

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

ALAN CAMPOS SILVA DE LEMOS

**Repensando as culturas juvenis no ensino de geografia: uma  
análise a partir das aulas de geografia na educação básica.**

Versão corrigida

São Paulo

2019

Alan Campos Silva de Lemos	Repensando as culturas juvenis no ensino de geografia: uma análise a partir das aulas de geografia na educação básica.		Mestrado FFLCH/USP  2019
-------------------------------------	--	--	-----------------------------------

ALAN CAMPOS SILVA DE LEMOS

**Repensando as culturas juvenis no ensino de geografia: uma análise a partir das aulas de geografia na educação básica.**

Versão corrigida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fim de estudo ou pesquisa, desde que citada à fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Publicação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Lemos; Alan Campos Silva

L555r

Repensando as culturas juvenis no ensino de geografia: uma análise a partir das aulas de geografia na educação básica / Alan Campos Silva de Lemos; orientador Eduardo Donizeti Giroto. – São Paulo, 2019. 138 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de Concentração: Geografia Humana

1. Ensino de Geografia. 2. Cultura. 3. Jovens. 4. Currículo. 5. Formação Docente. I. Giroto, Eduardo Donizeti, orient. II. Título.

## **ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

### **Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a): Alan Campos Silva de Lemos**

**Data da defesa: 12/06/2019**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Eduardo Donizeti Giroto**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 12/08/2019



---

*(Assinatura do (a)*

*orientador (a)*

LEMOS, A.C.S. **Repensando as culturas juvenis no ensino de geografia: uma análise a partir das aulas de geografia na educação básica.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Agradeço a minha mãe, sustentáculo fundamental para minha formação quanto gente. Ao meu irmão e irmãs, pelas conversas, risadas e pensamento sobre a vida. A minha querida e pequenina sobrinha, 05 anos de fofurice. Aos meus professores e professoras do passado e do presente, que me ensinaram e ensinam sobre o conhecer. A escola pública, tão carente, e ao mesmo tempo tão solidária entre seus sujeitos. Obrigado Deus, por proporcionar cada um desses momentos com essas pessoas tão especiais. Em memória de meu pai, sua dedicação a mim não foi em vão; descanse em paz. Em memória da minha divertidíssima vó de etnia indígena cariri, nunca te esquecerei. E um brinde a vida.*

## **Resumo**

**LEMOS, A.C.S. Repensando as culturas juvenis no ensino de geografia: uma análise a partir das aulas de geografia na educação básica.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

O presente trabalho busca investigar os limites e possibilidades em articular o ensino de geografia com as culturas juvenis. Para tanto, desenvolvemos uma série de sequências didáticas em turmas do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de São Paulo, localizada no município de Taboão da Serra. Além disso, aplicamos questionários para docentes e discentes da mesma unidade escolar, com o intuito de compreender a percepção dos mesmos sobre o nosso tema de investigação. A partir da pesquisa, foi possível perceber tanto em docentes quanto discentes, suas impressões entre as culturas juvenis e o ensino de geografia. No entanto, tivemos muitas dificuldades no desenvolvimento das sequências didáticas, o que apontou para os limites desta articulação. Em nossa perspectiva, entre tais limites estão o próprio processo de formação inicial e continuada de professores que pouco problematize as culturas juvenis, bem como as próprias condições de carreira e trabalho docente na rede estadual. Tais condições dificultam um trabalho docente mais autônomo, crítico e reflexivo, fundado no diálogo constante com os estudantes e com vistas ao desenvolvimento do raciocínio geográfico e uma leitura de mundo contextualizada. Diante disso, apontamos a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial e continuada, ampliando os espaços para o debate sobre as culturas juvenis. Além disso, é fundamental que parte desta formação ocorra na unidade escolar, reconhecendo a escola como lugar de produção de conhecimentos, bem como de partilha de reflexões e de processo pedagógicos coletivos. Em nossa perspectiva, estas são algumas das condições necessárias para que possamos avançar na articulação entre ensino de geografia e culturas juvenis.

Palavras-chave: Culturas juvenis, ensino de geografia, análise, relação jovem-escola, educação básica.



## **Abstract**

LEMOS, A.C.S. **Rethinking youth cultures in geography teaching: an analysis from geography lessons in basic education.** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

The present work investigates the limits and possibilities in articulating the teaching of geography with the youth cultures. For that, we developed a series of didactic sequences in high school classes of a school of the State Network of São Paulo, located in the municipality and Taboão da Serra. In addition, we apply questionnaires to teachers and students of the same school unit, in order to understand their perception about our research topic. From the research, it was possible to perceive that teachers and students of the dialogue between the youth cultures and the teaching of geography. However, we had many difficulties in the development of didactic sequences, which pointed to the limits of this articulation. In our perspective, among these limits are the very process of initial and continuing teacher training that little problematizes the youth cultures, as well as the conditions of career and teaching work in the state network. Such conditions hamper a more autonomous, critical and reflexive teaching work, based on constant dialogue with students and as a view to the development of geographic reasoning and a contextualized world reading. In view of this, we point out the need for changes in initial and continuing training courses, expanding the spaces for the debate on youth cultures. In addition, it is fundamental that part of this training occurs in the school unit, recognizing the school as a place of production of knowledge, as well as sharing of reflections and collective pedagogical process. In our perspective, these are some of the necessary conditions for us to advance the articulation between teaching geography and youth cultures.

