacidade de mobilizar uma massa no espaço é dada exatamente pelo poder econômico, político ou social, poder que por isso é maior ou menor segundo as firmas, as instituições e os homens em ação (SANTOS, 1997a, p.77-78).

Essa capacidade de mobilizar *uma massa no espaço*, de movimentar são os fluxos: a circulação, a distribuição e o consumo. O fluxo é um elemento comandado pelas relações sociais e que explica porque um fixo (como por exemplo os instrumentos de trabalho: a estrada de ferro ou um hipermercado) universaliza seu uso. E o mundo é um campo de ação de fluxos que se expandem através desse objeto fixo. Desse modo, a

cada tipo de fixo corresponde uma tipologia de fluxos. Um objeto geográfico, um fixo, é um objeto técnico mas também um objeto social, graças aos fluxos. Fixos e fluxos interagem e se alteram mutuamente. (...). Mas ambos são indistinguíveis, pois fixos provocam fluxos em função de seus dados técnicos, que são geralmente locacionais, mas, também, em função dos dados políticos (SANTOS, 1997a,p.78).

Alguns desses objetos geográficos assumem, para o(a)s jovens adolescentes, um lugar singular. Esse(s) lugar(es) são criados pelos homens para atender determinadas funções, mas

Se os lugares podem, esquematicamente, permanecer os mesmos, as situações mudam. A história atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam - ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem (SANTOS, 1997a, p.52).

Para o(a)s jovens adolescentes, o lugar singular assume a significação que ele(a)s lhes dão em função da socialização dinâmica estabelecida na relação entre seus pares de geração, no urbano de um mundo global e pelo próprio processo de produção do espaço urbano, em um momento ou outro. Para esse(a)s alunos e alunas da 8^a série do ensino fundamental, moradore(a)s de diversos bairros de Uberlândia, esse lugar singular se constitui e está, entre outros objetos geográficos do urbano, em diversos **lugares**, como **as quadras esportivas, a rua, o shopping-center, os locais de eventos e festas da cidade.** Esses lugares representam, nesta investigação, uma parte daquilo que aqui denomino

espaço e meio de socialização com o qual o(a)s jovens adolescentes interagem nas suas práticas cotidianas.

Os objetos geográficos encontrados no urbano são formados por coisas fixas e fluxos, materiais e não materiais, carregados de tecnologia que movimentam, circulam e chegam a essas coisas fixas, explicando os fenômenos de circulação e do consumo. E, assim,

As relações sociais comandam os fluxos que precisam dos fixos para se realizar. Os fixos são modificados pelos fluxos, mas os fluxos também se modificam ao encontro dos fixos. Então, se considerarmos que o espaço formado de fixos e de fluxos é um princípio de método para analisar o espaço, podemos acoplar essa idéia à idéia de tempo. Os fluxos não têm a mesma rapidez, a mesma velocidade. As coisas que fluem e que são materiais (produtos, mercadorias, mensagens materializadas) e não materiais (idéias, ordens, mensagens não materializadas) não têm a mesma velocidade. A velocidade de uma carta não é a de um telegrama, de um telex e de um fax (SANTOS, 1997b, p.166).

O espaço geográfico, na sociedade global, não é só local de objetos fixos, mas local de movimento de fluxos que se realizam via tecnologia moderna. As tecnologias modernas estão em todas as esferas da vida na sociedade, como no processo de produção e na difusão de informações, mundializando as relações humanas. A tecnologia da informática associada à tecnologia dos meios de comunicação, pelo computador, pela mídia, por exemplo, construiu uma rede impressionante de fluxo de informações - fluxos telemáticos ou infovias. As tecnologias de comunicação, sendo um fluxo instantâneo e veloz, eliminam a distância geográfica e impõem o tempo da velocidade. A sociedade global se realiza no espaço tecnológico e, assim, o espaço geográfico se transforma num meio técnico-científico informacional.

Os alunos e alunas se relacionam, de diferentes formas, com as tecnologias modernas e com esses fluxos de informações, principalmente por meio dos produtos da indústria cultural, ou **objetos da mídia: música, televisão, cinema, revista, jornal e o computador e video-game**. Esses objetos constituem um **outro espaço e meio de socialização** presente na vida desse(a)s jovens adolescentes. São coisas virtuais e imateriais que fluem, são fluxos com velocidades instantâneas que trazem mensagens, ordem, idéias não materializadas de coisas materializadas ou não.

Dessa forma, o espaço dos diversos lugares singulares e o espaço da informação, eleitos pelo(a)s jovens adolescentes nesta investigação, configuram o que denomino de **espaços e meios de socialização do(a)s jovens adolescentes.**

Nessa perspectiva de análise, os espaços sociais e meios de socialização estão presentes no lugar, na vida social, na ação, no plano vivido desse(a)s jovens adolescentes, por onde se dão as suas vivências e experiências. Por isso, o lugar e as vivências e experiências são dimensões importantes para se compreender como os alunos e alunas interagem com os espaços e meios de socialização no tempo presente. Sendo assim, as concepções de *lugar* e *vivências e experiências* tornam-se referências para a compreensão desses espaços e meios de socialização do(a)s jovens adolescentes aluno(a)s de Geografia.

Esses **espaços sociais e meios de socialização** estão **no** lugar em que vivem o(a)s jovens adolescentes e, ao mesmo tempo, constituem parte **do** lugar em que vivem. Esse **lugar** seria, então, concebido como

produto das relações humanas entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si (CARLOS, 1996, p. 29).

Por sua vez, o lugar não é uma forma autônoma. O lugar se define a partir do entrelaçamento imposto pela divisão (espacial) do trabalho; produz-se entre o mundial que se anuncia e a especificidade do particular e, nessa articulação contraditória, o lugar se apresenta como “‘ponto de articulação’ entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento” (CARLOS, 1996, p.15-16).

O processo de produção do espaço pode ser compreendido através do lugar, enquanto parcela do espaço e construção social, pois a produção espacial - formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar - se realiza no plano do cotidiano, num momento específico e “*revele-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada*” (ibid, 1996, p.26).

Assim, o lugar contém múltiplas relações de prática social vivida, no mesmo contexto social da divisão do trabalho que cria hierarquia e desigualdade espaço-sociais, e permite entender o processo de produção do espaço. Por isso, o lugar abre perspectiva para se pensar os processos de apropriação do tempo-espacô:

Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. Desse modo a análise do lugar se revela - em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais que se justapõem - no cotidiano com suas situações de conflito e que se reproduz, hoje, anunciando a constituição da sociedade urbana a partir do estabelecimento do mundial. O lugar é o mundo do vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo como é produzida a existência social dos seres humanos (CARLOS, 1996, p. 26).

As práticas sociais dos sujeitos e suas interações com o lugar, como espaço do *viver, do habitar, do uso, do consumo e do lazer enquanto situações vividas* por esse(a)s alunos e alunas de Geografia, são importantes referências para analisar e compreender a geografia vivida por esse(a)s jovens adolescentes. Pois é no lugar *em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais* que estabelecem práticas sociais, vivenciam, experimentam e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos sócio-culturais nas diferentes condições de ser social, expressando a geografia vivida.

Os jovens adolescentes estabelecem relações com os espaços e meios de socialização através do corpo, dos sentidos e da memória, vivenciando as práticas e experimentando o movimento desses espaços. Nessas relações interage também outro nível de experiência: aquelas herdadas historicamente, construídas culturalmente pelos indivíduos desde o seu nascimento pela individualidade e corporeidade. São essas experiências “*que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade*” (DAYRELL, 1996, p.142). E, por meio dessas práticas sociais vividas nos mais diferentes lugares, o(a)s jovens adolescentes elaboram sua consciência e sua cultura, tornando o espaço e o tempo - cotidiano - experiências significativas.

Dessa forma, a geografia vivida nos diversos espaços e meios de socialização nos revela, simultaneamente, o espaço-tempo cotidiano do(a)s jovens adolescentes e o que ele é. Além das mudanças biopsicossocioculturais que vive e experimenta, resultando em

especificidades identitárias, além das peculiaridades do jeito de ser e estar jovem adolescente, identificando-se e sendo identificado(a) pela cultura juvenil dos anos 90, além de seus pertencimentos culturais da individualidade e corporeidade, o(a) aluno(a) jovem adolescente é fruto de um conjunto de experiências sociais e culturais originárias de suas práticas vivenciadas em diversos espaços e meios de socialização.

Portanto, analisar os diversos espaços e meios de socialização do lugar e do/no mundo em que vivem o(a)s aluno(a)s, sua geografia vivida, por meio de práticas sociais que o(a)s jovens adolescentes estabelecem, interagindo com esses espaços, é conhecer/compreender a relação identitária com o lugar/mundo do tempo em que vivem.

Acrescentamos, então, que a identidade social e individual de cada aluno e aluna “é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais”. E assim, para compreendermos esse(a)s jovens adolescentes, temos que levar em consideração a sua geografia vivida, considerando-se, como salienta DAYRELL, “a dimensão da experiência vivida” e, nesse sentido,

a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana (1996, p. 140).

Os espaços e meios de socialização, onde o(a)s aluno(a)s jovens adolescentes vivenciam suas experiências como sujeitos sócio-culturais, na sua relação com o lugar e o mundo em que vivem, são obtidos por meio das próprias palavras desse(a)s aluno(a)s da 8^a série, com o objetivo de mapear e ressaltar aspectos da suas *geografias vividas*.

2.1. Lugares singulares

2.1.1. Espaços do tempo livre

Para conhecer as atividades de que o(a)s jovens adolescentes mais gostam, que realizam e praticam fora da escola, no seu tempo de ócio, duas questões foram colocadas. A primeira questão, entre algumas opções dadas, solicitou aos alunos e às alunas que

assinalassem três (3) atividades que mais gostam de fazer nas horas de folga²⁸ (conforme Tabela 2.5). A segunda questão, aberta, solicita a indicação da atividade que mais gostam de fazer quando não estão na escola ²⁹(conforme Tabela 2.6). O objetivo foi cruzar suas repostas e conseguir uma maior proximidade com as atividades semelhantes e preferencialmente realizadas por ele(a)s.

Conforme as respostas do(a)s jovens adolescentes à primeira questão, podemos analisar suas preferências em relação às atividades que realizam no tempo livre.

²⁸ Respostas múltiplas que permitem indicar 3 opções, assim a taxa de porcentagem está em relação ao universo das mais citadas pelo(a)s aluno(a)s: conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 22 (em anexo).

²⁹ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 24 (em anexo).

Tabela 2.5. AS (3) TRÊS ATIVIDADES MAIS REALIZADAS NO TEMPO LIVRE

ATIVIDADES	MASCULINO (%)	FEMININO (%)
praticar esporte	71,8	40,5
ouvir música	37,2	70,6
assistir TV	28,1	38,9
namorar	41,8	35,2
ficar na rua com amigos	38,2	30,2
ir ao cinema	14,6	25,0
computador e internet	20,0	7,4
jogar fliperama	17,3	1,5
leitura	3,6	14,7
estudar	7,3	10,3
ir à Igreja	10,0	10,3
skate	1,8	0,7
dormir	1,8	0,7
outros	0,0	11,8
não responderam	6,4	2,2

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

Os jovens adolescentes³⁰, na primeira questão, demonstraram preferência marcante por:

prática de esporte (71,8%),
namorar (41,8%),
ficar na rua com amigos (38,2%),
ouvir música (37,2%),
assistir à TV (28,1%) e
computador (20%).

Em relação às alunas jovens adolescentes³¹, as cinco opções assinaladas são:

ouvir música (70,6%),
praticar esporte (40,5%),

³⁰ A taxa de porcentagem se refere ao universo do gênero masculino, que é de 110 alunos jovens adolescentes.

³¹ A taxa de porcentagem se refere ao universo do gênero feminino, que é de 136 alunas jovens adolescentes.

*assistir à TV (38,9%),
namorar (35,2%),
ficar na rua com amigos (30,2%).*

Trata-se das mesmas opções masculinas, em outros percentuais.

Na segunda questão, as respostas deles e delas permite-nos conhecer as atividades que mais gostam de fazer quando não estão na escola.

Tabela 2.6. ATIVIDADES DO(A)S ALUNO(A)S FORA DA ESCOLA

ATIVIDADES	ALUNOS (%)	ALUNAS (%)
JOGAR FUTEBOL	15,4	0
PRATICAR ESPORTES/ACADEMIA	9,0	2,9
JOGAR VÔLEI	0,0	4,4
BRINCAR NA RUA COM AMIGOS	3,6	2,9
ANDAR DE SKATE	2,7	0,7
CONVERSAR COM AMIGOS	10,0	15,4
NAMORAR/SAIR	7,3	3,6
SAIR COM AMIGOS	3,6	5,8
PASSEAR NO ‘SHOPPING’	2,7	8,0
FICAR À TOA	0,9	2,2
FICAR EM CASA	1,8	7,3
ASSISTIR TV	4,5	11,7
COMPUTADOR E INTERNET	4,5	0,7
VÍDEO GAME E INTERNET	3,6	0,7
OUVIR MÚSICA	4,5	8,8
TUDO/MUITAS COISAS	4,5	3,6
DORMIR DESCANSAR	5,4	5,1
OUTROS (desenhar, estudar, ler, ir à Igreja, ir ao clube, tocar violão, jogar capoeira)	9,0	4,3
OUTROS (trabalho manuais, arrumar a casa, ballet, ficar no telefone, fazer compras, viajar)	0,0	6,6

não responderam	6,4	4,4
------------------------	-----	-----

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

Nessa segunda questão, para citar a atividade que gostam de fazer fora da escola, os alunos jovens adolescentes confirmam gostar mais da prática de *esporte* como atividade de lazer no tempo livre, e indicam como preferido:

o futebol (15,4%), seguido por
conversar com amigos (10%),
namorar e sair (7,3%),
dormir, descansar (5,4%),
assistir à TV (4,5%),
computador (4,5%) e
ouvir música (4,5%).

Eles confirmam as preferências citadas anteriormente e acrescentam: *dormir e descansar* (5,4%).

Do cruzamento da 1^a com a 2^a questão, das atividades do tempo livre, fora da escola, que gostam de fazer, podemos concluir que os alunos têm como opções preferenciais o *esporte/futebol*, *o conversar ou ficar na rua com amigos, namorar e sair*. Isso indica uma opção por atividades realizadas nos espaços públicos e de forma coletiva, espaço tradicionalmente do domínio masculino. As outras opções preferenciais desses alunos estão em: *ouvir música e assistir à TV, computador, dormir e descansar*, que representam atividades com menos potencial coletivo e próprias do espaço privado.

Sobre o que as jovens adolescentes gostam de fazer fora da escola, na segunda questão, elas indicam:

conversar com amigas (15,4%),
assistir à TV (11,7%),
ouvir música (8,8%),
passar no shopping (8%),
ficar em casa (7,3%) e
sair com amigos (5,8%).

Do cruzamento dessas atividades das jovens adolescentes, o *assistir à TV e ouvir música* são destacadas, indicando a preferência por atividades realizadas no espaço (ou esfera) privado. Confirmam essa opção as respostas como: *gosto de ficar em casa*, espaço tradicionalmente feminino. Na resposta espontânea, as alunas descartam a *prática do esporte* e acrescentam o *ir ao ‘shopping’*. As opções como *ficar na rua, conversar com amigos e ficar em casa* expressam um equilíbrio na preferência por atividades realizadas nos espaços públicos, onde há socialização entre o(a)s jovens adolescentes, e o espaço privado, onde prevalecem as relações familiares.

Pode-se constatar que tanto alunos quanto alunas citam *ouvir música e assistir à TV*, os quais representam espaços e meios de socialização da preferência do(a)s jovens adolescentes. Mas, enquanto eles preferem a *rua e sair*, o *futebol* entre as práticas esportivas, elas incluem a preferência de *ficar em casa*. Enquanto o *computador* está na preferência deles, o *‘shopping’* está na delas. Com isto evidenciam-se diferenças de gênero: o *‘shopping’* e o *ficar em casa* são preferências marcantes para elas, enquanto para eles a preferência é a *rua, o esporte e o computador*.

Dessa forma, as atividades do(a)s jovens adolescentes no tempo livre são desenvolvidas nos espaços público e privado, preferencialmente coletivas. As preferências, gostos e opções pelas atividades no tempo livre são marcadas pelas relações de gênero.

Nesse tempo livre, esse(a)s jovens adolescentes usufruem do espaço público coletivo, socializando-se em lugares como a *rua, sair, namorar e ficar com amigos, ir ao ‘shopping’* e realizar *práticas esportivas*. E, no espaço privado do lar, ocupam o tempo livre para: *dormir, descansar* ou, simplesmente, *ficar em casa* (elas); ou, ainda, usufruem de outros espaços e meios de socialização: *assistir à TV e ouvir música, e o computador*, com os quais ele(a)s estão em contato cotidianamente em casa e em outros lugares.

Assim, os lugares que o(a)s jovens adolescentes preferem no tempo livre e que podemos reter para a análise como espaço e meio de socialização são: *práticas esportivas em quadras públicas, clubes, escola, a rua, o ‘shopping’*. Outras preferências acentuadas nas atividades de tempo livre, como *assistir à TV e ouvir música, o computador*, representam outros espaços e meios de socialização desse(a)s jovens adolescentes, sendo elementos que compõem os meios de comunicação e informação: a Mídia.

2.1.2. Espaço das práticas esportivas

Entre os esportes³² praticados, o futebol está para eles, jovens adolescentes, assim como o vôlei está para a preferência delas.

O futebol é o esporte de preferência dos alunos jovens adolescentes, não só como prática esportiva presente na escola, mas como atividade do tempo livre fora da escola, na rua, em quadras públicas e clubes.

Enquanto o futebol é a prática esportiva preferida deles, entre elas há a prática de diversas modalidades esportivas, indiscriminadamente, sendo que o vôlei aparece como o esporte preferencialmente praticado na escola.

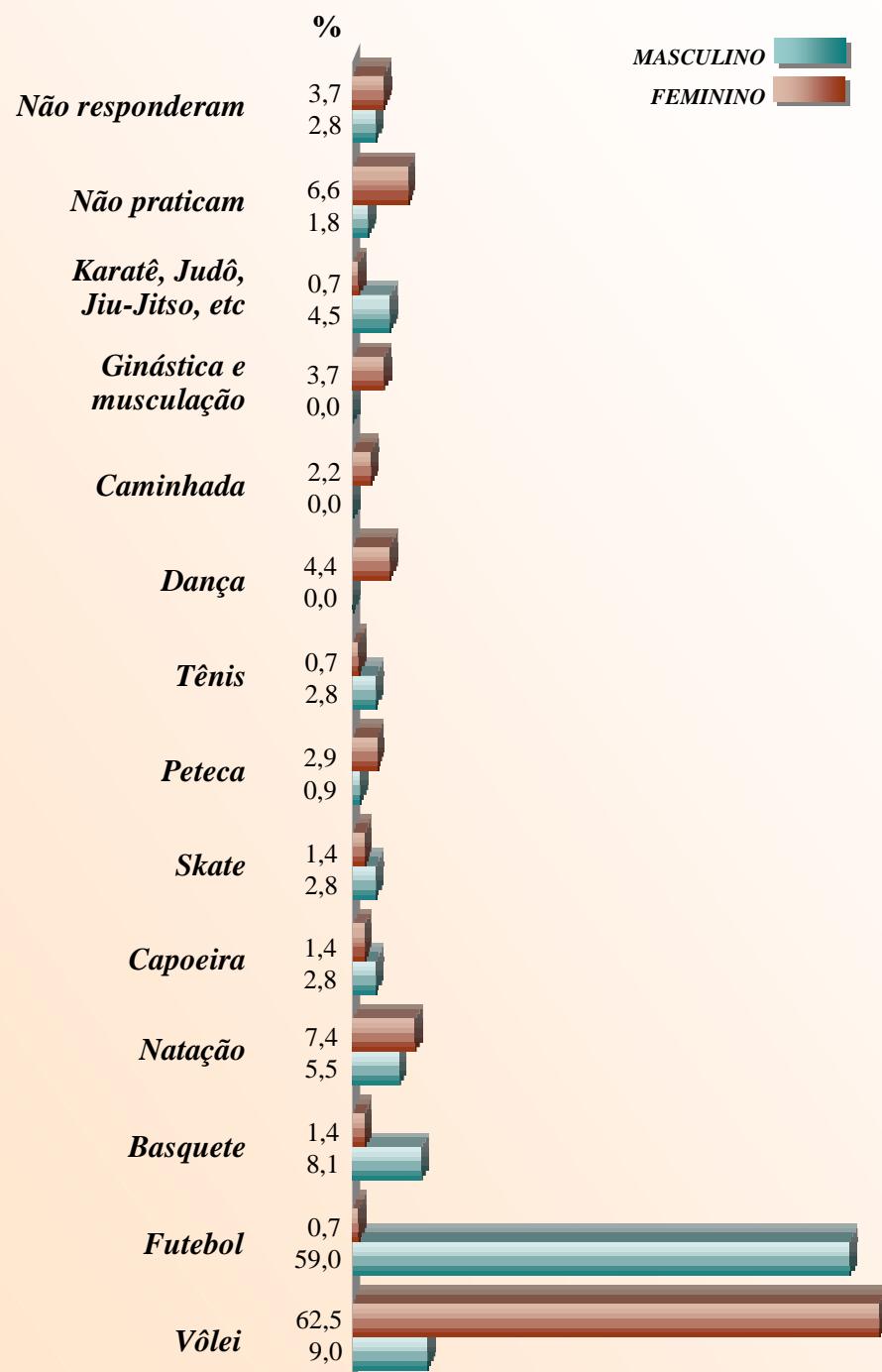
As jovens adolescentes praticam menos esporte que eles, diversificam mais e, entre as atividades esportivas que estão relacionadas à modelagem e manutenção da forma do corpo, são praticadas a caminhada, a ginástica e a musculação, além da dança (em diferentes estilos).

Esporte no Brasil é sinônimo de futebol. O futebol como esporte profissional masculino, de destaque no Brasil e no mundo, congrega uma grande parcela de torcedores do gênero masculino. Essa prática esportiva masculina e de torcida masculina nos estádios torna-o uma atividade permeada por experiências do gênero masculino, o que leva os homens a se identificarem mais com o futebol que com outras atividades esportivas.

A cidade de Uberlândia, como muitas outras, dispõe de praças esportivas nos bairros, nos clubes e é crescente a construção de quadras esportivas particulares, como de futebol de salão, para serem alugadas aos adeptos do esporte, freqüentadas e utilizadas por grupos de homens. Também no Parque Municipal da cidade há inúmeras quadras, ao lado de um grandioso estádio (tido como um dos maiores do país), construído nos anos 70, embora a cidade não conte com times de futebol de destaque em Minas Gerais e no País.

Gráfico 2.3: PRÁTICAS ESPORTIVAS

³² Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 25 (em anexo).



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

O esporte profissional feminino está diluído em diversas modalidades e, portanto, os torcedores podem ser homens e mulheres. Sem estarem congregadas tradicionalmente ou fechadas em uma única modalidade, as mulheres estão abertas a uma ampla possibilidade de escolha. Podem, então, buscar o esporte e a modalidade com os quais, de acordo com as condições do corpo, aptidão e prazer, cada uma delas se identifica.

A questão de gênero se acentua não só na preferência pelo esporte, mas também no espaço onde ocorre a prática esportiva. Há separação pelo gênero na maioria das práticas esportivas, em suas atividades, seus exercícios e em seus jogos, na maioria dos lugares em que são realizadas. Ou seja, os ‘campos não se misturam’: o futebol é disputado somente entre homens, podendo ocorrer torneios femininos, mas a disputa fica entre o próprio gênero feminino. O mesmo ocorre no vôlei e na natação, entre outros. Os espaços das práticas esportivas separam a preferência e demarcam sua prática pelo gênero.

No entanto, os espaços de esportes menos tradicionais, praticados pelos jovens adolescentes, como a peteca, skate, caminhadas, musculação, capoeira, etc., são menos demarcados. Isso permite o encontro deles e delas, menos pela disputa e mais pela diversão e/ou aprimoramento do corpo. Com isso, alguns lugares de práticas esportivas tornam possível romper o estigma do gênero e realçar a diferença entre os corpos.

Há que se observar também, por outro lado, que o uso das academias de ginástica e musculação, onde a prática esportiva é socializada entre homens e mulheres, cresce e se diversifica nessa cidade, acompanhando a tendência mundial do culto ao corpo saudável através de práticas esportivas. Os espaços das academias têm sido constantemente divulgados como lugares que permitem a aquisição desse corpo saudável. Para eles correm homens e mulheres, sem discriminação de sexo, mas, principalmente, as jovens adolescentes. Elas passam a ser consumidoras de produtos de serviço não material e o corpo é o meio através do qual consomem essa mercadoria, carregada de tecnologia, tendo que suar para adquirir esse produto ofertado.

2.1.3. Espaço da passagem e do encontro: *rua*

Esse(a)s aluno(a)s jovens adolescentes urbano(a)s vivenciam o espaço da cidade. A cidade

é produzida a partir da articulação de áreas diferenciadas com temporalidades diferenciais que se produzem, fundamentalmente, da constituição de uma forma de apropriação para uso que envolve especificidades que dizem respeito à cultura, aos hábitos, costumes, etc., que produzem singularidades espaciais que criam lugares na cidade das quais a rua aparece como elemento importante de análise (CARLOS, 1996, p. 86).

Para o(a)s aluno(a)s jovens adolescentes a *rua* é considerada um lugar prazeroso, pois é na *rua* do bairro que jogam, brincam, namoram e se encontram, eles e elas. A *rua* do caminho da escola e a *rua* da própria escola no centro da cidade também são lembradas como lugar de ficar, de conviver com pessoas e objetos da cidade. É onde ocorrem as ações, onde se vislumbra a vida, dele(a)s e da cidade, onde vivem sem o poder de hierarquias e comando, sentem-se livres. É o ‘lugar de encontro’ com os amigos e com as amigas.

Esse sentido da *rua*, como espaço de entretenimento no tempo livre do(a)s jovens adolescentes, guarda um hábito e um costume próprio de alguns antigos bairros da cidade, que, como diz CARLOS (1996, p. 87), mantêm a *rua* como “*idéia da construção dos caminhos que junto com a casa criam o quadro da vida*”. E, dessa forma, a *rua* ainda tem o sentido singular do lugar de socialização no tempo livre, pois “*se joga e aí se aprende no contato com o outro uma nova dimensão da vida - aquela que se constrói na prática social onde está posta a sociedade urbana em constituição: com seus símbolos e funções informativa e lúdica*” (CARLOS, 1996, p. 91).

O(a)s jovens adolescentes, ao darem esse sentido à *rua*, o de um lugar de encontro deles e delas, onde buscam a socialização sem normatização, parecem estar expressando sua identificação com *ela* e resistindo às outras novas formas e funções das *ruas* e de outros objetos geográficos que a cidade vem assumindo na sua produção urbana.

Em bairros do centro antigo e mesmo nos bairros mais periféricos da cidade, as condições da paisagem sórdida das *ruas* à noite, sem segurança ou infra-estrutura, expulsam *delas* seus habitantes, que as vêem como um lugar de perigo. Durante o dia o lugar da *rua* como espaço de sociabilidade, do contado com o outro é, cada vez mais, apenas o lugar da circulação: de pessoas para o trabalho, transitando pelo comércio, do

comércio e dos veículos. No centro, o fluxo intenso afasta os jovens adolescentes das antigas tradições de brincadeiras, jogos, festas juninas, etc. Nos bairros, ele(a)s resistem e utilizam as *ruas* nos finais de semana, quando esses fluxos diminuem, possibilitando o encontro, as práticas e as vivências, ou seja, a ação.

Os novos bairros construídos na cidade são programados mais em função do acesso ao trabalho dos habitantes e, por isso, as ruas são vias de circulação rápida para automóveis e se tornam lugar menos das pessoas e mais dos carros em velocidade. Os novos bairros agrupam casas e vizinhos desconhecidos, sem história comum, diferente de alguns antigos bairros da cidade, dificultando as relações de sociabilidade entre os moradores, pois muitas vezes eles estão mais tempo no trabalho do que em casa. Suas novas *ruas* são um lugar com história a construir, mas já não contam com antigas tradições e interação entre os vizinhos pelos laços de amizade, das conversas na calçada, dos jogos entre as crianças e jovens.

Essas novas relações sociais no urbano mudam e, com elas,

A rua, a praça, o logradouro funcionam de modo diferente segundo as horas do dia, os dias da semana, as épocas do ano. Dentro da cidade e em razão da divisão territorial do trabalho, também há paisagens funcionalmente distintas. A sociedade urbana é una, mas se dá segundo formas-lugares diferentes. É o princípio da diferenciação funcional dos subespaços (SANTOS, 1997a, p. 69).

As *ruas* dos bairros da cidade estão cada vez mais se transformando de ‘lugar do estar’ em ‘lugar de passagem’: de pedestres, de veículos, policiais e bandidos, de trabalhadores desconhecidos; perdendo o sentido de ‘lugar de encontro’ e tornando-se um lugar de insegurança, de perigo, da velocidade, da circulação de mercadorias, de camelôs, de bares, etc. O lugar da *rua* como espaço da sociabilidade, das atividades que identificam hábitos e costumes ali vividos por ele(a)s se esvazia cada vez mais. Mas ele(a)s circulam pelas *ruas*, mapeiam a cidade nas suas idas e vindas da escola, no bairro e, nesse caso,

saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como estalar de graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro (FERRARA, 1990, p. 8).

Os habitantes da cidade de Uberlândia, entre eles o(a)s jovens adolescentes, têm estado expostos a uma nova hierarquia de circulação espacial. Todos os habitantes podem circular por vias rápidas de casa para o trabalho e encontrar todas as suas necessidades de consumo material e não material em seus bairros. Essa estrutura espacial mantém os habitantes em seus próprios bairros, principalmente durante os dias da semana, pois as formas espaciais abrigam cada vez mais novas funções como o comércio, serviços de bancos que são oferecidos pelas casas lotéricas, postos de saúde, correio e lazer, entre outros serviços que estavam, antes, concentrados no centro antigo da cidade. Nos finais de semana, essas funções são assumidas por novos objetos urbanos em formas espaciais que articulam consumo, lazer e entretenimento, e atraem e concentram a população nesses novos outros espaços do urbano.

Essas mudanças se refletem nos objetos fixos da cidade, como as ruas, as casas, que

são resultados do trabalho corporificado em objetos culturais. Não faz mal repetir: suscetível a mudanças irregulares ao longo do tempo, a paisagem é um conjunto de formas heterogêneas, de idades diferentes, de pedaços históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço (SANTOS, 1997a, p. 68).

A socialização na *rua* vem sendo substituída por outros hábitos e meios e espaços de socialização. E, se o(a)s jovens adolescentes resistem na *rua* apenas pelo sentido do encontro, não achando mais nela as antigas tradições, ele(a)s também parecem adaptar-se às novas formas e funções da rua e a substituem por outros lugares, objetos geográficos, da cidade.

Entre suas preferências por outros espaços e meios de socialização estão: a televisão, a música e o ‘shopping-center’ da cidade. A televisão, como um meio de socialização, substitui as relações entre vizinhos e as relações entre as pessoas da própria família, criando outros comportamentos, hábitos de consumo e valores diversos e complexos.

Esses novos hábitos da cidade e do mundo moderno afastam seus moradores das relações inter-pessoais, preservando a individualidade e reforçando o privado. Com isso, no sentido de lugar de encontro da vida que tinha a *rua*, se esvai. Embora Uberlândia não seja metrópole, parece se ‘metropolizar’ e, nesse processo, a *rua* “deixa de ser extensão da casa

para se contrapor a ela”. A sociedade überlandense vive a passagem da sociabilidade no espaço público da rua para outra relação entre as pessoas e as casas “*vivem trancadas com as pessoas dentro, diante da televisão, sem contatos com a vizinhança, pois cada vez mais a casa tem a função de preservar a individualidade reforçando o privado. Desse modo, o que era público, o que acontecia no ambiente da rua se fecha ‘intramuros’*” (CARLOS, 1996, p.87).

No cotidiano podemos ver, sentir, passar pelas ruas e perceber que elas têm assumido os aspectos semelhantes, de temporalidades e ritmos, aos de uma metrópole, pois

os lugares da cidade se delimitam, se fecham, se tornam exclusivos. De um lado produz-se um espaço onde se limita cada vez mais rupturas entre os lugares do trabalho, do lazer, da moradia, onde a estratificação socioespacial se revela nos acessos diferenciados funcionalmente. De outro, como a sociedade existe no uso, dado pelas divisões no espaço, as atividades tendem a se desenvolver, na metrópole, em ambientes fechados. (...). O que significa que se atenua a sociabilidade na metrópole com o aprofundamento da diferenciação entre o ‘público’ e o ‘privado’ (ibid., p. 87).

Podemos, então, dizer que a *rua*, ainda (sen)tida como lugar prazeroso do tempo livre pelo(a)s jovens adolescentes, tem representado um objeto de resistência: entre ser um lugar para o encontro dele(a)s, de jogos, brincadeiras e entretenimento no tempo livre e um lugar de encontro menos espontâneo e mais normatizado pelas novas formas e funções sociais que assume no espaço urbano dessa cidade. Ao mesmo tempo ele(a)s têm substituído as *ruas* pelas ‘ruas-passarelas’ do ‘shopping-center’, que representa um novo ponto de encontro, principalmente, para jovens adolescentes, oferecendo-lhes entre lazer e entretenimento outros jogos e brincadeiras de comando eletrônico.

Essas ruas mais normatizadas estão nos seus mapas de circulação, no bairro e no centro da cidade e são lugares que expõem as contradições da vida urbana, um “*observatório privilegiado da diversidade: ponto estratégico para apreender o sentido das transformações*”, que podem lhes oferecer possibilidades de compreensão e vislumbrar mudanças, no ‘seu mundo’ e na configuração do mundo atual, “*para definir estratégias de controle e intervenção*” (BRESCIANE, 1985, p.39).

2.1.4. Espaço dos templos modernos: shopping-center

A *rua* como lugar de encontro, como vimos anteriormente, em muitos bairros dessa cidade, se esvazia cada vez mais e é substituída pelo(a)s jovens adolescentes por um novo ponto de encontro: o ‘Shopping Center’ da cidade. São os ‘shopping-centers’ “*templos do consumo*”, como FANI CARLOS os denomina, ou, referindo-se ao consumo que instala sua fé por meio de objetos, compara MILTON SANTOS: “*templos modernos, construídos à feição das catedrais*”.

Não se trata apenas da mudança do lugar de encontro (como aquele da *rua*), mas do hábito, do comportamento desse(a)s jovens adolescentes, os quais serão normatizados pelo espaço privado e organizado para o consumo. A freqüência e a aglomeração dos jovens nos *shoppings* passaram a representar um comportamento de uma geração, que ficou conhecida como ‘geração shopping’. Essa cidade, como outras cidades médias e metrópoles, tem seu ‘templo moderno de consumo’ e sua ‘geração shopping’ tem um novo espaço de vivência.

Para este(a)s jovens adolescentes, *ir ao shopping* é passear. Mas esse lazer é também um consumo de bens materiais e imateriais. Essas mercadorias são a força dos diversos estabelecimentos comerciais que se localizam em um mesmo espaço. Nele se reúnem empresas que têm uma rede mundial e sustentam suas ‘griffes’ de alimentos, roupas, perfumes em diferentes locais do mundo.

A cidade, assim, se revela num plano ao mesmo tempo local e mundial sem perder suas singularidade. Portanto, muito do que marca esse local, e até seus habitantes, é singular e muito do que se tem nesse local é mundial.

Os grandes supermercados e os ‘shopping-centers’ exigem uma localização geográfica que permita o rápido funcionamento do sistema de abastecimento em grande volume e facilite a grande circulação de público e seus carros. A produção, circulação e distribuição no espaço urbano de Uberlândia mudou, se reformulou em função dos novos objetos geográficos como a construção do ‘shopping’, o hipermercado e o novo centro administrativo. A localização geográfica do setor financeiro da cidade junto com o comércio e serviços continua fixa no centro velho, onde as calçadas e as ruas são movimentadas no horário comercial. Os planos orientadores do espaço urbano adaptam a estrutura urbana às novas formas do capital comercial e de serviços.

A localização do setor administrativo, do novo ‘shopping-center’ e do hipermercado promove uma nova centralidade espacial na cidade. Esse novo centro é

resultado, também, de outras mudanças espaciais que ocorreram no seu entorno em tempos anteriores, sendo observado, no início da década de 90, que,

Um ‘novo’ crescimento espacial da cidade vem se efetivando pelo setor sul-sudeste da sua periferia. A ocupação urbana desse setor inaugurando novos bairros, nos anos 80, foi acompanhada de construções de grande vulto político-econômico, como: Complexo do Parque do Sabiá e Estádio João Havelange (1980); Parque de Exposição Agropecuária CAMARU (1980). Ao concentrar espacialmente outras construções, como a do Hipermercado Carrefour (1990) e a construção do Centro Administrativo da Prefeitura Municipal (1992), na confluência do córrego Jataí com o São Pedro, remodelado em avenida (Rondon Pacheco atravessada pela avenida João Naves de Ávila), este espaço passa a ter a função de bairro intermediário, valorizando os terrenos e imóveis e áreas vizinhas que o circulam, se reorganizando (...). Mais além, parece transformar essa área - de várzea e confluência de córregos - no novo centro da cidade (GRECO, 1992, p. 64).

Esses novos objetos geográficos do urbano estão instalados nas margens dessas grandes avenidas que interligam o novo centro com todos os bairros da cidade, permitindo o acesso pelo trânsito rápido em pistas duplas. Usufruem de outras amplas avenidas do seu entorno, privilegiando o uso do automóvel e concentrando o setor comercial e serviços, como o hoteleiro. A circulação pelo sistema de transporte urbano realiza a ligação centro-bairro e bairro-bairro, superando o modelo radial (sistema que somente liga centro-bairro) em transporte coletivo com o novo Terminal Central de ônibus.

O ‘shopping’, para o(a)s jovens adolescentes que o utilizam preferencialmente como espaço de lazer do tempo livre, representa um lugar onde caminham de um ponto ao outro, mas sem sair do mesmo lugar. No ‘shopping’, passeiam ‘desligados’ pelo corredor comercial, se movimentando no percurso da trajetória retilínea das relações entre o consumo e o comércio, vendo seus pares, trocando olhares, amizades, ‘flertes’. Nesse passeio, em meio à sofisticada publicidade e oferta de consumo, vislumbram a promessa ou a esperança de obter, apreciam ou compram os produtos de ‘griffes’, ou consomem lanches do tipo ‘Mc Donald’s’, gelateria Parmalat, entre outros ‘fast-food’. Tudo se dá como se fosse o lugar dos encontros antigos dos jovens nas praças públicas da cidade. Agora o tempo e o espaço são outros. No ‘Shopping’, na praça de alimentação, o(a)s jovens adolescentes param, conversam, ouvem música, trocam confidências, experiências, estabelecendo valores e comportamentos, principalmente ligados à publicidade e ao ‘marketing’, vão ao cinema, ao parque. Tudo isso ofertado em um espaço privado com

segurança privada e aberto ao público, o que o espaço público, como a rua, não mais consegue oferecer aos pais que o(a)s deixam na porta e ali o(a)s recolhem no horário conveniente.

O ‘Shopping-center’, espaço organizado pelo capital e um espaço para o mercado amplo de consumo da cidade e da região, agrupa a hotelaria, cursos de vestibular e as casas de lazer noturno, incluindo vários cinemas, ampliando seu atendimento às diversas camadas sociais. Com isso, cada vez mais representa um importante espaço de lazer onde o(a)s jovens adolescentes estão presentes, entre outros que o frequentam com suas roupas de ‘griffe’, conversando no celular, na afirmação do ‘status’, no interior de um recinto de compras. Essa forma de uso do ‘shopping-center’ pelos seus freqüentadores passou a identificar os habitantes dessa cidade com esse lugar e o lazer com o ‘shopping center’. Assim, esse ‘templo moderno de consumo’ torna-se um lugar que identifica a cidade de Uberlândia e cria uma especificidade que marca a cidade como

Rica, poderosa e fútil. Desfila com roupas extravagantes, celular a tiracolo e não perde a chance de dar um pulinho ao shopping center. Se a sociedade de Uberlândia fosse uma mulher teria todas essas características. E mais uma: seria muito invejada. Sim, se o interior dos arredores da BR-153 tivesse de eleger uma capital, sem dúvida seria Uberlândia. É a cidade dos sonhos de quem vive nas redondezas. Cinema, teatro, museu, quem liga para isso? Melhor ir ao clube ou fazer umas comprinhas no shopping novo da cidade. À noite, a programação gira em torno dos bares e boates. Uma animação só. É assim que a cidade gosta de se divertir e faz por merecer esse lazer (GRANATO, 2000, p. 84).

A cidade passa a ser representada pelo ‘shopping center’, uma cidade miniaturizada: os objetos do urbano - comércio e serviços - fixaram-se numa área cercada por atrativos da mundialização e do particular, da tecnologia, da informação, da publicidade e do lazer. Assim, torna-se um templo: lugar do encontro de pessoas, do consumo de produtos impregnados pelas novidades diferentes e diversas para um público heterogêneo, com atrações e entretenimento significativos para o(a) jovem adolescente, um consumidor atuante. Um templo moderno: concentra pessoas, entretenimento e consumo. O sentido da *rua* se confronta com o uso do *Shopping* e este torna-se um espaço de símbolos e significados para eles e, principalmente, para elas: *ir ao Shopping* é passear, é feminino.

2.1.5. Espaços das práticas multiculturais na cidade

No cotidiano da vida na cidade de Uberlândia, no plano local, são oferecidos aos jovens adolescentes, além do shopping, outras formas e espaços de lazer voltadas para eventos promovidos por publicitários, empresários e, também, pela prefeitura da cidade.

Os espaços de lazer que ocorrem na vida urbana noturna, através da oferta de serviços privados, são boates e shows de meio e final de semana. Esse lazer oferecido pelo setor privado é uma mercadoria que acompanha na sua oferta outros bens de consumo não materiais do tipo cultural: shows de rock, MPB, sertanejo, pagode, forró, e outros diferentes estilos musicais.

A Prefeitura Municipal mantém diversos espaços de lazer público na cidade e, através de sua Secretaria de Cultura, oferece alguns eventos tradicionais e que marcam o calendário das atividades culturais da cidade, como: carnaval, festa do congado, feira agropecuária (no CAMARU) e da indústria e do comércio (na FENIUB), festa de folia dos reis, festival de dança do Triângulo Mineiro, Forró na Praça. Entre esses espaços de lazer, as festas do CAMARU e FENIUB incluem os shows e as exposições agro-pecuárias e da indústria e comércio, que ao mesmo tempo dão destaque aos eventos e os tornam lugares de grande público. A festa do CAMARU³³, que marca as festividades do aniversário da cidade, tem a duração de uma semana, atraindo um grande público de todas as classes sociais. Esses espaços de lazer abrem um leque de opções às atividades culturais e também ao consumo de produtos diversos que, entre shows e entretenimentos, são oferecidos e comercializados pela iniciativa privada.

Os micro e macro-empresários planejam e mantêm shows e boates semanais em casas noturnas, oferecendo diferentes estilos de música e, ainda, promovem os eventos anuais de grande público em associação com a prefeitura . Assim são promovidos os

³³ CAMARU: Exposição Agropecuária do CAMARU (Parque de Exposições) Ocorre durante a semana da data do aniversário da cidade oferecendo: exposição de animais e de produtos; leilões, concursos e desfiles de animais; shows; rodeios; parque de diversões; competições de jet-sky; rituais de abertura, cívicos e homenagens públicas. Na organização desse evento estão diretores, técnicos e burocratas do Sindicato Rural; expositores de animais, empresários associados na promoção e produção do evento, gerentes de empresas de produtos agropecuários, vendedores autônomos, artesãos, artistas plásticos, trabalhadores temporários, como garotas-propaganda, cantores e músicos de restaurantes, peões e auxiliares de rodeio, vigias de estacionamento de veículos, guardadores de veículos e, ainda, vendedores ambulantes com barracas de bebidas, alimentos, brinquedos, etc.

espaços culturais de entretenimento e lazer, espaços multi-culturais, que visam atender as diversas camadas das classes sociais e atrair um maior número de pessoas da cidade e da região. Para isso, sua programação aciona a publicidade e o ‘marketing’.

Nesse sentido, nesta parte da nossa análise, a concepção do lazer se verticaliza, como uma atividade/mercadoria que é ofertada para o consumo de todos os níveis sócio-econômicos e, no entanto, é adquirida por pessoas que se identificam com o local de lazer que, por sua vez, se revela pelo estilo da música que é oferecida. Ou seja, o local oferece um estilo, a marca dos seus produtos e os freqüentadores consomem não só bens materiais, mas também imateriais, que são culturais. São, então, atividades de lazer para diferentes públicos, como elemento presente na vida social urbana da sociedade de consumo, que se expõe e se impõe pela publicidade e pelo ‘marketing’, produzindo uma identidade abstrata, pois se é reconhecido pelo que é dado pela propaganda do lugar em que se consome o lazer (CARLOS, 1996, p.123).

Com essa referência é que vamos analisar a questão³⁴, apresentada aos jovens adolescentes, sobre os eventos culturais da cidade que mais gostam de freqüentar, buscando conhecer em quais espaços multiculturais da cidade se reconhecem, quais freqüentam e estabelecer relação entre esses espaços e o que os identifica com o(a)s jovens adolescentes, tornando-os, portanto, parte dos seus espaços e meios de socialização.

De acordo com as declarações dos alunos e alunas, por um lado nota-se que ele(a)s já não estão dando preferência ou estão freqüentes em festas de amigos, em festas folclóricas e tradicionais. Por outro lado, eles mais do que elas, as jovens adolescentes, preferem não sair, ou não têm preferência e gostam menos de festas. Entre os espaços multi-culturais de lazer e entretenimento na cidade de Uberlândia, a opção do(a)s aluno(a)s convergiu para três tipos de lugares públicos: CAMARU e FENIUB, que representam eventos anuais em espaço aberto para atender a um grande público; CARNATRIÂNGULO, que ocorre na rua após o carnaval; boates e shows de casas noturnas da cidade, que são freqüentados principalmente nos finais de semana.

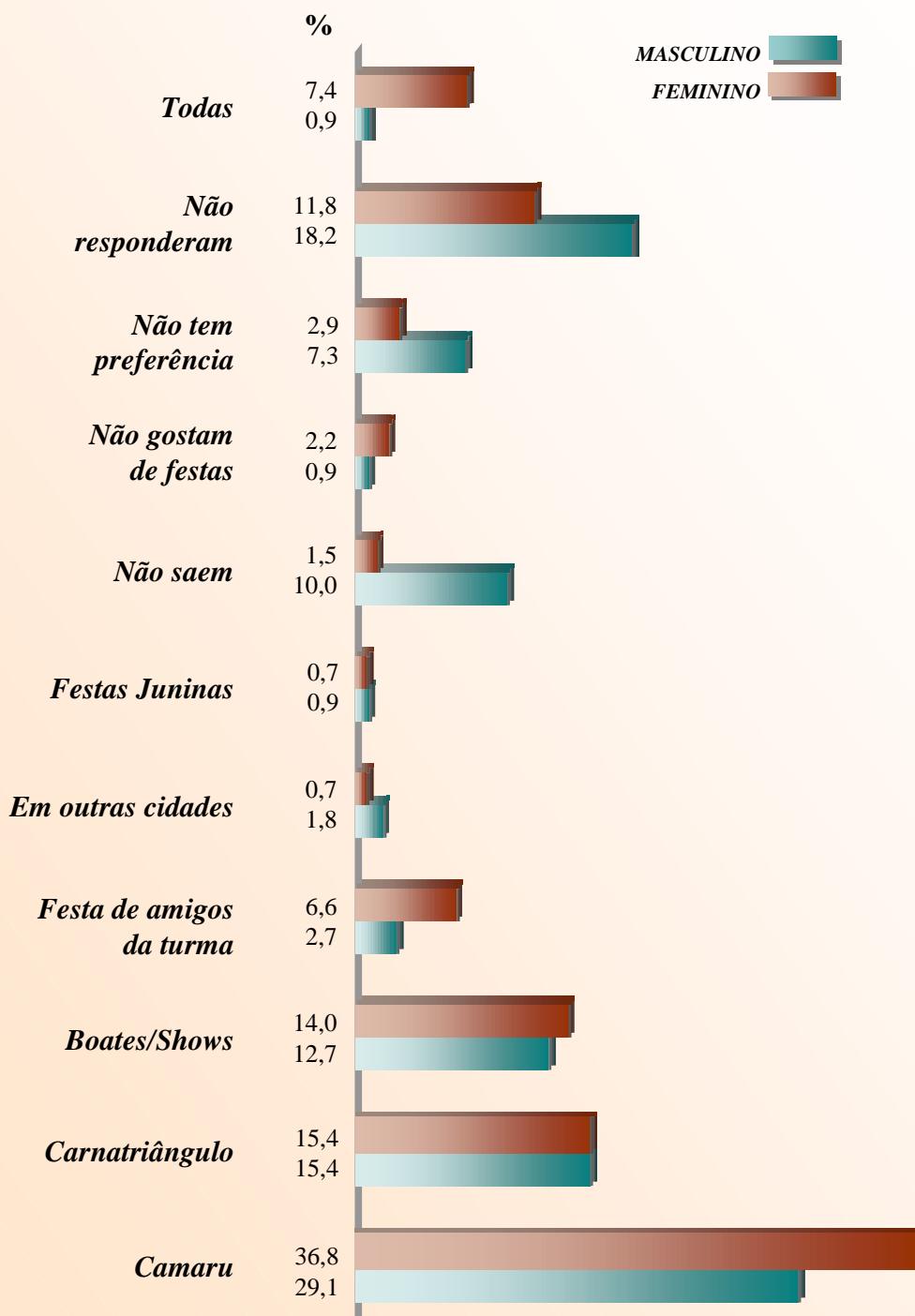
O(a)s jovens adolescentes marcam presença no evento do aniversário da cidade, a festa no CAMARU, e também em outras festas da cidade que representam eventos

³⁴ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 29 (em anexo).

ofertados como lazer para o consumo da vida social urbana, e nas quais as exposições estão presentes: FENIUB, ou shows: como COWBOY FOREVER.

Esses eventos, espaços transitados e freqüentados pelos alunos e alunas, têm características em comum, o que permite agrupá-los para análise. São espaços oferecidos para um grande público, de festas tradicionais e sempre presentes no calendário das atividades político-culturais da cidade. Nesses eventos, organizados pela prefeitura e também pelos setores da classe empresarial, são ofertados ao público bens de serviços materiais e imateriais. Esses eventos - festas, exposições e feiras rurais, rodeios, shows em diversos espaços sociais - referem-se a um só produto ou atividade mas incluem outras atividades e produtos, como a indústria simbólica, configurando-se uma matriz refundadora da categoria rural. Portanto, esses espaços têm em comum a ressignificação da nova ruralidade brasileira que se constitui muito além da dicotomia campo-cidade.

Gráfico 2.4: PRÁTICAS MULTICULTURAIS NA CIDADE



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

O evento CAMARU é marcado pela forte presença do mundo rural na cidade. Por um lado, tem a marca dos eventos de ‘agribusiness’ dos empresários ruralistas do município e da região e a exposição de gado e eqüinos e, por outro, tem a presença massiva da população, no melhor estilo ‘country’ nos shows populares de música sertanejo-‘country’ ou nos rodeios, entre outras atrações.

É um estilo de festa próprio de cidades como Uberlândia, ligada tradicionalmente à agricultura. Esse evento, com sua especificidade local, se inclui, pelos seus objetivos e atividades, nos eventos dessa natureza que ocorrem pelo interior do Brasil, tendo a cidade de Barretos como sua maior expressão, à semelhança do que se vê em cidades dos Estados Unidos da América como Pecos e Dallas (Texas), Oklahoma City (Oklahoma), Los Angeles (California) e Las Vegas (Nevada). Com a realização de diversos circuitos³⁵ de rodeios de peões e shows, durante o ano, várias localidades (entre as do Triângulo Mineiro se destacam Uberaba, Araguari, Uberlândia) passaram a se inserir nesses circuitos e a reforçar esse estilo de festa na vida do lazer urbano.

A semana no CAMARU, um grande espaço para receber todas as classes sociais, inclui exposições, feira rural, rodeios e shows nacionais e internacionais, nos quais o mundo rural, trazido para o espaço urbano, é reelaborado, atraindo e envolvendo o público com shows de música neo-sertaneja, peões e rodeios. Através, principalmente, do CAMARU³⁶, mas também pelos outros eventos, Uberlândia se inscreve no rol dos eventos nacionais, que expandiram práticas, representações e consumo de símbolos do mundo rural, em diversos espaços sociais, numa nova configuração, contando com o reforço dos programas de rádio, televisão, indústria fonográfica, revistas, suplementos de jornal e produção publicitária.

Os eventos desse estilo cultural, com rodeios e/ou shows neo-sertanejos, ganharam dimensão nacional, principalmente, após a divulgação deles pela mídia³⁷, reforçando a

³⁵ Em 1991, a Rede Globo começou a promover o Circuito Espora de Ouro e a Rede Manchete, o Circuito Fivela de Prata.

³⁶ Segundo ALEM, no estado de Minas Gerais entre 1990 e 1995, o número de eventos regulares ficou entre 200 e 300, o que é significativo em um estado com 756 municípios (1995), e “bastante significativo em termos mercadológicos com implicações políticas e culturais que, sem dúvida, expressam mudança na configuração social da ruralidade brasileira” (1996, p. 88).

³⁷ Salientando a Festa do Peão Boiadeiro em Barretos, que existe desde os anos 40 para divertir a população na proximidade do aniversário da cidade, ALEM (1996), nos revela os rumos desses eventos a partir da

presença do público e a marca desse estilo e, com isso, configurando-se uma *rede simbólica*³⁸ da ruralidade:

A categoria rural expandiu-se para o que é socialmente impreciso, até tornar-se quase indefinida, graças à potência publicitária abrangente que lhe conferiram esses eventos, seus rituais e produtos. (...). A produção da nova ruralidade ultrapassa significações originais, singularidades do mundo rural, quando invade as cidades, seja através do vasto comércio ambulante das calçadas e das lojas populares, seja nas boutiques e griffes de prestígio encontradas nos grandes shoppings urbanos. Também no circuito do lazer e do turismo urbano, na vida noturna das festas, boates e danceterias, nos clubes, nos motéis, a configuração caipira/country reelaborou o ruralismo, principalmente nas cidades do interior, mas representou, também, durante algum tempo, uma verdadeira ‘febre’ nas capitais (ALEM, 1996, p.1-2).

Nos diferentes locais, esses eventos da nova ruralidade passaram a compor uma integração simbólica, onde convivem os mais diversos sujeitos sociais e o(a)s jovens adolescentes se misturam, na busca de espaços de lazer. E se identificam em meio aos shows, aos rodeios e circulam em torno dos símbolos caipira/country, consomem roupas, chapéus, música, etc., enquanto os empresários realizam a comercialização dos produtos capitalizados no meio rural.

Para ALEM, essa nova ruralidade no urbano e a reconstrução (*re-significando-a*) cultural da ruralidade não deve ser considerada apenas pelo foco da indústria cultural. Esta, sem dúvida, “*encampou a ruralidade em outros termos, ao reelaborar suas modalidades culturais conhecidas sob as marcas da rusticidade, do folclore, da tradição, do atraso, da nostalgia, resignificando a experiência histórica e cultural campestra*” (1996, p.19). Essa nova ruralidade, embora tenha sua matriz cultural nos elementos do campo, foi expandida para outros espaços sociais e

participação de patrocinadores de peso na publicidade (Brahma, Bradesco, Credicard e Philip Morris), da mídia na década de 80 (através das Organizações Roberto Marinho - GLOBO; Adolfo Bloch - Grupo Manchete, Victor Civita - Grupo Abril, Simon Abravanel - Grupo Sílvio Santos entre os mais conhecidos programas de shows musicais, na televisão, rádio e discos abrindo a base de participação nos eventos). Entre 1991 e 1993, a Rede Globo promoveu o Circuito Espora de Ouro de Rodeio integrando membros dos Clubes ‘Independentes de Barretos’ e ‘Os Inconfidentes’ de Araguari/ MG, dando impulso à profissionalização do rodeio e, através da venda do circuito, objetivando integrar e ampliar a venda simultânea de publicações, programas de televisão e rádio, discos, vídeos, enfim, produtos das empresas do sistema Globo e, além disso, vender publicidade de empresas e setores da economia, sem exceção (p. 166-171).

³⁸ “entendida como a combinação dos meios de produção e dos veículos da indústria cultural com as práticas rituais e as representações socialmente compartilhadas nos eventos mencionados” (ALEM, 1996, p. 1).

é parte de dois processos conectados, irreversíveis e socialmente inclusivos: a expansão generalizada, social e geográfica da indústria cultural no Brasil consolidada depois dos anos 80 e a modernização das relações agrárias, da forma como foi operada depois dos anos 60, entendidos como processos que se constituem para desdobramentos no longo prazo, portanto, permanentes (ALEM, 1996, p.19).

Considerando a inserção de Uberlândia no projeto de modernização da agricultura (de Cerrado) brasileira, que apresentou uma *transformação conservadora* (manteve a concentração da posse e da renda da terra), tendo promovido a capitalização e a tecnificação da estrutura agrária (e ao mesmo tempo a exclusão de muitos), permaneceram as relações rurais com forte estigma de atraso e conservadorismo que são personalizadas na figura do caipira. Da mesma forma que em todo o Brasil o rural, o caipira, era sinal de relações arcaicas, atrasadas e não compatíveis com a nova modernização rural. Na modernização das relações rurais, e da relação do campo com esse rural, a mídia participa criando e divulgando uma identidade para a nova ruralidade. Esse redimensionamento do significado da nova ruralidade é construído e assimilado como representação de novas sociabilidades e está presente nesta cidade. Nessa nova ruralidade, também observada em Uberlândia, agora modernizada também nas relações de sociabilidade, as representações predominantes

giram em torno das sociabilidades inovadas nos rituais do ruralismo redivivo: o brilho das empresas, dos empresários, dos intelectuais e técnicos, das próprias técnicas, dos artistas, dos peões de rodeios enriquecidos, enfim, das pessoas e grupos, das práticas ‘country’, que sugerem estilos de vida e de comportamento muito distantes do Jeca Tatu de Monteiro Lobato, do Sertanejo de Euclides da Cunha, dos jagunços de Guimarães Rosa ou dos caipiras de Antônio Cândido e, na aparência, também, distantes do estilo de vida dos velhos coronéis oligarcas (ALEM, 1996, p.4).

O(a)s jovens adolescentes socializam-se no estilo caipira/country e a identificação com esse estilo não os impede de manifestar outros estilos da cultura juvenil, assim como não os impede de freqüentar espaços de entretenimento que oferecem produtos culturais diversos, para todas as *tribos*. Não estão apenas na festa do CAMARU e na FENIUB ou no COWBOY FOREVER. Estão, também, presentes em outros espaços de sociabilidade, como nas boates e os shows noturnos, nos espaços de estilos e cultura diferenciados: forró,

rock, tecno music, rock pesado, ‘country’, sertanejo, pagode, samba, etc.. São lugares cada vez mais freqüentados e apreciados pelo(a)s jovens adolescentes enquanto diminuem outros espaços de sociabilidade e cultura, como em casas de amigo(a)s que reunem para comemoração e festas entre eles e elas.

O CARNATRIÂNGULO é outro evento que ocorre no pós-carnaval nas ruas e nas avenidas, trazendo cantores populares e suas músicas como pagode e axé da Bahia com trios elétricos, seguido e apreciado mais por elas do que por eles, acompanhando outra expressão de cultura popular que se diversifica e se expande, principalmente, através da indústria cultural.

Nesses formas de lazer a que a maioria dele(a)s dá preferência, o que passa a ocorrer é a verticalização da indústria cultural, que amplia, entre outros, os símbolos de caipira/country. Com isso, o lazer em que buscam prazer e identificação

é um elemento do processo de reprodução, um tempo que se organiza em função da reprodução de relações sociais. (...) O que organiza toda vida social, porque organiza a sociedade de consumo, organizando lazeres. Impõe-se pela publicidade e pelo marketing. Aqui se produz a identidade abstrata (CARLOS, 1996, p.123).

No entanto, podemos pensar que nesses espaços de *práticas multi-culturais* ele(a)s socializam diferentes maneiras de pensar, e o lugar ganha expressão festiva, de lúdico, mais pela dimensão do uso do tempo livre e pela possibilidade de estarem juntos, que suplanta a dimensão dos objetivos dessas atividades de consumo.

3. Outros Espaços e Meios de Socialização: a mídia

3.1. Espaço das expressões musicais: sons, ritmos e letras

Ouvir música está entre uma das três atividades que o(a)s jovens adolescentes mais gostam de fazer, e confirmam esse gosto ao indicá-la na sua escolha pessoal de preferência, conforme dados já analisados anteriormente (Tabela 2.5 e a 2.6). Esse resultado está de acordo com o que diz FISCHER; “*A música talvez seja a forma de expressão que mais une e identifique os jovens. Sua vida cotidiana é pontuada pelos sons, ritmos e letras que ouvem nas rádios e nos discos*” (1996, p.53).

A música³⁹, os estilos que apreciam, os conjuntos de música e cantores que preferem, os comportamentos que expressam são também referências com as quais o(a)s jovens adolescentes se identificam nessa cidade.

A preferência das alunas da 8^a série é por *todo o tipo de música*, seguida pelas músicas *internacionais* e *românticas*, quase empatando com o gosto pelo sertanejo - ‘country’, samba e pagode.

Para os alunos a preferência é pelo rock, distanciando-se da preferência delas, vindo em seguida a preferência *por todos os tipos*, a qual se aproxima da preferência delas. Estão presentes na preferência masculina, da mesma forma que na preferência feminina, o samba e o pagode, a sertaneja - ‘country’.

Em comum entre eles e elas observa-se que, não discriminando estilos diversos e gêneros musicais bem diferentes, têm como preferência musical o rock ao mesmo tempo que o ‘country’, o sertanejo e o axé ‘music’ e o pagode.

As músicas que aglutinam algum movimento juvenil de contestação político-social, de crítica à desigualdade e à discriminação, as do movimento negro da periferia, etc. (como ‘punk’, ‘rappers’, funk, ‘reggae’, ‘gospel’ e forró), que representam a cultura popular e que criam uma certa identidade com as contestações juvenis, têm sua expressão dispersa entre (5,4%) eles e (6,6) elas, correspondendo as outras (conforme gráfico 2.5) músicas de preferência⁴⁰. Com maior expressão, entre as músicas da cultura juvenil com algum símbolo de contestação, está presente o rock, cujas músicas às vezes são versões e arranjos regravados da geração passada, outras vezes não refletem a contestação do rock nas suas configurações na década de 60, ou na década de 80, e sim outras diversas expressões

³⁹ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 27 (em anexo).

⁴⁰ O ‘rap’ nasce nas periferias das metrópoles como São Paulo, Brasília e Fortaleza, se dissemina em outros espaços e encontra adesão em outros níveis sociais, sendo seu estilo, trajes e comportamentos gradativamente incorporados ao consumo. As letras das músicas denunciam a realidade da exclusão e o racismo em relação ao jovem pobre e negro, entoando com fúria a violência policial, a segregação e o destino social desses jovens, na marginalidade e no presídio. Não são apenas consumidores, mas produtores de um estilo alternativo da cultura ‘underground’. O ‘funk’ nasce nos morros do Rio de Janeiro e aparece na mídia, por exemplo, no programa da Rede Globo, o Fantástico, através da sua face violenta em bailes, brigas entre as galeras ‘funks’ disputando territórios próprios de ação. São grupos juvenis que representam uma recusa à dominação social e étnica e sempre estão entre o limite da manifestação da música como aglutinadora de pessoas que vivem experiências comuns de marginalização social e o mundo do crime e tráfico no Rio de Janeiro. O movimento ‘hip-hop’, dos jovens ‘rappers’, ultrapassou o espaço do baile, do lazer e da música ‘rap’ e ganhou novos espaços, junto aos movimentos negros e ONGs, estruturando outras atividades e práticas sociais.

sociais ('Back Street Boys', Lulu Santos, etc., citados por eles). Mas há ainda conjuntos de rock que mantêm a contestação, sua marca nos anos 60, numa nova versão, com letras marcadas pelo questionamento da vida humana, pela crítica da vida urbana, as desigualdades sociais, como alguns citados por eles - Titãs, Legião Urbana e Charlie Brown Júnior, entre outros.

Portanto, podemos afirmar que o rock é um entre outros estilos de música mais apreciados por eles do que por elas, jovens adolescentes. E, de acordo com a preferência tanto deles quanto delas, se não há um estilo que predomine, há em comum a identificação desse(a)s jovens com todas as misturas, todos os estilos que representam os gêneros musicais, ou, de acordo com suas próprias respostas: *todos os tipos de música*, tornando o gosto do(a)s jovens adolescentes eclético.

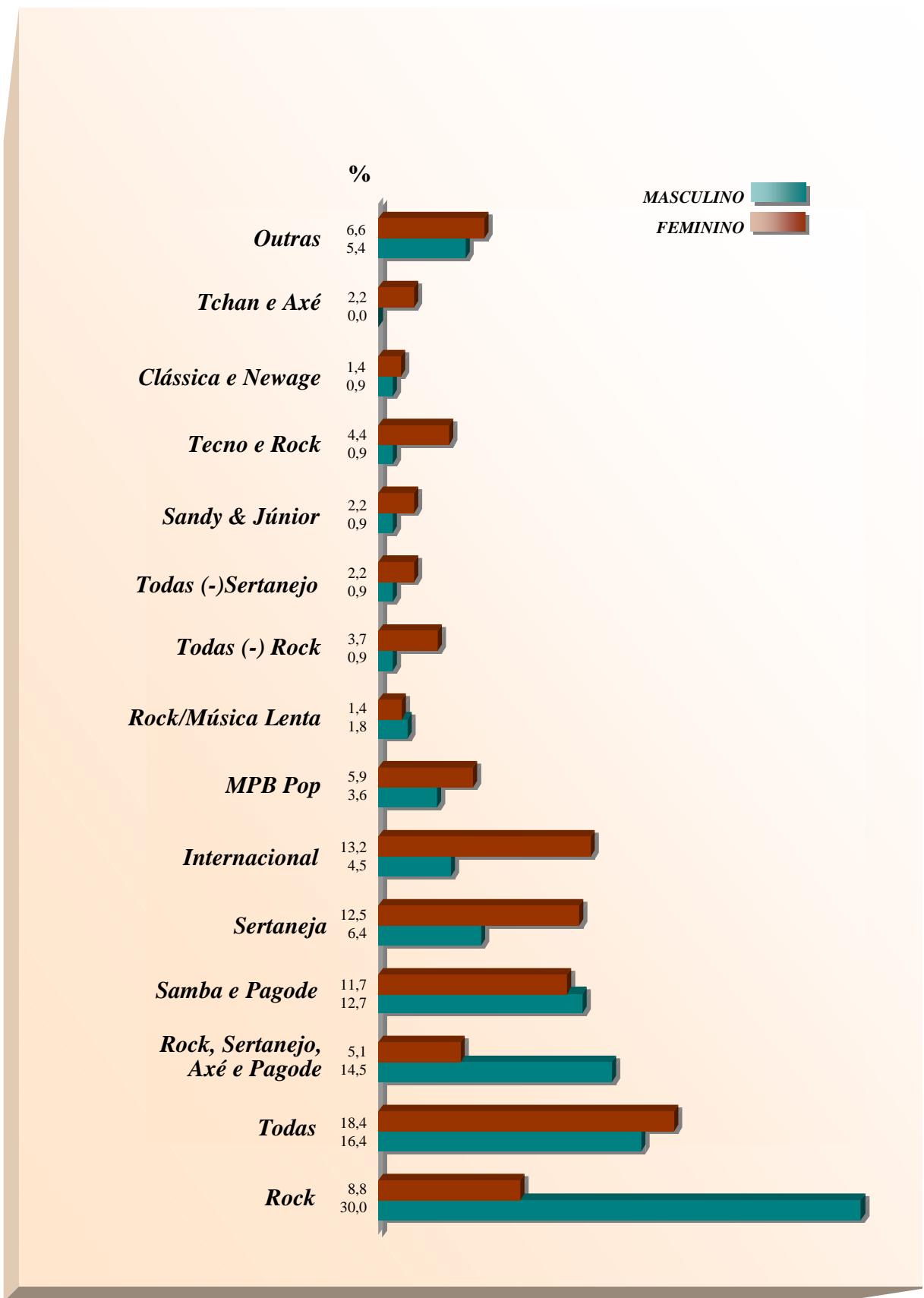
A música, com seus sons, letras e ritmos, identifica pessoas da mesma faixa etária e contexto sócio-cultural, e o(a)s jovens adolescentes, principalmente, vão estabelecendo relações com o estilo musical e o seu próprio estilo juvenil, expressando-se em formas de vestir, de se comportar, de usar o corpo, do linguajar, acentuando os atributos e os sentidos da cultura juvenil e, ainda, revelando uma identidade da geração. No caso desse(a)s aluno(a)s não há um estilo musical único que os identifique. São alguns pagodeiros, que dançam capoeira e usam brincos ou piercings. São alguns roqueiros, que têm o cabelo cortado ao estilo militar. São algumas românticas que têm tatuagem. São algumas roqueiras que curtem sertanejo/'country'. Assim, os 'antigos estilos' de músicas que não se combinavam na década de 60 são por eles e por elas incorporados sem discriminação. É a diversidade que os identifica, havendo os mais diversos estilos em que se deixam embalar, pois

não se trata de uma característica predominante dos anos 90 oferecer música a esse público. Talvez pudéssemos destacar o quanto a indústria fonográfica brasileira, nos últimos tempos, tem se ocupado em astros de outras gerações (...) O certo, entretanto, é que os adolescentes consomem uma variedade imensa de estilos e ritmos, ao sabor do que as rádios FM oferecem (FISCHER, 1996, p.53-54).

Nessa diversidade dos gostos musicais expressa nas respostas obtidas, combinando diversos estilos, permeia a convergência pela preferência ao sertanejo/'country' e ao pagode/samba. Podemos, então, analisar os estilos de música que predominam e são

comuns entre esses jovens adolescentes, o sertanejo/‘country’ e o samba e o pagode, e relacioná-los à geografia vivida.

Gráfico 2.5: MÚSICA



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Certamente, gostar da música sertaneja/ ‘country’, para esse(a)s jovens adolescentes, ou “*Ser caipira-‘country’, adotar o estilo de vida neo-sertanejo não significa, necessariamente, trabalhar a terra com técnicas rústicas, compartilhar a vivência social de grupos isolados, em condições precárias de vida*” (ALEM, 1996, p. 55). A expressividade que esse(a)s jovens adolescentes urbanos, ouvindo a música sertaneja/‘country’, encontram e com a qual se identificam está no contexto da nova ruralidade e do papel com que essa ruralidade é exposta pelos meios de comunicação: “*Redefinido e revalorizado, o caipira e o sertanejo agora diluídos no ‘country’ podem estar no campo e nas cidades, indistintamente, por força de um novo modo de ser, também supostamente indistinto*” (ibid., p. 56).

Por outro lado, ‘country’ não caberia à designação nem do homem do campo - pois remete ao tipo social ‘cowboy’ norte-americano - e menos aos/às jovens adolescentes urbanos brasileiros. Caipira e sertanejo são termos com significação que podem ter até proximidades, mas ‘country’ é uma designação da *música rural re-significada pela nova ruralidade*, conferida pela indústria cultural na esteira da modernização da agricultura brasileira. E, dessa forma, os termos caipira, sertaneja e ‘country’ perderam o sentido semântico. Usados de forma genérica e indiscriminada se tornam quase sinônimos, embora as práticas e representações que deram origem a cada um desses termos sejam muito diferentes.

Podemos compreender a preferência por esse estilo musical, por parte do(a)s jovens adolescentes de diferentes categorias das classes sociais, como uma identificação simbólica que é assimilada pelos sujeitos coletivos heterogêneos, configurando a cultura caipira/‘country’, na qual “*os espaços sociais da nova ruralidade parecem ser os mesmos para classes proprietárias, elites dirigentes e classes populares. Aparentemente, é como se houvesse uma unificação cultural e estética entre sujeitos de condições sociais desiguais*

Esses espaços da nova ruralidade estão expressos em diversos ambientes de lazer de Uberlândia e convivem ainda com a antiga ruralidade: caminhonetes do último modelo e carroças puxadas a cavalo, casas de campo modernas e ranchos de pescaria de finais de semana, a modernidade dos hipermercados, das lojas de produtos agropecuários e veterinários, ‘pet shops’ e armazéns ao estilo dos anos quarenta, etc. E, como analisamos

anteriormente, os eventos das exposições rurais, os rodeios e shows que representam um dos principais espaços de lazer da cidade para os jovens adolescentes e como esses eventos estão associados aos símbolos do sertanejo/‘country’ reforçam o estilo musical que representa um desses símbolos.

Assim, juntamente com a disseminação dos rodeios como grandes eventos, esse estilo de música foi-se firmando e o sertanejo- ‘country’, mais do que música, tornou-se um símbolo cultural. Da mesma forma que esses eventos, as músicas neo-sertanejas têm por trás a produção da indústria cultural, que envolve as pessoas, amplos setores econômicos locais, nacionais e internacionais, que se tornam articulados. Com isso se amplia e se socializa essa rede de significados.

Nesse sentido, como afirma ALEM (1996), temos no contexto da ruralidade brasileira atual a disseminação dos mega rodeios e a verticalização da participação da indústria cultural na promoção desses eventos com a ampliação dos símbolos de caipira- ‘country’. Os rituais do ruralismo são reincorporados na cultura brasileira, no campo e na cidade, entre trabalhadores sem-terras e os donos da terra, entre peões do campo e operários de fábrica e indistintamente nas classes sociais, através da indústria cultural que se efetiva trazendo novos significados para a expansão da ‘mass-media’ em torno da ruralidade com um novo significado, com a sua presença, nas práticas e rituais como exposições, feiras e festas rurais, como já vimos no lazer da cidade.

Os estilos de música sertaneja/‘country’ ganham espaço nacional, no interior do Brasil e nas metrópoles, e marcam presença local, combinando com a tradição rural e agro-industrial da cidade. A difusão desse estilo musical nesse universo juvenil está, portanto, relacionada a uma forte presença da indústria cultural e, para ele(a)s, à festividade, ao lúdico do espaço do lazer.

Uberlândia, no Triângulo Mineiro, juntamente com outras regiões do país, participando do circuito simbólico cultural ‘country’ ou neo-sertanejo, não somente através da música, mas também no estilo e no comportamento dos jovens e no tipo de lugares que freqüentam, de certa forma estão interligadas à cultura ‘country’ norte-americana através da indústria cultural. Ao penetrar em todos espaços e meios de socialização, a indústria cultural dissemina comportamentos e hábitos e, então, o espaço local do consumo se mundializa pela tecnologia que permeia a cultura local, sob o domínio da norte-americana.

Assim, podemos analisar que se trata de um símbolo local com ingredientes mundiais, inserido no processo de globalização econômica e cultural, fortalecido e mantido pela indústria cultural. A manifestação da música caipira/‘country’ se concretiza efetivamente pelo sucesso da produção fonográfica das duplas sertanejas ou neo-sertanejas que, nos anos recentes, se evidenciam como as maiores no mercado de discos, Cds (‘compact discs’) e fitas cassetes, entre filmes, revistas, novelas, etc.

Não só o neo-sertanejo (como *Chitãozinho & Xororó, Leonardo, Daniel* e outros), como o axé (*É o Tchan, Banda Eva, Ivete Sangalo*) e os gêneros musicais como samba/pagode são os estilos de músicas comuns na preferência do(a)s jovens adolescentes desta pesquisa. A especificidade do samba e do pagode na cidade de Uberlândia é reforçada pela origem do grupo ‘Só Pra Contrariar’, conjunto de origem local e sucesso nacional, mas entre todos esses estilos o que há de comum é a popularidade dos cantores. Estando presentes em todos os meios de comunicação, dominam a referência musical e as vendas, sendo considerados os mais bem sucedidos pela indústria fonográfica

Entre os gêneros musicais como o pagode e o axé, em um mercado cada vez mais concorrido e acostumado aos sucessos voláteis, a indústria fonográfica registra quedas de faturamento, mas, com o Sertanejo, ou neo-sertanejo, há um processo de revigoramento. Conforme entrevista a PEREZ (2000, p.1), Marcelo Castelo Branco, presidente da Associação Brasileira de Produtores de Discos - ABPD, comenta: “*ocorre que a música brasileira se confirma plural. Vários gêneros vão surgindo o tempo inteiro e coexistindo uns com os outros (...). Prova é o novo fenômeno da música pop, a origem foi sertaneja, Sandy & Junior*”. O neo-sertanejo está se reinventando, em parte impulsionado pelo desenvolvimento econômico do interior, particularmente os Estados de São Paulo e Goiás, dividindo uns e formando outros ‘sertanejos pops’.

As tardes de domingo na cidade são preenchidas pelo(a)s jovens adolescentes com programas de televisão. A concorrência entre os canais se dá pela programação, sendo preferidos aqueles que apresentam os ídolos musicais que cantam pagode, axé, samba e neo-sertanejo e que trazem o reforço ao estilo musical desse(a)s jovens adolescentes de Uberlândia.