Keywords: Youth cultures, geography teaching, analysis, young-school relation, basic education.

## Sumário

Introdução .....	11
1. Um pouco da minha história em anos não tão incríveis e as culturas juvenis que a permeia .....	13
1.1. Uma breve lembrança pelo Ensino Médio e o encantamento com o cursinho pré-vestibular .....	14
1.2. Minha ida a Universidade e os primeiros passos na carreira docente .....	16
1.3. Culturas juvenis: conceitos e contextos.....	18
1.4. A cultura juvenil que se origina a partir de um contexto mundial/global: desdobramentos e consequências .....	19
1.5. Cultura juvenil no Brasil contemporâneo .....	21
1.6. Quando as culturas juvenis se encontram com a escola: choque de ideias e práticas! Existem possibilidades de articulação? .....	33
2. O ensino de geografia e culturas juvenis na prática da sala de aula: apontamentos, reflexões e o cotidiano docente-discente. ....	39
2.1. Culturas juvenis e o ensino de geografia no Ensino Médio: as impressões de uma prática docente e suas possibilidades .....	39
2.2. Prática, culturas juvenis e ensino de geografia no 1°C.....	40
2.3. Prática, culturas juvenis e ensino de geografia no 2ºA, B e C.....	52
2.4. Prática, culturas juvenis e ensino de geografia no 3ºA.....	69
2.5. Do rico substrato extraído das aulas, o que pensar a respeito?.....	79
3. O que pensam os estudantes? Uma análise do questionário proposto.....	81
3.1. O que pensam os professores? Uma análise do questionário proposto e um pouco da condição formativa docente em São Paulo.....	106
4. Considerações finais .....	128
Referências .....	135

## **Introdução**

A educação está em crise: esta, talvez, seja a frase mais repetida nos últimos cem anos quando se trata de qualificar o sistema educacional brasileiro. Diferentes são os olhares e perspectivas sobre as variáveis que compõem esta crise. Muitas vezes, a alusão à crise é utilizada como justificativa para adoção de políticas educacionais que, no limite, contribuem para ampliar os problemas graves e estruturais que marcam a educação brasileira. Não é tema central deste trabalho a crise da educação brasileira. Reconhecendo sua existência e a complexidade da questão, optamos por dialogar a partir de uma das faces da mesma: a relação entre os jovens e a escola. No caso específico desta pesquisa, o diálogo estará mediado pelo ensino de geografia e pelas culturas juvenis. Nosso principal objetivo é discutir, a partir de situações didáticas desenvolvidas pelo pesquisador em turmas do ensino médio de uma escola localizada na cidade de Taboão da Serra, Região Metropolitana de São Paulo, limites e possibilidades de articulação entre culturas juvenis e ensino de geografia.

As sequências didáticas foram desenvolvidas em quatro bimestres entre os anos de 2017 e 2018 e buscaram construir a mediação entre culturas juvenis e ensino de geografia a partir do uso de diferentes linguagens e expressões culturais. É preciso ressaltar: fracassamos na maior parte das experiências desenvolvidas. Mas consideramos que a potência desta pesquisa se funda muito mais na reflexão sobre os fracassos do que no alcance de certezas didáticas.

Como docente em início de carreira, temos enfrentado, cotidianamente, o desafio de transformar o currículo e a profissão desde o chão da escola. Diante de políticas educacionais sob a lógica neoliberal, que apresentam propostas curriculares padronizadas e que difundem a ideia de profissão docente como a de um técnico executor de planos de aula, temos nos deparado com poucos espaços para a reflexão crítica e criativa sobre o ensinar e aprender. Neste sentido, esta dissertação é também momento primordial para formação continuada, tempo necessário de reflexão, de enfrentamento de angústia e incertezas que são centrais no trabalho docente.

Por isso, a estrutura do trabalho revela este lugar de não-dissociação entre pesquisador e objeto de pesquisa. Iniciamos a dissertação localizando o autor em relação ao tema de pesquisa, perpassando pelo nosso próprio processo de escolarização no ensino básico e superior, bem como a entrada na carreira docente. Após isso, abordamos alguns

dos conceitos centrais com os quais construímos e avaliamos as situações didáticas propostas.