Assim, podemos afirmar que, nos anos 90, emergem no universo juvenil grupos articulados em torno do estilo neo-sertanejo, ou ‘country’. Esse fenômeno representa um

estilo que marca a cultura juvenil dos anos 90 e se movimenta no cruzamento dos espaços de lazer, do consumo e da indústria cultural, especialmente a fonográfica, reforçando e/ou construindo identidade em um meio urbano, complexo e fragmentado.

Tanto o samba e o pagode como o sertanejo/‘country’ são gêneros que marcam sua simbiose com as características da cidade de Uberlândia, elementos fortes e presentes que fazem parte da nova configuração desse espaço urbano do interior brasileiro. É nesse mundo direcionado por políticas institucionais na agricultura modernizada e no urbano globalizado; de singularidades culturais que são re-inseridas de diferentes formas entre a população pela indústria cultural, é nesse contexto que a homogeneidade entre os jovens aparece. Mas também se dispersa, assumindo novos sentidos e significados, pontuados por outras expressões musicais: *sons, ritmos e letras* que, se antes se excluíam, hoje se misturam culturalmente na heterogeneidade dos jovens adolescentes. Até que ponto enriquecem ou empobrecem seu vir-a-ser ainda não podemos dizer: quais são os ressignificados culturais, políticos e espaciais, ou qual é (será) a dele(s) e a dela(s)?

3.2. Programações televisivas: *espaços, tempos e imagens*.

Assistir à televisão⁴¹ é uma das atividades de que o(a)s jovens adolescentes mais gostam. As *novelas* estão entre os programas preferidos pelas jovens adolescentes, seguidas, a uma boa distância, por programas da MTV, entre os quais se destacam *Fúria*, *TOP 10*, *VJ por um dia*, e da Rede GLOBO: os episódios: *Sandy & Junior e Mulher*. O que representariam as *novelas*, os episódios *Sandy & Júnior e Mulher* para essas jovens adolescentes?

As *Novelas*, seus personagens - atores e atrizes - ídolos, interpretam o universo da relação entre o feminino e o masculino, tendo como eixo central o sentimental: a emoção, o desejo, o amor e o ódio, para além da razão, mas combinados com situações da vida real do trabalho, da convivência familiar, na cidade, no bairro, na fazenda. O que distingue uma novela de outra é o estilo do drama: *mexicanas* ou *globais*; o contexto espacial: urbanas, do bairro ou rurais; o contexto temporal: da época ou de um tempo passado que tem a ver

⁴¹ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 26 (em anexo).

com o presente; o padrão técnico e os ídolos e, principalmente, o *target*⁴², e seu IBOPE, que pode definir as cenas finais da novela.

Sandy & Júnior, programa da Rede Globo, apresenta os dois ídolos representando personagens adolescentes jovens que interpretam os conflitos, menos consigo mesmos e mais nas relações entre grupos de uma escola. Basicamente trata-se de situações que envolvem dois grupos. Um grupo cujas idéias, comportamentos e atitudes são expostos através dos personagens interpretados pelos ídolos das adolescentes, representando o que dá certo, o correto. O outro grupo, estigmatizado por um outro estilo de roupa, brinco e boné, linguagem e comportamentos, representa (muito próximo do estilo de ‘darks’ e ‘punks’) o perfil de um modo de ser e das atitudes ‘incorrectas’.

As cenas oferecem situações para aqueles que assistem posicionarem-se diante de atitudes, decisões e comportamento desses grupos. Assim, nas situações entre dois pólos de verdade, mensagem mecânica do bem e do mal, do ‘errado’ e do ‘certo’, fica implícita a ‘pedagogia da moral’ do episódio: a superação dos conflitos através das atitudes personificadas pelo grupo liderado pelos ídolos Sandy e Júnior. As situações de cada episódio representam não só um discurso didático do comportamento e atitudes politicamente ‘corretas’, cujo perfil passou a ser denominado pelo(a)s adolescentes de ‘patricinhas’ e ‘mauricinhos’, mas também oferecem símbolos que representam uma referência de identidade e, por isso, abrem espaço para a publicidade de vários produtos da indústria cultural para esse público alvo.

Mulher, seriado da Rede Globo, exibe episódios que envolvem médicos e médicas, enfermeiros e enfermeiras com toda faixa etária e gênero de pacientes no convívio do trabalho com a vida humana em uma clínica, expondo dramas da vida desses próprios profissionais e da vida alheia, dos pacientes, com a AIDS, o câncer, a droga, a gravidez, etc. Cada episódio apresenta comportamentos do profissional e do paciente diante das complexas situações da vida humana, oferecendo a experiência dos adultos na sua resolução, levando a pensar sobre atitudes, didatizando os conflitos sociais, políticos e de saúde pública e as questões médicas do corpo.

⁴² Palavra compreendida no jargão mercadológico, segundo Esther Hamburger, como “o grupo de espectadores que as emissoras definem como o público alvo, o grupo demográfico que um programa pretende atingir” (Folha de S. Paulo, 16/04/2000, TV/Folha, p.1).

Para as jovens adolescentes, as *novelas*, *Sandy & Júnior* e *Mulher* representam o modelo da mulher, da jovem, da esposa e da profissional, enfim, do universo feminino com que buscam se identificar no presente para o futuro.

Na criação e participação desses episódios na mídia estão os adultos e, como espectadores, estão elas, mais do que eles, jovens adolescentes diante de práticas ‘pedagógicas’ vistas e ouvidas através das imagens da TV. Essas práticas falam dele(a)s para ele(a)s, jovens adolescentes que buscam informação, referências, identificações e querem participar, e participam, do mundo que se vislumbra diante dele(a)s.

A preferência das alunas pelos programas *Sandy & Júnior* e *Mulher* equivale à preferência dos alunos por programas *esportivos* e o do *Ratinho*. Entretanto, enquanto elas se concentram em *novelas* e *Sandy & Júnior*, eles não ficam apenas no programa esportivo ou no do *Ratinho*. Diversificam suas preferências através de programas humorísticos, de auditório, filmes, jornal e esporte.

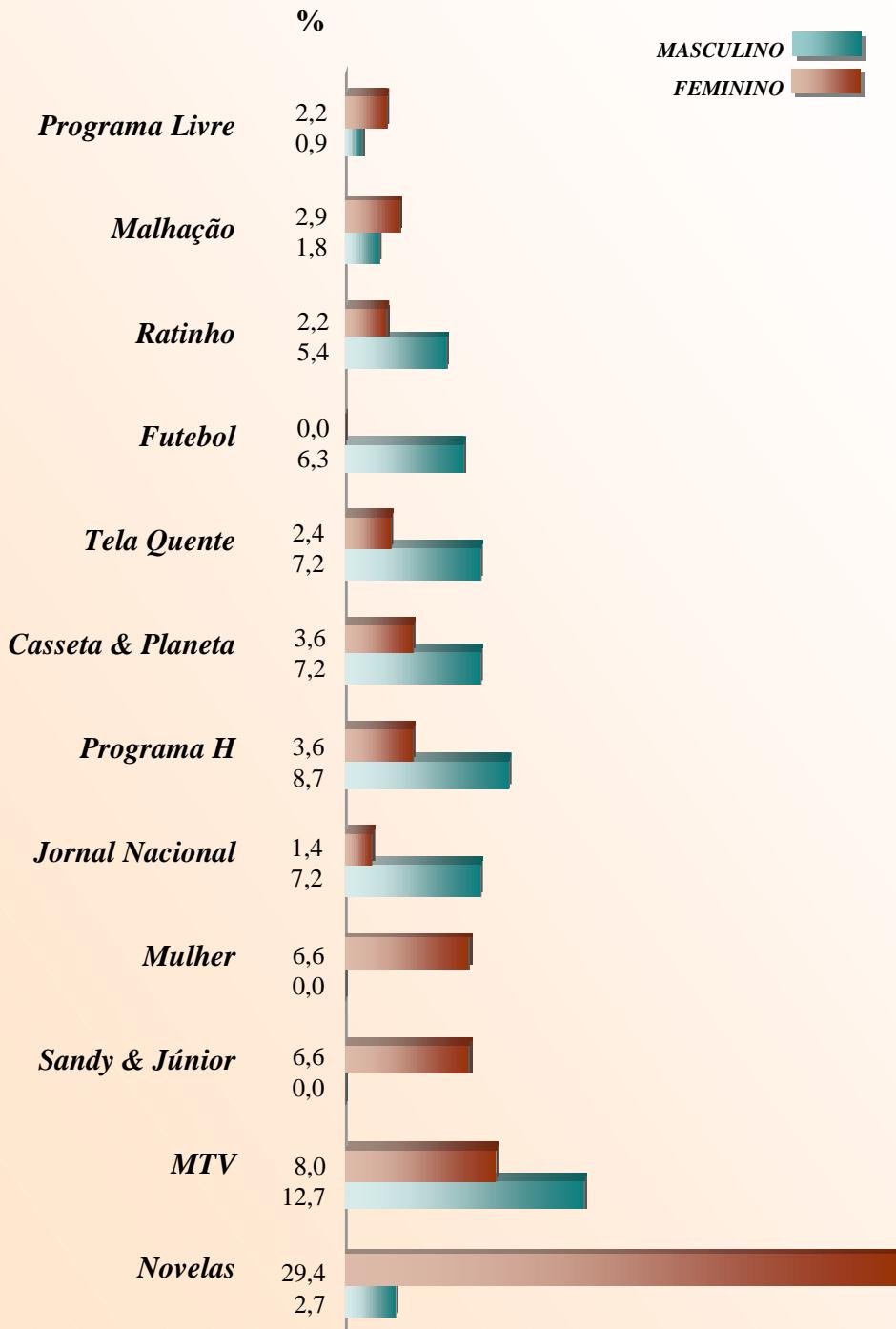
Nessa diversificação dos programas assistidos por eles, o *Jornal Nacional* também está entre os pouco citados por elas, e sua análise será desenvolvida na parte das informações sobre a mídia impressa e televisiva com que eles e elas têm contato.

As programações esportivas e os jogos não são citados nenhuma vez por elas, confirmado que tais programações se identificam tradicionalmente com o mundo dos homens, com o gênero masculino.

Os programas de esporte, como *TV Esporte*, *Show do Esporte*, e os programas como *Gol, o grande momento do Futebol* aglutinam todas as faixas etárias do público masculino e são os de maior audiência na rede Bandeirantes⁴³. A disputa entre as emissoras de TV na transmissão de jogos de futebol tem buscado cada vez mais atrair o público alvo por meio de comentaristas de nome no mundo do esporte/futebol brasileiro. E, como vimos anteriormente, no esporte, o futebol é para eles uma das atividades que mais realizam no tempo livre, seja assistindo a jogos e programas esportivos pela televisão, seja desenvolvendo essa atividade no convívio com os colegas na escola, com os amigos na rua e praças e nas quadras do parque esportivo da cidade ou nos clubes.

⁴³ Segundo o IBOPE, de 5 a 12 pontos, medidos entre a semana de 19/07/99 e 25/07/99, conforme a TVFolha de 22 de agosto de 1999.

Gráfico 2.6: TELEVISÃO



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Os programas mais vistos por eles são: *MTV*, *Programa “H”*, *Casseta & Planeta*, *Tela Quente*, *Jornal Nacional*, *Futebol* e *Ratinho*.

O que há de comum nas preferências deles e delas é a rede de TV a cabo MTV ('Music Television'). A programação dessa emissora, com música, vídeo-clipes, programas de humor e jornalismo, é dedicada inteiramente aos/as jovens, tornando-se um canal dirigido a eles e elas, ou seja, um canal com toda a programação com o *target* no público jovem.

No programa “H”⁴⁴, exibido até dezembro de 1999 pela Rede Bandeirantes, embora o seu auditório seja repleto de jovens adolescentes de ambos os sexos, predominam atrativos fortemente eróticos para o sexo masculino, como o quadro da *Tiazinha*, que, nas palavras da própria mídia,

eleva às mais altas temperaturas os hormônios dos adolescentes a cada aparição no programa H, da Rede Bandeirantes. Quando surge com seu aparato fetichista - máscara preta combinando com corpetes insinuantes -, estalando um chicotinho de couro, ela dispensa explicações do porquê se tornou uma das mulheres brasileiras mais desejadas entre a rapaziada (REVISTA ISTOÉ, 1998, outubro 21).

No início dos anos 90, entre as redes de televisão aberta, houve uma acentuada busca por programas que convergissem principalmente para um tipo de público alvo, o jovem adolescente. Para conquistar sua preferência criam situações próprias vividas por ele(a)s, seus ‘problemas’ nessa fase da vida, envolvendo-os direta ou indiretamente por meio de programações exclusivamente dirigidas a ele(a)s ou através de espaços reservados em suas programações para o(a)s jovens. No final dos anos 90, assistimos a uma acirrada competição entre as programações da TV aberta e destas com os canais por assinatura em busca da audiência do(a)s jovens. Essa competição não é de pôr idéias novas no ar, mas de implementar as programações encaixando-as naqueles pontos nos quais se medem os índices de audiência: sexo, idade e classe social. O expectador, nessa competição da TV aberta, diz Esther HAMBURGER, “*em vez de sair ganhando com a disputa pelos índices de audiência é brindado com programas que pressupõem e subestimam a sua inteligência*,

⁴⁴ Esse programa na Rede Bandeirantes, durante o período em que foram realizadas as entrevistas com aluno(a)s, era apresentado por Luciano Huck que, além do quadro que o tornava famoso, a Tiazinha, acrescentava o quadro da Feiticeira, no mesmo estilo.

reduzida a ‘targets’ sociológicos definidos com base em pesquisas restritas: a família, o jovem e a mulher” (2000, p.1).

No caso do programa *Caldeirão do Huck*, na Rede Globo, apresentado por Luciano Huck⁴⁵, o *target* ampliou-se. O programa visa atingir não só o(a)s jovens adolescentes, mas suas famílias, trazendo quadros menos polêmicos, dando ao que tinha uma conotação apelativa no “H” um ar implícito e bem comportado, com um toque social compondo o repertório que se imagina que a família de classe média goste.

Entre a programação da Globo que eles, jovens adolescentes, assistem estão: *Casseta & Planeta* e *Tela Quente*.

Casseta & Planeta, programa humorístico da Rede Globo, revela sátira ao machismo, ao poder das instituições, dos movimentos sociais, dos políticos e de pessoas comuns, expondo as contradições da vida no cotidiano, de um mundo real, da sua aparência, brincando com a realidade que vivemos. Considerado pelos críticos o melhor nesse estilo na TV nos últimos anos, “*escrachando os assuntos sérios que foram notícias da semana*”(COSTA, 2000, p.1), é preferência entre os programas de humor da televisão pelo(a)s jovens adolescentes. Seu estilo, entretanto, contrasta não só com outros programas humorísticos citados por alguns(mas) aluno(a)s, como com outros programas de televisão que incidem na exclusão do diferente. O programa humorístico ‘*Zorra Total*’, também da Globo, faz humor expondo, através dos personagens dos seus quadros, mentalidades e práticas discriminatórias como motivo de piadas (como, por exemplo, o quadro em que um pai se envergonha do filho ‘gay’ e vivem situações constrangedoras que são tornadas ‘engraçadas’). Outros antigos programas humorísticos semelhantes, que têm como fundo essa mesma prática, são considerados, como afirma COSTA, ‘*jurássicos*’: ‘*Escolinha do professor Raimundo*’, com Chico Anysio e, na Record, ‘*Escolinha do Barulho*’. Os professores e o(a)s aluno(a)s são retratados através de personagens de forma pejorativa e jocosa; e o quadro é a escola, onde o humor flui em práticas ‘pedagógicas’ discriminatórias. Nessas “escolinhas”, a mídia desgasta a imagem docente, nas suas

⁴⁵ Este apresentador e seu Programa H, contratado pela Rede Globo, estreou em abril de 2000 como programa de auditório nas tardes de sábado, o *Caldeirão do Huck*, com números musicais, jogos e brincadeiras para o público jovem, com as Hzetes vestidas e com quadros para adultos como Trato na Escola, uma competição que distribui prêmios para benfeitorias em escolas, seguindo o novo lema da GLOBO, que afirma que, além de ser entretenimento, investe na cultura e na educação, principalmente no contexto das comemorações dos 500 anos do Descobrimento.

competências e suas práticas, acompanhando a desvalorização social da profissão de ser professor num país carente de educação.

Tela Quente, da Rede Globo, exibe preferencialmente filmes de ação hollywoodianos com pouco enredo e muito sucesso de público, com a presença de atores que, por meio do físico, expõem o potencial masculino do poder, da sedução e do vencedor, como Sylvester Stallone e Jean Claude Van Dame. As programações do *Tela Quente* não diferem muito das de outras emissoras de canal aberto. São raras as exibições de filmes franceses, italianos, iugoslavos ou latino-americanos. Predominam em sua programação os filmes norte-americanos: *Rambo*, *Programado para matar* e outros da série e, entre filmes de romance e drama, *Platoon*, *Nascido em 4 de Julho*, *Bom Dia Vietnã*, *Franco Atirador*, etc, sobre a Guerra do Vietnã, muitas vezes avaliadas como excelentes produções e que tratam dos conflitos de personagens, de seu reajustamento em uma sociedade que parece rejeitá-los. Mas a guerra é o pano de fundo, não existindo discussão política e moral substantiva da própria guerra ou do patriotismo. É através desses e outros ‘filmes de guerra’, exibidos pela mídia eletrônica, que o(a)s jovens adolescentes vêm a conhecer as guerras desse século XX, tendo, pois, de certa forma, um certo contato ‘pedagógico’ com esses contextos históricos. A discussão humana e ética das guerras, como fenômeno histórico e geopolítico, é certamente uma competência discursiva de diferentes campos do conhecimento e, como tal, deve ser traduzida entre os saberes da pedagogia escolar para o(a)s jovens adolescentes.

A Rede Globo domina a audiência nacional e também a preferência do(a)s aluno(a)s entrevistados desta pesquisa através da sua programação citada por ele(a)s (excetuando as novelas), como: Casseta & Planeta, Tela Quente, Jornal Nacional, Sandy & Júnior, Mulher, XUXA, Zorra Total, Linha Direta, Malhação, Fantástico, Faustão, Sai de Baixo e Globo Repórter, totalizam 37,8% dos programas a que eles assistem e 41,9% dos programas a que elas assistem.

Essa emissora, nos anos 80, marcou seu IBOPE, principalmente, com as novelas que eram exibidas de acordo com o horário para um tipo de público. Nos anos 90, todas as redes de canais abertos passam a concorrer entre si visando o público ‘teen’, descobrindo “que ‘é preciso’ atender o público de 12 a 20 anos em quase todo o espectro da programação. Assim é que praticamente todas as novelas e seriados têm seu ‘núcleo jovem’ ou núcleo teen, independente de tratar da ‘Novela das Seis’ ou ‘Novela das Oito’” (FISCHER, 1996, p. 50). Assim, a Rede Globo conseguiu atingir seu público alvo *teen*, na metade da década de 90, com *Malhação*, adequando esse seriado ao seu tipo de

programação insuperável: a novela. Em abril do ano 2000 a emissora, para ampliar para além das novelas e episódios o seu domínio do público jovem, contratou aqueles apresentadores⁴⁶ de programas de auditório que em outras emissoras garantiam IBOPE e, principalmente, o público alvo: jovens adolescentes.

Um dos concorrentes da audiência da Rede Globo, citado por eles, jovens adolescentes, é um programa exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão - SBT: *O Programa do Ratinho*. Trata-se de um programa de auditório levado ao ar todas as noites pelo apresentador Carlos Roberto Massa. Esse apresentador ficou conhecido pelo estilo agressivo na condução do “190 Urgente” pela CNT/Gazeta nos anos 80. No programa atual - *RATINHO* -, num estilo populista, apresenta o diferente, que é visto como aberração. A perversidade do programa atrai a audiência e a violência é enfocada principalmente como fato presente, marcadamente, na população da classe pobre. Para estes, que dão o ‘ibope’ ao programa, o apresentador abre espaço para reclamações, mágoas, sofrimentos e as injustiças a que são submetidos, sendo abordados mais como caso de polícia, e não de justiça social, como afirma o próprio apresentador em entrevista publicada na MAIS - Questões sobre a violência, do jornal Folha de S. Paulo:

O diferente atrai audiência. Tudo o que é fora do normal, fora do comum, tudo o que não é banalizado atrai a audiência. O crime já não está atraindo tanta audiência como antigamente. (...). Eu acho que a violência em primeiro plano é caso de polícia, pois ela tem que combater o crime. Mas principalmente há essa violência porque a função política foi destoada. Hoje nós não temos uma boa educação, que deveria ter sido feita há dez anos (1999, dezembro, 12. p. 3).

A ausência do estado, ou sua incapacidade em assumir os problemas em relação à educação e à violência, assim como a gestão dos atritos sociais advindos da pobreza e dos conflitos da desigualdade social, abre espaço para que essas questões sejam assumidas pela mídia, principalmente televisiva, como alvo-espetáculo, atraindo o público que se sente como mediador de atritos sociais.

A rotina de qualquer cidadão é cotidianamente afetada pelo processo da globalização; um fenômeno vivido, experimentado e, também, divulgado como uma questão político-econômica do mundo atual pelos meios de comunicação. Esse fenômeno

⁴⁶ Luciano Huck do Programa H da Rede Bandeirantes, Serginho Groisman do Programa Livre e Jô Soares, da Rede SBT e Cazé ex- VJ da MTV.

denominado globalização está sempre no noticiário e, ainda, é abordado e interpretado de diferentes maneiras pela Geografia, como por outros campos do saber, na escola. Entretanto, 57% dos brasileiros ouvidos pelo Datafolha nunca ouviram falar em globalização; 32% ouviram falar, mas não sabem o que é; 6% deram respostas corretas. Em outra pesquisa, em Curitiba, um questionário de múltiplas escolhas revelou: para 23% a globalização nasceu na sede da Rede Globo de Televisão, numa estratégia para ganhar audiência (DIMENSTEIN, 1998, p. 8).

Esses fatos, expostos nos noticiários, e um outro fato, a oferta de salário recebida pelo apresentador do Programa do Ratinho na emissora do empresário Silvio Santos, de 43 milhões (quando nem estrelas do jornalismo nos Estados Unidos recebem perto disto), acirra as contradições de um país de miseráveis e de ignorantes, nutrindo a riqueza.

Diante deste contexto, DIMENSTEIN, pensando na educação, afirma:

Por trás do salário milionário, está um extraordinário fracasso, pilotado habilmente pelos donos de veículos de comunicação. É mais uma vitória da ignorância. Impossível deixar de relacionar o sucesso de Ratinho ao fracasso da escolaridade brasileira. A imensa maioria não percebe conceitos básicos da vida pública. Ratinho é um magnífico sintoma, um fenômeno que ajuda a entender porque políticos tão transparentemente enganadores prosperam por tanto tempo (DIMENSTEIN, 1998, p.8).

Para o crítico de televisão Fernando Barros e Silva, Ratinho é “*uma espécie de clown que serve da barbárie; é evidente que ele se alimenta do lixo social brasileiro; é evidente que mimetiza o mundo de seus personagens e de sua audiência promovendo linchamentos simbólicos no ar*”(SILVA, 1999, p.1).

O(a)s jovens adolescentes estão ligado(a)s preferencialmente às programações da Rede Globo e ao Programa do Ratinho, na Rede SBT. Essas emissoras não disputam apenas a preferência do público, mas atualmente, principalmente o sistema Globo, também a qualidade e a ética das programações, por meio da Fundação Roberto Marinho, envolvida em ações educativas e culturais. Nesse contexto, se para alguns a televisão, no caso especial a rede Globo, desempenha “*papel positivo no fortalecimento de uma identidade nacional, na coesão do povo brasileiro, na preservação da nossa língua, valores e costumes*”; para outros, no caso especial do SBT, “*Ratinho aparece como ‘versão*

degenerada’ porque não desempenha ‘papel positivo no fortalecimento de uma identidade nacional, na coesão do povo brasileiro, na preservação da nossa língua, valores e costumes’, isto é, porque escapa ao padrão Globo” (ibid., p.1) ⁴⁷.

A questão da TV e ética: *qualidade como ideologia*, título do artigo em que Barros e Silva analisa a identidade das emissoras brasileiras, resume o significado da mídia no Brasil dos anos 90:

A mágica da Globo foi ter criado a ilusão de um país idealmente unificado, do qual seria um espelho. O padrão Globo, esse amálgama de dois mundos que a transformou na emissora que é a ‘cara do Brasil’, foi construído à custa da ocultação do país real. A Globo, à medida que se foi fazendo, escondeu à sua volta uma espécie de lixo inaproveitável (tanto técnico e simbólico quanto humano e social), que não incomodava muito (nem a classe média que hoje clama por ética e qualidade) enquanto esse lixo aparecia no Ibope de maneira apenas marginal. Ocorre que o Brasil de Ratinho ganhou visibilidade, começou a perturbar o ‘país da qualidade’. É preciso então tratá-lo como um desvio, uma aberração, uma ‘degeneração’, e não como consequência previsível de um país selvagem e cindido ao meio (...). Isto posto, ocorre que Ratinho não é pior do que a sociedade que o engedrou. Ratinho diz tanto sobre o Brasil atual quanto a Globo (SILVA, 1999, p.1).

Se a televisão é parte dos meios de comunicação de massa, assim como o é a imprensa jornalística, difundindo opiniões e informações (como as que aqui são utilizadas para análise das programações televisivas), então, esses próprios meios expressam seus aspectos negativos e positivos, pois, sendo construções humanas, alertam-nos sobre o seu papel social, político e cultural. As emissoras desenham e expõem uma identidade do país que lhes convém, a ‘pedagogia eletrônica’ intervém criando referências de identidade individual e coletiva, e as programações televisivas valorizam discursos, *espaços, tempos e imagens* de acordo com o *target* mercadológico, num contexto de fragilidades e fragmentações sócio-culturais. Por esses espaços e meios de socialização o(a)s jovens adolescentes estabelecem suas referências sobre o país e o mundo em que vivem. No caso deste País periférico, um retrato da globalização excludente....

⁴⁷ A frase: “papel positivo no fortalecimento de uma identidade nacional, na coesão do povo brasileiro, na preservação da nossa língua, valores e costumes”, citada pelo crítico SILVA, foi dita pelo jornalista Gabriel Priolli buscando valorizar e reconhecer que a TV no Brasil não é a pior do mundo.

3.3. Universo cinematográfico: espaço marcante da arte, ficção e tecnologia

Ir ao cinema está entre as opções do tempo livre do(a)s jovens adolescentes, ver um filme⁴⁸ no ‘shopping-center’, assim como assistir a ele no vídeo da televisão. Entre os filmes, *Titanic* é o que está em destaque para elas, as jovens adolescentes, mais do que está para eles. O sucesso entre jovens adolescentes, desse filme, classificado como drama e romance, deve-se ao fato, segundo avaliação dos próprios críticos de cinema, de ter criado “*um enredo romântico para garantir o sucesso nas telas. (...) um Romeu e Julieta sobre as ondas para fazer contraponto às cenas de catástrofe(...)* é *um fenômeno quase tão espantoso quanto a tragédia em que foi inspirado*”. Ainda para completar o fenômeno de público jovem, tem como estrelas a atriz inglesa Kate Winslet e Leonardo DiCaprio, “*símbolo sexual adolescente desde que estrelou uma adaptação modernosa de Romeu e Julieta*”⁴⁹ (LIMA e MAYRINK, 1998, p. 74).

Outro filme citado por eles e por elas é *Matrix*⁵⁰, com os atores Keanu Reeves e Lawrence Fishburne.

As mensagens de *Matrix* se diferenciam radicalmente das de *Titanic*. *Matrix* expõe um problema crucial do século XX: como viveremos com a *tecnosfera*: submissos ou em simbiose com ela? Essa ficção expõe o conflito entre sistemas de realidades: a dos homens e a realidade virtual, comandada pela inteligência artificial (I.A.). A tecnologia, a biotecnologia, responsáveis pela produção de clones, etc. criados pelo Homem, motivos de

⁴⁸ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 28 (em anexo).

⁴⁹ Este filme do diretor James Cameron estreou no Brasil em janeiro de 1998.

⁵⁰ Trata-se de um filme baseado na ficção científica Hypérion, de Dan Simmons, dirigido por Andy e Larry Wachowski. A Terra, como a conhecemos, em um milênio do futuro, é destruída em conflito bélico. As máquinas/I.A. (inteligências artificiais criadas pelos humanos) elaboram um simulacro de realidade que é defendido para a manutenção desse sistema e da existência da I.A. e para o que fazem uso dos seres humanos como alimento e fonte de energia. Nesse sistema de realidade, um hacker, Neo, o escolhido (Keanu Reeves, protagonista de Garotos de Programa, Drácula, de Bram Stocker, e O Pequeno Buda), é cooptado por um grupo de rebeldes liderado por Morpheus (Lawrence Fishburne), que expõe a verdade, através do ‘oráculo’, sobre o mundo artificial, criado pela I.A., em que vive e por acreditar ser ele um híbrido de humano e I.A. o salvador da humanidade ou portador de uma nova sabedoria. Morpheus oferece para Neo treinamento que mescla habilidades de Kung Fu e técnicas de auto controle mental para lutar contra a realidade virtual que os cerca, a matrix, que passou a ser tomada por todos como realidade de fato. Esse filme traz cenas que lembram Arquivo X , nos remetem à ‘Odisséia’, de Homero (cerca de 800 a.C.), ao ‘mito da caverna’, de Platão, ao filósofo francês Jean Baudrillard e ao autor irlandês James Joyce.

sucessos e dúvidas éticas do mundo contemporâneo, representam nessa ficção a força da inteligência artificial constituída num tempo passado, domesticando os humanos sem que eles tenham consciência disso e se tornando, num tempo futuro, o poder que domina a raça humana. *Titanic* revive o amor romântico no drama de uma viagem de dois jovens de classes sociais diferentes, ocupando espaços diferentes no navio da trágica travessia, e esse amor, superando as diferenças sociais, representa a força do presente e do passado.

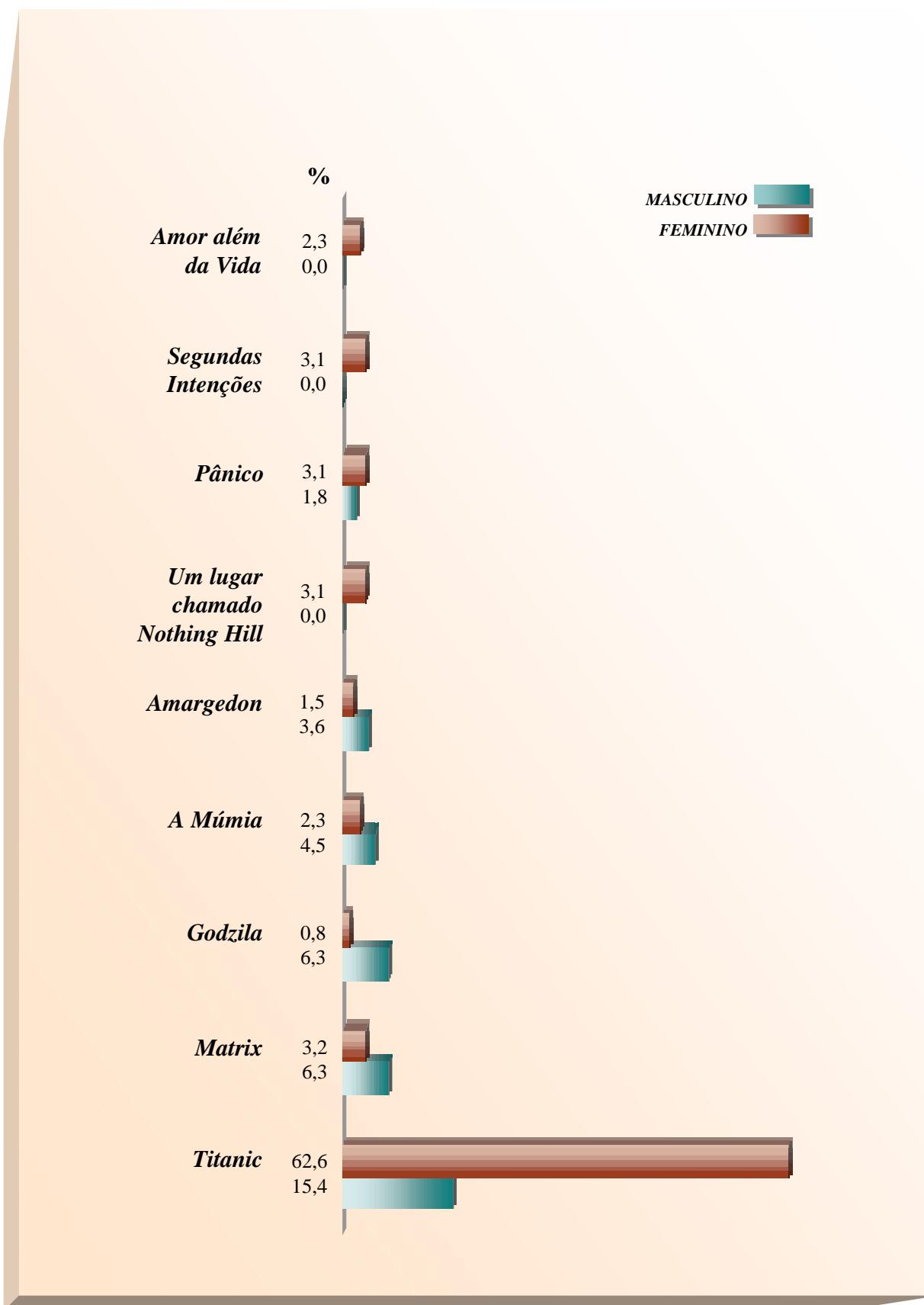
Os filmes de forte apelo ao amor em momentos extremos e o romantismo (*Amor Além da Vida, Romeu e Julieta, Lendas da Paixão*) são lembrados pelas jovens adolescentes, mas não pelos jovens adolescentes.

Se, para o gênero feminino, o filme *Titanic* está em evidência, seguido por outros com menor expressão numérica: *Matrix, Pânico, Segundas intenções, A múmia, Amor além da vida*, para o gênero masculino os filmes marcantes estão mais equilibrados quanto ao nível de preferência: *Titanic, Matrix, Godzila, A Múmia, Armagedon*.

Entre esses filmes marcantes citados por eles e elas, o que há de comum é o romance e o drama, a aventura e a ficção, a ação policial e o terror, tratando sutilmente do certo e do errado, do bem e do mal, e sempre o personagem masculino está em relevo, não importando se do bem ou do mal, vivo ou morto, mas sempre galã, contemplando as expectativas de ambos os gêneros. Também têm em comum as imagens hollywoodianas, na organização estética e nas referências, fazendo acreditar por um momento que presenciamos a vida e não um filme.

Matrix, Titanic e Armagedon são filmes, entre outros apreciados pelo(a)s jovens adolescentes, que revelam aspectos da arte da cinematografia. Seja aspectos da arte de expor questões do mundo moderno diante da tecnologia, usando ficção; seja nos aspectos de expor as altas tecnologias impregnadas na vida e na tela do cinema; seja ressignificando o romance nas diferentes maneiras de amar, no tempo e no espaço. Entretanto, por outro lado, a arte cinematográfica é criada em um contexto e tem seu texto, e os filmes são criados e produzidos por homens, que têm sua história de vida, cultural, política e econômica. Esses são outros aspectos da arte de fazer cinema que não deixam de, nas entrelinhas, aparecer. São aspectos que a arte expõe para o leitor que sabe lê-las.

Gráfico 2.7: FILMES



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Nas relações humanas captadas pela imagem e tecnologia cinematográficas, a mensagem está nas entrelinhas do discurso. Como afirma o crítico de cinema José Geraldo Couto (1999), os preconceitos sócio-raciais não aparecem no discurso, mas na atmosfera sutil. O mundo dos brancos é feito de cores frias, em tons pastéis, elegância discreta e jazz adocicado. O mundo latino é estridente, colorido e vulgarmente sensual. O mundo, ou submundo negro tem becos escuros e traiçoeiros é sujo e ameaçador. “*Com esses elementos, a decência (branca), o sexo (latino) e o crime (negro), Hollywood escreve e reescreve sua fórmula*” (COUTO, 1999, p.8).

O estilo de Hollywood junta ao seu padrão de imagem e publicidade o controle cronométrico do ritmo e a alta tecnologia, expressas principalmente através da linguagem e imagens computadorizadas, fazendo filmes para todos os gostos, independente da idade, numa época em que a mundialização da cultura jovem está ao mesmo tempo em todo lugar do globo. E, assim, “*A burguesia permite, para usarmos uma imagem de Adorno, que a arte se consolide como locus de liberdade, mas em contraposição à própria lógica de mercado que funda a sociedade capitalista*” (BAUDELAIRE, 1985, p. 180).

3.4. Espaço da imprensa: códigos escritos e mensagens ilustradas

Os(as) jovens adolescentes têm acesso a informações não só pelo jornal televisivo como também pela mídia impressa. Desse modo, fazem leitura da vida e do mundo pela imprensa televisiva e pela imprensa escrita: jornais escritos e televisivos e pelas revistas.

O jornal diário da televisão⁵¹, matinal e noturno, é visto às vezes por (58%) eles e por (73,5%) elas, seguido pela opção *todos os dias* (39%) deles e (23,5%) delas, indicando um contato com a informação da imprensa do jornal televisivo. Poucos entre eles (1,8%) e elas (2,2%) nunca assistem a jornal da TV.

Outro dado que confirma esse contato informativo está nas opções das preferências pelos programas a que assistem na TV, entre as quais o Jornal Nacional aparece como

⁵¹ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 30 (em anexo).

programa preferido (7,2%) deles e (1,4%) delas (numa proporção semelhante à indicada anteriormente na análise da televisão).

As reportagens dos jornais televisivos apresentam as mais diversas informações do local, do Brasil e do mundo por meio das quais os jovens têm a possibilidade de entrar em contato tanto com aquelas informações que lhes interessam como com aquelas que não lhes são interessantes, tendo acesso fácil ao que acontece no local e no mundo.

Entre os tipos de leituras que o(a)s aluno(a)s fazem⁵², os meios de informação da mídia impressa, como o jornal da cidade (*O Correio*) e outros de circulação nacional (*Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*), estão presentes na vida deles (7,2%) mais do que na delas (2,9%). A leitura de jornais e também de revistas semanais e/ou mensais representa um meio de informação da imprensa escrita que eles (15,4%) têm mais acesso e se interessam mais do que elas (7,4%).

Entre outras leituras de preferência do(a)s jovens adolescentes, no universo das informações da mídia impressa, estão as revistas como *Capricho*, *Atrevida*, *Contigo*, *Top Teen*, *Caras*, *Amiga*, *Astros*. Essas revistas predominam entre as opções delas e quase nada significam para eles, que preferem as do tipo *Playboy*, *Brasil Games*, *Placar*.