Na segunda parte, discutimos o conjunto de situações didáticas desenvolvidas na escola em que realizamos a pesquisa e na qual, desde 2016, somos docentes de geografia no Ensino Médio. As sequências são apresentadas com o intuito de compreender os limites e possibilidades do diálogo entre ensino de geografia e culturas juvenis e não têm, de nenhuma forma, a pretensão de serem roteiros de aulas semelhantes aqueles propostos no currículo oficial do estado de São Paulo.

Com o intuito de avaliar a percepção de estudantes e professores sobre a importância da articulação entre ensino de geografia e culturas juvenis, apresentamos os resultados de questionários aplicado aos docentes e discentes da escola em questão. Por fim, nas considerações finais, retomamos a reflexão sobre o tema central desta dissertação, questionando-nos sobre o sentido dos fracassos obtidos no processo de formação continuada do professor de geografia.

## **1. Um pouco da minha história em anos não tão incríveis e as culturas juvenis que a permeia**

Nenhuma escolha profissional vem do acaso: minha opção pela docência, partiu primeiro da não escolha por ela. Isso ocorreu porque, em meu tempo de estudante, na década de 1980, a escola tinha uma concepção do ensino e estrutura referenciada no século XIX. Eu e muitos jovens daquela década, éramos influenciados, de um jeito ou de outro, por aquilo que assistíamos na televisão, desde sua programação, até as propagandas.

A escola não dialogava com os aparelhos de tubo espalhados por diversas casas. O chamado ensino formal e sistematizado, dito científico e dado como adequado para os (as) escolares, não era interessante, nem para mim, tampouco aos colegas de classe. Os estudos eram pautados de maneira mnemônica, sendo que decorar bem era garantia de assegurar boas notas; toda vez que não seguíamos os estudos, nossas avaliações não cumpriam o objetivo da instituição.

Pouco aprendíamos e o que decorávamos era pouco significativo, descartável de nossas memórias. As opiniões, gostos e referências para além do saber escolar que poderiam ser trazidos e comparados com as disciplinas escolares não tinha validade para os (as) docentes, pois o único saber pensado por esses (as) era o ensino escolar formal.

Nesse sentido, eu, que ainda não sabia bem com o que trabalhar no futuro, tinha já, a partir daquela década, uma certeza: não seria docente. Os anos que seguiram reafirmaram essa certeza, pois os relacionamentos com alguns docentes, coordenadores e alunos não eram dos mais fraternos.

Durante minha pré-adolescência, sonhava em ser cientista, porque nas histórias em quadrinhos, personagens como *Bruce Banner (Hulk)*, e *Peter Parker (Homem-Aranha)*, ganharam super-poderes em acidentes científicos envolvendo radiação. Em minha mente, no entanto, sabia da ficção dessas narrativas, e que, portanto, a única possibilidade seria ser um homem das ciências, respectivamente, sem exposição de raios gama ou ser mordido por uma aranha radioativa em contato com meu DNA. Infelizmente, não havia discussões como essas na sala de aula.

## **1.1. Uma breve lembrança pelo Ensino Médio e o encantamento com o cursinho pré-vestibular**

Após 10 anos de Ensino Fundamental (repeti duas vezes), eis que chegaram os anos 2000, e mesmo sem saber direito o que fazer, após quase duas décadas de escola pública, me matriculei numa escola de ensino médio técnica e paga.

Nesse período, o desejo de ser um cientista caiu na obscuridade de minha mente, e não sabia ao certo o que fazer no futuro. Com um “incentivo” quase imperativo dos meus pais, tive que escolher, e escolhi pelo curso de informática.

Durante 03 anos, com aulas noturnas, variadas entre as disciplinas tradicionais do Ensino Médio e aulas específicas de informática, me formei sem ter nada marcante para lembrar e outra certeza: não iria trabalhar no ramo da informática.

Ainda na primeira década do ano 2000, me matriculei em um cursinho popular, onde foi possível observar outras formas de ensinar e aprender, além do bom humor dos professores de praticamente todas as disciplinas exigidas no vestibular.

A vontade inicial de ser cientista reascendeu, mas também o desejo do meu pai pela Engenharia Elétrica. Disciplinas como Biologia, Química, Física e Matemática, serviriam como início para uma das duas escolhas citadas, mas havia um problema: minha inabilidade para cada uma dessas disciplinas, o que me levou a descobrir gosto por outras, como por exemplo, as aulas de redação. Nessas aulas, era possível emitir opiniões sobre assuntos diversos e, claro, aqueles que os (as) estudantes tinham alguma noção.