Segundo FISCHER, essas revistas são produtos direcionados a diferentes segmentos da juventude e repetem as fórmulas já consagradas das revistas femininas dirigidas às meninas adolescentes:

as revistas ‘Capricho’ e ‘Carícia’, principalmente, são o protótipo, mas os anos 90 multiplicaram esse tipo de publicação - ‘Atrevida’, ‘Todateen’, ‘Teens for Youngsters’ são alguns títulos novos, que repetem a proposta de ‘Capricho’, embora tentem algumas inovações, especialmente na diagramação (1996, p.46).

Mas quais são as mensagens dessas revistas ?

Mais de 40 por cento das sessenta ou cem páginas são de publicidade (prioritariamente de roupas e acessórios femininos), e grande parte das matérias não explicitamente comerciais são também sobre moda e beleza. Mas não faltam jamais as reportagens e as seções de carta sobre cuidados com o corpo e sobre problemas de saúde, amor e sexualidade, nem as matérias com os ídolos da mídia, particularmente os do sexo masculino. Tudo o que há muitos anos se diz para a mulher adulta, agora se multiplica em dezenas de páginas coloridas destinadas à

⁵² Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 23 (em anexo).

menina de 12, 15 ou 18 anos. Ao mesmo tempo que temas ‘fortes’ - como a AIDS, gravidez indesejada, racismo e violência contra a mulher ganham maior espaço, assuntos clássicos ‘de mulher’ não podem faltar em nenhuma das edições, em que se repetem ‘ad nauseam’ afirmações e histórias de exemplos bem sucedidos a respeito do suposto romantismo feminino e das estratégias e táticas de conquista do ‘príncipe encantado’, por exemplo (FISCHER, 1996, p.46).

FISCHER ao tratar dos discursos da mídia sobre a adolescência, no caso da imprensa escrita, considerando a revista Capricho que representa um protótipo das demais revistas femininas, “*mapeando os principais modos de constituir a subjetividade da menina adolescente*”, observa que o corpo é o objeto dos cuidados, dos exames, das disciplinas físicas, das formas de vestir e sobre ele também “*inscreve-se o imperativo da beleza, associado à atratividade sexual, simultaneamente ao mito da feminilidade romântica*” (1996, p. 245).

Nessas práticas disciplinares alguns poderes em ascensão se objetivam: “*o poder do próprio mercado de produtos de moda e beleza, da mídia, da publicidade, da medicina e da psicologia, como vimos, mas ainda e também o poder masculino, já que a menina deve fazer-se atraente sobretudo ‘para ele’*”. O masculino tem um lugar prioritário: o lugar da orientação e do conhecimento. O discurso normativo opera sobre a resistência: “*Incitação e controle, estimulação e freio, convite e aconselhamento - ações sobre ações, como diria Foucault, nesses relacionamentos dinâmicos de alguns campos de saber, tipos de normatividade e modos de assujeitamento*” (ibid., p. 245-247).

As revistas de informação do tipo Época, Globo Ciência, Veja, Isto É, Super Interessante são da preferência deles, mais que delas.

Essas revistas não se restringem ao mundo da informação da conduta, do modismo e da disciplina sobre o corpo. Elas informam sobre os diferentes assuntos da vida humana: do mundo da política, da economia, das pesquisas científicas, das possibilidades e conflitos do homem com o meio ambiente, dos problemas mundiais, das desigualdades, das guerras localizadas, etc.

Entre outros tipos de leitura estão presentes as revistas de História em Quadrinhos, um mundo que é mais preferido por eles e menos entre elas.

Esse tipo de texto é pouco freqüentado não pela falta de identificação dos jovens com as ‘História em Quadrinhos’, mas, conforme explicações do quadrinhista e produtor independente MANZANO, as HQs encontradas nas bancas são polarizadas entre as revistas importadas, ou seja, “*80% do material que vai para a banca é importado pelo fato de ser mais viável economicamente comprar uma HQ pronta lá fora, e só imprimi-la, do que montar uma equipe de produção aqui*”, e as revistas de Maurício de Souza, voltadas mais para crianças, havendo um vazio no mercado para as HQs próprias para jovens, “*o que nos deixa como alternativa o circuito independente (nós mesmos), que produz atualmente o que há de melhor nos quadrinhos do Brasil*” (2000, p.11).

Outro quadrinhista da região, AL GRECO, reforça esse ponto de vista afirmando que as grandes editoras se interessam pela produção norte-americana (e mais recentemente japonesa), pois essas produções “*possuem baixo preço (por serem produzidas em série e possuírem um esquema de distribuição mundial, semelhante aos antigos ‘syndicates’)* e *ainda grandes possibilidades de merchandising*”. Por outro lado, acrescenta em relação à publicidade dessas publicações: “*A maioria dos consumidores de HQ não é muito exigente, aceitando tudo que aparece nas bancas*” (2000, p.7).

A produção de quadrinhos brasileiros e a sua distribuição, diante dos problemas enfrentados pelos quadrinhistas, levou um grupo de ‘zineiros’⁵³ do Rio e de São Paulo a formar a Frente de Revistas Independentes - FRI. Nessa trajetória, FRANCO teve a oportunidade de ver nascer revistas, “*a grande maioria fruto da paixão de seus criadores pelos quadrinhos(...), como as revistas ‘Ervilha’, ‘Metal Pesado’, ‘Brasilian Heavy Metal’, ‘Fêmea Feroz’ e ‘Nektar’*” (2000, p.11).

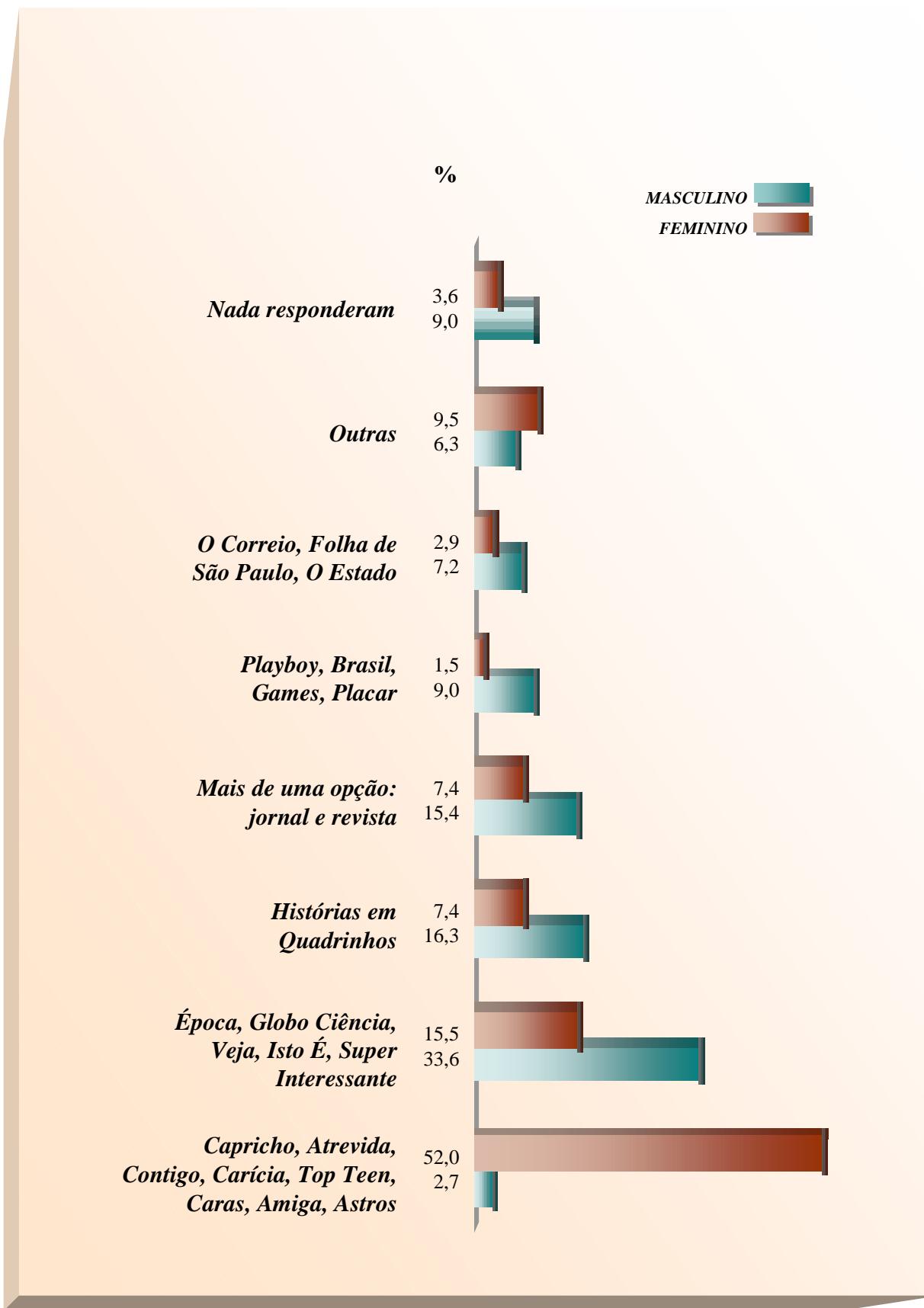
A revista ‘Nectar’, criação de quadrinhistas de Uberlândia e região, contou com apoio de empresários do setor das comunicações dessa cidade para a sua produção. Mas enfrentou, na sua distribuição, o mesmo problema de outras revistas que não são de grandes editoras que fecham o mercado. Assim as revistas de HQs elaboradas e criadas por muitos quadrinhistas brasileiros, e de diferentes estilos artísticos, são pouco lidas por jovens adolescentes, e as revistas de HQs são “*Todas de vida efêmera pela questão dos cartéis formados pelas grandes distribuidoras, o que torna impossível manter revistas nas*

⁵³ Zineiros são aqueles, geralmente jovens, que publicam fanzines. Os fanzines são publicações que operam fora dos meios de comunicação de massa e são produzidos por qualquer pessoa, assim como qualquer pessoa

bancas". Com isso há "um mercado de HQ estreito a ser oferecido a 55% dos leitores do Brasil formado por jovens" (ibid., p.11).

Gráfico 2.8: LEITURAS

pode participar de fanzines. Esse circuito aberto privilegia a linguagem escrita e artística, comunicando, discutindo e expressando diferentes propostas de viver a cultura a arte e a política.



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Se as diversidades das HQs não chegam aos/as jovens adolescentes, outras revistas das grandes editoras chegam até ele(a)s. O conteúdo dessas revistas a que o(a)s jovens adolescentes têm acesso trazem informações/mensagens dirigidas e produzidas para esse público ‘teen’. Discursos para elas: “*o mundo do corpo, da moda, da beleza, do sexo e do amor*” (FISCHER, 1996, p. 47). Discursos para eles: o mundo masculino da aventura, da economia, da política, do jogo, dos adultos e dos jovens, da história em quadrinhos, da tecnologia, do vídeo-game. Enfim: “*O mundo político e social, para a menina, parece reduzir-se ao acesso à informação, talvez mais como fetiche e modismo do que propriamente como meio de pensar sobre a realidade e posicionar-se diante dela*” (ibid., p. 47). A subjetividade da arte pouco está presente entre eles e elas, e os códigos e as mensagens que recebem têm a objetividade impregnada pela direção da publicidade do que devem e não devem ler.

Os espaços e meios de socialização da mídia, impresa ou televisiva, têm sua linguagem que vai ao encontro da linguagem do(a)s jovens adolescentes. Num mundo em constantes transformações sociais esses espaços e meios se tornam os *educadores eletrônicos* e apresentam uma nova configuração de educação, diferente da dos espaços tradicionais da educação. Os papéis são claramente diferentes. Entretanto, o papel da educação escolar não é imediatamente compreendido, nem o é por todos, num mundo de velocidade virtual onde a reflexão cede lugar ao imediato e num país de grandes contrastes sócio-econômicos. Buscar o diálogo entre alunos e alunas e a Geografia escolar, necessariamente, impõe compreender, analisar e avaliar esses espaços e meios de socialização, de informação e contrapor suas ‘verdades’ de forma sistêmica, pois estes fazem parte da(s) geografia(s) vivida(s) pelo(a)s jovens adolescentes e também por seus professores.

3.5. Espaço virtual: ‘computador@internet & videogame’

Enquanto o computador é um objeto mencionado pelos jovens adolescentes na 8^a série, as jovens adolescentes, nesta investigação, demonstram pouco interesse, tanto pelo computador como pelo videogame⁵⁴.

⁵⁴ Conforme foi visto anteriormente (2.1.1. Espaços do tempo livre), respostas obtidas no Questionário - Parte I - C, questão 22 e 24 (em anexo).

A informática vem se disseminando no Brasil e no mundo, sendo os Estados Unidos os maiores produtores da tecnologia da informatização e responsáveis pelas inovações tecnológicas que chegam rapidamente ao mercado de consumo. No entanto, a apropriação e o uso desse instrumento tecnológico se dá de forma desigual. Ao mesmo tempo, o domínio da tecnologia da informática, elemento da vida moderna, representa na sociedade capitalista um meio para se chegar ao mercado de trabalho.

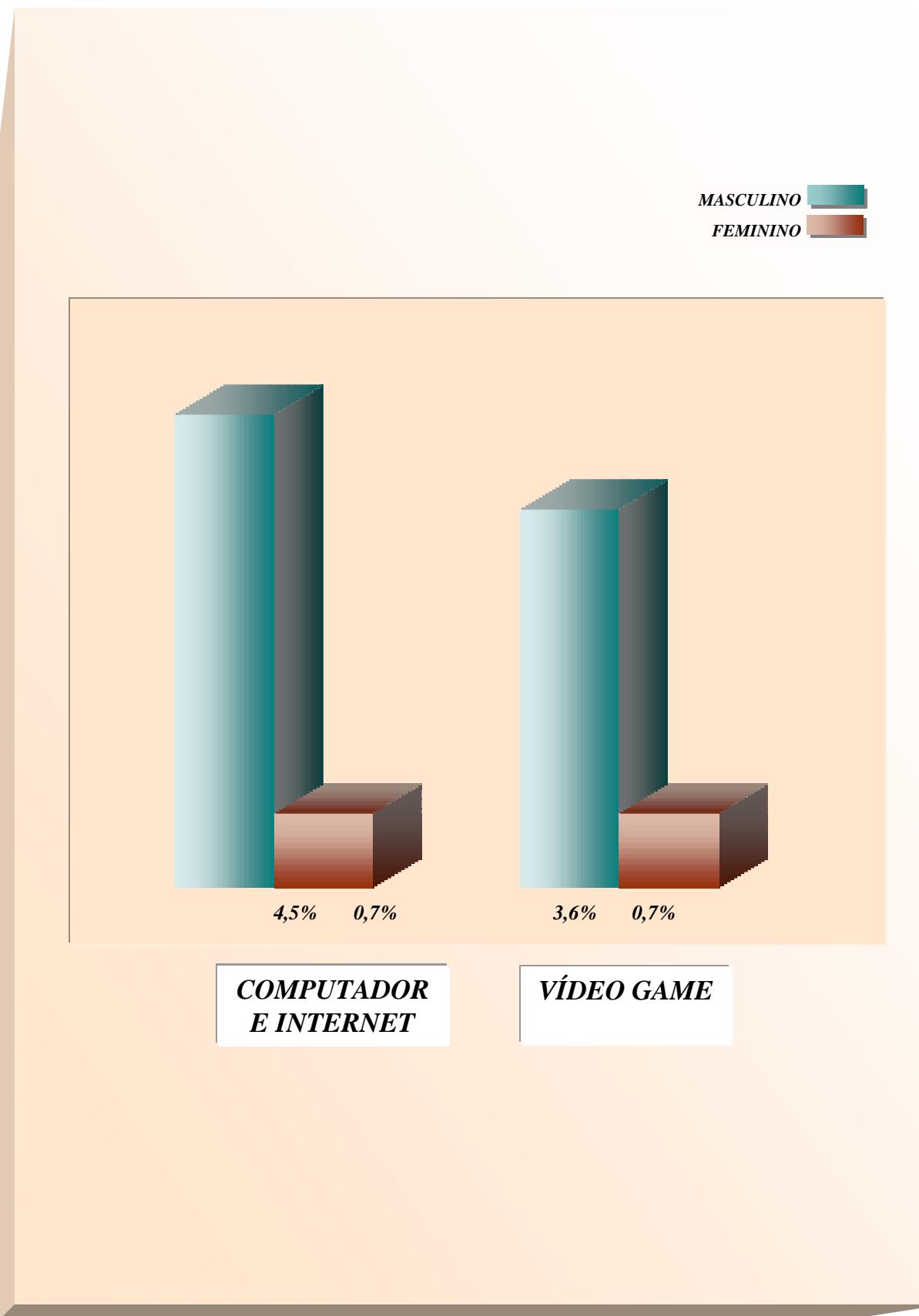
Há um distanciamento, causado pela distribuição de renda, cada vez maior entre uma ampla parcela da população brasileira, sem escolaridade e sem renda, e um grupo minoritário com renda e escolaridade, um dos fatores dos contrastes espaciais do tipo centro-periferia no Brasil. O acesso ao meio informacional desse grupo minoritário garante-lhe maiores oportunidades no mercado de trabalho e de retorno financeiro. Ainda há, no interior desse grupo minoritário, outra minoria, que além da técnica, da comunicação ‘on line’, com acesso a redes de informação mundial, do comando e da leitura virtual, cria e produz programas de computadores (softwares), cria ‘home pages’ e ‘sites’, representando uma pequena parcela no mercado restrito pela especialidade e que conforma um alto valor de remuneração nesse setor da informática.

O baixo poder aquisitivo (poder de compra) no Brasil é um dos fatores que impedem o acesso de uma grande parcela da população à tecnologia da informatização e à aquisição do computador. O nível de escolaridade, decorrente da desigualdade social, constitui outro fator, assim como as condições da própria educação do nível fundamental e médio não favorecem o acesso à informática.

Sem escolaridade e informações tecnológicas, condições para o desenvolvimento social, uma grande parcela é excluída socioeconomicamente e uma minoria é assegurada; com isso amplia-se a diferença entre classes sociais e acentua-se ainda mais a desigualdade social pelo acesso à informação.

Segundo pesquisa da Associação Americana de Educação para Mulheres Universitárias, financiadora de projetos educacionais, em relatório divulgado em Washington, “*Muitas meninas entrevistadas, com idade entre 11 e 18 anos, disseram estar desencantadas com os computadores. Para elas, videogames são violentos, trabalhar com computadores é solitário e anti-social e a Internet serve apenas para práticas sexistas*” (MENDELS, 2000, p.16).

Gráfico 2.9: COMPUTADOR E VÍDEO GAME



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Considerando esse dado, e frente ao desinteresse das alunas jovens adolescentes pelo uso do computador nesse momento, acredito que o acesso a tais tecnologias da informação e o interesse por esse meio informacional sofrem interferências de fatores que estão além da questão econômica, da escolaridade, havendo também a questão de gênero.

Sherry Turkle, professora de Sociologia do Massachusetts Institute of technology, diretora de um projeto educacional para as mulheres, expressa a preocupação com o futuro das mulheres norte-americanas em relação ao uso de novas tecnologias,

Temos um setor da economia e da cultura que está crescendo rapidamente e que, para muitos, é considerado o motor da nova economia. E temos cada vez menos mulheres aptas a trabalhar nesse setor (...) Queremos uma diversidade de perspectivas quando estamos concebendo novas tecnologias, mas, se as mulheres não fizerem parte de sua criação, as novas tecnologias terão menos chances de agradá-las (Apud. MENDELS, 2000, p.16).

Isso significa que os produtos que iniciam uma pessoa no computador, sendo produzidos por homens, não atingem o imaginário feminino, levando as mulheres a se distanciarem desse instrumento tecnológico.

A desigualdade social, que amplia ou dificulta o acesso à informática, é uma questão que, por um lado, acentua as diferenças entre classes sociais, pela concentração de renda e acesso à escolarização que já discriminam as pessoas quanto às possibilidades de acesso às novas tecnologias. Por outro lado, a questão de desigualdade social passa, também, pela discriminação social ao gênero feminino.

A falta de ‘softwares’ programados para um público feminino deixa de atrair as jovens adolescentes, prevalecendo o mundo masculino e a tecnologia por ele produzida e dominada. O mundo do vídeo-game, internet, computador torna-os para as alunas objetos de pouco interesse, restringindo a cultura tecnológica para elas. Assim, o mercado consumidor feminino depende da criação e elaboração do trabalho feminino nesse setor.

Se esses fatores podem ajudar a compreender por que o mundo feminino ainda está desinteressado pelo uso do computador, da internet ou do vídeo game, não podemos afirmar que os motivos são apenas esses entre as jovens adolescentes. De certa forma, entre eles, os jovens adolescentes, a internet e a comunicação digital, ou estar ligado ao mundo virtual, está presente entre uma minoria, também. Assim, podemos dizer que, embora eles

estejam à frente em relação ao uso do computador, no conjunto desse(a)s jovens adolescentes a era da internet e da comunicação digital não é uma religião, como tem sido afirmado em relação à juventude em geral.

Mesmo admitindo que a “*técnica é muito sedutora porque permite saber o que o mundo é, multiplicar o conhecimento, reduzir as distâncias, enfim, ampliar os horizontes*”, neste espaço ainda aberto para ele(a)s, há que ser ressaltado que

o uso social da técnica não pode ser um dado absoluto. A técnica é valorizada pelo conteúdo social. Por isso os Estados Unidos estão descobrindo um emburrecimento galopante da juventude americana que se deve aos computadores. Essa intoxicação técnica sem o saber filosófico, a busca de uma mística, esse é o problema (SANTOS, 12/09/2000b)⁵⁵.

A tecnologia como uso social cria uma referência importante da qual não podemos nos furtar, mas, num mundo de tantas incertezas, a simples sedução pela máquina, uma criação humana, cria perspectiva para além das possibilidade que lhe pode ser e é atribuída.

No que se refere ao aspecto da relação entre a técnica e o conteúdo social, a Geografia e a educação escolar podem contribuir no sentido de explicitar que a técnica, seja ela representada pelos conhecimentos e informações ofertadas pelo computador ou até mesmo pelos dados quantitativos e as informações fornecidas por meio de representações cartográficas, não existe sem aquilo que dá a sua origem: os fenômenos humanos individuais ou coletivos e que justificam sua análise contextualizada no tempo-espacó pelas relações humanas e práticas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Entretanto, a escola, como um espaço para contextualizar a tecnoesfera, tem dificuldade em acompanhar a dinâmica da sociedade contemporânea, que avança sob as redes e fluxos da mundialização. Com isso, a educação escolar tem ficado ausente desse tempo, do seu tempo. A escola pública está cada vez mais defasada em relação às necessidades do tempo e do mundo do(a)s jovens adolescentes, desde a infra-estrutura para acomodá-los em sala de aula (como o tamanho das cadeiras/carteiras para uma geração de estatura maior que a anterior) até a convivência com as novas linguagens para serem

⁵⁵ Entrevista de Milton Santos para Débora Ribeiro: O Globo, Rio de Janeiro-RJ, texto disponível na Internet no endereço [CLIPPING-HTML] CLIPPING 12.09.2000.

decodificadas, contextualizadas e avaliadas pelos sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

A função da instituição escolar como lugar de construção de saberes, de contextualização e de acompanhamento das transformações da sociedade em que vivemos se fragiliza cotidianamente e, em consequência, o seu espaço cultural como referência identitária para o(a)s jovens adolescentes também está fragilizado. E esse é um dos problemas a ser enfrentado pela educação escolar nesse início de milênio.

As análises que viemos desenvolvendo até este capítulo demonstram que, para o(a)s jovens adolescentes, as referências de identidade cultural e espacial são diversas, múltiplas, sedutoras e ricas em possibilidades, trazendo antigos e novos desafios e perspectivas para ele(a)s como seres sociais e para a educação escolar. E, ao mapear os diversos espaços e meios de socialização que o(a)s jovens adolescentes vivenciam, experimentam e nos quais interagem como seres sócio-culturais, evidencia-se a necessidade de refletirmos sobre esses espaços e sua relação com a escola e a Geografia.

Em relação à escola, as análises desse mapeamento demonstram que, além dos lugares onde são estabelecidas as relações pedagógicas institucionais de educar e formar, cumprindo a função dos espaços tradicionais na construção de identidade cultural, como a família, a religião e a escola, há outros/novos espaços e meios de socialização. Esses espaços são e estão sendo descobertos por ele(a)s como lugares singulares, com outras novas referências da cultura juvenil ou como espaços que estão em conformidade com o tempo em que vivem. Esses novos/outros espaços e meios de socialização se constituem, na cultura contemporânea, quando diversos espaços culturais sofrem uma reorganização e os espaços tradicionais têm um deslocamento em sua função.

Os lugares singulares da cidade de Uberlândia, como o ‘*shopping center*’, a *rua*, as *praças de esporte e academias*, as *práticas multiculturais* de entretenimento e os produtos da mídia ou objetos da indústria cultural como a *música*, a *televisão*, o *cinema*, a *imprensa escrita* e o *computador*, configuram outros/novos espaços de referência social e cultural para o(a)s jovens adolescentes, assim, são espaços e meios de socialização.

Esses espaços de sociabilidade possibilitam a produção de novas identidades sociais e individuais em nosso tempo, se oferecem como espaços culturais, de lazer e entretenimento abertos aos/as jovens adolescentes, envolvendo uma rede de novos

significados, linguagens e valores, consumo, tecnologia e informação. Dessa forma, esses espaços assumem as funções ‘pedagógicas’ de informar, formar opiniões e estabelecer outras novas/antigas referências das relações sociais e sociabilidades, criando, então, uma certa *pedagogia* não institucional da vida, pois

as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como ‘shopping centers’ e parques de diversão (GIROUX, 1995, p.50).

E nessa esfera diversificada de socialização do(a)s jovens adolescentes, como afirma GIROUX⁵⁶ em relação aos filmes, esses “*inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família*” (ibid., p. 51).

Assim, é nesses espaços e meios de socialização, além do espaço escolar, que se dão as práticas sociais e as vivências culturais do(a)s aluno(a)s sujeitos desta pesquisa. Lugares que oferecem espaços culturais com que o(a)s jovens adolescentes se identificam, em que são acolhidos em suas questões, mesmo que de maneira fugaz, pelas necessidades que lhes são colocadas nesse contexto e que têm uma linguagem acessível.

Esses espaços abertos às práticas e vivências da cultura juvenil, como os espaços dos diversos lugares singulares do urbano e os espaços dos fluxos de informação da mídia ou da indústria cultural, contrapõem-se aos lugares tradicionais, como o das práticas escolares: “*práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica*”(GIROUX, 1995, p.51). A ação dessas práticas explicita a oposição entre as funções pedagógicas ou papéis sociais dos espaços tradicionais e dos outros diversos espaços e meios de socialização. Trata-se de espaços que se incluem, pois são dimensões da realidade, mas que, nessa realidade social, são delineados, cada um, por outras coordenadas culturais, políticas e ideológicas. Devido a essa e partindo-se dessa realidade, a abordagem da pedagogia escolar deveria considerar essas outras ‘pedagogias’

⁵⁶ Embora esse autor refira-se especialmente aos filmes de Hollywood, e em particular aos animados pela Disney, sua afirmação não deixa de ser referência para análise da maioria dos filmes produzidos pela indústria cultural de entretenimento norte-americana.

que permeiam as necessidades, as linguagens e as experiências do(a)s jovens adolescentes e

reconhecer a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem como sendo crucial para descentralizar o poder na sala de aula e para expandir a possibilidade de múltiplos alfabetismos e agências. Tudo isso deve ser visto como parte do processo de aprendizagem. (...) Isso sugere que desenvolvamos novas formas de compreender e ler criticamente meios visuais eletronicamente produzidos. Ensinar e aprender a cultura do livro não constitui mais a matéria-prima do que significa ser alfabetizado (GIROUX, 1995, pp.74-75).

O(a)s jovens adolescentes, em suas singularidades e especificidades, finalizando o ensino fundamental e tendo a escola, por ser um projeto de vida elaborado junto com a família, como um lugar de referência, trazem para esse espaço diversas vivências e experiências e realizam entre si intercâmbio de práticas e culturas. Práticas e culturas juvenis que para alguns/mas jovens adolescentes podem não ser iguais às práticas de outro(a)s, mas que se dão a conhecer nesse universo de alunos e alunas jovens adolescentes. Essas trocas de vivências, experiências e práticas tornam esse(a)s aluno(a)s um conjunto heterogêneo de referências identitárias e culturais que enriquecem suas relações sociais e o espaço sócio-cultural da escola em que se encontram.

No entanto, essas trocas de vivências e experiências entre o(a)s aluno(a)s se efetivam fora da sala de aula e a escola desperdiça uma matéria-prima rica para suas práticas pedagógicas. Por meio de um trabalho sistemático da leitura dessas práticas sociais, discernindo entre o volume de dados, imagens, sons, códigos e mensagens que o(a) jovens adolescentes recebem todos os dias, as informações e os conhecimentos e organizando-os, analisando-os de forma a ultrapassar as visões de senso comum em direção ao saber mais contextualizado e crítico, o processo pedagógico pode oferecer aos jovens adolescentes novas possibilidades de referências para ler o ‘seu mundo’, aprender a pensar sobre suas práticas, sobre os objetos geográficos, os lugares urbanos, seus significados sócio-culturais e políticos no mundo em que vivem.

Assumindo essa perspectiva, estaríamos caminhando para uma pedagogia crítica que

deve fornecer aos/às estudantes a oportunidade de reconhecer as limitações das linguagens que estão disponíveis, ao ajudá-los/las a compreender suas

experiências cotidianas, as categorias que eles/elas usam para representar essas experiências, e a relação entre essas categorias e as formas culturais, os modos de subjetividade, e as práticas sociais que lhes permitem falar sua própria verdade e transformar as condições que constrangem suas capacidades para a reflexão crítica e sua habilidade para se envolver no trabalho da transformação social. (...) É central ao objetivo da pedagogia crítica a necessidade de criar uma esfera pública de cidadãos/ãs que sejam capazes de exercer o poder sobre suas vidas e especialmente sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento (GIROUX e MCLAREN, 1995, p.153).

Essa proposta pedagógica crítica de educação, em certo sentido, contempla os objetivos da Geografia no seu processo de ensino e aprendizagem, como disciplina escolar expostos em diferentes discursos curriculares. E esses mesmos autores ressaltam, citando Trend:

Assumir esse objetivo significa que os/as educadores/as críticos/as devem demonstrar “que uma preocupação com a educação é inseparável das questões de geografia, raça, gênero, família, renda, lei - uma variedade de preocupações sociais e políticas que são, com freqüência, consideradas irrelevantes para a sala de aula” (GIROUX e MCLAREN, 1995, p. 153).

Dessa forma, se interpõem a necessidade de refletirmos sobre esses espaços e meios de socialização dos jovens adolescentes e a necessidade de discutirmos a relação entre esses espaços, a escola e a Geografia.

Em relação a pensar a Geografia, podemos iniciar pelo objeto de estudo da Geografia que vai se delineando no mapeamento dos espaços e meios de socialização, pois está exposto como espaço real no cotidiano da vida urbana: os objetos geográficos, lugares que assumem significação local expressando formas urbanas que contêm frações da sociedade em movimento; lugares que contêm fluxos carregados de informação e tecnologia, fluxos materiais e imateriais do movimento mundial do capitalismo estabelecendo relações sociais de produção e apropriação do espaço geográfico.

Esse delineamento do objeto geográfico representa parte dos conhecimentos científicos da Geografia que, traduzidos, são reelaborados pela Geografia escolar: a história da produção/organização do meio no qual vive o Homem, o seu espaço geográfico em diferentes tempo(s)-espaço(s). As análises desses mapeamentos foram revelando os lugares

das práticas e das vivências culturais com os quais esse(a)s jovens adolescentes interagem e (con)vivem, configurando a sua *geografia vivida*.

E, no transcorrer dessas análises, fica evidente a necessidade de recuperarmos, no processo de apreender o espaço geográfico, as especificidades da *geografia vivida pelo(a)s jovens adolescentes*, as práticas multiculturais nos diferentes lugares do urbano e os saberes e culturas dos meios de comunicação, e contextualizá-lo com o movimento global das relações mundializadas. Partindo dessas especificidades do lugar/mundo a Geografia escolar pode oferecer novas possibilidades para o(a) aluno(a) ler essa geografia vivida, outras formas para o(a)s jovens adolescentes assimilarem esses saberes, práticas e culturas.

As contradições cotidianas no/do espaço urbano deslocam, movimentam e, nas relações sociais, estabelecem vínculos de identidade com o(s) lugar(res) que se tornam um ponto estratégico para apreender o sentido das transformações, das possibilidades planejadas ou não, de intervenção, oportunidade de pensar para além do senso comum das vivências e experiências cotidianas e estabelecer análises de escala de lugares/espaço e tempo histórico.

Podemos dizer que são dimensões do currículo de um conhecimento da vida: a dimensão da Geografia vivida (das práticas vivenciadas e/ ou experimentadas) e a dimensão da Geografia escolar (da sistematização das práticas vividas) que se interpenetram.

Nesse mapeamento dos espaços e meios sócio culturais do(a)s alunos fora da escola, explicitamos como interagem o(a)s jovens adolescentes com os diversos espaços no lugar e no mundo em que vivem e, então, questionamos: como fica a prática pedagógica da Geografia escolar na formação desse(a)s jovens adolescentes? Como ele(a)s aprendem Geografia ?

CAPÍTULO III

*GEOGRAFIA(s) ENSINADA /APRENDIDA NO ESPAÇO
ESCOLAR*

O QUE É GEOGRAFIA...

“uma matéria que eu não tenho interesse” Tiago

“uma matéria importante e chata” Ludimila

“uma matéria para quem gosta e comprehende” João Pedro

“fala sobre localização e sobre o povo de um lugar” Bárbara

“quase sem valor pela maneira de ser ensinada, pelos livros, aos alunos” Renata

“qualquer lugar que vamos levamos a geografia” Rosiana

“é um conselho em nossa vida” Rafael

“é quase tudo na vida” Leandro

GEOGRAFIA(s) ENSINADA /APRENDIDA NO ESPAÇO ESCOLAR

A Geografia como disciplina escolar ocupa papel importante no processo de formação do raciocínio espacial do aluno. Transmite e constrói, no processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos que permitam aos alunos não só a leitura do espaço social como também uma visão mais ampla da espacialidade das suas práticas sociais cotidianas. Pode, assim, contribuir qualitativamente para a sua participação como sujeito no lugar e no mundo em que vivem, na realidade presente e futura. Mas, como o(a)s jovens adolescentes aprendem geografia ?

Este capítulo tem como foco de análise o modo como os alunos e alunas pensam a Geografia escolar e vivenciam a geografia aprendida. Na busca de respostas a essa questão, objetivo refletir como a geografia escolar se inscreve no horizonte social e cultural do(a)s aluno(a)s jovens adolescentes, e se a aprendizagem encontra ressonância nas necessidades culturais vividas fora da escola.

Nessa perspectiva, investigo: como o(a)s aluno(a)s se posicionam em relação à Geografia que estudaram desde a 5^a até a 8^a série; se ela é importante e tem a ver com a vida dele(a)s fora da escola; que concepção têm em relação à aprendizagem dessa disciplina; o que consideram interessante e/ou desinteressante; como aprendem Geografia e o que aprendem.

Para a construção do corpo da análise sobre a Geografia ensinada e aprendida por esse(a)s aluno(a)s do ensino fundamental, selecionei entre o(a)s **246 jovens adolescentes**, que compõem o conjunto inicial, as respostas dos alunos e alunas que atendem a dois critérios. Primeiro: aluno(a)s que têm em comum o currículo da escola pública, o contato com professores da rede pública estadual e o Programa de Geografia para o Ensino Fundamental, estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Com esse critério, do conjunto de 246 aluno(a)s, cheguei a um sub-conjunto de 123 aluno(a)s, que são: aquele(a)s (34) aluno(a)s que desde a 1^a série estudam na Escola Estadual Bueno Brandão - EEBB; e (89) alunos e alunas procedentes de outras escolas do ensino fundamental público, os quais são a maioria nesse sub-conjunto, matriculados nesta escola entre a 5^a e a 8^a série, estando atualmente na 8^a série (ano de 1999)⁵⁷. Esse critério contempla a procedência diversificada de aluno(a)s que, entre essas séries, vivenciaram e experimentaram a Geografia escolar em várias escolas públicas da cidade.

Tabela 3. 1 ALUNO(A)S DA 8^a SÉRIE/1999 - PROCEDENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA E INGRESSANTES ENTRE A 5^a E A 8^a SÉRIE - NA ESCOLA ESTADUAL JÚLIO BUENO BRANDÃO

INGRESSANTES NA EEBB ENTRE A 5^a A 8^a	PROCEDENTES DA 1^a A 4^a SÉRIE DA EEBB		DE OUTRAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE		Total de ingressantes por série
alunos e alunas	aluno	aluna	aluno	aluna	aluno(a)s
ingresso anterior a 5 série	19	15	0	0	34
ingresso na 5 ^a série	0	0	27	32	59
ingresso na 6 ^a série	0	0	6	6	12
ingresso na 7 ^a série	0	0	1	4	5
ingresso na 8 ^a série	0	0	4	9	13
TOTAL	34		89		123

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

⁵⁷ Conforme dados obtidos no Questionário - Parte I - B, questão 20 e Parte I - C, questões 31 até 36 (em anexo).

O segundo critério: alunos e alunas moradores de 47 bairros, entre 80 existentes na cidade de Uberlândia-MG⁵⁸, que têm vivido o espaço urbano não só no bairro em que residem mas também no espaço do centro urbano dessa cidade, onde está localizada a Escola Estadual Bueno Brandão - EEBB.

Tabela 3.2. RESIDÊNCIA DO(A)S ALUNO(A)S POR SETOR URBANO

<i>SETOR URBANO</i>	(%) RESIDÊNCIA DO(A)S ALUNO(A)S
<i>CENTRO</i>	2%
<i>NORDESTE</i>	22%
<i>NOROESTE</i>	34%
<i>SUDOESTE</i>	15%
<i>SUDESTE</i>	24%

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999.

Dessa forma, nesse sub-conjunto que totaliza **123 alunos de Geografia**, entre (57) alunos e (66) alunas, manteve-se a delimitação estabelecida pelos critérios definidos nos capítulos anteriores, tanto o critério da heterogeneidade sócio-cultural dos alunos como o espacial: a procedência desses alunos de diversos níveis sócio-econômicos, moradores de diversos bairros, tendo vivenciado essa disciplina em diferentes escolas públicas.