Nesse sentido, quando estava compreendendo minha aptidão e gosto pelo que fazer do futuro, decidi comprar a revista do *guia do estudante*. Nela respondi alternativas que melhor me definiam, incluindo, o trabalho, mas também subjetividades. Não recordei qual letra das alternativas marquei em maior quantidade, mas me lembro dos resultados que indicavam as profissões possíveis e a que mais me impactou foi a de jornalismo.

Cabe, a partir daqui citar que, durante minha pré-adolescência, além de gostar de histórias em quadrinhos, também gostava de tudo que pudesse vir de conhecimento e informação das culturas do mundo – como curiosidade ingênua, mas importante para formar um pouco do indivíduo que sou.

Tal gosto por querer saber das localizações das culturas humanas, além de suas manifestações, fez naquele momento de estudante/vestibulando, sonhar com a profissão de jornalista, correspondente internacional de algum jornal impresso.

A partir desse momento, buscava todo o tipo de referência possível, desde livros que se dedicavam ao jornalismo, até palestras. Em uma delas, em especial, lembro-me de uma pergunta vinda de um estudante de jornalismo, direcionada para o palestrante (um *ombudsman* – que trabalha em várias mídias jornalísticas): “*Jornalista pode ser imparcial*”? O palestrante foi direto em sua resposta: “*Não*”!

Tal questionamento, vindo daquele estudante, sempre me intrigou, pois, sempre procurei em minha vida, esforçar-me para ser ético. Portanto, em resumo, minha não escolha para o vestibular do curso de jornalismo se deu, muito também, pelo que era noticiado e até escrito em certos livros, onde denunciavam a má conduta ética de jornalistas. Como exemplo disso, certas mídias de massa noticiavam os fatos segundo aquilo que os editores / chefes desejavam, pois estes estavam vinculados a grupos de poder público ou privado.

No entanto, mesmo antes, gostava das disciplinas *História do Brasil e História Geral*, além de *Geografia do Brasil, Geografia Geral e Geopolítica*. Entendia que essas disciplinas me ajudariam, num futuro, a trabalhar com jornalismo, principalmente com temas de política internacional, pois como fora dito, tinha o desejo de ser correspondente internacional de algum jornal impresso.

Durante as aulas de Geografia no cursinho, entrei em contato com os textos de Milton Santos. Seus discursos selecionados, em alguns momentos das apostilas, críticos à globalização, me chamaram muito atenção; certo é que estava aprendendo com os professores sobre aquele fenômeno, mas ainda assim, o que me impactou foram as críticas pertinentes naquele momento do mundo, repleto de desigualdades sociais.

Essa questão sempre me interessou, pois embora nunca fosse ativista em nome de alguma causa, as situações das mazelas sociais me inquietavam. Uma válvula de escape, que extravasava toda essa inquietude, era o *rock*, precisamente o *hardcore punk*. Gostava de ouvir bandas americanas como *Minor Threat* e *Bad Brains*, bandas brasileiras como *Cólera* e *Olho Seco*, até ir a shows de bandas nacionais como *Self Conviction* e *Reajuste*, além de internacionais como *07 Seconds* e *Sick of it All*.

Todas essas bandas tinham, a meu ver, uma analogia com aqueles textos de Milton Santos, citados na apostila em que estudava no cursinho: o mundo, tal como estava, não era bom para a maioria da humanidade, além de todas as outras coisas relacionadas com ela. Portanto, aquele momento, era passível de críticas pertinentes para o planeta e, tanto em Milton Santos e nas bandas que ouvia, tais noções eram tratadas.

Esses momentos vivenciados ajudaram naquilo que seria minha futura escolha: Geografia. Como dito anteriormente, meu gosto durante a fase juvenil por querer buscar curiosidades do mundo e suas culturas, foram de encontro com aquele momento de descobertas, encontros e desencontros quanto à carreira, para chegar até minha pesquisa; no entanto, como último ato de minhas memórias, é preciso descrever como foi meu processo de formação na Universidade.

## **1.2. Minha ida a Universidade e os primeiros passos na carreira docente**

Depois de algumas tentativas que se passaram, consegui enfim, no final dos anos 2000, entrar numa Universidade privada localizada na cidade de São Paulo, a PUC. Tal pagamento era efetuado na maior parte dele pelos meus pais, e, sendo assim, estudei com maior afinco para não ficar em dependência por nenhuma disciplina.

Fiquei bastante empolgado ao iniciar o curso de Geografia nesta Universidade e minha expectativa foi bem correspondida até a conclusão daquele – um total de 05 anos. Os fundamentos teóricos, os importantes autores (as) da Geografia e das disciplinas próximas a ela, me foram apresentados como importantes referências para o aprendizado.

As disciplinas pedagógicas também foram importantes no mesmo sentido em que citei há pouco, na Geografia. Mas, em ambas as áreas do ensino, se por um lado, tive bases importantes de fundamentação teórica, o mesmo não foi possível na parte prática, e sobre esse dualismo, irei discutir mais adiante, ao longo desse texto.

A saída da Universidade, após o término de minha formação inicial, de fato, não me trouxe certezas, mas as dúvidas possíveis dentro da docência. Lembro-me das minhas experiências como estagiário, a partir do cumprimento da disciplina de estágio na Universidade, e o acolhimento da escola em que fui aceito, não foi dos melhores, pois, quem lá trabalha, muitas vezes, está ocupado demais com os afazeres dessa instituição, e quem conversava comigo, desde o quadro docente até a equipe responsável pelos assuntos burocráticos, tinham em suas falas, dizeres que desmotivavam quem está iniciando no ensino.

Dentro da sala de aula, quando tive contato com o ambiente direto da relação professor-aluno, pude presenciar os experientes professores disputando a fala com os (as) alunos (as), e por esses (as) serem minorias, perdiam no quesito áudio, num ambiente que conta com 40/50 deles (as). Soma-se a isso, um local de ambiente fechado, e com grades



nas janelas, além de portas grossas, parecidos com um ambiente de prisão. O fato é que os estudantes que, naqueles dias estavam presentes, gostavam de conversar sobre inúmeras coisas entre si e nenhuma delas relacionadas na maneira como os (as) professores (as) estavam ensinando, em particular, geografia.

Ao término do meu compromisso com o estágio, perguntava a mim mesmo: *“Dentro dessas condições, como poderei ensinar geografia”*? Responder tal pergunta é algo que, na minha curta prática docente efetiva – estou há 5 anos - ainda é, e possivelmente será, uma pergunta que me acompanhará, além dos colegas docentes, pelos restos de nossas vidas. E assim será, enquanto a educação nacional não for um projeto político de desenvolvimento social prioritário, de longo prazo. Até lá, a continuar como as coisas estão, meus questionamentos nesse sentido, ainda persistirão.

Mas além do projeto político para a educação, a alteridade dentro da minha prática docente caminhava na medida em que conversava com os estudantes sobre outros temas, não necessariamente ligados ao ensino de geografia, mas, dentre eles, categorias próprias da cultura juvenil, como dança, música, entre outros.

Conversava com eles/elas igualmente sobre o que desejavam quanto ao futuro, seus planos e até citava, como exemplo, quando possível, minhas próprias experiências. O detalhe era que poucos estudantes dialogavam comigo, pois a maioria ficava mais com suas conversas paralelas.

Nesse sentido, minha alteridade para com eles/elas, era a partir do momento em que há mais de 30 anos, estive na mesma condição que a deles, e reclamava da instituição como reclamam, e embora existam leves espasmos dos docentes em fazer algo diferente e significativo aos estudantes, a escola e sua política educacional ainda persistem em tratar estudantes como unidades em série e com rótulos iguais.

Eis, portanto, os dilemas que inquietavam o aluno que se tornou professor nesses anos que, se por um lado não foram de todo incríveis, por outro foram conduzidos e refletidos em fazer escolhas dentro daquilo que sou e acredito. Acredito em um ensino onde o diálogo do professor com o aluno seja mais livre, sem deixar de serem responsáveis pelo conhecimento, construindo juntos, pois o objetivo precisa ser emancipar, potencializar a capacidade de raciocínio discente, para que o estudante venha a ser um cidadão consciente, autônomo e participante da realidade que o cerca. Tudo que citei desde quando fui estudante, sobretudo do Ensino Fundamental I e II, até chegar ao momento atual em que me encontro, era um sentimento de como gostaria que a escola

dialogasse comigo, mas reconheço que a diversidade da cultura juvenil, algo que iremos discutir agora, requer maior atenção por conta de sua complexidade, articulada com cada sujeito

### **1.3. Culturas juvenis: conceitos e contextos**

Antes de aprofundarmos o conceito de culturas juvenis em nosso texto, se faz inicialmente, mesmo que breve, levá-lo para a escola, objeto relevante da nossa investigação, por meio da conhecida frase dos educadores: “*Escola do século XIX, professores do século XX, alunos do século XXI*”.

Pensar sobre essa frase implica muitas questões e, todas elas, de uma forma ou de outra, chegam aos jovens deste século. Uma escola do século XIX implica que o século XXI está para completar duas décadas, mas o *espírito* daquela época permanece, ainda que esteja com alguns adereços novos. O docente contemporâneo, nascido no século XX, tem concepções, perspectivas quanto ao ensino, formação cultural, entre outros<sup>1</sup>. No entanto, esse educador pode por vezes, divergir das concepções e perspectivas do seu discente, a ponto de definir as suas como as melhores. Ele diz que seus estudantes são alienados e nada do que trazem de bagagem cultural de fora da escola, serve. Algo parecido com o que descrevemos em nossa época de estudante, há pouco. Por fim, esses estudantes do século XXI, têm desde sua infância, dentre outras características, uma habilidade no uso das plataformas on-line, para buscarem coisas dos seus interesses, independente da classe social. Claro que o acesso a essas diversas plataformas está condicionada, e, portanto, um (a) jovem de classe média alta terá muito mais acesso a elas, mas o que estamos descrevendo é a habilidade juvenil em manusear algumas tecnologias disponíveis.