Com base nesses critérios, esse sub-conjunto de aluno(a)s de Geografia representa uma parte do(a)s jovens adolescentes que freqüenta o ensino fundamental da rede pública de Uberlândia, uma vez que ele(a)s são procedentes de várias escolas públicas e bairros da cidade.

Essa delimitação de um conjunto de aluno(a)s de escolas estaduais demarca o território do currículo no âmbito da Geografia na escola pública e possibilita uma análise mais vertical sobre a Geografia escolar do ensino fundamental nesta rede de ensino, ampliando a visão sobre essa disciplina na cidade de Uberlândia, especificamente em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

⁵⁸ Conforme respostas obtidas no Questionário - Parte I - B, questão 6 e 15 (em anexo).

Para refletir sobre a Geografia aprendida, os alunos e alunas se mantêm como sujeitos nesta análise e, utilizando a Parte II do questionário, suas palavras⁵⁹ norteiam a busca pelas respostas às questões propostas neste capítulo. Diante das dificuldades de tempo e espaço no transcorrer desta pesquisa, a Parte III do questionário foi utilizada parcialmente. Buscando uma aproximação mais concreta do que aprendem em Geografia, primeiramente selecionei na Parte III do questionário as questões respondidas de forma mais completa pelo(a)s aluno(a)s, encontrando as questões 2 e 3.

A questão 3 indaga sobre o motivo de as pessoas mudarem de um lugar para o outro, e não houve grandes diferenças entre as respostas dos aluno(a)s.

Em algumas respostas as explicações contemplam os fatores econômicos, como: emprego, condições de vida, urbanização, oferecidas pela análise geográfica sobre as causas dos movimentos populacionais: “*O motivo é que há muito desemprego, seca e vários outros problemas*” (F8B10).

Em algumas outras respostas, essas explicações são articuladas a exemplificações da vida do(a) próprio(a) aluno(a): “*Tem a tecnologia que faz a pessoa atualizar e se não mudar perde o emprego*” ; “*quando a empresa quer transfere a pessoa de serviço e de cidade*”; ou “*A mão de obra cada vez menor, as indústrias se modernizam cada vez mais, gerando desemprego. Meu pai perdeu o emprego. A falta de dinheiro, pessoas tentam a vida melhor em outro lugar*”. Tais exemplificações/explicações estão relacionadas, conforme o que já havíamos observado na análise do *Espaço urbano* (no Capítulo II), às migrações vividas por muitos desse(a)s jovens adolescentes com suas famílias e parentes, servindo-lhes, assim, de exemplo concreto.

A questão 2 do questionário foi escolhida para ser utilizada na análise deste capítulo por oferecer respostas mais diversificadas e permitir uma análise mais ampla da aprendizagem em Geografia.

A opção por essa questão 2, em detrimento das demais, se deve, além de ter sido a questão mais respondida pelo(a)s aluno(a)s, também, ao fato de que nela é possível perceber dois aspectos. Primeiro, a vivência que revelam dos problemas cotidianos e sua

⁵⁹ As respostas são identificados por M para aluno-masculino e por F para aluna-feminino, seguido pela identificação da sala (8^a série A,B,C,D,E,F,G) e pelo número do questionário do(a) aluno(a), aplicado em cada sala selecionado conforme critérios mencionados. Por exemplo: F8B10 é aluna-feminino, 8^a série B, questionário numero 10.

consciência em relação às ações humanas sobre o espaço geográfico. Segundo, a explicitação dos saberes aprendidos sobre o espaço, as quais permitem articular relações e contradições entre questões vivenciadas no local a outras referências de escalas de análise geográficas e tempo histórico. Possibilita, então, refletir sobre problemas sociais do seu próprio contexto de vida social e espacial. Assim, considerando o saber geográfico do(a)s aluno(a)s⁶⁰, como afirma RESENDE: “*um saber como qualquer outro e, mais que isso, um saber que, se devidamente considerado, pode sem dúvida alguma facilitar o acesso desses alunos ao conhecimento científico da geografia*” (1986, p.115), também há entre o(a)s jovens adolescentes não trabalhadores o vínculo com o espaço geográfico urbano por meio de práticas e vivências culturais e, portanto, um saber geográfico.

1. Universo da Geografia(s) Escolar

A postura dos alunos e das alunas sobre a sua relação com a Geografia que estudaram entre a 5^a e a 8^a série foi analisada através das (5) opções oferecidas⁶¹ e, de acordo com o posicionamento assumido diante das opções, ele(a)s foram agrupados da seguinte forma:

Tabela 3.3. OPINIÃO DO(A)S ALUNO(A)S EM RELAÇÃO A GEOGRAFIA - 5^a À 8^a
SÉRIE

OPINIÃO	ALUNOS	ALUNAS	TOTAL
GRUPO 1 Gostaram do conteúdo/ atividades das aulas	18	19	37 ALUNO(A)S
GRUPO 2 não gostam de Geografia	15	17	32 ALUNO(A)S

⁶⁰ A existência desse saber geográfico foi demonstrada através da leitura crítica das histórias de vida de 24 alunos trabalhadores, por Márcia Spyer Resende em sua dissertação de mestrado: *A Geografia do Aluno Trabalhador*. Embora o(a)s jovens adolescentes não sejam aluno(a)s trabalhadores, há entre eles e elas o vínculo com o espaço geográfico urbano por meio de práticas e vivências culturais.

⁶¹ Conforme respostas obtidas [entre o(a)s 123 aluno(a)s] por meio do Questionário - Parte II, questão 37 (em anexo).

GRUPO 3 apreciam tanto professor/a quanto a matéria	11	9	20 ALUNO(A)S
GRUPO 4 indiferentes a matéria	8	11	19 ALUNO(A)S
GRUPO 5 gostaram mais do/a professor/a do que da matéria	3	10	13 ALUNO(A)S
Não responderam	1	1	2
SUB-TOTAL	57	66	123

FONTE: Pesquisa Direta, Uberlândia-MG, agosto-outubro, 1999

Dessa forma, configuram-se 5 grupos em relação à Geografia escolar. O grupo 1, que *gostou do conteúdo/atividades das aulas de Geografia*, é maior do que o grupo 2, que *não gosta de Geografia*.

Entretanto, os cinco grupos, o grupo 4 e o grupo 5 se posicionam, respectivamente, em relação à Geografia como: *indiferente a matéria* e *gostou mais do professor do que da matéria Geografia*, indicando que não estão satisfeitos plenamente com a Geografia.

Nesse sentido, podemos considerar que, entre os 5, o grupo 2 e os grupos 4 e 5 apresentam uma postura de insatisfação frente à Disciplina. Se analisarmos por esse ângulo, então, o total de (64) alunos e alunas insatisfeito(a)s supera o grupo 1, que afirma que *gostou das aulas de Geografia* (37), ficando com pouca expressão entre os grupos o(a)s (20) aluno(a)s do grupo 3.

Assim o quadro da Geografia escolar fica expresso através dos seguintes dados: 53% do(a)s aluno(a)s estão insatisfeitos em relação à Geografia, enquanto que 30% gostam de Geografia e 17% apreciam tanto o professor quanto a Geografia.

Esta insatisfação se torna mais relevante quando são questionado(a)s⁶² sobre as matérias que mais gostaram de estudar entre a 5^a e a 8^a série na escola. Entre as disciplinas

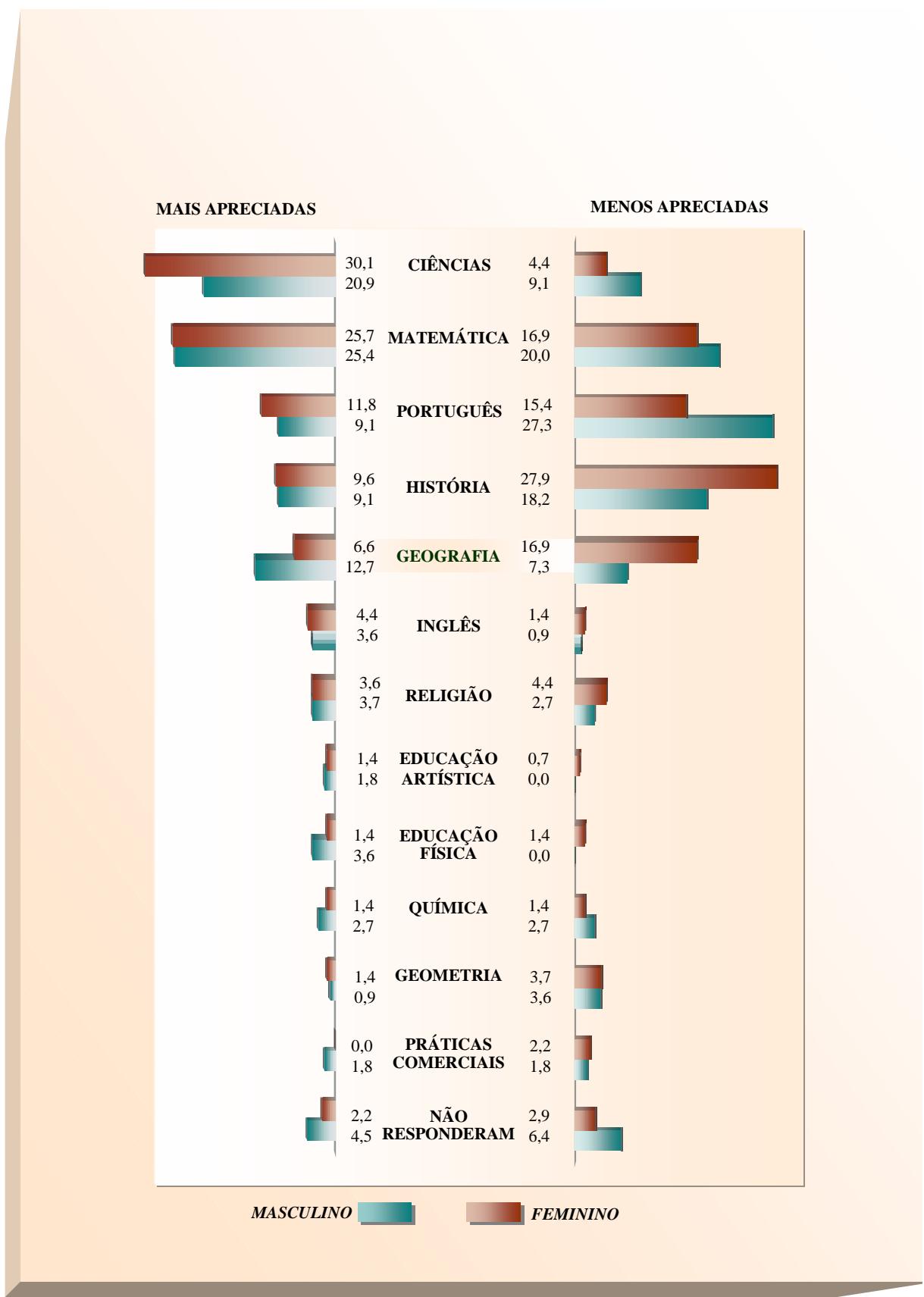
⁶² Conforme respostas obtidas [entre o(a)s 123 aluno(a)s] por meio do Questionário - Parte II, questão 38 e 39 (em anexo).

que gostam de estudar na escola, a Geografia é citada por 19,1% e, entre as matérias escolares de que não gostam, 25,6% indicam a Geografia como uma das matérias que não gostam de estudar.

Ainda, considerando o conjunto total de 246 aluno(a)s pesquisados, observa-se que a posição da Geografia, em quinto lugar, ficou após Ciências, Matemática, Português e História, entre as disciplinas que mais gostam. Entre as disciplinas escolares que menos gostam, ficou após História, Português e Matemática. Assim, Ciências representa a disciplina que é mais apreciada por ele(a)s. Matemática e Português, representam disciplinas que se inscrevem tanto entre aquelas que mais gostam quanto naquelas que menos gostam. E, História e Geografia representam disciplinas que o(a)s aluno(a)s menos apreciam, conforme pode ser observado nos dados representados no gráfico seguinte.

Portanto, o(a)s jovens adolescentes, aluno(a)s de Geografia da 8^a série, avaliando esta disciplina entre a 5^a série e esse último ano do ensino fundamental, revelam não ter com essa matéria uma relação satisfatória, evidenciando que não é tão apreciada por ele(a)s.

Gráfico 3.1: DISCIPLINAS APRECIADAS



Fonte: Pesquisa direta - Uberlândia - ago-out/1999

Nessas circunstâncias, o(a)s aluno(a)s, sócio-cultural e espacialmente heterogêneos, explicitam que há alguma dificuldade e problemas em relação ao ensino-aprendizagem de Geografia.

As pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da Geografia escolar, nos anos 80 e 90, têm dado especial atenção para a questão do livro didático, a educação cartográfica, os métodos e os conceitos geográficos, o uso de outras linguagens para a prática em sala de aula e a formação de professores. Essas pesquisas se inscrevem no contexto da busca em superar e explicitar antigos/novos problemas e deficiências no ensino-aprendizagem da disciplina. Nesse sentido, CAVALCANTI (1996, p. 11), em sua pesquisa, ao enfocar o aluno e seu processo de construção de conhecimento em Geografia, constata um quadro de insatisfação em relação à Geografia escolar, tanto por parte dos alunos de 5^a e 6^a série⁶³, quanto por parte de alguns professores, e ressalta que:

É importante analisar em que medida essa insatisfação tem a ver com a Geografia de modo específico, e o que se pode fazer para alterar esse quadro (...). pode-se inferir que as razões principais para não se gostar de Geografia, apontadas tanto pelos alunos como pelos professores, podem ser analisadas a partir de dois pontos: Em primeiro lugar, há um descontentamento quanto ao modo de trabalhar a Geografia na escola. Em segundo, percebem-se dificuldades de compreender a utilidade dos conteúdos trabalhados (CAVALCANTI, 1996, p.181).

Esses dois pontos para análise - o modo de trabalhar e a compreensão dos conteúdos -, como indicativos das razões de insatisfação do(a)s aluno(a)s, representam uma referência para verificar os problemas e deficiências do ensino de Geografia entre o(a)s aluno(a)s desta pesquisa, que findam o ensino fundamental, visto que, como foi analisado no capítulo anterior, a geografia vivida pelo(a)s jovens adolescentes permite um horizonte amplo de espaço-tempo de vivências culturais e experiências em práticas sociais do cotidiano urbano e, conseqüentemente, é rica em possibilidades para a compreensão do saber geográfico escolar durante o processo de ensino-aprendizagem.

⁶³ Refere-se “A prática cotidiana principalmente de crianças e adolescentes de classes sociais mais baixas, geralmente com pouca experiência e pouco conhecimento de lugares diferentes até mesmo dentro de sua cidade o que lhes dá um restrito horizonte geográfico, é composta de uma espacialidade imediata muito restrita e de uma requisição baixa de reflexão (o meio não é muito estimulador)” (Cavalcanti, 1996, pp. 183-4).

Então, para esse conjunto de alunos que finalizam o ensino fundamental, caberia indagar, primeiramente, sobre o espaço-tempo da Geografia na escola, ou seja, como a Geografia escolar se situa na vida dele(a)s dentro e fora da escola. E, nos seus olhares diferentes sobre a Geografia, analisar em que medida a prática pedagógica da Geografia escolar, com os conteúdos geográficos e os métodos utilizados no ensino fundamental da rede pública, está de acordo com as especificidade do tempo-espacó do(a)s jovens adolescentes. Enfim, se (como aprendem) o saber geográfico escolar está dialogando com as práticas e culturas vividas por ele(a)s no contexto das transformações do mundo atual.

2. Espaço-tempo da Geografia na Escola

O(a)s jovens adolescentes chegam à aula de Geografia trazendo suas práticas culturais vividas fora da escola e que constituem também sua realidade. Esta, por sua vez, representa o ponto de partida para a aprendizagem da Geografia. Se considerar o ponto de partida (o saber do aluno e seu espaço real) e o ponto de chegada (o espaço geográfico do lugar e do mundo que vivemos) objetivando interpretar o espaço geográfico do qual somos sujeitos é uma forma de conceber a aprendizagem, então, o que o(a)s alunos estudam em Geografia tem a ver com sua vida fora da escola⁶⁴.

No **grupo que gosta de Geografia**, 50% do(a)s alunos responderam que não tem a ver com sua a vida fora da escola, ou:

“aprendemos coisas banais, chatas”; “só acho importante para o conhecimento”; “nada a ver”; “estou conhecendo coisa do outro mundo”; [ou simplesmente] não.

A outra metade desse grupo afirma que estudar Geografia tem a ver com a vida fora da escola. Esses alunos e alunas, estabelecendo algumas relações entre a Geografia escolar e a geografia fora da escola, por meio da história de vida, do contexto da realidade vivida, das necessidades e utilidades da disciplina para ele(a)s, respondem:

⁶⁴ Conforme respostas obtidas por meio do Questionário - Parte II, questão 40 (em anexo). Considerando as respostas do grupo [entre o(a)s 123 aluno(a)s] que se posiciona: gostou dos conteúdos e das atividades de Geografia no ensino fundamental.

“estudo coisas que estão ao nosso redor”(M8D2); “vejo várias pessoas com falta de moradia, fome”(M8B2); “passamos muitas dificuldades em casa, não do mesmo jeito que os africanos”(M8B4); “retrata o que está acontecendo no planeta”(M8C5); “deixa consciente do que está ocorrendo no mundo”(M8C6); “o problema de reverter a fome...”(M8E5); “quero ser engenheiro e engenheiro depende muito das forças da natureza”(M8E7); “o nosso país”(F8F7); “estudando aprendo e quando saio pratico meu saber”(F8B2); “a partir da geografia fico sabendo para que estado vou ou cidade”(F8B10); “algumas coisas como a localização, pontos de referência”(F8C7); “a geografia está presente em todo lugar onde ando”(F8F2).

Assim, metade desse grupo percebe que a realidade vivida no cotidiano é parte do saber geográfico escolar, ou seja, a disciplina ganha significado fora da escola, enquanto que para a outra metade aprender Geografia aparece como algo distante de sua realidade.

Nesse grupo que **gosta de Geografia**, por um lado, apenas a metade do(a)s aluno(a)s consegue estabelecer relações entre o que estuda nos conteúdos da disciplina e a vida fora da escola. Por outro lado, a maioria dele(a)s (30 entre 37), quando questionada se **considera importante a Geografia para sua vida**⁶⁵, atribui a ela a importância de informar, entender o mundo, localizar ou julga que ela é, ou será, útil de alguma forma para suas vidas:

“para saber onde me situo”(M8A1); “saber onde moro, prá onde eu vou”(F8B10); “sem a geografia como vamos nos localizar”(F8C7); “dá mais conhecimento”(F8F7); “conhecer melhor o que acontece no mundo”(F8G5); “conhecer cultura, economia de outros países”(F8C2); “entender reportagens”(M8B6); “informado sobre o Brasil onde eu moro”(M8E9); “para saber sobre o mundo afora”(M8B2); “aprendo sobre outros lugares”(F8B2); “com ela posso percorrer o mundo”(F8C6); “minha profissão (arqueologia) vai requerer essa matéria”(F8G3); “mostra o mundo com outros olhos”(F8G4).

Como o grupo que **não gosta de Geografia** se posiciona diante das mesmas questões?

Entre os alunos e alunas do grupo que **não gosta de Geografia**, 50% afirma que o conteúdo estudado em Geografia **não** tem a ver com sua vida fora da escola⁶⁶:

⁶⁵ Conforme respostas obtidas por meio do Questionário - Parte II, questão 41 (em anexo), sendo consideradas as respostas dos alunos e alunas [entre o(a)s 123 aluno(a)s] desse mesmo grupo.

⁶⁶ Conforme respostas obtidas por meio do Questionário - Parte II, questão 40 (em anexo), sendo consideradas as respostas dos alunos e alunas [entre o(a)s 123 aluno(a)s] do grupo que não gosta de Geografia.

“porque não viajo, não tenho contato com a geografia”(M8D3); “nunca fui na Europa, nem na África”(M8G3); “na geografia você só fica ali sentada, escutando falar” (F8E7); “sobre países, solo, hidrografia” (F8E5).

A outra metade desse grupo, embora declare não gostar de Geografia, afirma que a Geografia estudada tem a ver com sua vida, *Sim* :

“pois quanto há algum acontecimento em outros lugares sei sobre aquele lugar”(M8A5); “estamos estudando a África, e eu sou negro”(M8F1); “fatos que ocorrem em outros países e que às vezes acontece aqui em nosso país”(F8C9); “alguma coisa que estudamos acontece diariamente em nossas vidas, como fome...”(F8C10); “a guerra do Kosovo, eu pude me informar mais aqui na escola, na aula de Geografia”(F8E2); “preciso entender as coisas na TV” (F8G1).

Esse grupo que ‘não gosta de Geografia’ e apresenta respostas semelhantes ao grupo que ‘gosta de Geografia’, demonstra perceber a geografia da sala de aula no mundo fora da escola. Seria, então, também para esse grupo, **considerada importante para a vida**⁶⁷ desses alunos e alunas que **não gostam de Geografia** ?

Entre os alunos e alunas que não gostam de Geografia, uma minoria (10 entre os 32), **não** considera importante a Geografia para a vida. Responderam, por exemplo:

“não uso ela muito não”(M8D4); “eu só aprendi mapas”(M8E4).

Mas 68% desse grupo responde que sim, argumentando ser importante para informar ou de conhecimentos, como dizem:

“porque preciso estar bem informada das coisas que acontecem”(F8G1); “com ela você sabe coisas sobre a sua terra”(F8E7); “até hoje não foi, mas com ela foi que conheci o mundo: problemas, costumes..”(F8D3); “você aprende sobre outros países”(F8C9).

Entre esta maioria, para outros, essa importância vai além da informação, pois:

“vou utilizar para conseguir um melhor emprego”(F8E2); “diz um pouco para nós aprendermos a preservar a natureza”(M8D3); “faz parte de nossa vida”(M8E3); “ela está em todos os lugares”(F8E5).

⁶⁷ Conforme respostas obtidas por meio do Questionário - Parte II, questão 41 (em anexo), sendo consideradas as respostas do(a)s alunos e alunas do grupo que não gosta de Geografia.

Comparando o grupo que *gosta de Geografia* ao grupo que *não gosta de Geografia*, tendo como referência as mesmas questões, as respostas obtidas são semelhantes qualitativamente e na proporção da quantidade. Dessa forma constato que, independentemente de estarem satisfeitos ou não com a Geografia, a maioria dos alunos e alunas percebem a importância da contribuição da Geografia, e para 50% dele(a)s há algum significado nela para sua vida fora da escola. Suas respostas demonstram que não só estão despertos como sujeito social, pois se posicionam em busca de informação e de compreender essa informação, como demonstram que têm potencial para encontrar relações entre o mundo fora da escola e a Geografia escolar. Os demais 50%, ainda não estabeleceram conexão entre conteúdos estudados e a vida fora da escola. Portanto, conclui-se que aqueles não foram aprendidos.

O papel atribuído à Geografia escolar pelos alunos e alunas em suas vidas decorre da interação dinâmica que estabelecem no ensino fundamental com o conteúdo e a relação com seus saberes e práticas vivenciadas, com as formas de o professor trabalhar/ensinar esses conteúdos, com as condições pedagógicas que vivenciaram nos diversos espaços de instituições escolares pelo qual passaram, enfim, do processo de aprendizagem de cada um. O aprender é um processo e um resultado que se revela em uma significação de afirmação e/ou negação frente às possibilidades da disciplina escolar.

O que o conteúdo e as metodologias, entre outros fatores, teriam a ver com essa postura de insatisfação por parte dos alunos frente a essa disciplina que , embora reconheçam a importância do saber geográfico, apresentam dificuldades em perceber a conexão entre os conteúdos estudados em sala de aula e o mundo fora da escola?

3. Geografia Aprendida: diferentes olhares

Tendo como referência o grupo que declara **não gostar de Geografia**, a maioria (25) entre os (32) alunos e alunas afirma **considerar importante aprender esta matéria**

na escola⁶⁸, pelas possibilidades de estudar, conhecer o mundo, ter informações sobre ele, ou, como afirmam:

“praticamente tudo está relacionado a Geografia”; Interessante no conteúdo é “*a informação sobre os países, continente, enfim sobre o mundo*” (M8A5).

“Para saber mais sobre os jornais, estados, cidades e o mundo” (M8G1).

“Sim porque assim aprendemos o aspecto físico do nosso país e de outros também” (F8C9).

“Sim, é uma forma de entendermos descobertas que aconteceram no nosso mundo, tipos de vegetação, de relevo, etc.”; O que há de interessante no conteúdo são: “*as culturas, as religiões, as etnias dos outros continentes, dos outros países*” (F8C10).

“Sim, para saber sobre o espaço geográfico do mundo”; O que há de interessante no conteúdo é: “*conhecer o mundo (espaço geográfico)*”(F8D5).

Considerando importante aprendê-la, mesmo não gostando de Geografia, outro(a)s aluno(a)s desse grupo, ao declararem **o que é interessante e o que é desinteressante**⁶⁹, evidenciam uma insatisfação e, de forma diferente, expressam o que os leva ao desinteresse pela disciplina, como a ‘decoreba’:

“mesmo eu não gostando acho que é fundamental em nossos estudos”

É interessante: “**aprender e entender a matéria que muitas vezes não consigo**”

O que é desinteressante: “*localização, mapas, climas, paisagens...; Pois o motivo de não gostar faz eu esquecer, pois eu nunca aprendi e sim decorei*” (F8E4).

A insatisfação pelo aprendizado geográfico evidencia-se na forma ‘desmotivada’ pela qual o professor comunica o conteúdo em aula:

“considero muito importante você aprender sobre o seu Planeta, saber mais sobre cada continente”

O que há de interessante no conteúdo: “*tudo é interessante, é muito importante*”

E o que é desinteressante: “**é a aula desmotivada que dá até preguiça nos alunos, agora com relação ao conteúdo não tenho nada contra**”

O conteúdo que mais gostei de estudar, aprendi e lembro-me até hoje: “*eu gostei do estudo sobre os planetas e esse tipo de assunto*” (F8E7).

⁶⁸ Conforme respostas obtidas por meio do Questionário - Parte II, questão 43 (em anexo), sendo consideradas as respostas do(a)s alunos e alunas do grupo que não gosta de Geografia.

⁶⁹ Conforme respostas obtidas por meio do Questionário - Parte II, questão 44, 45, 46 (em anexo). Sendo consideradas as respostas do(a)s alunos e alunas do mesmo grupo que não gosta de Geografia. A resposta de cada aluno(a), para essas questões, foram reunidas na citação do texto.

Ainda, os alunos e alunas que ***não gostam de Geografia*** consideram importante aprender Geografia na escola, mas evidenciam sua insatisfação com as metodologias e os recursos utilizados para ensinar/aprender a disciplina em sala de aula:

“Se as pessoas que forem viajar não tiverem nenhum conhecimento de Geografia podem até se perder”

O que há de interessante no conteúdo: “é o estudo das diferentes culturas de um país para o outro”

E o que é desinteressante: “***são os mapas, as pesquisas, os trabalhos, etc.***”

E o conteúdo que mais gostei de estudar, aprendi e lembro-me até hoje: “***é os estados do Brasil***” (M8D3).

Ou, com insatisfação em relação ao professor:

“Não gosto de Geografia, estudo porque é obrigatório”

O que há de interessante no conteúdo: “***quando estudei o Brasil, mas não gostei muito, pois a professora era ruim***”

E o que é desinteressante: “*tudo sem tirar nada*”

E o conteúdo que mais gostei de estudar, aprendi e lembro-me até hoje “***gostei de estudar o Brasil, mas não lembro nada e se lembro não foi por causa das aulas que tive***” (F8D3).

Mesmo tendo afirmado que é importante aprender essa disciplina, ao mesmo tempo evidencia a negação desse aprendizado de forma alarmante:

O que há de interessante no conteúdo: “*nada, quase nada*”

E o que é desinteressante: “***é quase tudo***”

O conteúdo que mais gostei de estudar, aprendi e lembro-me até hoje: “***nada quase nada***” (M8E1).

E, ainda, a insatisfação em relação a si própria, como diz a aluna:

“A Geografia faz parte da vida da gente, mas mesmo assim eu não gosto”

O que há de interessante no conteúdo: “*tem muita coisa importante mas eu não acho nada importante para mim*”

O que é desinteressante: “***tudo, só gosto de colorir os mapas***”

O conteúdo que mais gostei de estudar, aprendi e lembro-me até hoje: “*nenhum*” (F8E6).

Assim, aprender Geografia, para esse(a)s aluno(a)s que *não gostam de Geografia*, pode ser desinteressante porque o conteúdo exige muita memorização (*localização, mapas, climas e paisagens*); ou pela forma como transcorre a aula (*desmotivada*), pela forma como é trabalhada pelo professor (*mapas, pesquisas e trabalho*); pela competência do professor (*estudei o Brasil, mas a professora foi ruim*); ou, ainda, por eles próprios não se sentirem motivados (*não acho nada importante para mim*).

Portanto, mesmo afirmando *não gostar de Geografia*, expressam como é importante aprendê-la na escola. E, como vimos anteriormente, 50% desse grupo considera que a Geografia escolar tem a ver com a vida fora da escola e a maioria concorda que é importante para a vida. Entretanto, enfatizam seu desinteresse, principalmente em relação aos conteúdos selecionados e às metodologias de ensino utilizadas pelos professores.

Esses fatores, expressões do desinteresse pela disciplina do grupo que *não gosta de geografia*, também estariam presentes nas declarações daquele(a)s aluno(a)s que (em relação àquilo que estudaram entre a 5^a e a 8^a série), afirmam *ser indiferentes a Geografia*; ou que *gostam mais do professor do que a matéria*; ou, ainda, nas declarações daquele(a)s que afirmam terem *apreciado tanto o professor quanto a matéria Geografia?*⁷⁰

Tendo como referência os depoimentos dos grupos que se colocam como *indiferentes à Geografia* (19 aluno(a)s), mas consideram importante aprender essa disciplina na escola, o desinteresse dele(a)s pela Geografia se expressa também em relação ao conteúdo e à forma pela qual lhes é proposto aprender esses conteúdos:

“*fazer mapas, tirar xerox*”(F8F5); “*a matéria você só decora e não aprende*”(F8A1); “*os exercícios e as provas*”(F8B4); “*um estudo cansativo*”(F8B1).

Em relação ao grupo (de 13 aluno(a)s) que *gosta mais do professor do que da matéria*, mesmo considerando importante aprender Geografia na escola, o desinteresse está:

⁷⁰ Para esses 3 grupos foram consideradas as respostas obtidas por meio do Questionário (em anexo) - Parte II, questão 45: O que é desinteressante no conteúdo da Geografia para você?

“nos mapas”(F9A6); “estudar relevo, decorar números, latitude e longitude”(F8F11); “a parte de responder exercícios e fazer mapas”(F8F3); “aula de correção oral”(F8D8); “síntese”(F8F9); “resumo dos conteúdos”(M8F6).

O grupo (de 20 aluno(a)s) que afirma ter *apreciado tanto o professor quanto a matéria Geografia* considera importante aprender Geografia. Entretanto há desinteresse em:

“fazer mapas”(F8D10); “mapas”(F8D9); “a confusão que os exercícios e os mapas nos deixam”(F8F4); “quando tem que decorar onde os países estão para fazer a prova”(F8E12); “ler e ter que fazer exercícios”(M8B1); “os resumos”(M8D7); “os resumos”(M8D6).

Nos depoimentos dos cinco grupos de aluno(a)s está explícito que o desinteresse pela Geografia escolar é devido a: uso do mapa, ter que decorar a matéria, resumos ou sínteses, exercícios e correção oral, prova e pesquisa em grupo. O desinteresse é menos evidente em relação ao conteúdo em si e mais evidente em relação à forma de aprendê-lo. Essas afirmações do(a)s aluno(a)s indicam que, por um lado, estão desmotivado(a)s porque não estabelecem conexão entre a Geografia escolar e a geografia fora da escola e não aprendem. Por outro lado, mas não desvinculado da desmotivação, o desinteresse de alunos e alunas pela disciplina Geografia no ensino fundamental é decorrente do modo como está sendo conduzido o processo de ensinar e aprender (ou não aprender) Geografia no ensino fundamental.

Diante desses depoimentos evidenciando insatisfação em relação ao conteúdo-forma da disciplina, é importante salientar que a questão do *uso do mapa* diz respeito de maneira especial à Geografia. Por isso o mapa será destacado entre as questões que são salientadas pelo(a)s aluno(a)s como fatores de insatisfação, interferindo na aprendizagem e, consequentemente, provocando desinteresse pela Geografia.

Quanto aos **mapas**, sabemos que é um instrumento histórico. Desde os tempos dos homens das cavernas as informações sobre a caça, o terreno, as matas e os rios eram registradas por meio de símbolos pictóricos e lidas através da linguagem iconográfica, pela qual se comunicavam. Também é um instrumento de poder. Durante o processo da expansão marítima dos europeus o mapa era um segredo de estado e valia a vida e a honra de um cartógrafo. Durante as guerras mundiais e as guerras locais que as sucederam,

fortaleceu-se a representação estratégica de uma linguagem do poder da geopolítica. Atualmente, embora as imagens obtidas por meio de satélites venham ocupando esse lugar, o mapa não deixa de ser um importante instrumento. Registra dados com os mais diversos objetivos, sendo estes selecionados para que expressem informações e representem de forma estratégica e organizada o espaço para o uso e o domínio do homem, e, portanto, ele é também uma representação ideológica.

Assim, o mapa é uma representação comum na vida moderna: “*um modelo de comunicação visual, é utilizado cotidianamente por leigos em suas viagens, consulta de roteiros, localização de imóveis, e por geógrafos, principalmente, de forma específica*” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p.15-16).

Dessa forma, o mapa servindo como instrumento de sobrevivência, de localização, de fonte de dados, é um importante recurso técnico e estratégico de poder, além de ideológico; é a principal forma de representação cartográfica utilizada pela Geografia e, nesse sentido, é estratégico para o ensino e a aprendizagem geográfica.

No ensino fundamental o mapa, como um recurso cartográfico, representa uma oportunidade para que o estudante aprenda sua linguagem e faça sua leitura, “*a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é ‘alfabetizar’ o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações*” (PEREIRA, 1996, p. 55). Podemos realizar essa ação com apoio do mapa e, para isto, cabe ao professor de Geografia preparar o aluno para lê-lo entre outras formas de representação cartográfica (plantas, cartas, diagramas, gráficos e climogramas), como compete às demais disciplinas do ensino fundamental preparar os estudantes para ler e contar: “*preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos*” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p.15) .

Segundo pesquisas de ALMEIDA e PASSINI (1994), desde os primeiros meses de vida do ser humano as impressões e percepções espaciais se desenvolvem em interação com o meio e antes do período de escolarização se inicia o desenvolvimento da concepção da noção de espaço. No ensino fundamental essas noções espaciais das crianças precisam ser estimuladas e ampliadas, desde as séries iniciais até a 8^a série. As noções de localização, orientação e representação cartográfica são conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos por meio de metodologias que subsidiem o(a)s aluno(a)s a

pensar, ler e analisar o espaço geográfico. Assim, é “*na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço - o que só será plenamente possível com uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço*” (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p.11).

O mapa, por ser uma representação codificada de um determinado espaço real, requer um trabalho pedagógico processual em que o aluno seja alfabetizado para ler e interpretar representações cartográficas, para analisar o espaço geográfico próximo e distante em que vive. É preciso levar em conta ainda que, sendo o mapa uma representação de um determinado espaço real, em um dado momento histórico, não revela as mudanças constantes e dinâmicas da realidade social do espaço. Essa dinâmica só é percebida no processo de formação, pelo(a)s aluno(a)s, dos conceitos de tempo e espaço.

Os depoimentos do(a)s aluno(a)s, indicam dois aspectos em relação ao uso do mapa em sala de aula. Por um lado, os professores utilizam esse instrumento cartográfico e, por sua vez, apoiam-se nesse recurso de aprendizagem que é a cartografia. Portanto, os professores de Geografia consideram-na importante para o planejamento e desenvolvimento dos conteúdos geográficos.

Por outro lado, esse instrumento importante para a Geografia é considerado pelo(a)s aluno(a)s como uma atividade didático-pedagógica desinteressante. Isso indica que há uma ausência de significação. Os depoimentos da maioria do(a)s aluno(a)s revelam que ele(a)s chegam à 8ª série do ensino fundamental manuseando os mapas como uma ilustração, sem assimilarem seu valor para a vida. Vêem o mapa como uma figura pictórica para colorir, desprovida de comunicação e, portanto, sem ressignificação, sem absorver dessa representação informações que facilitem a sua aprendizagem do espaço geográfico.

O mapa, como representação de um determinado espaço real em um dado tempo, é um meio de comunicação por ter uma linguagem, a qual se expressa através de elementos e símbolos. Por meio das técnicas de comunicação cartográfica esses símbolos codificados trazem informações que, decodificadas, assumem um contexto de ressignificação. É através desses símbolos que o mapa (construído por um sujeito com suas intenções) estabelece comunicação com o (outro) sujeito. Aprendendo a dominar as técnicas de comunicação cartográfica, o sujeito passa a ler, representar e interpretar o mapa e a utilizá-lo para refletir

sobre os temas geográficos, para pensar e agir sobre o espaço geográfico, podendo o mapa, assim, estabelecer uma comunicação, uma ressignificação para quem o usa.

O professor de Geografia é o orientador da alfabetização cartográfica. Para que o(a)s aluno(a)s possam ser incentivados e encontrar na leitura, análise e interpretação dos mapas o significado desse importante recurso de aprendizagem geográfica, e para que

tenham melhores possibilidades de interpretarem criticamente os mapas, é preciso investir no desenvolvimento dos fundamentos cognitivos da linguagem cartográfica desde as séries e/ou ciclos iniciais do ensino fundamental, quicá desde o ensino infantil. O incentivo à observação do espaço que construímos e em que circulamos, a sua representação (pictórica ou técnica), a elaboração elementar de legendas, noções elementares de escala, vizinhança, pontos de referência são pré-requisitos para uma ‘alfabetização cartográfica’. Para que os alunos das primeiras séries ou ciclos tenham um amadurecimento gradativo da linguagem cartográfica e compreendam futuramente representações mais complexas, devem ter acesso natural à Cartografia (LIMA, 2000, p.57).

No entanto, para que tais objetivos sejam alcançados, são necessárias a qualificação docente e condições pedagógicas escolares. Quanto à qualificação docente, como afirmam ALMEIDA e PASSINI,

o professor de 1º grau pouco aprende em seu curso de formação que o habilite a desenvolver um programa destinado a levar o aluno a dominar conceitos espaciais e sua representação. Dessa forma, no curso de 1º grau, além de outras deficiências, o preparo do aluno quanto ao domínio espacial é muito precário (ALMEIDA e PASSINI, 1994, p. 11).