Todos esses momentos no tempo social, medido nesses séculos, geram tensões de ideias, de leituras de mundo. Existe a possibilidade de diálogo entre as gerações? A escola, igualmente, passa por essa e muitas outras questões, mas para tentar ao menos respondê-la, será, antes, necessário imergir nas referências acerca das culturas juvenis e todas as complexidades que a cercam.

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, é só lembrar-se de quem convive ou já conviveu numa sala de professores, e suas conversas sobre educação. Neste ambiente, pode haver espaço, ainda que breve, para pontos de vista de concepções de ensino tradicionais, inovadoras ou tensionadoras em relação à primeira citada. Igualmente também, não existe um determinismo, a nível etário, pois é possível haver um (a) docente nascido (a) nos anos 1990 e ser de uma concepção tradicional de ensino, assim como o contrário, um (a) educador (a), nascido (a) nos anos 1960, que está atento (a) ao contemporâneo e dialoga sobre isso com os estudantes.

#### **1.4. A cultura juvenil que se origina a partir de um contexto mundial/global: desdobramentos e consequências**

Para iniciarmos a questão sobre cultura juvenil, é importante reconhecer o seu contexto de formação. Segundo E. Morin,

Uma cultura adolescente juvenil relativamente nova se constitui por volta de 1955, a partir de certo número de filmes, entre os quais os mais significativos são os de James Dean e Marlon Brando com títulos por si mesmos reveladores – *Rebel without a Cause*, *The Wild one* – que revelam novos heróis, adolescentes no sentido próprio, revoltados contra o mundo adulto e em busca de autenticidade. Depois vem a onda do rock, (...) em torno da qual se cristalizam não apenas um gosto juvenil por uma música e uma dança particularmente intensas, mas quase uma cultura, como o exprime muito bem o sentido do termo “yê-yê-yê” que, na França, encobre, não apenas um domínio musical, mas certa maneira de ser, quase uma atitude em face da vida (1977, pp.138-139).

Essas expressões, seja no cinema, seja na música, têm, como polo de desenvolvimento, os EUA e rapidamente uma ampla difusão em outros territórios, com aceitação jovem dessas culturas de massa, que carregavam como pano de fundo a contestação, a rebeldia e busca por autenticidade em relação ao mundo adulto.

Tal movimento cultural assim ocorreu, pois:

Muito rapidamente, a partir dos anos 60 nos países ocidentais, depois atravessando de maneira mais ou menos tolerada, mais ou menos clandestina, as fronteiras dos países do Leste e implantando-se nas grandes cidades do Terceiro Mundo, constituindo-se uma cultura que dispõe, não apenas das suas emissões de rádio e dos seus jornais, mas dos seus lugares de reunião, dos seus trajes (1977, p.139).

Vale ressaltar que a cultura jovem de massa está integrada a indústria cultural, capitalista, que funciona segundo a lei do mercado (1977, p.139). Sendo assim, o conteúdo de contestação dos jovens expressos através das culturas de massas em relação à sociedade adulta, é controlado pela indústria cultural, pois:

A nova cultura adolescente-juvenil tem, assim, dois polos e a partir dessa bipolaridade se efetua uma espécie de eletrólise em que se cria algo de misto, que se difunde no conjunto do mercado juvenil. Nesta zona mista, a dissidência e a revolta são integradas no sistema, depois de terem sido mais ou menos filtradas sem que, entretanto, sejam

eliminados todos os fermentos corrosivos. O sistema utiliza a criatividade dos meios marginais, como plano adulto utiliza a criatividade dos artistas, mas traz os padrões de produção, as censuras e acomodações (1977, pp.139-140).

Esta cultura juvenil nova, descrita por Morin é uma cultura voltada para as camadas populares, base da sociedade do trabalho mediada pelo tempo da indústria. Nesse sentido, até mesmo jovens burgueses oriundos da classe média, poderiam mais do que consumir, mas se influenciarem por todos os produtos oferecidos pela indústria cultural.

No entanto, esse autor descreve que os jovens podem se rebelar contra o mundo predominantemente adulto, seja através do movimento estudantil em várias partes do mundo (1977, p.145), ou até fim dos anos 1970, onde jovens adolescentes filhos de operários na Inglaterra, formam bandas punks, nos subúrbios de fábricas das cidades de Manchester e Londres<sup>2</sup>.