Da mesma forma, para LIMA,

predomina a idéia de que os profissionais que atuam nestes níveis de ensino são reprodutores daquilo que se produz no gabinete da academia ou dos autores de livros didáticos. Além do mais, coloca-se em questão a qualidade dos cursos de formação de professores e, finalmente, a questão das condições de trabalho para o exercício satisfatório da profissão docente (LIMA, 2000, p. 41).

Sabemos que os professores, na maioria das escolas públicas, não dispõem dos equipamentos básicos necessários ao ensino da cartografia. Faltam desde mesas adequadas para que haja acompanhamento na elaboração, por exemplo, de mapas mudos até materiais e espaços adequados. Geralmente, as salas de aula possuem quarenta aluno(a)s, o que dificulta ao professor trabalhar com a compreensão das linguagens cartográficas. A falta de

condições físicas é uma das limitações ao trabalho pedagógico gerando, em professores e aluno(a)s, o desinteresse em ensinar/aprender cartografia. Assim, o(a)s aluno(a)s perdem a oportunidade de aprender a fazer, por meio dos mapas, uma leitura ampla do mundo e identificar possibilidades de intervenções no espaço. Melhorar as condições para o trabalho do professor não é suficiente, se esse profissional não estiver qualificado para ensinar cartografia, o que depende da sua formação inicial e continuada⁷¹.

Devido ao custo dos materiais didáticos, como um caderno de cartografia específico ou um atlas geográfico, não é comum o(a)s aluno(a)s terem o seu próprio material de cartografia. É através dos livros didáticos, comprados, emprestados ou recebidos pelo sistema FAE- MEC, que o(a)s aluno(a)s nesse nível de ensino têm (e tiveram) contato com os mapas que são manuseados em sala de aula. Nos livros didáticos lançados recentemente no mercado, nota-se que a cartografia vem assumindo novos valores como um instrumento didático-pedagógico para facilitar a aprendizagem. Nesse contexto escolar brasileiro as representações cartográficas, utilizadas pelos professores e aluno(a)s do ensino fundamental, são, então, principalmente, aquelas contidas no livro didático adotado. Nesse sentido, como diz LIMA (2000, p.54), é necessário avaliar nos livros de Geografia do ensino médio e fundamental as representações cartográficas que trazem, pois é uma constante a incompatibilidade entre ‘mapas ilustrativos’ e os conteúdos. Portanto, esses livros merecem mais atenção que a despendida aos atlas, pois são mais difundidos e manuseados pelo(a)s aluno(a)s.

Frente a esse quadro de desinteresse do(a)s aluno(a)s pelos mapas, e no sentido de efetivar a sua utilização de forma mais satisfatória, é necessário que os professores acrescentem nos seus critérios de decisão para a escolha dos livros de apoio uma avaliação questionadora também do conteúdo cartográfico. Nessa avaliação do professor, deve estar incluída a visão de que os mapas não são simples ilustração e a atenção à concepção de

⁷¹ Há poucos cursos de Cartografia voltados para a sua aplicação no ensino fundamental e médio e para o uso do(a)s aluno(a)s nesses níveis de ensino. Embora os melhores cursos de graduação tenham investido em laboratórios para aulas de informática e sensoriamento remoto e cartografia, esses recursos ainda estão ausentes da maior parte dos cursos de licenciatura, geralmente noturnos, para futuros professores de Geografia. “As disciplinas cartográficas ministradas no ensino superior ou em cursos de graduação devem investir mais na ampliação do horizonte teórico que as permeia. Por exemplo, abordando diferentes autores e teorias, como as da Comunicação Cartográfica, da Semiologia Gráfica, da Cognição aplicada à Cartografia e à Geografia, da Linguagem Cartográfica, dos Mapas como Modelo, dentre tantas outras (LIMA, 2000, p.57-58).

mundo dos autores de livros didáticos, pois por ela passa a escolha dos mapas inclusos nesses livros e em suas mensagens. Para isso é necessário investir na formação continuada de professores e na cartografia especialmente, pois “*a má (in)formação do professor tem sido a grande responsável pelo desinteresse de professores e alunos quanto à utilização da cartografia como recurso qualitativo para se aprender a Geografia*” (LIMA, 2000, p.54).

Também é necessário que os professores continuem considerando a cartografia um recurso importante em seus planejamentos e ampliem o uso de mapas que retratam a dinâmica das relações no espaço contemporâneo. Considerando que os alunos e alunas jovens adolescentes percebem de alguma forma a relação da Geografia com o cotidiano de suas vidas, é possível utilizar a cartografia para problematizar espacialmente cada fato novo do lugar e do mundo que o(a)s aluno(a)s trazem como informação para a sala de aula. E, então, o professor, por meio da cartografia, pode ressignificar o seu uso, ampliando o significado da própria geografia cotidiana do lugar e do mundo do(a)s jovens adolescentes.

4. Relação Ensino e Aprendizagem de Geografia: conteúdo-forma como questões curriculares

Além do uso do mapa, entre outros fatores de insatisfação que provocam desinteresse em aprender Geografia expressos nos depoimentos do(a)s aluno(a)s, e que consequentemente interferem na aprendizagem, estão: *ter que decorar a matéria, o resumo ou síntese, os exercícios e a correção oral, até a prova e a pesquisa em grupo.*

Percebe-se que estão interligadas duas questões: o conteúdo do discurso geográfico e a forma de ensinar/aprender esse conteúdo (as atividades didático-pedagógicas). Assim, os olhares do(a)s aluno(a)s sobre forma-conteúdo, que é uma questão de natureza curricular, oferecem pistas sobre a questão de como aprendem Geografia e indicam o que dificulta a sua interação com a Geografia escolar. Primeiramente, tratarei da questão do **conteúdo-forma** e a relação com o decorar a matéria. Posteriormente, sobre as **formas-conteúdo** que são oferecidas como atividades pedagógicas para o aprendizado da Geografia para, assim, concluir sobre o aprendizado do espaço geográfico e sua inserção no horizonte sócio-cultural deste(a)s aluno(a)s.

Antes, porém, para compreender como aprendem a Geografia escolar é necessário explicitar que a prática educativa de ensinar e aprender, conteúdo e forma, não é uma realidade abstrata, mas cumpre uma função social da instituição escola. A escola, histórica e socialmente, funciona para “*organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social*”. Isso ocorre por meio do currículo “*entendido como conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/as estudantes*”. O currículo está no centro da atividade educacional e constitui o núcleo do processo institucionalizado. Dessa forma, o “*nexo interno e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo*” (SILVA, 1995b, p.184)

Assim, a função social da instituição escolar se concretiza por meio de um currículo:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária (...), e isso se traduz em conteúdo, formas e esquemas de racionalização social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos (SACRISTÁN, 1998, p.15).

O currículo escolar, na qual se inclui a Geografia,

é a forma de ter acesso ao conhecimento (...) se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. (...) é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (ibid., 1998, p.15,16).

O currículo organizado no contexto das primeiras séries do ensino fundamental é parte constitutiva de um projeto educativo com função globalizadora que abarca diversas dimensões da cultura através de conteúdos, compreendidos como algo mais que a seleção de conhecimentos provenientes de diversos campos de saberes, visando o desenvolvimento social dos indivíduos para o seu desempenho em sociedade e das habilidades fundamentais para tal.

Esse projeto, a partir da 5^a série, passa a agrupar diversos campos do saber (as matérias ou disciplinas escolares, entre elas Matemática, Português, Ciências, História e Geografia). A essas disciplinas cumpre implementar a função social da instituição escola e, ao mesmo tempo, essa função social passa a ser assumida pelas disciplinas escolares e as correspondentes clássicas áreas de licenciatura acadêmica. Por meio do conhecimento (conteúdos no sentido amplo) dos diversos campos do saber, são articuladas propostas teórico-metodológicas (objetivos, conteúdos e métodos de ensino) para cada disciplina escolar correspondente. Essas propostas metodológicas são ordenadas e expressas em Programas de Ensino para cada uma das disciplina ou áreas específicas. São estes Programas-curriculares que orientam na condução dos conteúdos, no sentido de uma

seleção de conhecimentos dirigidos para esse nível de escolarização, e servem de referencial ao processo de aprendizagem.

Do currículo pleno ao material didático, o professor na sala de aula é o último elo de ligação entre o currículo e o aluno. Embora a prática de ensino dos professores seja importante para a análise do Programa de ensino, porque decorre de determinações desse documento, o currículo é mais amplo que o processo de ensino-aprendizagem, pois está impregnado dos valores que esses processos assumem numa sociedade concreta, ou, como afirma SACRISTÁN:

A prática do ensino não é pois um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modela pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos (1998, p. 91).

Assim, o professor concretiza o currículo prescrito por intermédio do seu plano de ensino, que reelabora para a prática cotidiana. O currículo, como referencial de formação para ser colocado em prática por uma instituição escolar, definido os discursos, selecionada as regras e normas explícitas ou não, e a dimensão curricular que se apresenta concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos e avaliações), que os professores devem ‘aprender’ e aplicar, constituem os saberes curriculares apropriados pelos professores no decorrer de suas carreiras (TARDIF et al., 1991, 220). Mas os professores se movimentam não só entre os saberes curriculares. O professor traz consigo um saber docente plural, formado por outros diferentes saberes, provenientes de diversas fontes: ‘saberes profissionais’, ‘saberes pedagógicos’, ‘saberes da disciplina’ e, além desses saberes, “*o(a)s professore(a)s, no exercício de sua função e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio*” denominados ‘saberes da experiência ou da prática’ (TARDIF et al., 1991, pp. 219-220).

O que o professor, com seu saber docente plural, planeja - conteúdo e forma - para a sala de aula nem sempre ocorre de forma coincidente com seus planos. Na sala de aula, aluno(a)s e professor estabelecem relações pedagógicas e experiências de aquisição de conhecimento e vivências pessoais que não são planejadas. Trata-se do currículo real, segundo SACRISTÁN:

Uma análise mais refinada da realidade da escolarização e das práticas cotidianas na sala de aula torna claro aquilo que os alunos aprendem na situação escolar - e também aquilo que deixam de aprender - é mais amplo que essa primeira acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo o tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se refletem os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre os alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula, por meio do processo de ensino-aprendizagem, representam maneiras de construir o conhecimento da cultura legítima da sociedade, cujo saber não está separado do poder e sim legitima esse próprio poder. Nesse âmbito, as práticas e vivências culturais dos jovens adolescentes, representadas pelas culturas juvenis, não são consideradas como cultura pelo currículo e, da mesma forma que a cultura popular, em geral fica ausente do processo ensino-aprendizagem. Como afirma SANTOMÉ,

algo que dificilmente se encontra presente é o que podemos denominar de cultura popular e, particularmente, aquilo que se vem se denominando de ‘culturas juvenis’, em geral. Podemos considerar essas culturas como formas de vida, como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos e alunas fora das escolas. São essas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorizações e expectativas da juventude, as que nos permitem descobrir o verdadeiramente relevante de suas vidas. Se as distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras através das quais os seres humanos dão sentido a suas vidas, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos, as culturas juvenis vão ser as que, por definição, traduzem a juventude. Não obstante, essa realidade juvenil é algo que a instituição escolar vai tratar de ocultar, quando não atacar frontalmente (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Partindo desses pressupostos curriculares, podemos, por meio das palavras dos(a)s aluno(a)s, captar as dimensões do currículo, prescrito, real e oculto, da Geografia escolar e refletir sobre sua aprendizagem no ensino fundamental e como esta interage com o horizonte cultural do(a)s jovens adolescentes.

Assim, se o(a)s aluno(o)s expressam insatisfação e desinteresse em relação ao conteúdo e à forma como esse conteúdo é ensinado, é necessária uma reflexão sobre a organização e as dimensões do conteúdo e da forma, ou seja, como se efetivam na prática educativa do(a)s aluno(a)s para analisar a Geografia escolar.

4.1. A relação conteúdo-forma

Na lista de conteúdos desinteressantes e que o(a)s aluno(a)s consideram objeto de memorização estão:

“a dimensão dos países, densidade demográfica, números” (F8C9, grupo dos que não gostam da Geografia);

“decorar nome e capital de estados e países” (F8D11, grupo dos indiferentes);

“estudar relevo, decorar números, latitude e longitude” (F8F11, grupo dos que gostam mais do professor que da matéria);

“o tipo de aplicação”[se refere a utilização do conteúdo para a vida] (M8C3, grupo dos que apreciaram tanto o professor quanto a matéria)

“estudar o clima, a vegetação, a hidrografia e outros”(M8C5, grupo dos que gostam de Geografia);

“pois sempre é o mesmo o que a gente estuda: relevo, planalto, hidrografia” (F8F2, grupo dos que gostam de Geografia).

Analizando essa lista de temas da Geografia escolar, percebemos que o discurso geográfico para alguns alunos e alunas no ensino fundamental é compreendido como algo sem relação com o real. Um fenômeno sem o conjunto que lhe dê sentido, ou como uma ordem de fenômenos sem movimento e contradições e, devido a isto, objeto de memorização, pois

Trata-se, na verdade, de um grande exercício de ficção na medida em que fala de um relevo, de uma hidrografia, clima, população, economia, etc., como se fosse possível identificar em qualquer paisagem uma dessas temáticas na forma de fenômeno, ou, em outras palavras, como se o modelado existisse por fora das populações e as populações por fora dos climas e da economia e assim por diante. Assim, o discurso geográfico que tradicionalmente se faz em nossas salas de aula não pode ser constatado em lugar algum do planeta (SANTOS, 1996, p. 37) .

Deste ‘mundo de ficção/imaginário’ poucos alunos e alunas lembram-se, embora alguns(mas) afirmem ter apenas decorado aquilo que estudaram na 5^a, na 6^a ou na 7^a série. Mas, mesmo com um discurso descolado do real, a Geografia ainda é percebida por alguns(mas) aluno(a)s como uma disciplina que tem conteúdos ou um papel importante. De uma forma ou de outra, como vimos anteriormente, esses temas estão marcados na memória dele(a)s: *o estudo do Brasil, a localização de estados e capitais, que a geografia*

está em todos os lugares. Isso significa que esse(a)s aluno(a)s negam e afirmam essa disciplina escolar, revelando as contradições do seu currículo.

A maioria do(a)s aluno(a)s, entretanto, afirma “*não lembro de nada*”; “*não lembro de nenhum conteúdo*”, ou seja, aquele conteúdo ensinado, que o professor no ensino fundamental gastou energia e tempo para planejar e aplicar, foi simplesmente esquecido e/ou decorado pelo(a) aluno(a) e isso significa:

Livros e mais livros, anotações mais anotações, horas e horas de estudo para as provas e, (...), a maior parte do que é adquirido com tanto esforço vai parar na vala comum do esquecimento, e isso, por si só, já deve nos fazer pensar qual é, afinal das contas, o papel dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 1996, p. 37)

Se o conteúdo é simplesmente objeto de memorização e uma parcela considerável dos conteúdos ensinados no transcorrer do processo escolar é esquecida na idade adulta, pois há um processo de seletividade da memória, convém questionar o papel dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja: o que ensinamos quando ensinamos Geografia e o que queremos que nossos alunos aprendam.

Para DOUGLAS SANTOS (1996), o conteúdo é o álibi do processo de aprendizagem e a sua valorização não está em si mesmo. O valor do conteúdo está subjacente à proposição do objetivo. Aprender a identificar aquela lista de conteúdos - relevo, hidrografia e capitais - não pode ser considerado importante na medida em que tais informações são acessíveis por meio de atlas e almanaques. Mas manusear tais meios de informação de dados é importante e é impossível aprender a manipular esses dados sem praticar. E tal prática só se efetiva por meio do conteúdo. Assim, o valor do conteúdo está vinculado à necessidade da prática para apropriação de determinados comportamentos, habilidades, técnicas, informações e construções mentais que se movimentam por meio do conteúdo, idéias de ‘ir -vir-e-ir’ elaborando e apropriando de formas de pensar.

Dessa forma, é necessário questionar não só como ensinar esse ou aquele conteúdo, mas como aprender esse ou aquele conteúdo-prática. O objetivo não é memorizar mecanicamente (pois as informações mudam) o conteúdo, mas, através de práticas dirigidas, dar sentido ao conteúdo. A lista de conteúdos não é o problema em si, pois

o que define a dinâmica de tal aprendizagem é o objetivo pedagógico subjacente à proposição do professor (...) quando falo em objetivo pedagógico, estou me referindo à tentativa de, através de práticas dirigidas, levar o educando a apropriar-se de habilidades e comportamentos que, hipoteticamente, permitam o enfrentamento e a conquista de soluções não só para os problemas propostos na escola, mas, também, na vida cotidiana em geral (SANTOS, 1996, p.38, p.45).

Nesse entendimento, por meio dos conteúdos é que o(a) aluno(a) pode pensar e através deles chegarmos ao objetivo da educação geográfica: o aluno aprender. No entanto, esse esforço de pensar pode ser ineficaz quando a preocupação é fazer o aluno decorar dados e informações.

O conteúdo, como o conhecimento escolar ensinado na disciplina Geografia, selecionado por adultos para alunos e alunas jovens adolescentes no ensino fundamental, ministrado pelo professor, estabelecido pelo Programa de Ensino, gerenciado pela escola e administrado pela Superintendência Regional de Ensino e Secretaria de Educação, se realiza por meio de pessoas que estabelecem relações políticas na produção do conhecimento, na elaboração e execução (decidindo e selecionando o que, para quem e como) do currículo dessa disciplina. Esse conteúdo como expressão do que se ensina é a identidade do discurso geográfico inserida no currículo, que não é,

pois, um meio neutro de transmissão de conhecimento ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o que, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia (SILVA, 1995a, p. 202).

O conteúdo estabelece vínculos de relações de poder de seleção desse ou daquele conhecimento para ensinar e, portanto, de inclusão ou exclusão das pessoas em relação a aprender esse ou aquele saber. Mas,

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas de poder (ibid., 1995, p.194).

Assim, o conteúdo sempre estará incluindo e excluindo alunos/professores. Dessa forma, cumpre uma das funções do currículo, que é estabelecer comportamentos, o que os alunos e as alunas devem (saber) ser, se tornar. E, através do objetivo do conteúdo é que se torna possível o aluno aprender Geografia.

O conteúdo é estratégico para o processo de aprendizagem. Como a intenção desse ou daquele conteúdo está vinculada à apropriação desse ou daquele comportamento, para que tal apropriação se realize são ofertadas tarefas pedagógicas. Nesse sentido, “*a ‘forma’ pedagógica da tarefa e o seu ‘conteúdo’ são aspectos indissociáveis - duas dimensões de uma mesma realidade, já que uma se envolve na outra*” (SACRISTAN, 1998, p.220).

Sobre esse ‘*mundo ficção*’, são oferecidos exercícios, provas e outros mecanismos de controle e regulação, para que o(a) aluno(a) jovem adolescente pense e aprenda Geografia. Que comportamento, habilidades de pensamento a Geografia busca para aprendizagem do aluno?

4.2. A relação forma-conteúdo

No que se refere às formas oferecidas para construção de aprendizagens, que provocam desinteresse e insatisfação do(a)s aluno(a)s em relação à Geografia, estão: *resumos ou síntese, aos exercícios e a correção oral, prova e trabalho em grupo*. Essas práticas didático-pedagógicas podem estabelecer relações entre o objeto a ser conhecido pelo(a) aluno(a) e o conhecimento do conteúdo, formando uma rede de significados. A aprendizagem, assim, ganha significado e auxilia o(a) aluno(a) a pensar no conteúdo proposto para ser aprendido. Mas, dependendo das intenções e complementos que se dá aos conteúdos dessas práticas, podem levar o(a) aluno(a) apenas à exercitação e à aplicação, sem que ocorra uma aprendizagem significativa.

Provas são instrumentos de avaliação que podem ser diagnósticas, qualitativas como podem ser o **trabalho de pesquisa em grupo**. O planejamento de uma prova de Geografia qualitativa e diagnóstica exige condições, como tempo para correção e um

número pequeno de alunos/prova para a correção pelo professor e que proporcione um retorno qualitativo

cognitivo e afetivo emocional, quando é entregue de volta ao aluno⁷². O trabalho em grupo, de pesquisa, por muitas vezes ser um trabalho para cada cinco ou seis alunos, reduz o número de avaliações para o professor, que, por sua sobrecarga de trabalho, faz essa opção. Entretanto, com freqüência essa atividade não é de fato uma pesquisa, no sentido de introduzir o aluno na descoberta, incentivando-o a questionar a realidade espacial próxima ou distante, desenvolvendo o espírito investigativo da leitura do espaço produzido e a construção de saberes, possibilitando-lhe posicionar propositivamente diante da realidade. Trata-se de um resumo de umas páginas de livro, podendo o aluno aprender a iniciar uma pesquisa pela leitura, mas não a estabelecer um significado mais amplo para essa prática.

Tanto os trabalhos em grupo como as provas qualitativas estão inscritas nos debates curriculares desde 1986, na busca de significados mais qualitativos para o discurso escolar geográfico e, embora inseridos no atual Programa de Ensino Estadual e valorizados pelos Parâmetros Curriculares, a instituição escolar está distante de atender as condições necessárias para efetivação de forma condizente com as necessidades biopsicossociais do(a)s aluno(a)s e coerente com a produção e apropriação dos conhecimentos da Geografia do mundo atual.

É importante perceber nessas práticas pedagógicas o quanto elas contribuem ou para a mudança na qualidade do pensar do aluno. Segundo o(a)s aluno(a)s investigados, elas só lhes provocaram desinteresse em relação ao conteúdo, que, sendo um ‘mundo de ficção’ que deve ser decorado para a prova ou resumido por um trabalho, está desvinculado do mundo, do ‘seu’ mundo, sem intercâmbio com a sua geografia vivida. Essa geografia é o espaço próximo e distante que habitamos, que os Homens modificam historicamente conforme as relações sociais que estabelecem, tornando-os um ser sócio-cultural.

⁷² Essas condições são desejadas por muitos professores e representam uma luta pela melhoria nas condições do seu trabalho e na qualidade do ensino, visto que a aplicação de prova qualitativa na realidade da rede pública, por exemplo, é uma dificuldade para o/a professor/a. Com um cargo (18 aulas semanais), tendo, pois, 6 salas com a média de 40 alunos em cada sala (totalizando 240 aluno(a)s), se propuserem em uma prova três questões discursivas para uma verificação da qualidade do raciocínio geográfico dos alunos, terão diante de si 720 (setecentas e vinte) questões ou pequenos textos para correção! Mesmo assim, muitos professores realizam provas abertas que são realizadas por um aluno em parceria com outro, as provas de duplas.

Assim, podem até identificar a contribuição dessa disciplina para a sua vida, mas esta investigação está indicando que os meios utilizados pela Geografia escolar pouco têm contribuído para que o(a) aluno(a), a partir da relação entre os conhecimentos geográficos e o mundo em que vive, empreenda um raciocínio espacial.

A forma como os conteúdos são oferecidos no ensino fundamental para que o(a)s aluno(a)s aprendam está muito mais vinculada a um “objetivo pedagógico” de apropriação de conteúdos por meio de práticas tradicionais do que à utilização do conteúdo como um meio para realizar o processo de construção do pensamento e, portanto, da aprendizagem. Ou seja, o conteúdo passou a representar o objetivo pedagógico marcando o que é a Geografia escolar.

O conteúdo e as metodologias utilizados no ensino fundamental, como mostram o(a)s aluno(a)s, não estão sendo satisfatórios para ele(a)s, e nem condizentes com a função que o aprendizado geográfico escolar pode oferecer para o contexto histórico atual. Em razão disso, a Geografia deixa de contribuir para a formação do raciocínio geográfico do(a)s aluno(a)s, para o ser social em busca de ser cidadão, num momento em que é imprescindível ensinar e pensar sobre diferentes pensamentos e conhecimentos, problematizar o real do espaço geográfico, alfabetizar espacialmente o(a)s aluno(a)s.

Essas funções do ensino de Geografia para o momento atual, ou a questão dos objetivos da Geografia, ou os conteúdos que o(a)s aluno(a)s devem aprender têm sido ressaltado por diversos autores que defendem estar a função da Geografia escolar não só na prática da sala de aula, envolvendo professores e aluno(a)s na instituição, apenas no conteúdo ou nas metodologias, mas está, ao mesmo tempo, subjacente a ambos. Para VESENTINI :

Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva, dos grupos sociais. ‘Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito da história’ (1989, p.37).

Em outro momento assinala esse autor:

O ensino de geografia no século XXI, portanto, deve ensinar - ou melhor, deixar o aluno descobrir - o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve enfocar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (...), deve realizar constantemente estudos do meio (...) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (VESENTINI, 1995, pp. 15-16).

Para Douglas SANTOS, qualquer reflexão em torno do conhecimento geográfico deve ter como ponto de partida que a importância em aprender Geografia está em aprender a localizar-se. Localizar-se *no* espaço, não nos restringindo ao conhecimento das coordenadas, das rosas-dos-ventos, distribuição de rios e montanhas, ou limitando-nos ao sentido de resolver uma equação geométrica cuja resultante não define parâmetros para a ação imediata. Mas, no contexto dessa discussão, localizar-se *no* espaço

muda de sentido e transforma-se, para além de toda essa geometria, num domínio sobre o processo de trabalho, isto é, sobre a forma pela qual nos inserimos no movimento geral de produção e reprodução da sociedade em que vivemos e, portanto, teremos de colocar cada esquina, cada rua, cada elemento paisagístico no centro de nossas atenções (SANTOS, 1996, p. 37).

Para esse autor, como vimos, o conteúdo é um meio (*álibi*) do processo e não um objetivo em si mesmo. Assim, é mais importante ensinar a pensar, mas (como todos os professores de alguma forma ensinam a pensar) exercitar o pensamento a não ficar na lógica formal (dos conteúdos), pois

Permanecer nela (...) é manter a relação escolar no caminho que hoje ela percorre, distanciando-se, cada vez mais, das exigências sociais que a forjam e sustentam. Tenho uma proposta: colocar a escola para além da lógica formal, isto é, envolver o processo de ensino/aprendizagem num macro projeto de exercitar a lógica e, para tanto, mais que mera discussão conteudista e/ou de grades curriculares, retomar o problema do “pensar”. Não qualquer “pensar”, mas aquele que nos permite captar a fluidez do fenomênico sem que, para tanto, tenhamos de mergulhar no mais profundo ceticismo (SANTOS, 1996, p.39).

Para PEREIRA, o papel específico da Geografia no processo de aprendizagem é tornar claro o que significa acrescentar, em termos de qualidade, à palavra espaço o adjetivo geográfico e acrescenta:

o processo que se coloca é o da alfabetização entendida em seu sentido amplo. E alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade

do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno.(...). Portanto, o ponto de partida do discurso pedagógico geográfico não deve ser o desenrolar histórico dos fatos que geraram a construção do espaço geográfico, mas a sua atual configuração, identificando-se as dinâmicas responsáveis por ele ser o que é .(...) a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de ‘alfabetizar’ o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações (PEREIRA, 1996, p.53 e p.55).

Nesse sentido, de acordo com o pensamento desses autores, ao ressaltarem os objetivos da Geografia escolar, e analisando os depoimentos desse(a)s jovens adolescentes, fica demonstrado que o desinteresse do(a)s aluno(a)s pela Geografia é decorrente do objetivo a que esta se propõe, o qual permeia os conteúdos, e das formas que lhes são propostas para aprender. Tais objetivos não contemplam as necessidades do ‘mundo’ dos jovens adolescentes e estão desvinculados do ‘seu’ tempo-espacº. Não se trata de negar essas formas de aprendizagem, pois o valor dessas atividades não pode ser considerado apenas por elas mesmas, ainda que se perceba que estão dirigidas para atingir um objetivo do currículo, mas dependem de contextos que ultrapassam o professor e as condições escolares. Isso pode ser verificado por meio de outras formas que são oferecidas, como atividades em sala de aula ou tarefas extra-classe, para o(a)s aluno(a)s aprenderem Geografia.

4.3. Outras práticas pedagógicas

Em relação às outras atividades didático-pedagógicas alternativas para a aprendizagem do conteúdo geográfico, podemos utilizar, além dos livros didáticos, entre as linguagens da comunicação, os documentos escritos (livros, mapas, jornais, revistas, HQs, entrevistas, poemas, música, literatura, etc.), e os documentos visuais (documentários de TV, filmes, programas televisivos, jornais) e, ainda, os extra-classe (pesquisa, feira de ciências, trabalho de campo, em especial para a Geografia).

Sendo solicitado⁷³ aos alunos e alunas que indicassem (entre 16 opções) aquelas que durante o ano são realizadas *sempre*, ou *pouco realizadas* ou *nunca realizadas*, obtivemos dados que podem ser expressos da seguinte forma:

Sempre o professor explica o conteúdo do livro didático e nós fazemos exercícios, fazemos trabalho de pesquisa em grupo, trabalho em grupo, usamos mapa fazendo sua leitura.

Pouco assistimos vídeo com documentários/filmes e utilizamos textos variados retirados de jornais, revistas, ou, ainda, de livros.

Nunca são realizados trabalhos de Campo, interpretamos músicas ou poemas, participamos de Feira de Ciências com trabalho de Geografia ou fazemos enquetes ou entrevistas ouvindo depoimentos.

Assim, confirma-se o que foi analisado anteriormente em relação às atividades didático pedagógicas. O(a) aluno(a) tem contato com o conteúdo, essencialmente, por meio do livro didático e, como forma de aprender, realiza exercícios, resumos e sínteses.

Sendo o principal instrumento de sala, o livro didático como meio para estudar especificamente para a prova é utilizado⁷⁴ como se segue: 31% do(a)s aluno(a)s usam o livro didático, 23% estudam pelos exercícios do livro e do caderno, 22% através de anotações no caderno e 21% prestam atenção nas aulas e 2% não estudam pelo livro e nem pelo caderno, o que significa que não estudam para fazer a prova.

Assim, o livro didático é o instrumento mais citado pelos alunos como meio de contato com o conteúdo da Geografia. Em todas as escolas de ensino fundamental ele está disponível, pois é fornecido pelo sistema FAE - MEC, Fundação de Assistência ao Estudante, órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura⁷⁵. Assim como, por ser uma mercadoria e constantemente renovada, é distribuído para professores, seu público alvo, que o utiliza e adota como instrumento de trabalho em sala de aula com os alunos.

⁷³ Conforme respostas obtidas no Questionário, Parte II - questão 47 (em anexo). Foram consideradas as respostas do(a)s 123 aluno(a)s e aquelas atividades que são mencionadas por mais de 60 % desse(a)s aluno(a)s que estudaram em diferentes escolas públicas da cidade.

⁷⁴ Conforme respostas obtidas no Questionário, Parte II - questão 48 (em anexo).

⁷⁵ “A política do livro didático do MEC está definida no Decreto Federal 91.542 de 19/08/1985 que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático e as regras para a sua execução. De acordo com esta legislação em vigor, o Estado se compromete a distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos de escolas públicas de 1º grau, sendo que a escolha dos livros deve ser feita pela escola e pelos professores, os quais devem avaliar, selecionar os títulos e solicitar ao governo que, por sua vez, compra das Editoras e distribui os manuais para todo o Brasil” (FONSECA,1995, p.6).

O conteúdo do livro didático é para esse(a)s aluno(a)s o elemento central das aulas de Geografia: visto, lido, manuseado, traz representações cartográfica e exercícios. Para o professor, traz a metodologia, os objetivos, as estratégias, a indicação bibliográfica específica e as respostas dos exercícios. Isso revela que o instrumento de trabalho com o conteúdo geográfico e as formas de sua aprendizagem, o livro didático, assume-se como currículo e confunde-se com método: o que aprendem e o como aprendem se tornam um só pela prática e uso. O conteúdo da Geografia com a qual eles entram em contato é um objeto no qual o conhecer está ali, pronto. Um objeto que lhes diz algo sobre alguma coisa, mas que, sendo um objeto, não estabelece diálogo com a realidade do sujeito aluno se apresentando como um ‘mundo paralelo’, reforçando o mundo imaginário/ficção. Utilizados como currículo, alguns livros didáticos já trazem prontos desde o plano de aula até os objetivos de cada conteúdo e, por isso, representam um meio de (in)formação de práticas e conteúdos pedagógicos para os professores que, nas condições sócio-econômicas da sua profissão, pouco investem em bibliografias sobre questões teórico-metodológicas do ensino de Geografia.

A forma como o livro didático é utilizado em sala de aula, é ‘incorporado’ pelo professor, que fala por ele e torna-se retransmissor do conteúdo, deixando de representar um material didático para investigação do conhecimento geográfico. E, o professor, sujeito do processo de ensino-aprendizagem, cede seu lugar de trabalho - a sala de aula, um espaço para se pensar sobre as construções humanas espaciais transformadas cotidianamente e falar delas com o(a)s jovens adolescentes que vivenciam mudanças no seu processo de vir-a-ser adulto e ser cidadão. Com isso, o saber ‘paira’ no ar, deixando de ter sentido o estudo, entendido como um trabalho que exige reflexão sobre a ação e a realidade desses sujeitos, para o(a) aluno(a) e para o professor. Assim:

Não se entendendo a sala de aula como lugar de trabalho, chega a ser indiferente que conteúdo desenvolver. Daí, inclusive, a aceitação dos conteúdos definidos e impostos pelos órgãos chamados competentes. Nesse sentido, o conteúdo é um elemento de fora que, geralmente apoiado em um livro didático correspondente, transforma-se no objeto que permeia aluno e professor no decorrer do ano letivo. E isto configura a separação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser determinado (historicamente). Aliás, o sujeito só o observa e explica segundo uma perspectiva histórica daquele momento, daquele lugar, daquela sociedade (internamente diferenciada na sociedade capitalista). Se não houver movimento, isto é, vida entre sujeito e objeto, estamos privilegiando o conhecimento científico e não o saber (o saber que é a mediação entre sujeito e objeto). embora um não

exista sem o outro (o saber como reflexão, que ao se apropriar do conhecimento - o instituído - propõe o instituinte) (VLACH, 1991a, pp.78-79).

O(a)s jovens adolescentes no seu movimento, dentro e fora da escola, estão expostos a inúmeras fontes de saber e inferências que o levam a diferentes formas de raciocínio. A Geografia escolar, com sua linguagem centrada apenas no livro didático e na transmissão do professor, torna-se um objeto de informação e contato com o conhecimento linear, pronto e incompatível com os outros modos de informação, de difusão rápida, com o qual o aluno está em contato no mundo moderno. A apropriação e construção do conhecimento por meio do livro didático e do discurso do professor

são incapazes de assumir toda a diversidade de linguagens e de escritas que os jovens levam à escola. Isto é, antes, os jovens iam à escola aprender a ler e a escrever. Agora, chegam à escola com novas linguagens, novos modos de ler e escrever que a escola não quer acolher. (...) O problema básico da escola é abrir-se para novas linguagens. Mas abrir-se, como dizíamos, não de forma instrumentada, mecânica, modernizante, apenas como adorno (MARTÍN-BARBERO, 1999, p.76).

No final, o livro didático se torna um objeto enfadonho para o(a) aluno(a), pela forma de uso, justamente o livro, um meio de comunicação que poderia auxiliar a pesquisar e contextualizar, a atrair mais o aluno para o estudo e as reflexões, é menos valorizado e não se constrói o hábito de utilizá-lo para pensar, apenas para transmitir um conteúdo. Fora da escola ele é substituído por outras linguagens de comunicação (ou outro mundo imaginário) mais rápidas e pitorescas, no entanto, descontextualizadas. As linguagens da comunicação de TV, TV/cabo e internet, por exemplo, presentes na vida do(a)s jovens adolescentes, também merecem atenção e a devida contextualização de suas informações e análises críticas de sua comunicação.

Essas linguagens da comunicação, o *uso da TV/vídeo para documentários e filmes e textos de jornais, revistas e outros livros*, são evidenciadas pelos alunos e alunas como recurso didático e fontes alternativas de trabalho pedagógico **pouco utilizados** durante o ensino fundamental, ou seja, há pouco contato dos alunos com a linguagem e o discurso da mídia na escola.

GUIMARÃES (1998, p.165-166) verifica, em sua pesquisa sobre a televisão e o ensino de Geografia, que os filmes e documentários veiculados pela TV (muitas vezes

gravados pelos próprios professores) representam, depois do livro didático e da imprensa escrita, o terceiro recurso metodológico utilizado nas escolas da rede pública de 5^a a 8^a série, em Uberlândia. Nesse aspecto ressalta que, embora essas escolas estivessem razoavelmente equipadas com aparelhos de TV/vídeo, há dificuldades na utilização desses materiais devido à falta de salas próprias para projeção do material audiovisual, número de aparelhos insignificante, falta de uma videoteca. Constata, ainda, que pouco são utilizados os programas de TV por assinatura e a TV Escola, a qual é utilizada por apenas 3% dos docentes abrangidos nessa pesquisa.

Essas linguagens, como a televisão, documentários e filmes, textos de jornais, revistas e livros, são meios de socialização que se inscrevem na indústria cultural e, como meios de socialização, como vimos anteriormente, fazem parte da vida, das práticas culturais e das novas linguagens desse(a)s jovens adolescentes fora da escola. Entre os que *não gostam de geografia*, 50% percebem a aspectos geográficos em vários meios de comunicação e afirmam que têm contato com a Geografia através da mídia. Sabemos que o(a)s jovens adolescentes, alunos e alunas

estão constantemente em contato com as produções dessa indústria cultural: recebem mensagens, assimilam expressões e elaboram interpretações sobre a realidade que elas incorporam. Dessa forma, ao utilizarmos recursos didáticos que trabalham com a imagem e a linguagem cinematográfica e também com a literatura no processo de ensino e aprendizagem, estamos nos aproximando do cotidiano que os alunos vivenciam. Ao mesmo tempo, ao refletir e discutir sobre o significado dessas imagens e mensagens que permeiam a subjetividade humana, estamos possibilitando outras formas de ‘ver’ e/ou ‘ler’ essas produções culturais e contribuímos com o processo de compreensão e de elaboração do conhecimento geográfico escolar (GRECO e GUIMARÃES, 2000, p. 79).

Essas possibilidades de pensar/refletir os (e através dos) meios/linguagens de comunicação, compatíveis com a linguagem dos jovens aluno(a)s, não estão sendo aproveitadas por ele(a)s no ensino fundamental. Os motivos do uso da TV em sala de aula pelos professores de Geografia, pesquisados por GUIMARÃES (1998, p.143), demonstram, por um lado, que o fazem “*imbuídos de uma preocupação didática de tornar o ensino mais lúdico e agradável, o que certamente poderá resultar em melhorias no relacionamento, na disciplina e em um aumento do interesse pelo conteúdo por parte dos alunos*”. Por outro lado, os professores buscam assim conseguir o controle disciplinar sobre os alunos, torná-los “*mais dóceis para aceitar as imposições e os paradigmas da disciplina*

e consequentemente da escola, assimilando o conteúdo curricular de modo mais ameno e passivo”.