Nesse contexto, a indústria cultural não perde tempo. Não importa, portanto, se o conteúdo da música ou filme apresente ao grande público, a imagem de jovens com vestimentas não formais e com discurso avesso aos princípios do modo de vida industrial. O que importa é que exista público para o consumo de produtos expressos comercialmente e retornem como lucro em nível satisfatório.

Foi nesse cenário que aconteceu o domínio das expressões culturais juvenis e assim atualmente, também tem ocorrido. Não importa o quanto bandas como *Rage Against the Machine* protestem contra o sistema hegemônico, a indústria cultural busca controlar suas ações e lucrar com suas habilidades<sup>3</sup>.

Com o passar dos anos e na virada do século XX para o XXI, a cultura juvenil, atravessa um processo de transição pretensa e efetivamente hegemônica, que assim se desenvolveu:

Temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações sócio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e do espaço e da reflexividade, dentre outras

---

<sup>2</sup> Num mundo de contradições e por vezes, exceções, vale citar o caso do vocalista da banda inglesa The Clash, Joe Strummer (1952-2002), que era filho de um diplomata.

<sup>3</sup> Mesmo que ainda como no caso da música, seus artistas não estejam totalmente subordinados as gravadoras, pois com a grande adesão pela internet, as vendas físicas musicais declinaram bastante, principalmente no que diz respeito ao público jovem.

dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura social (GIDDENS, 1991; apud DAYRREL, 2007, p.1108).

Tais condições implicam pensar, por exemplo, o quanto os jovens deverão ter que se adaptar a um contexto de mundo, cujas relações sócio-culturais encontram-se sob uma significação tempo-espaço da realidade muito diferente de algumas décadas anteriores. Segundo Dayrrel (2007):

É necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vem alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (2007, p.1108).

Portanto, a partir desse contexto, no mundo do trabalho e seus desdobramentos para os jovens brasileiros, nos parece oportuno pensarmos o momento mais recente da cultura juvenil, a partir de agora.

### **1.5. Cultura juvenil no Brasil contemporâneo**

Iniciaremos admitindo que, muito além de uma apropriação exclusiva da indústria cultural de massa, persiste a manifestação da criatividade jovem no Brasil ou no mundo:

Com todos os limites dados pelo lugar social que ocupam, não podemos esquecer o aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para trocar *ideias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras formas diferentes de lazer. Mas também tem ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias (DAYRREL, 2007, p.1109).

Sendo assim, o que está latente na construção das expressões juvenis é muito mais que uma condução de influência oferecida pela cultura de massa, e prontamente aceita

pelos jovens. Na verdade, existe também o fato de os jovens serem sujeitos produtores de suas culturas e construir, assim, suas histórias de vida.

Portanto, não se trata de uma cultura juvenil, mas culturas juvenis. Em cada origem social adolescente, haverá diversidade de produção cultural, em suas mais variadas vertentes, seja para usufruírem, ou para serem agentes criativos, não necessariamente ligados à indústria cultural.

No entanto, para seguirmos com a explicação das culturas juvenis é necessário reconhecer a diversidade dos jovens por vários prismas, reconhecendo-os como sujeitos complexos. Mas resumidamente, nosso alinhamento de pensamento irá se enquadrar com aquilo que pode se definir como *condição juvenil*:

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, a situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais, classe, gênero, etnia, etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto aos aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO, apud DAYRREL, 2007, p.1108).

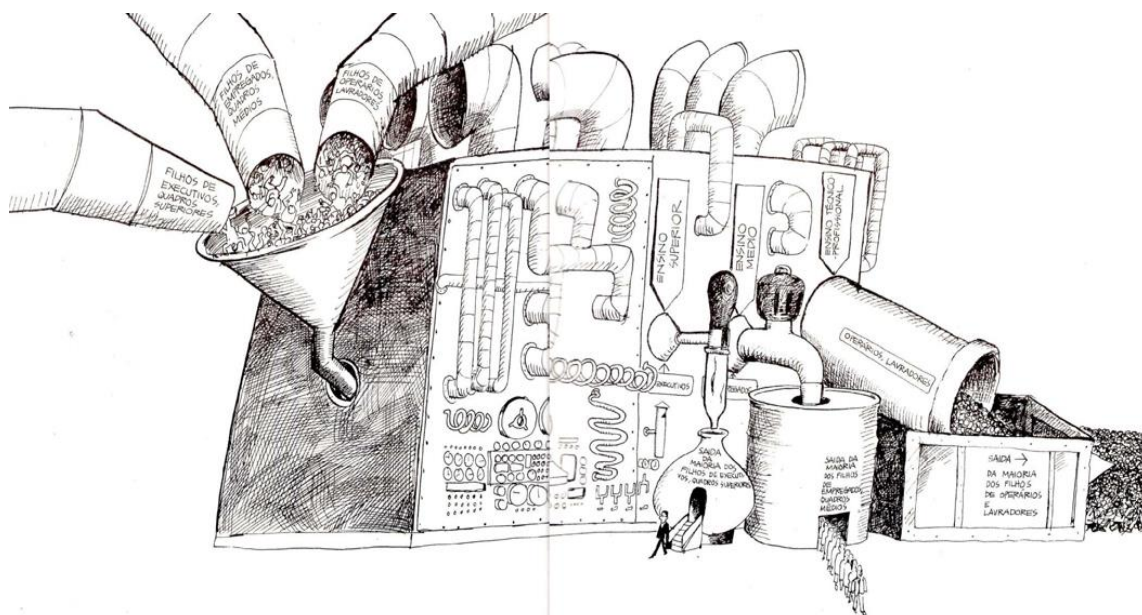
Entendemos que tal recorte se faz necessário, pois o contexto socioespacial do jovem, juntamente com seu dado período histórico, são elementos fundamentais para compreender o tipo de contexto inserido. As esferas culturais e econômicas, a origem étnica e de gênero, entre outros fatores, são condições reveladoras e significantes das culturas juvenis.