No caso da TV/vídeo-documentários, muitas vezes são eles colocados para preencher uma aula ou complementar conteúdo. Não se constituem recursos didático pedagógicos de aprendizagem, para sentir, pensar e discutir sobre realidades, objetivando construir, de forma crítica e criativa, novas perspectivas de análise sobre o que sentimos e realizamos no espaço geográfico. Essas diversas linguagens estão sendo, também, dispensadas de serem pensadas como documentos, possíveis de terem seus discursos como objeto de análise na perspectiva crítica da Geografia, trazendo contribuição para o desvendamento do lugar e do mundo em que vivem esse(s) jovens adolescentes. Desconsidera-se, dessa forma, que

O predomínio do poder de informação dos novos meios sobre os currículos escolares é evidente em muitos campos. Os meios de comunicação, especialmente a televisão e o vídeo, através de determinados programas sobre a natureza, por exemplo, são uma fonte de conhecimentos e cultura mais atrativa e eficaz que muitos programas, livros escolares e professores, que continuam insistindo em classificações dos animais e plantas, em preconizar a aprendizagem das funções mais do que as funções de uma flor, etc. (...) não se trata simplesmente de uma divisão de competências, mas de uma alteração do próprio valor das funções da escolarização, que torna, desta forma, mais evidentes as funções de seu currículo oculto: ‘guardar’ a infância e a juventude, socializá-la em certos valores, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 72).

Por outro lado, pensando nesse *currículo exterior*, temos que considerar que, para ampliar o nicho cultural do currículo escolar, é necessário mudar a escola e seus recursos, do seu espaço físico de acomodação do(s) jovens adolescentes aos métodos, dos procedimentos de controle às fontes de informações, dos conteúdos às atuais condições de trabalho dos professores do ensino fundamental da rede pública estadual, especificamente. Embora sejam cobrados constantemente no sentido de usar essas fontes alternativas de informação em sala de aula, os professores para isso têm que estar atualizados, o que exige recurso financeiro, tempo para refletir e adotar tais linguagens no ensino, mas na realidade:

As limitações na experiência cultural dos professores levam-nos a vários constrangimentos e a um sentimento de impotência frente às vertiginosas transformações provocadas pela mídia. Compreender o processo cultural vivenciado pelos alunos, nesse contexto, é ainda uma barreira a ser vencida. Pensando de forma mais específica a situação do professor de Geografia, observamos que as condições básicas para que ele possa efetivamente ampliar o

seu conhecimento sobre o mundo representam, atualmente, um sonho difícil de ser conquistado. Viajar, ter contato direto com outros lugares, pessoas, culturas nem sequer é vislumbrado como uma condição primeira para o profissional que tem como função ajudar os alunos na tarefa de compreender o mundo concreto, tão veloz nas vozes da mídia. Isto, sem dúvida, influencia no desprestígio docente do professor de Geografia, pois os alunos sabem que o professor está falando, em sala de aula, de um mundo distante, reconhecido apenas nos livros didáticos ou nas informações sem profundidade dadas pela televisão. Isto certamente compromete a credibilidade do discurso do professor perante os alunos (GUIMARÃES, 2000, p. 37-38).

A pesquisa de um tema geográfico, seja por meio de um **trabalho de campo** (no bairro onde mora, no supermercado, na praça, no rio da cidade, entre outros lugares), ou em **entrevistas**, ouvindo pessoas diferentes do seu cotidiano escolar, ou expondo construções/representações de questões geográficas numa **feira de ciências**, possibilita ao aluno um outro olhar sobre o mundo fora da escola. E observar, descrever, analisar, registrar e organizar informações, comparar, representar, oferecem novas aprendizagens aos aluno(a)s, habilitando-os a vivenciar o espaço geográfico com outro ‘olhar’. Permite-lhes vislumbrar outras formas de pensar a Geografia e, assimilando o espaço geográfico através da experiência, construir outros/novos conhecimentos sobre a realidade das espacialidades, ampliando o raciocínio geográfico e gerando novas significações para os alunos.

Essas atividades didático-pedagógicas, que objetivam enriquecer as aulas de Geografia por meio de um “outro” contato com o mundo em que vivem cotidianamente fora da escola, também encontram grandes barreiras para serem concretizadas pelas mesmas causas: as condições do professor, da estrutura da educação e das escolas. Conseqüentemente, justificam a afirmação desses aluno(a)s jovens adolescente: *Nunca são realizados trabalho de Campo, interpretamos músicas ou poemas, participamos de Feira de Ciências com trabalho de Geografia ou fazemos enquetes ou entrevistas ouvindo depoimentos.*

Durante as comemorações dos 500 anos de descobrimento do Brasil, as instituições escolares abriram espaço e incentivaram os trabalhos ‘extra-classe’ sobre esse tema. Muitos professores, embora estivessem conscientes de que a oportunidade para ‘sair da sala’ e realizar um trabalho escolar em torno do tema era concedido institucionalmente pelos interesses da data cívica e, portanto, passageiro, realizaram junto com o(a)s aluno(a)s

da Escola EBB, trabalhos que envolveram outras vivências e linguagens: música, poesias, jogral, teatro, etc. A disciplina Geografia apresentou, entre outros trabalhos, uma peça de teatro representando a ‘descoberta’ do negro no Brasil. No início os problemas giraram em torno do(a)s próprio(a)s aluno(a)s negros que se negavam a representar os papéis dos personagens⁷⁶. Superada essa fase, alguns brancos maquiados de negros e nissei disfarçada em branco-europeu, a peça de teatro enfrentou o pior: a estrutura do espaço físico, som e imagem. Esses obstáculos, por mais que a platéia aplaudisse a inovação das atividades ‘extra-classe’, impediu a participação daqueles que assistiam (de ver e ouvir), a compreensão das obras criadas por sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Com a falta de estrutura para atividades ‘extra-classe’ na escola, os aluno(a)s não puderam aproveitar a oportunidade de aprender a contextualizar as questões geográficas do mundo e do lugar através da Geografia e das demais disciplinas escolares. Seria esse um espaço importante para abordar as diversidades culturais e as diferenças sociais interligadas com as questões do processo de globalização, do espaço local e mundial. As frustrações dos professores do ensino fundamental diante da falta de recursos para exercer seu ofício são constantes. Negam-se a ser considerados como meros reprodutores de saber e idéias produzidas pelas instâncias administrativas, pois

O professor, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, e faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile e incorpore esses ensinamentos de variadas formas. Porém, (...), vive situação ambígua: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reproduтивidade (FONSECA, 1997, p.28).

Voltam para a sala de aula, colocam-se diante do livro didático. O(a)s jovens adolescentes ficam dispersos na sala de aula e nós, professores na lida com o ensino, dizemos que ele(a)s não “querem nada com nada”. Esse sujeito, diante de tantos atrativos fora da escola, outros espaços e meios de socialização com imagens e narrações descontextualizadas, que os dispersam naturalmente, têm dificuldade de pensar e nós temos dificuldade de trazer seu tempo-espacó para ser objeto de narração e reflexão no espaço da

⁷⁶ Como se analisou no capítulo I, um número expressivo de aluno(a)s relutou, outros não responderam sobre a cor. Isto explicitou que, para esse(a)s jovens adolescentes, junto com cor vem a questão, manifesta ou não, do preconceito. E, nesse caso, a dificuldade de o próprio indivíduo assumir ser negro.

escola. A escola, como instituição que representaria a transição para o mundo, está distante do mundo do(a) jovem adolescente, e, diante desse fato, como ensinar sobre esse mundo se o pensar “é talvez, de todas as coisas do mundo, aquela que hoje está menos na moda” ? (ORTEGA y GASSET, 1981, p. 63). A escola não é o mundo, mas é o lugar de referência e autoridade que se perde para se falar desse mundo para o(a)s jovens adolescentes.

A Geografia aprendida no espaço escolar pelo(a)s jovens adolescentes é uma geografia que segue a lógica formal. Se essa lógica formal, no processo de aprendizagem desses alunos e alunas, para alguns limitou a leitura e a consciência das ações humanas sobre o espaço geográfico, há evidências, entretanto, que para outros ela não representou obstáculos. Pois a geografia vivida entre práticas e culturas no espaço urbano, que é local e mundial, seria uma ‘cultura exterior à escola’ e representaria a matéria-prima, um potencializador para enriquecer a prática pedagógica geográfica e a cultura do currículo escolar.

Essas práticas sociais e vivências culturais estão permeadas por uma rede de informações culturais, tornando necessário

pensar no fato de que o surgimento de novos recursos e técnicas de comunicação cultural na sociedade, através de meios escritos, audiovisuais, informáticos, etc., está desvalorizando muito depressa o valor da própria instituição escolar. Toda tecnologia que sirva para comunicar cultura, quando se desenvolve socialmente, altera o poder da escola como agente cultural, supondo um novo equilíbrio de poderes culturizadores entre as fontes de formação e informação que o currículo escolar e o que podemos chamar o currículo extra-escolar desempenham (SACRISTÁN, 1998, p.73).

Os espaços e meios de socialização das práticas e culturas do(a)s jovens adolescentes, mapeados no capítulo anterior, se inscrevem nesse currículo extra-escolar ou no que SACRISTÁN denomina como um *currículo exterior à escola*, assinalando que o “*valor cultural da escola se relativiza mais se considerarmos o poder desigual de atração que têm os métodos escolares e os meios pelos quais se apresenta ao cidadão esse outro currículo cultural exterior*” (1998, p. 73).

Os saberes presentes na dimensão do currículo externo e interno à escola, como são constituintes de uma única realidade, se interpenetram para explicações do real. Quando o(a)s aluno(a)s foram questionado(a)s sobre o que explicaria os problemas no espaço

urbano e no campo enfrentados pelos países da América Latina, essas dimensões se explicitam nas palavras dele(a)s. Algumas alunas evidenciaram isto ao responderem⁷⁷:

A desigualdade social, uns tem muito e outros pouco (F8B2); Idem (F8E11); Idem (F8A6); A falta de uma distribuição financeira correta (F8F4); Idem (F8F2); Esses países possuem desigualdade social muito grande, falta força da população (F8C10); Dívida externa (F8F5); O principal é a colonização que estas terras sofreram ao serem descobertas e a falta de conscientização da população, pois o que rege um país é a população (F8B11); Esses países são subdesenvolvidos devido a importação e exportação e também os preços dos alimentos que estão lá em cima (F8A3); Esses problemas existem (...) desde o Brasil colonial, quando fez empréstimos para os avanços industriais. O Brasil deve muito para o exterior. Assim, os lucros acabam sendo para pagar essas dívidas. Mas os brasileiros são sempre enganados pelos presidentes que desviam os lucros (F8B5); Deveríamos saber escolher melhor o presidente para governar. Hoje em dia todos dizem que a tecnologia faz bem para o desenvolvimento do mundo, eu não acho, porque está aí um dos motivos destes problemas, porque a máquina está tirando emprego de muitos, e muitos estão sem poder se sustentar (F8B12); (...) governos que só se preocupam com o poder e não com o povo, gerando pessoas humildes e influenciáveis pela falta de cultura que não sabem lutar por seus direitos (F8B1); Os países são dependentes dos EUA e não sabem administrar e dividir seu espaço (F8A1); Falta de uma política organizada dando prioridade a esses problemas (F8A8); Desinteresse político, desigualdade social, exploração das classes menos favorecidas (F8A4).

Essas alunas indicam de alguma forma que houve uma assimilação da Geografia e aprenderam geografia. O limite da Geografia escolar formal não representou uma barreira, pois, em suas palavras, percebemos estar presente a vivência e experiência com a geografia do lugar/mundo em diversos espaços e meios de socialização de cultura e informação (explicitados no capítulo anterior), que se inscrevem no currículo exterior que enriquece o currículo interno à escola.

Da mesma forma, alguns dos jovens adolescentes também aprenderam Geografia, pois, para a mesma questão, responderam:

A desigualdade social é o maior problema nesses países, mas mesmo se fôssemos socialistas não mudaria esse quadro (M8G7); Além da política, que é ruim, o subdesenvolvimento explicaria esses problemas (M8B3); São problemas do 3º mundo (M8A7); Idem (M8E7); A colonização de portugueses e espanhóis (...) exploraram o solo latino (M8E6); Idem (M8C3); Falta de comunicação e infra-estrutura (M8G2); Falta uma grande reforma agrária e assistência técnica no campo (M8A6); Vontade política (M8D5); Corrupção (M8D4); Falta de dinheiro e excesso de ganância (M8F1); Idem (M8E3); O povo e principalmente o presidente

⁷⁷ Conforme respostas obtidas no Questionário, Parte III - questão 2 (em anexo). Foram consideradas as respostas de(a)s 123 aluno(a)s.

(M8D6); *Idem* (M8E1); *A falta de Geografia, pois nela que aprendemos a analisar esses problemas* (M8E10).

Esses saberes geográficos que o(a)s aluno(a)s demonstram ter, acredito que se devam à interação que ele(a)s estabeleceram entre a Geografia escolar e a ‘geografia vivida’, como um ‘currículo extra-escolar’, ou seja, uma vivência e experiência no horizonte geográfico, social e cultural, ao qual estão expostos o(a)s jovens adolescentes. Não é só na sala de aula que ele(a)s têm contato com saberes geográficos. Estão interagindo com os objetos geográficos da espacialidade urbana, o bairro em que moram e o centro da cidade onde estudam. Também estão recebendo diversos tipos de informação, interagindo com saberes e vivências multiculturais em outros diversos espaços e meios de socialização do lugar/mundo em que vivem.

Nas escolas públicas, cujos aluno(a)s pertencem a vários níveis sociais da classe média, esses espaços e meios de comunicação, cultura e informação se colocam acanhadamente e a dissociação

entre a cultura do currículo e a dos meios exteriores vai deixando a primeira cada vez mais obsoleta. Isto tem consequências distintas para diversos grupos de alunos. Naqueles que procedem de níveis culturais baixos, a cultura escolar é algo que carece de significado em sua vida presente em seus projetos vitais (SACRISTÁN, 1998, p.74).

Assim, há uma desmotivação para aprender, gerando as resistências ou as rebeldias que permeiam o comportamento de alguns(mas) aluno(a)s. A instituição escolar, para administrar esses comportamentos, reprime-os por meio de regras escolares ou contrapõe seus valores a outros comportamentos que, valorizados socialmente pelo mundo do adulto, permitem aos/às aluno(a)s vislumbrar outras perspectivas. Dessa forma, não se dando atenção as reações de estranhamento do(a)s aluno(a)s, que advém tanto da carência de conexão entre a cultura escolar e a experiência vital quanto do acesso aos meios exteriores informacionais (programações educativas da TV a cabo, TV Futura e, entre outras redes, a internet) principalmente daquele(a)s que estão em desvantagens sócio-econômicas, permanecem a falta de significados na aprendizagem.

Para alunas e alunos da classe média, com mais alto nível sócio-econômico, a dissociação entre a cultura do currículo e a cultura dos meios exteriores:

leva a suprir a partir de fora as carências da instituição escolar, potencializando nos alunos também um conflito entre a cultura exterior e a própria da escola, ou

fornecendo uma dissociação constante entre ambos os mundos. Só que eles têm probabilidades de sobreviver nesse ambiente de contradição. (...) A importância da escolarização numa sociedade industrial dominada por um tipo de saber aparenta relegar o valor da escola como socializadora e promotora de um determinado consenso social e moral. Hoje, notamos o valor do currículo oculto como delator de uma educação encoberta, em reação à visão da escola como uma instituição generosa, igualadora e propagadora do saber e das capacidades para participar na vida social (ibid., 1998, p. 74).

Sem dúvida, a perspectiva da Geografia escolar para o(a)s jovens adolescentes torna-se limitada ao excluir a interação com a realidade vivida através de um outro olhar geográfico sobre o lugar e o mundo. Isto leva a entender porque, quando na escola algo sai da rotina, surge “algo diferente”, ele(a)s sentem prazer em se dispersarem do espaço contido, e as vezes repressor, da sala de aula que exige uma ordem. Essa ordem não ocorre pela disciplina do estudo entre sujeitos, e sim sobre objetos dados a conhecer desvinculados do real. Essa ordem também não está preparada para outras linguagens, e sim para uma Geografia escolar descontextualizada ou projetada na base de um mundo de ficção, distante da realidade (con)vivida.

Nesse caminho em que estamos analisando **o que foi aprendido e o que não foi aprendido** pelo(a)s aluno(a)s, conclui-se, que entre ele(a)s, alguns estabelecem conexão entre os conteúdos estudados e a vida fora da escola e outro(a)s não. Outro(a)s alunos e alunas têm desinteresse em aprender Geografia devido à forma-conteúdo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental. Outro(a)s jovens adolescentes não se adequam ao currículo escolar linear. Podemos concordar que o desafio da Geografia para ser uma disciplina de interesse para o aluno está em ser significativa e, como afirma CALLAI (1995, p. 169), a questão está mais no método do que no conteúdo. Podemos acrescentar que, nesta pesquisa, constata-se a ausência de recursos didáticos que trabalhem com a imagem, a linguagem cinematográfica, a letras/som das músicas, a literatura, a história em quadrinhos, revistas, jornal, entrevistas, etc. Há ausência da cultura juvenil.

Essas expressões e linguagens que permeiam a subjetividade humana fazem parte da cultura juvenil e do cotidiano do(a)s jovens adolescentes, como vimos no capítulo anterior. Por isso, representam alternativas pedagógicas que possibilitam refletir sobre o conteúdo geográfico, por meio da interpretação dessas linguagens, imagens e expressões, de forma acessível e prazerosa ao/as aluno(a), criando uma sintonia entre o conteúdo e a forma com o processo de assimilação. Ao mesmo tempo, o uso desses recursos promove

outras formas de ‘ver’, ‘ler’ essas produções culturais e, assim, contribuirmos para o processo de compreensão e de elaboração do conhecimento geográfico escolar. Esses recursos aplicados na prática pedagógica, utilizadas para discutir o espaço socialmente produzido, permitem um diálogo entre o aluno e o saber, seja esse saber originado das vivências culturais e das práticas nas interações com os objetos geográficos no espaço urbano, seja do saber sistematizado da relação entre essas práticas e a Geografia escolar.

Se a escola é o locus da contradição, entre a negação e a afirmação, os alunos e alunas expõem os problemas dessa disciplina no ensino fundamental público através da sua insatisfação e de desinteresse pela forma de aprender o seu conteúdo, gerando posturas apáticas ou indisciplinadas, olhares vazios e desdenhosos na sala de aula. Revelam, então, por diferentes olhares que o tempo-espacó da Geografia escolar - forma e conteúdo - está fora do espaço tempo dos jovens adolescentes. Por outro lado, alguns afirmam a importância do espaço da Geografia escolar para sua vida dentro e fora da escola. Esse(a)s jovens adolescentes convivem com múltiplas culturas e linguagens e, ao mesmo tempo, não negam os lugares tradicionais, como a escola. Apenas não se adaptam a sua forma e conteúdo. São sujeitos que agem no espaço público urbano, na sua apropriação, mantendo as tradicionais esferas de diferenciação de gênero: ‘shopping’ para elas e *rua* para eles.

Esse(a)s jovens adolescentes, na última série do ensino fundamental, já experimentaram a Geografia em diferentes escolas públicas de Uberlândia e seguem, ou não, seus estudos, com uma visão sobre a Geografia(s), construída dentro das escolas que freqüentaram, como um quadro estático: de costas uns para os outros se puseram em sala de aula, tendo à frente o quadro e o giz, o discurso do livro didático nas falas dos professores, obtendo um aprendizado seqüenciado, linear e monótono. Esse quadro está em descompasso com o horizonte sócio-cultural com qual interagem fora da escola.

Assim, não está havendo interação entre o pensamento do(a)s jovens adolescentes e o aprendizado do conhecimento geográfico, ou seja, um diálogo entre o(a)s aluno(a)s e essa disciplina escolar.

***CONCLUINDO: EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS PARA A(s)
GEOGRAFIA(s) ESCOLAR***

Se o Homem habita o espaço por meio de suas ações políticas, vivenciando as novas dimensões que o espaço geográfico assume, ele participa das suas transformações em processo, portanto da sua geografia. Nesse sentido, o espaço geográfico é concreto, ele já existe para os homens e para as mulheres, sob este aspecto, antes mesmo que o espaço sócio-cultural dos Homens se torne objeto de explicação e interpretação científica da Geografia. O mesmo podemos pensar em relação ao espaço geográfico vivido pelo(a)s aluno(a)s de Geografia.

Se ensinar “é confrontar-se cotidianamente com a heterogeneidade”, então, ser professor “por caminhos distintos, movidos por visões teóricas, políticas e religiosas antagônicas é pensar o aluno”, nas suas diferenças sócio-culturais, seus diferentes saberes, práticas e culturas, preocupar-se “com a formação, o desenvolvimento do educando, a preparação do homem para a vida, em toda sua plenitude” (FONSECA, 1997, p. 214). E, sendo professor de Geografia, estar atento para que o aluno reconheça o lugar, a cultura e o mundo presente e amplie sua consciência sobre a produção do espaço social.

Se aprender Geografia é estabelecer conexões entre a geografia vivida no local e a geografia de outros territórios, desvendar as aparentes realidades do espaço geográfico, possibilitando aos alunos e às alunas ver, ler e viver o tempo-espacó e compreender as realizações humanas, as coisas e os objetos construídos pelos seres humanos e suas implicações políticas que se conformam no espaço social e cultural, então, a Geografia escolar não está interagindo com essa dinâmica.

Como analisamos (no capítulo III), a *Geografia ensinada/aprendida no espaço escolar* está em descompasso em relação às necessidades do(a)s aluno(a)s e ao contexto das transformações do mundo atual. Conseqüentemente, esse saber geográfico não está interagindo com as questões do *ser jovem no mundo contemporâneo* (analisadas no capítulo I) e com a *geografia vivida por jovens adolescentes* (mapeada no capítulo II), lugares onde ele(a)s encontram espaços para movimentarem práticas e culturas juvenis. Com isto, não está havendo um diálogo entre o(a)s jovens adolescentes e a Geografia escolar.

Essas análises indicam que o currículo escolar, a linguagem da Geografia, instrumentos da escola e metodologias podem constituir limites entre essa disciplina e o(a)s aluno(a)s. Ou seja, não despertam interesse ou propiciam estímulos aos/às aluno(a)s para pensarem suas relações com o mundo que os cerca no seu cotidiano, para saberem se localizar com seres sócio-culturais e ler o espaço social vivenciado em diversas escalas.

No caso do **currículo**, o(a)s aluno(a)s não são considerados sujeitos sócio-culturais e presentes no processo ensino-aprendizagem, e dessa forma não há diálogo entre conhecimento e sujeitos. Se o(a)s aluno(a)s do ensino fundamental das escolas da rede pública são sócio-culturalmente heterogêneos, isso permite que ocorra entre ele(a)s diferentes trocas, interações ou intercâmbios culturais e que ampliem seus saberes, práticas

e vivências culturais. Mas esse(a)s aluno(a)s, no ambiente escolar, vivem um currículo que conforma e legitima apenas o conhecimento homogêneo e unidirecional, de conteúdo e formas culturais, considerado relevante para a sociedade. Não negando a importância desse conhecimento cultural, observo que a cultura juvenil, como uma dimensão da vida externa à escola, geralmente não é considerada pelo currículo escolar, sendo reforçado apenas o significado cultural e político do currículo institucionalizado.

Nesse âmbito, é necessário que a cultura popular, particularmente as culturas juvenis, que envolvem o cotidiano do(a)s jovens adolescentes fora da escola, estejam presentes no currículo escolar para que, entre símbolos, práticas, comportamentos e expressões que são também de gênero, religiosidade e etnias, ele(a)s descubram sentidos e referências para suas vidas, traduzam sua juventude nesse tempo-espacó contemporâneo. Não basta compreender a construção dessas culturas, é preciso também refletir sobre suas implicações históricas e espaciais nas identidades sócio-culturais.

A questão da cultura aprendida e/ou adquirida, valores, crenças de uma etnia ou de uma nação, ou toda a herança/contribuição das humanidades, das literaturas, da arte e da filosofia, enfim, tudo que o Homem cria, configurando identidade(s), contribui na formação do(a)s aluno(a)s. Da mesma forma, o lugar/mundo e as práticas vividas e experimentadas pelo(a)s jovens adolescentes nos diversos e complexos espaços e meios de socialização, constituem referências na construção da identidade cultural juvenil. São essas dimensões, herdadas e construídas, o currículo da vida do(a)s aluno(a)s. Este(a)s têm seu currículo de vida silenciado na escola. Nesse espaço são alunos e não sujeitos que vivem a geografização da cultura contemporânea. Nesse sentido, o currículo cultural da escola e da Geografia do ensino fundamental nega a própria compreensão do currículo, que “é *autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade*” (SILVA, 1999, p. 150).

Não desvinculada da questão da cultura juvenil no currículo escolar, outra questão que esta pesquisa revelou, como limite ao processo de ensino aprendizagem da Geografia, está relacionada à forma de pensar, no espaço da sala de aula, o conhecimento geográfico no mundo contemporâneo. Essa questão, por sua vez, precisa ser discutida sob a perspectiva de dois ângulos de análise, não desvinculados mas sim inscritos no espaço social e cultural que vivemos na contemporaneidade.

Por um lado, há uma ausência de sentido na Geografia escolar para o(a)s aluno(a)s, uma desarticulação entre a **geografia ensinada/aprendida** e seus ‘conhecimentos sociais externos à escola’, estabelecendo-se uma lacuna entre teoria e prática, impedindo o diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a forma como esse discurso geográfico escolar se concretiza, nega outras possibilidades de analisar o conteúdo por meio de outras linguagens e expressões culturais que permitam aprendizagens que possam interagir com a dimensão das práticas culturais vividas pelo(a)s aluno(a)s em diversos espaços e meios de socialização.

Vivemos um tempo em que a instituição escolar, concebida como espaço de socialização tradicional na construção de identidade e de referência como lugar de informação, conhecimento e cultura, fragiliza-se perante outros **espaços e meios de socialização**. Esses espaços são lugares urbanos, concebidos como objetos geográficos carregados de fluxos materiais e imateriais, incluindo a mídia, que representam outras/novas referências de informação, conhecimento e, também, de identidade cultural. Constituem-se e comunicam oferecendo outras **linguagens e expressões culturais** que se dirigem especialmente para jovens adolescentes que estão no processo de vir-a-ser social e assumindo-se como sujeitos histórico-culturais. Nesses espaços e meios de socialização, o(a)s jovens adolescentes movimentam-se entre saberes, práticas e culturas, constituindo sua geografia vivida e assimilando **conhecimentos** sobre ela (por onde transitam suas culturas juvenis), tornando evidente que o ser jovem circula num tempo-espacó em que os modos de produzir identidades sociais e individuais são múltiplos e diversos.

Esses novos diversos e complexos lugares/referências, que denomino **espaços e meios de socialização**, têm provocado mudanças em relação às questões éticas ao mesmo tempo que contribuem com novas informações e conhecimentos. Os diferentes lugares de lazer e entretenimento da cidade ou do bairro, a mídia escrita e televisiva têm representado espaços nos quais o(a)s jovens adolescentes inspiram suas práticas e vivências juvenis, estabelecendo seu (ou um) modo de ser, agir, conceber e receber manifestações das artes e da música, comunicar com seus pares e com os adultos, expressar como compreendem a realidade e a si mesmos.

Se, por um lado, esses meios de socialização inspiram práticas e são espaços culturais abertos, por outro, esses espaços do meio de comunicação, da indústria cultural,

estabelecem discursos e saberes que veiculam uma certa homogeneização da perspectiva cultural.

Ao circularem por esses espaços e meios de socialização, como a música, a televisão, os jornais, os cinemas, o ‘shopping’, a *rua* da cidade, entre outros lugares urbanos carregados de fluxos materiais e imateriais, e participarem dessas linguagens e discursos, o(a)s jovens adolescentes estão revelando sua sintonia com o seu tempo, correspondendo à linguagem que os constitui. Estão também a avisar, como ressalta FISCHER “*que nesse lugar, do mercado, da publicidade e dos meios de comunicação, tem-se oferecido às pessoas uma certa resposta a questões fundamentais sobre, afinal, quem as representa, quem fala delas e de cada uma delas em particular, quem sabe de seus interesses*” (1999, p. 28).

Em vez de posicionar-se como expectadora num momento em que pode construir novos arranjos e inserir-se nessas lutas discursivas, pois os jovens adolescentes vivem nesse meio midiático, a escola deve

Dar conta de todas as noções e imagens dos estudantes (incluindo aí a massa de informações, valores e símbolos identitários consumidos através dos meios de comunicação), reelaborando-os, incorporando-os criticamente e realizando a difícil articulação dos mesmos com o conhecimento científico - esse talvez se constitua um dos aspectos básicos a serem considerados numa proposta de reestruturação curricular a ser imaginada, pensada e discutida no espaço escolar e no lugar mais amplo da produção e execução de políticas em educação. Se o mundo dos objetos se amplia, se o consumo ‘nos amolece’ para outras lutas, como diz o geógrafo Milton Santos, e se estamos imersos em fábulas perversas criadas pela democracia do mercado e da publicidade, faz-se absolutamente necessário abrir fissuras nessa construção e desnaturalizar a perversidade e a desigualdade social (FISCHER, 1999, p. 30).

Para isto é preciso ressignificar a Geografia escolar e recusar a continuação do modelo construído na educação no qual a escola

abriu as suas portas ao conhecimento e não ao pensamento, o que exprimiu/exprime o seguinte: os alunos recebem apenas o(s) resultado(s) de um processo, que teve vida, movimento, em um certo tempo-espacô. O conhecimento é esse produto final, que acaba sendo confundido com a verdade, passível de ser obtida apenas pela ciência. Conseqüentemente, o método científico é imprescindível à definição do (verdadeiro) conhecimento. Tradicionalmente, tem cabido à escola a transmissão deste, que separa-o do pensamento, isto é, impede os ‘nascidos’ de efetuarem uma reflexão sobre o conhecimento historicamente

produzido (o trabalho do pensar, ou, na sala de aula, o trabalho pedagógico) para, a partir deste, produzirem representações do seu universo, ou melhor, construírem teorias acerca de sua realidade objetiva (VLACH, 1988, p.34).

Pensar uma Geografia mais condizente com o tempo-espacô que vivemos implica pensarmos também que a sociedade humana, ao se renovar continuamente, coloca-nos novas exigências, tanto para os professores, escola e família, como para os alunos e para as alunas. Este(a)s, no seu processo de vir-a-ser, contemplam um mundo que existia antes mas não conheciam, necessitando, por isso, tanto de conhecer o mundo velho como o mundo que se apresenta ao seu olhar (como ‘novo’) em contínua mudança.

Para introduzir esses nascidos ao mundo é que há a educação, no sentido universal, sob a responsabilidade (desde os pais até o estado) da sociedade que criou a escola: “*a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é*” (ARENDT, 1979, p. 246). Entretanto sabemos que a formação social capitalista reduziu a educação à escola e a educação

deixou de ser sinônimo de cultura e que fez da escola a instituição que passou a legitimar, através do diploma escolar, o mérito de cada indivíduo (...). De outro lado, é imprescindível esclarecer que a importância atribuída à instituição escola, não obstante reduzida a ensino e esse, por sua vez, limitado à instituição escola, se deu nos mesmos quadros da ‘instrumentalização’ que constitui o próprio cerne da sociedade capitalista (VLACH, 1991b, p. 172).

Nessa constituição histórica da educação e do ensino, é importante lembrar que

A rede de escolas públicas, onde até hoje atua efetivamente a grande maioria daqueles que se formam em Geografia, surgiu inicialmente na Prússia, de onde partiu um movimento político que culminou com a constituição de um poderoso Estado-nação na Alemanha, em 1871, processo com o qual a emergência da Geografia como um dos discursos científicos da modernidade capitalista está profundamente relacionada (VLACH, 1991b, p. 173).

Esses discursos científicos da modernidade capitalista, nos tempos de hoje, como diz MORIN (2000), permitiram que adquiríssemos muitas certezas e nos revelaram muitas zonas de incertezas. Diante dessa realidade, há necessidades de “*aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza*” (ibid., p.16); de conduzir uma nova ética para o gênero humano que deve “*formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da*

espécie" (ibid., p.17); reconhecer o ser humano e a condição humana, a unidade e a diversidade humana, a identidade complexa e sua identidade comum a todos os outros humanos. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária e o reconhecimento dessa identidade terrena "*devem converter-se em um dos principais objetos da educação*" (ibid., p.15), e de ensinar através de metodologias "*que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo*" (ibid., p.14). Enfim, há necessidade de uma política pedagógica que se converta em um instrumento que conduza o aluno a um diálogo com as dúvidas e interrogações do nosso tempo.

É nesse contexto que o(a)s jovens adolescentes, dispersos entre espaços sociais e culturais diversos e complexos, não só adquirem saberes geográficos e vivências multiculturais como se relacionam com outras linguagens e estabelecem práticas culturais, pois vivenciam as dimensões geográficas do lugar e do mundo e a compreendem de algum modo.

Nesse sentido, proponho considerar esses dois ângulos de análise, a perspectiva das **linguagens e expressões multiculturais** e dos **conhecimentos sociais dos jovens adolescentes**, para refletirmos sobre a questão da Geografia escolar hoje.

No caso das **linguagens e expressões multiculturais**, o(a)s jovens adolescentes convivem com formas de comunicação e expressão plural e aberta, como os meios de comunicação de massa, que lhes permitem o contato com a diversidade e a complexidade de linguagens. Chegando à escola como sujeitos sócio-culturais, trazem consigo essas formas de linguagem e outras expressões culturais: corporal, auditiva, visual e virtual. Na escola, como aluno(a)s, entram em contato com uma cultura escolar estabelecida por um currículo homogêneo e unicultural que, tendo poucos recursos, concentra-se na linguagem do livro didático e no discurso do professor para transmitir a Geografia.

O(a)s jovens adolescentes estão cada vez mais interagindo com essas linguagens que fazem parte do seu tempo-espacço multicultural e, na mesma medida, se distanciam da linguagem escolar, estabelecendo-se um contraste na apropriação dessas linguagens. O que esta pesquisa revela é que a aprendizagem da Geografia, por estar apoiada apenas na linguagem seqüenciada e linear do livro didático, conduzida pelo (ou conduzindo o) discurso do/a professor/a, torna-se enfadonha na transmissão de seus conhecimentos. Essa

realidade, polarizada no professor e no livro didático no espaço da sala de aula, não encontra mais ressonância entre toda a diversidade de linguagens, outros modos de ler e escrever e falar/expressar com que o(a)s jovens adolescentes se relacionam no seu cotidiano fora da escola e que levam à escola, mas que, nesse espaço, ficam em ‘silêncio’.

Dessa forma, o(a)s aluno(a)s evidenciam seu desinteresse pela Geografia porque essa disciplina lhes é apresentada de forma a ser aprendida nos limites de uma lógica formal. Os conteúdos-formas estão sendo utilizados de maneira equivocada para memorização de um produto do conhecimento, e não para pensar o saber geográfico, por meio da memória-reflexão, como um processo em movimento para, como conhecimentos e/ou saberes em movimento, serem compreendidas as dimensões da realidade vivida para terem significado no tempo-espacó do(a) jovem adolescente.

A Geografia escolar, ao invés de partir do questionamento do mundo concreto e nele localizar o(a) jovem adolescente, (re)construir sua leitura e alfabetizá-lo geograficamente, lida com a transmissão do mundo que o livro didático propõe. Descarta, assim, os espaços e as linguagens multiculturais do cotidiano do(a)s jovens adolescentes como referência para as reflexões sobre o lugar e o processo de mundialização. Aceitando prontos conceitos e noções da linguagem do livro didático, apenas se repete esses conceitos e noções. Esses conceitos do livro didático deveriam, em segundo plano, subsidiar as reflexões e/ou conferir a formulação de certas noções concluídas pelo(a)s aluno(a)s sobre o lugar/mundo, que está em primeiro plano.

Dessa forma, os/as professores/as do ensino fundamental, na relação com o conteúdo-forma, se posicionam em sala de aula menos como formadores e mais como transmissores e informadores. Ora, no noticiário de jornais escritos e/ou falados, é possível informar-se dos problemas que estão ocorrendo em outros lugares do mundo, geograficamente distantes ou próximos, por meio de linguagens preparadas para informar e entreter. E, “*do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais*” (SILVA, 1999, p. 140). Assim, os meios de informação e comunicação de massa têm sua pedagogia e, embora não tenham o objetivo explícito de ensinar, eles ensinam.

Se os/as professores/as têm como objetivo na escola ensinar, também, em certo sentido, tanto a escola como os meios de comunicação são instâncias culturais e ensinam, têm sua pedagogia e seus ‘currículos’. Currículo, no sentido de “*lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder*” (SILVA, 1999, p. 150).

Entretanto a escola e os meios de comunicação diferem em dois aspectos. Primeiro, no aspecto dos objetivos da escola em relação a sua ação pedagógica. Esse ato cultural tem seu objetivo explicitado, devendo ir além da ação de informar, mas visando principalmente à formação social do cidadão, cabendo ao/as professores/as, de diversas formações acadêmicas e campos de conhecimento, agir na orientação do(a)s aluno(a)s, na organização e seleção das informações, sistematizar a realidade aparente e superficial colocada pela linguagem da mídia, construir conceitos sobre a realidade local/mundial.

Outro aspecto que diferencia essas instâncias na sua ação pedagógica e no seu currículo refere-se aos recursos econômicos e tecnológicos. No caso das linguagens da comunicação de massa, “*pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos - em geral - comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível*” (SILVA, 1999, p. 140). Apelam para “*o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente*” (ibid., p. 140), e o(a)s aluno(a)s, na sala de aula, não desfrutam de tais recursos e dessa *economia afetiva*. Ao contrário, no ensino fundamental o/a professor/a lê, explica e decide sobre os resumos e exercícios que ele(a)s irão realizar, prevalecendo uma forma estreita de (in)formação. Transmite o que a televisão, com a linguagem atrativa, recursos visuais e ‘afetivos’, pode transmitir. Não há mais espaço para professor/a transmissor de informações, mas, nesse tempo-espacô de altas tecnologias informacionais, há necessidade de professor/a que leve o(a) aluno(a) a refletir sobre a informação e os conhecimentos que recebem e com que convivem cotidianamente. Para isso, além de necessitar de recursos diversos, o professor deve e pode refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem profissional e, na sua própria ação de ser reflexivo, deixa de ser um professor transmissor.

Uma questão crítica confirmada nesta pesquisa foi a constatação de que o conteúdo geográfico não está sendo abordado como um saber em movimento com o real e está sendo oferecido em sala de aula (numerosa), principalmente pela forma do uso do livro didático,

como um conhecimento pronto, sem criatividade e sem diálogo com o aluno. A maioria dos livros didáticos do ensino fundamental tem seguido a seqüência do conteúdo do Programa de Geografia, apresentando o conteúdo ao professor, o conhecimento pronto ao aluno e, em seguida, os exercícios para fixação dos conteúdos, não estabelecendo um diálogo entre esse conhecimento e os saberes, práticas e vivências culturais do aluno. Como o(a)s alunos(a)s evidenciaram, essa prática pedagógica tem promovido o desinteresse pelo conhecimento geográfico. O espaço da sala de aula cede lugar, então, distante da escola, à linguagem descontextualizada da mídia, da transmissão, informação, criação e comunicação da indústria cultural, na qual esses jovens adolescentes estão se introduzindo e, sendo atraente, ‘afetiva’ e criativa, essa linguagem o(a)s atrai mais que a da Geografia na escola. Ao mesmo tempo, os recursos da mídia e sua linguagem não são captados e ampliados pelo processo de ensino-aprendizagem de Geografia. As palavras desse(a)s jovens adolescentes revelam que a leitura, reflexão e interpretação dos discursos e linguagem dos meios de informação e comunicação não fazem parte do lugar e do tempo da escola.

Nesse processo de ensino-aprendizagem escolar que não amplia a forma de pensar e de aprender Geografia, se estabelece um contraste entre ‘duas geografias’. Uma, a geografia do discurso centrado no professor, num mundo estático da sala de aula, onde é inexistente uma Geografia que permita estabelecer diálogos mais próximos à cultura do(a)s jovens adolescentes e por isso ser melhor apreendida. E, outra, a geografia dinâmica do mundo vivido, fora da escola, por esse(a)s aluno(a)s, num horizonte geográfico e sócio-cultural amplo, acostumados, em suas vivências e práticas juvenis, a experimentar o espaço urbano e conviver com a indústria cultural, vendo (lendo, conhecendo) a geografia em todos os lugares que os cercam. Entre a geografia da sala de aula e a geografia vivida há uma ausência de meios que possibilitem a interação entre ambas e a superação das imagens aparentes do espaço geográfico.

Tal contraste implica pensar que a aprendizagem escolar da Geografia não se restringe apenas à ação pedagógica da sala de aula e ao conteúdo, mas envolve a regulação da instituição escolar, o ambiente de controle, a arquitetura desse local, as relações sociais e políticas, os recursos didáticos, o tempo e sua distribuição, o espaço e o seu controle, o número de alunos e sua acomodação em sala, o tamanho das classes. Pois toda a configuração da aprendizagem tem como referencial - ordenador e desencadeante - o

currículo, “determinante do que ocorre nas aulas e na experiência que os alunos obtêm da instituição escolar(...), implicações de práticas políticas, administrativas, institucionais, juntamente com as práticas pedagógicas, todas entrecruzadas no desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 1998, p.90). Entre outras questões curriculares que limitam a Geografia na escola, estão a formação e a ação do professor, as condições de trabalho, a estrutura do ensino público massificado, a ausência de recursos na escola, etc.

Nesse sentido, numa sociedade de transformações rápidas o ensino fundamental deve centrar-se nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos, sem renunciar a ser o que é, um espaço de construção e formação social política e cultural. Ou seja, é preciso reconhecer que a instituição escolar “não é apenas o lugar onde se investe e produz riqueza, onde se estabelecem relações sociais e políticas, mas, sobretudo, o espaço social de transmissão e produção de saberes e valores culturais” (FONSECA, 1997, p.28). Sendo assim, sem descartar os conteúdos sobre o espaço e sua produção social, a aula de Geografia é o instrumento, o lugar de repensar esse conteúdo e investir no desenvolvimento dos saberes, das práticas e vivências culturais, enfim nos processos da(s) espacialidade(s) vivida(s) pelo(a)s jovens adolescentes.

Nesse ângulo de análise, o/a professor/a deve refletir sobre as possibilidades de uma aprendizagem que não só estabeleça relações com as referências do livro didático (já previstas e sistematizadas), mas dialogue com o(a)s aluno(a)s por meio das práticas e vivências culturais (problematizadas), nesse mundo complexo e dinâmico da sociedade moderna. Pois, como sujeitos sociais, nós professores vivemos o Presente, mas, sendo mais velhos que os alunos, não podemos negar a ‘nossa bagagem’ de história e de cultura, de um tempo mais antigo e nem por isso menos rico em experiências vividas. É em decorrência dessa história de vida e dos saberes da profissão que carregamos autoridade (queiramos ou não) e as representamos aos/às jovens adolescentes, tornando-nos, como ser-professor, uma referência para esse(a)s aluno(a)s (que as explicitam ou não na vida, agora ou quando se tornam adultos) que vivem esse Presente e Futuro.

Nesta investigação, a importância da Geografia para a vida, dentro e fora da escola, foi afirmada entre o(a)s aluno(a)s. Essa evidência deve nos alertar no sentido de acentuar e resgatar as possibilidades da Geografia escolar. Como profissionais, os professores devem também refletir sobre o fato de que, dentro do espaço da escola, a cada dia, estão sendo

substituídos/as pelo livro didático e, no espaço ‘fora da escola’, vêm tendo seu papel substituído ou construído por novas formas de linguagem para conhecer o mundo. E, numa época em que tudo parece submetido ao tempo da mídia, o ‘ensino’ de geografia no espaço dos meios de comunicação de massa, na televisão, entre outros, com seus efeitos fugazes, suas referências superficiais, sua fragmentação e banalização de tantos fatos do tempo Presente, oferece mais possibilidades de imaginar e conectar com o mundo que o/a professor tem podido oferecer em sala de aula. Utilizar esses meios é pensar na própria geografia e usar a Geografia para superar essas análises informativas, contribuindo para a formação do(a)s jovens adolescentes.

Ao se apoiar em outros documentos, seja pela fonte de diversos livros didáticos ou de outras linguagens, fontes da própria mídia e das linguagens e expressões das culturas juvenis, o/a professor/a pode possibilitar aos/às aluno(a)s a incursão ao horizonte geográfico das suas vivências e experiências e estabelecer relações e implicações mais amplas dessa realidade do espaço geográfico. Assim, ao ressignificar essas referências do ‘mundo de fora’ da escola, utilizando a própria linguagem multicultural do(a)s aluno(a)s, o/a professor/a cria um espaço de pensar, organizar e selecionar tantas informações de ‘fora’ e se investe de autoridade e referência para o(a)s aluno(a)s, conferindo outros sentidos aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, presentes na sala de aula.

Ressignificar a linguagem geográfica para o(a)s jovens adolescentes passa pela análise, compreensão e desmistificação dos diversos e complexos **espaços e meios de socialização** do mundo atual. Principalmente dos fluxos, como da tecnologia, do consumo e da mídia, que permeiam a sociedade global e interagem no espaço local e mundial.

Nesse movimento é necessário captar a geografia, desvendar as relações sociais e espaciais que comandam esses fluxos, entender as ações sobre os instrumentos de trabalho, objetos da tecnologia, do consumo e da mídia. Aí estão as possibilidades de aprender geografia, de forma que o(a) jovem adolescente encontre outras perspectivas para ver, sentir e pensar os lugares do local e do mundo em que vive.

Ao mapear os espaços e meios de socialização por onde transitam o(a)s aluno(a)s de Geografia que finalizavam o ensino fundamental, esta pesquisa encontrou entre as práticas e vivências multiculturais vislumbrados sob a ótica do(a)s jovens adolescentes a forte presença da linguagem da mídia, da indústria fonográfica e dos programas televisivos e

suas referências identitárias. Referindo-se a esse espaço da mídia e da publicidade, FISCHER, na discussão da construção de identidades na cultura contemporânea, indaga:

como no campo da educação: estamos avançando, no sentido de trazer para dentro dos espaços escolares a discussão dos saberes que circulam no rádio e na televisão, nos jornais, na publicidade, bem como, mais especificamente, a discussão das eficazes estratégias de linguagem desses meios, na busca de uma interação com seus públicos e na luta pela imposição de sentidos? (1999, p. 19)

Ao relacionarmos esse questionamento com as tarefas que a escola passa a enfrentar num tempo em que se fragilizam ‘os meios tradicionais de doação de identidade’, as palavras dessa autora vêm ao encontro também das questões que aqui são investigadas e, portanto, “*Se estamos de acordo com que já não construímos nossas identidades apenas ou, principalmente, a partir desses lugares primários, esse é um problema fundamental a ser enfrentado pela escola*” (FISCHER, 1999, p. 28).

Como esse(a)s mesmo(a)s aluno(a)s expressam, a escola e a prática pedagógica têm encontrado dificuldades em dar respostas às novas questões histórico-culturais e, dessa forma, colocar-se como um lugar de referência e de diálogo com esse tempo-espacô. Se esse é um problema a ser enfrentado pela escola, também o é para a Geografia. Então, cabe-nos, como profissionais, articular proposições para desvendar os cenários exteriores da Geografia escolar, mapeando essas múltiplas identidades do lugar e do mundo em que vivemos, nas quais o(a)s aluno(a)s vivenciam seu tempo e seu espaço, e pensar sobre tais cenários geográficos.

Os desafios da Geografia escolar são os mesmos da escola. Ou seja, seu desafio básico está em conectar-se com a cultura exterior à escola, cada vez mais ampla, complexa, diversificada e atrativa, com o objetivo de contribuir com outros/novos sentidos para a cultura escolar. Ao mesmo tempo, “*seria preciso conceber a reforma do currículo da escolaridade obrigatória de forma coerente com uma política cultural geral, recuperando para o âmbito escolar meios e possibilidades não-utilizados que existem fora dele. Deixar para o professorado essa tarefa é lhe pedir muito*” (SACRISTÁN, 1998, p. 75).

Esses espaços e meios de socialização por onde circulam o(a)s jovens adolescentes representam uma ‘geografia vivida’ que se revela na configuração de uma rede de lugares

multiculturais e meios informacionais, com os quais ele(a)s se inscrevem no seu tempo e no seu lugar-mundo, movimentando saberes, práticas e vivências culturais e geográficas.

Esses saberes e práticas estão dispersos nas redes dinâmicas e múltiplas de culturas, conhecimento e informações na sociedade, oferecendo outro tipo de aprendizagem que, sendo mais potente que a aprendizagem escolar, desvaloriza e altera o poder da escola como agente de socialização de conhecimentos e o da Geografia como disciplina que explica a organização (das redes, dos fluxos, dos objetos) do espaço geográfico. Assimilados e trazidos pelo(a)s jovens adolescentes para a escola, esses saberes e práticas, as linguagens e expressões da cultura juvenil correspondem, nessa pesquisa, ao que SACRISTÁN denomina ‘conhecimento social extra-escolar’. E, como afirma esse autor, na medida em que a educação escolar, e acrescento a Geografia, não intervém na crítica e depuração “*desse conhecimento social extra-escolar, não é ativa em um âmbito de socialização tão decisivo para os indivíduos. A abstenção do currículo escolar, ao não intervir nesse outro currículo extra-escolar é já, por si, uma posição ativa da escola diante da multiculturalidade*” (1995, p. 90).

Portanto, há que ser considerado que o(a)s jovens adolescentes, sujeitos sócio-culturais, vão à escola para aprender e chegam com uma ‘bagagem’ prévia de crenças, valores, atitudes, hábitos, trazendo vivências de diversos espaços e meios de socialização, práticas e saberes e informação e, ainda, levam para o espaço escolar as linguagens multiculturais, outras formas de comunicação e expressão. Levam para a escola um currículo de vida que contém seu ‘conhecimento social extra escolar’.

No caso desse ‘**conhecimento social extra escolar**’, refletindo sobre a questão da Geografia escolar hoje e considerando essa perspectiva como um outro ângulo de análise, e em razão do que foi exposto nesta investigação, especificamente na análise do segundo capítulo, acredito que a ‘geografia vivida’, por representar espaços das expressões desses saberes extra-escolares, possibilita novas perspectivas de abordagem para o processo de ensinar/apreender Geografia e a valorização do currículo escolar e, principalmente, pode promover o interesse do(a)s aluno(a)s por essa disciplina. Ou como diz SACRISTÁN:

A mudança dos currículos para a educação básica, obrigatória para todos os cidadãos, deveria considerar essa situação cultural em nossa sociedade, aproveitar decididamente todos os meios de que hoje se dispõe. A melhora da qualidade do ensino deve partir dessas novas realidades culturais, a existência de meios potentes

no exterior frente os quais os cidadãos têm oportunidades de acesso desiguais e a necessidade de mudar os métodos de adquirir cultura. (...) A escola, como possível instrumento de nivelação social, perde essa possibilidade frente à nova concorrência cultural exterior (SACRISTÁN, 1998, p.73).

Entre esses meios potentes estão a imprensa e a mídia. Sabemos que o ensino-aprendizagem escolar persegue objetivos diferentes daqueles objetivos e valores desses meios de comunicação e de outros espaços e meios de socialização. Também sabemos que a força da dimensão do ‘currículo extra-escolar’ tem um poder de intervenção maior que o poder da escola e dos professores.

Mas considero também que, no contraponto, refletindo sobre esse ‘conhecimento social extra-escolar’ e admitindo-o no currículo escolar, poderemos oferecer aos alunos e alunas conteúdos nos quais podem encontrar conexões com a sua cultura juvenil, os lugares, espaços e meios de socialização. Podemos promover uma aproximação entre esses espaços que rodeiam o(a)s aluno(a)s e a Geografia escolar, tornando a aprendizagem da Geografia interessante, por inserir coordenadas mais amplas e porque assim se estará ‘falando’ da cultura e dos espaços ‘dele(a)s’, menos estranhos aos/às jovens adolescentes.

A articulação entre a ‘geografia vivida’ pelo(a)s alunos(a)s jovens adolescentes e a ‘geografia ensinada/aprendida’, entretanto, não deve ser vista como uma abordagem do senso comum e mencionada em sala de aula como aspecto de ilustração do conteúdo, presente no currículo real. Deve ser considerada na aula de Geografia como parte do currículo e ir além de uma abordagem do vivido limitado ao senso comum.

O conhecimento do senso comum “é transparente e evidente; é prático e pragmático; é indisciplinar e imetódico; aceita o que existe tal qual existe; é superficial; faz coincidir causa e intenção”, enfim, não ensina, persuade, como afirma SOUZA SANTOS (1996, p. 56).

Em cada manhã, quando podemos, contemplamos o céu que é azul. Essa visão de senso comum está presente no cotidiano de todos, mas dessa aparente beleza já sabia o poeta espanhol Arcanuelo: “Porque este céu azul que todos vemos não é céu nem é azul. Que lástima tão grande que não seja verdade tanta beleza”. Tudo que é parece que sempre foi, como por exemplo a raça, que se expõe como realidade biológica ou natural: “produzida pela diferença dos climas, da alimentação, da geografia e da reprodução

sexual. Quem duvidará disso, se vemos que os africanos são negros, os asiáticos são amarelos de olhos puxados, os índios são vermelhos e os europeus, brancos?” (CHAUÍ, 1994, p.247). Quando recebemos notícias do mundo todo e ouvimos/vemos histórias surpreendentes, já acompanhadas de explicações, prevalece o senso comum.

O conhecimento do senso comum é conservador e pode legitimar prepotências. Mas “*tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico*”(SOUZA SANTOS, 1996, p.56). O conhecimento do senso comum interpenetrado pelo conhecimento científico pode dar origem a novas rationalidades. E, como tal, o conhecimento científico se realiza na medida em que se converte em senso comum. (ibid., pp.56-57).

Nas relações possíveis entre a geografia vivida e a Geografia ensinada e aprendida, considerar esse senso comum é buscar contribuir para uma Geografia escolar que supere o saber de senso comum do(a)s aluno(a)s diante das realidades aparentes do espaço social. Saberes que circulam no tempo livre do(a)s jovens adolescentes, *na música, nos programas televisivos, no vídeo-game, no computador, nos jornais, revistas, HQs, nos filmes, no ‘shopping’, na rua entre outros objetos geográficos do espaço urbano*. Sobre isso, novamente acentuo que o papel da mídia não é sistematizar conhecimentos/saberes e informações, mas fornecer informações (formar opiniões) e entretenimento. À escola cabe ir além do senso comum da mídia, ir além das aparências superficiais e, relacionando os interesses do(a)s aluno(a)s às novas descobertas, problematizando (‘a verdade’) e reelaborando esse senso comum no espaço escolar, organizar e construir o conhecimento. Portanto, acredito que a motivação do(a)s aluno(a)s, além da metodologia, está na própria vida, e vem do seu prazer em aprender coisas sobre o seu horizonte social e cultural.

A cultura juvenil e os saberes extra-escolares da geografia vivida do(a)s alunos e alunas estão abertos ao conhecimento do senso comum e fornecem aprendizagens carregadas de práticas e culturas (de alfabetizações) do espaço-tempo que estão dissociadas das aprendizagens escolares. É necessário inscrevê-las na Geografia escolar e **ressignificá-las** para ampliar as possibilidades de leitura e raciocínio geográfico do lugar/mundo, com os quais o(a)s jovens adolescentes interagem cotidianamente na vida urbana e cujas implicações desconhecem. É necessário ampliar seu significado para além da sua realidade aparente, como no caso da instalação do ‘shopping’ e na mudança das formas urbanas para

readaptação do novo arranjo do espaço urbano de Uberlândia. Esses objetos geográficos com os quais interagem o(a)s jovens adolescentes no tempo vivido no local refletem implicações do espaço mundializado, representando esse lugar no mundo e o mundo nesse local.

Repetindo o que disse anteriormente: aceitando prontos os conteúdos e as noções do livro didático, sem articulá-los com a realidade em movimento, o(a)s aluno(a)s apenas repetem esses conceitos e noções e não superam o senso comum.

Essa lamentável dissociação, ou distanciamento, no processo de ensino aprendizagem, entre ‘*aprendizagens escolares*’ e ‘*aprendizagem experiencial extra-escolar*’, como afirma SACRISTÁN, “*se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosadas na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante*” (1998, p. 71). No entanto, esse autor alerta para o fato de que os “*canais extra-escolares são atrativos, sem dúvida, e necessários, mas é preciso ver quando servem para liberar os indivíduos e lhes dar consciência crítica e quando são elementos de alienação e consumo*” (*ibid.*, p. 71).

Nos “*territórios desestabilizados da racionalidade e da cultura*”, como diz SACRISTÁN (1999), há que buscar uma “*racionalidade dialogada*”, possível entre teoria e prática. É preciso que nos distanciemos dos conceitos do binômio teoria-prática e estabeleçamos um diálogo, incluindo na teoria os saberes dos sujeitos da prática pedagógica e na prática educativa o conhecimento questionado pelos sujeitos da ação pedagógica. Teremos assim uma ação educativa aberta, imprevisível, criadora, embora racional, mas com a racionalidade imperfeita dos seres humanos, limitada. (*ibid.*, p.61). Uma racionalidade que vai além do jogo de significados sugeridos pela relação teoria-prática na educação, pois racionalizar não é regulamentar (*ibid.*, p.64). Isso significa que trabalhar com o ensino, nos tempos de certezas e incertezas, razão e emoção, tem possibilidades e limitações (*ibid.*, p. 67).

Na medida em que desenvolvia, nesta investigação, a análise da cultura do(a) jovem adolescente, a linguagem e expressões multiculturais, seus saberes, suas vivências e práticas sociais na geografia da cidade, contrastava-a com a análise dos saberes, das práticas da Geografia escolar, expondo questões sobre como se tem ensinado e o que não

se tem compreendido sobre a geografia desse mundo que se constrói. Tais questões, situadas na relação entre teoria-prática e forma-conteúdo, revelam lacunas e desarticulação entre a realidade vivenciada e a realidade aprendida e, portanto, desafiam a novas proposições sobre a dimensão cultural do currículo escolar e da Geografia que praticamos em sala de aula, visando o diálogo entre os sujeitos e o conhecimento.

Nessa perspectiva, investigando o ‘mundo’ do aluno, pudemos avaliar melhor e encontrar algumas proposições para uma Geografia escolar. Essas análises indicam que a forma de pensar o conhecimento geográfico no mundo contemporâneo e ressignificá-lo no espaço da sala de aula deve incorporar a cultura juvenil, outras linguagens e conhecimentos sociais extra-escolares presentes nas vivências e experiências partilhadas pelo(a)s jovens adolescentes no espaço urbano local/mundial, dialogando com esse mundo, com o tempo-espacó desse(a)s aluno(a)s.

Penso, portanto, que ressignificar a Geografia escolar passa pelo contexto da cultura dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, uma ação educativa de dentro e fora da escola. Pois esta pesquisa demonstra que é necessária a inclusão dos espaços e meios de socialização que representam a geografia das práticas, dos saberes e das vivências culturais do(a)s jovens adolescentes no currículo da escola e na sala de aula. Entre os conteúdos selecionados para o currículo é preciso introduzir a cultura juvenil, seus espaços e meios de socialização, para ação e reflexão. E, trazer para o(a)s aluno(o)s o desafio de investigar questões relacionadas ao consumo, lazer, mercado, imagens, sons, ritmos, letras, tecnologia, trabalho, códigos, lugares, tempo(s) e espaço(s) políticos e culturais dos sujeitos jovens adolescentes.

Dessa forma, fica demonstrado que nas negações e afirmações do(a)s aluno(a)s em relação à Geografia escolar, nos desafios, possibilidades e limites do currículo dessa disciplina, o ponto de partida para a aprendizagem devia ser o currículo do(a)s aluno(a)s, representado pela geografia vivida em diversos espaços e meios de socialização da cultura juvenil. Por meio de um processo pedagógico ativo, esses saberes, práticas, vivências culturais e geográficas devem ser sistematizados, reconstruídos por conceitos e teorias geográficas racionais e imperfeitas, e inseridos em um contexto espacial mais amplo. O ponto de chegada é (está em) ir além dessa realidade vivida do senso comum: uma

geografia(s) ressignificada(s) pelo(a)s sujeitos sócio-culturais que vivem e experimentam o lugar e o mundo que vão herdar.

Nessa perspectiva, portanto, o desafio da Geografia escolar, que é também sua possibilidade, está em inteirar-se com esses espaços e meios de socialização, o ‘currículo extra-escolar’ do(a)s jovens adolescentes, o *curriculum vitae*, que, por sua vez, representa uma possibilidade de enriquecer o próprio currículo prescrito e real. E esse desafio de superar a dicotomia entre teoria e prática, forma e conteúdo, entre a realidade vivida e a dos saberes escolares é também do professor, dos seus saberes docentes e da sua decisão política sobre sua prática educativa no processo de ensino e aprendizagem. Embora não se mude o currículo e o processo de ensino aprendizagem de forma desvinculada das políticas educacionais, não podemos negar nossa ação política como sujeitos históricos que agem e podem alterar o espaço de sala de aula. Nem se pode deixar de reconhecer que “*o currículo é trajetória, viagem, percurso. (...) O currículo é texto, discurso, documento*” (SILVA, 1999,p.150).

Do que foi exposto sobre o espaço do currículo escolar, podemos perceber que sua configuração (histórica, política, social) cultural no território da instituição não se limita ao conhecimento e à prática educativa de ensinar e aprender. Pois, em mãos de professores e aluno(a)s, o conteúdo e a forma, num processo ativo de reconstrução curricular, torna-se uma realidade organizada por diferentes e complexas identidades, subjetividades, valores, etc. Assim, o currículo cumpre uma função social da instituição escolar, mas, negando ou não outras práticas e culturas, é permeado pelos saberes da experiência dos professores e pela vivência do ‘currículo extra-escolar’ do(a)s aluno(a)s que se revelam no ‘currículo real’.

A sala de aula constitui um importante espaço para os aprendizes aprenderem Geografia, para passarem a saber, ter consciência, que o tempo e o espaço são construções humanas, dos homens e mulheres, negros, brancos, morenos (ou pardos, pela denominação utilizada pelo IBGE), nisseis, sanseis, caboclos, cafuzos, mamelucos, nordestinos, cariocas, goianos, mineiros, brasileiros com suas opções religiosas, sexuais, políticas e culturais, inseridos em diferentes classes e níveis sociais.

Finalizando, posso dizer que, se a escola e a Geografia são construções sociais, fruto de opções políticas, de conflitos sociais e culturais, podemos, como professores e

sujeitos históricos, imaginar esses espaços como um lugar singular, condizente com o tempo-espelho e necessidades dos alunos e das alunas, buscando, na ação política e no desejo, propostas para novas rationalidades que nos permitam diálogos com o nosso tempo, que não é de certezas, mas de dúvidas e interrogações. É um tempo que coloca grandes desafios para a vida do(a)s jovens adolescentes no seu vir-a-ser-adulto e no vir a herdar o que o Homem, num longo processo histórico, escreveu sobre a superfície da Terra e fez a geografia do mundo em que vivemos. Nesse sentido, esperamos que os dados coletados, o mapeamento da geografia vivida, as análises realizadas sobre as questões desta pesquisa sirvam à prática pedagógica dos professores, para repensarmos as ações cotidianas e as questões curriculares do ensino/aprendizagem de Geografia, suscitando novas possibilidades e proposições de ensinar e apreender a(s) Geografia(s) escolar(es), convidando à continuação desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel (1994). **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano.** São Paulo: Scritta/Anpocs.
- ALEM, João Marcos (1996). **Caipira e Country: a nova ruralidade brasileira.** São Paulo, (Tese de Doutorado, Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP).
- AL GRECO (2000 março/abril). Situação do Mercado de Quadrinhos no Brasil. In: SOUZA, Wolney A. e GUIMARÃES, Edgard. (org.). **Quadrinhos Independentes.** Brasópolis -MG nº 43, p.7.
- ALMEIDA Rosângela Doin de e PASSINI, Elza Yasuko (1994). **O Espaço Geográfico - Ensino e Representação.** 5^a ed. São Paulo: Contexto.

ALVAREZ, Rosamarina (1998). Contribuições para o diagnóstico na clínica psicopedagógica. In: BOSSA, Nádia Aparecida e OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs). **Avaliação Psicopedagógica do Adolescente**. Petrópolis: Vozes. pp.71-90.

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves (1998). Avaliação neuropsicológica na puberdade e na adolescência. In: BOSSA, Nádia Aparecida e OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs). **Avaliação Psicopedagógica do Adolescente**. Petrópolis: Vozes. pp.133-152.

ARENTE, Hanna (1979). A Crise da Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, pp. 221-247.

ARIÈS, Philippe (1981). **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Trad. Dora Flaksman, Rio de Janeiro: LTC.

ATHIAS, Gabriela (2000, abril 23). Programa dá atendimento para evitar gravidez precoce. **Folha de S. Paulo**, São Paulo. Cotidiano 3, p.2.

BAUDELAIRE, C. (1985). O Vampiro. **As Flores do Mal**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, pp. 178-181.

BOSSA, Nádia Aparecida e OLIVEIRA, Vera Barros de (orgs) (1998). **Avaliação Psicopedagógica do Adolescente**. Petrópolis: Vozes.

BRASÍLIA - MEC (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 174 p.

BRESCIANE, M.S.M. (1985). Metrópoles: As faces do monstro urbano: as cidades do século XIX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v5 nº 8/9 -pp. 35-68.

CHAUÍ, Marilena (1994). **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, Unidade 7- Cap. 1, pp. 247-251.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (1996). **O Lugar No/Do Mundo**. São Paulo: Hucutec.

CALLAI, Helena C. (1995). Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem. São Paulo, (Tese de Doutorado, Geografia FFCH-USP),

CAVALCANTI, Lana de Souza (1996). **Construção de Conceitos Geográficos no Ensino - Uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental**. São Paulo, (Tese de Doutorado, Geografia da FFLCH-USP).

COSTA, Cristina (1997). A juventude eterna já existe. In: KUPSTAS, Márcia (org.) **Jovem Adolescente - Em Debate**. São Paulo: Moderna pp. 21-35.

COSTA, Francisco Martins da (2000, abril 23). Desculpe o Mal Humor. **Folha de São Paulo**, TVFolha, p.1.

COUTO, José Geraldo (1999, novembro 19). **Folha de S. Paulo**, Caderno MAIS, p.8.

DAYRELL, Juarez (1996). A Escola como Espaço Sócio Cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos Olhares - sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, pp.136-162.

DIMENSTEIN, Gilberto (1998, agosto 30). Ratinho para presidente. **Folha de São Paulo**, Cotidiano 3, p.8.

FERRARA, L. D'A (1990). As máscaras da cidade. **REVISTA USP**, Dossiê Cidades nº5 março/abril e maio, pp. 3-10.

FISCHER, Rosa Maria Bueno (1996). **Adolescência em Discurso - Mídia e Produção de Subjetividade**. Porto Alegre, (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

_____ (1999). Identidade, Cultura e Mídia: A Complexidade de Novas Questões Educacionais na contemporaneidade. In: HERON DA SILVA, L. (org.). **Século XXI Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis-RJ:Vozes, pp. 18-32.

FONSECA, Selva Guimarães (1993). **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus.

_____ (1995). Apresentação. **Revista do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, O Livro Didático em Discussão**. Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia - MG, v. 2, n.2, maio, p. 5-9.

_____ (1997). **Ser Professor no Brasil, história oral de vida**. Campinas: Papirus.

FORACCHI, Marialice Mencarini (1972). **A juventude na Sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira

FRANCO, Edgar (2000 março/abril.). Situação do Mercado de Quadrinhos no Brasil. In: SOUZA, Wolney A. e GUIMARÃES, Edgard Guimarães (orgs.). **Quadrinhos Independentes**. Brasópolis -MG nº 43, p.11.

FRANCO JÚNIOR, Hilário (1995). Dossiê: a história do corpo. *Comentário I. Anais do Museu Paulista*, São Paulo: Nova Série, vol. 3, jan/dez, pp.27-30.

GIROUX, Henry A. (1995). A Disneyização da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os nova mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, pp. 49-81.

GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter L. (1995). Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os nova mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, pp. 144-158.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger (1994). Cultura popular e pedagogia crítica, a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, pp. 93-124.

GOERGEN, Pedro (2000). Educação e Pós Modernidade. **Cadernos de História**, Uberlândia: UFU, vol.1 nº 8 , pp.11-35.

GOIS, Antônio (2000, abril 27). Mulher é maioria em escolas do País. **Folha de S. Paulo**, Cotidiano 3. p.5.

GOMIDE, Leila R. S. (1993). O Triângulo Mineiro: História e Emancipação. In: **Cadernos História**, Uberlândia, 4 (4), pp. 25-48.

GRANATO, Alice (2000, janeiro 5). Especial: Brasil Profundo - Uberlândia-MG: Quero ser ela. **Veja**, São Paulo, Ed. Abril, edição 1630, ano 33 - nº1 p. 84.

GRECO, Fatima A.S. (1992). **Avaliação Ambiental em micro bacias urbanas - Uberlândia - MG** (Monografia de Curso de Especialização em Planejamento Ambiental, Geografia da Universidade Federal de Uberlândia).

GRECO, Fatima A.S. e GUIMARÃES, Iara V. (2000). Estados Unidos: contrapondo imagens veiculadas e imagens ocultas da realidade social. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia: UFU, Ano I -nº1, pp. 76-89.

GUIMARÃES, Iara Vieira (1998) **Televisão e Ensino de Geografia: sujeitos, imagens e práticas**. São Paulo, (Dissertação de mestrado, Geografia da FFLCH da USP).

_____ (2000). Ensinar e Aprender Geografia. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia: UFU, Ano I -nº1, pp. 8-39.

HALL, Stuart (1997). **Identidades Culturais, na pós modernidade**. Trad.Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

HAMBURGER, Esther (2000, abril 16). O Tal do Target. **Folha de S. Paulo**. TVFolha, p.1.

HOBSBAWM, Eric (1996). A Era de Ouro In: **Era Dos Extremos - o breve século XX - 1914 -1991**. Trad. Marcos Santarrita, 2^a ed. 3^a reimpressão. Companhia das Letras, pp. 223-390.

LARA, Tiago Adão (1993) Palestra-aula: **As Igrejas reformadas e outros grupos cristãos**. Tópicos Especial III -Programa de Mestrado, mimeo, pp.1-9.

LEVISKY, Léo David (1995). **Adolescência: reflexões psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 15-65.

LIMA, Hudson Rodrigues (2000). Algumas Reflexões sobre o uso de mapas e atlas no ensino fundamental e no ensino médio. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia: UFU, Ano I nº1, pp. 40-59.

LIMA, João Gabriel e MAYRINK, Geraldo (1998, janeiro 14). História sem fim: TITANIC - a tragédia que não morre. **Revista Veja**, São Paulo, ano 31, nº 2, edição 1529, pp. 74-79.

LUDCK, Menga. e ANDRÉ, Marli E.D. Afonso de (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU.

MACEDO, Rosa Maria S. (1998). O Jovem e o seu Mundo: escola e família In BOSSA, Nádia aparecida e OLIVEIRA,Vera Barros de (orgs.). **Avaliação Psicopedagógica do Adolescente.** Petropólis: Vozes. pp. 155 - 189.

MANZANO, Eduardo (2000 março/abril.). Situação do Mercado de Quadrinhos no Brasil. In: SOUZA, Wolney A. e GUIMARÃES, Edgard Guimarães (orgs.). **Quadrinhos Independentes.** Brasópolis - MG nº 43, p. 9.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1999). Sujeito, Comunicação e cultura. In: **Comunicação & Educação.** São Paulo: USP. n.15. pp.62-80, maio/ago.

MENDELS, Pamela (2000, abril 27). ESTUDO: Homens dominam acesso a computadores, enquanto mulheres têm preconceito, diz pesquisa nos EUA - Computador precisa conquistar mulher: **Folha de S. Paulo**, Mundo -1, p. 16.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (1994). A Formação de Professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental. In: MOREIRA, Antonio F. B. (org.). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor.** Campinas: Papiurs, pp. 127-138.

MORIN, Edgar (2000). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez:Brasília, DF:UNESCO.

NOGUEIRA, Sandra Vidal (1997). **O Movimento de Reestruturação dos Programas de Pós-graduação em Educação nos anos 80: tendências e perspectivas.** São Paulo, (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC).

NÓVOA, António (1992) Inovação e História da Educação. In: **Teoria & Educação.** n.6, pp. 210-220.

ORTEGA Y GASSET (1981). Historia como sistema y otros ensayos de filosofía. **Revista de Occidente.** Madrid, Alianza Editorial.

PEREIRA, Diamantino (1996). Geografia Escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES, Ensino de Geografia.** São Paulo: Papirus, nº 39, pp. 47-56.

PEREZ, Luis (2000, abril 10). Mercado do disco cai com populares - Panorama da indústria fonográfica no Brasil. **Folha de S. Paulo**, Cad.- 6, p.1.

PESSÔA, Vera. L. S. (1982). **Características da modernização da agricultura e do desenvolvimento rural em Uberlândia.** Rio Claro. (Dissertação de Mestrado, UNESP, Rio Claro-SP).

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA (2000). **RELATÓRIO DE ATIVIDADES -1997-2000:** Uberlândia - MG, 27/03/2000.

QUESTÕES sobre violência. (1999, dezembro 12). **Folha de S. Paulo**, Caderno MAIS, p. 3.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador.** São Paulo: Loyola, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os nova mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, pp. 82 - 113.

_____. (1998). **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F.da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1999). **Poderes Instáveis em Educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, pp.11-69.

SALLES, Leila Maria Ferreira (1998). **Adolescência, Escola e Cotidiano.** Piracicaba: Unimip.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, pp.159-177.

SANTOS, Douglas (1996). A Tendência à desumanização dos espaços pela cultura técnica. **Cadernos CEDES - Ensino de Geografia.** São Paulo: Papirus, n° 39, pp. 22-46.

SANTOS, Milton (1997a). **Metamorfoses do Espaço Habitado.** 5^a ed. São Paulo: Hucitec.

_____. (1997b). **Técnica Espaço Tempo - Globalização e meio técnico-científico informacional.** 3^a ed. São Paulo: Hucitec.

_____. (1999, outubro 17). Uma metamorfose Política. **Folha de S. Paulo, MAIS** 5, p.3.

_____. (2000a, maio 7). Ser Negro no Brasil Hoje. **Folha de São Paulo, MAIS**, pp. 15-16.

_____. (2000b) Por um mundo melhor. **O Globo.** Rio de Janeiro-RJ. Texto disponível no seguinte endereço: [Clipping-html]Clipping, em 12 set 2000.

SILVA, Fernando de Barros (1999, agosto 22). TV e ética: qualidade como ideologia. **Folha de S. Paulo, TVFolha**, p.1.

SILVA, Tadeu Tomaz da (1995a). Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, pp.190- 207.

_____. (1995b). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios Contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, pp. 184 - 202.

_____. (1999). **Documentos de Identidade - Uma Introdução às Teorias do Currículo.** Belo Horizonte-MG: Autêntica.

SOARES, Beatriz Ribeiro (1988). **Habitação e produção do espaço em Uberlândia**. São Paulo. (Dissertação de Mestrado, Geografia, FFLCH da USP).

_____. (1993). Uberlândia: anotações sobre seu crescimento urbano. **Cadernos de História**. Uberlândia: UFU, vol.4, n° 4, pp.49-67.

SOUZA, Vera Lúcia Puga de (1993). Encontros e Desencontros: Vivências nos anos 60. **História & Perspectiva**. Uberlândia:UFU, Nº 8, pp. 97- 142.

SOUZA SANTOS, Boa Ventura de (1996). **Um Discurso sobre Ciências**. Porto - Portugal: Afrontamento, Coleção Histórias e ideias, 8^a ed. março. pp.1-58.

SPOSITO, Marília Pontes (1996). Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares - sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, pp. 96-104.

TARDIF, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n.13, jan/fev/mar/abr., pp. 5-23.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação: Dossiê Interpretando o Trabalho Docente**. Porto Alegre, n° 4, pp. 215-233.

THIOLLENT, Michel (1988). **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 4^a ed. São Paulo: Cortez.

UBERLÂNDIA (1999) UNIVERSIDADE FEDERAL. **Orientações para Elaborações de Trabalhos Acadêmicos em Geral**; Coordenação, texto final e editoração eletrônica, Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho, Centro de Ciências Humanas e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação da UFU.

VESENTINI, José William (1989). Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Para Onde Vai o nsino de Geografia?** São Paulo: Contexto, pp. 30-38.

_____. (1995). O Ensino de Geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia**. n°17, Presidente Prudente, São Paulo: AGB.

VLACH, Vânia R.F. (1988), **A Propósito do Ensino de Geografia em Questão, o Nacionalismo Patriótico**. São Paulo. (Dissertação de Mestrado, Geografia, da FFLCH da USP).

_____. (1991a) **Geografia em Construção**. Belo Horizonte: LÊ.

_____. (1991b), Sociedade Moderna: Educação e Ensino de Geografia. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CARDOSO, Maria Helena (orgs.). **Escola Fundamental, currículo e ensino**. Campinas-SP: Papirus, pp. 171-184.