A condição social do jovem, portanto, importa. Há pouco, dentro de um contexto de cultura jovem no mundo, exemplificamos as diferenças socioculturais nos anos 1970, de jovens universitários em seus movimentos estudantis com os filhos de operários que se tornaram punks; sendo assim, as condições próprias das culturas juvenis, são, em princípio e continuação da vida cotidiana, uma perspectiva de classe social. Para reforçar melhor esta ideia, Dayrrel (2003) assim escreveu:

Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com

pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um (2003, p.43).

A realidade da vida social, dividida entre classes, tem como ponto de partida, dar indício do que pode vir a ser o restante da vida do jovem, pois a *máquina do sistema capitalista* trabalha num tipo de movimento que distribui cada cidadão / cidadã, como a ilustração exemplifica:



Fonte: <https://secsunifesp.wordpress.com/tag/cuidado-escola/>, acessado em 01 de outubro de 2018.

Esta máquina metafórica, que ajuda a entender os mecanismos segregadores da sociedade, pensada em *Cuidado, Escola!* (1980), mesmo produzido no século passado, ainda contém em seu discurso, relevante diálogo com estas primeiras décadas do século XXI, pois, afinal, dentro da estrutura ilustrada acima, o que mudou radicalmente?

No entanto, ainda que essa condição social persista sob pesadas agruras, sobretudo, aos mais pobres, outro fator relevante, relacionado à condição juvenil, também se apresenta:

Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível de grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria (2003, p.43).

Todo esse substrato de práticas, emoções e racionalidade, encontram-se na *vida cotidiana*:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; o homem participa da vida cotidiana como todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2008, p.31).

Entretanto, um adendo importante se faz segundo a autora, em relação às capacidades e habilidades desenvolvidas na vida cotidiana, pois:

O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem, nem tempo, nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda a sua intensidade (2008, p.31).

A condição juvenil, além de interpretada, a partir de seu entendimento social, também se articula com a vida cotidiana. A condição social e a vida cotidiana, portanto, se emaranham, formando um substrato para cada sujeito, ou seja, todas as capacidades ou incapacidades, habilidades ou inabilidades, são construídas, no tempo presente, formando o que cada ser social é no momento, bem como as possibilidades de realização no futuro.

No entanto, segundo Heller (2008), todas as capacidades e habilidades desenvolvidas pelos sujeitos a partir das práticas de suas vidas cotidianas em sociedade, não são exploradas, tampouco absorvidas / refletidas com todas as suas intensidades, porque a vida moderna inibe os sujeitos através da falta de tempo e outras possibilidades.

Nesse sentido, a chamada vida moderna se impõe frente a cada sujeito, colocando, como padrão, a vida cotidiana do seguinte modo, como alerta Seabra (2004, p.190): “aos conteúdos da vida cotidiana na modernidade, os quais seguem sendo transformados pelas tecnologias do cotidiano e por elas modulados, caracterizando uma maneira de viver ou um modo de vida regido pela lógica da mercadoria”.

Observando por essa perspectiva do cotidiano moderno, o condicionamento em que vive cada um dos sujeitos, tem, no momento presente, as tecnologias como mediadoras diárias dos cidadãos em escala global. As culturas juvenis, portanto, são perpassadas por condições sociopolíticas, que se articulam com a vida cotidiana de cada um deles, também formando-os como sujeitos. No atual quadro da vida, são inseridas as tecnologias, como elementos do novo, mediando, assim, a rotina social de cada ser jovem.



Seabra (2004), alerta para o fato de as tecnologias serem regidas pelo seu principal regulador: o mercado. Mas de que maneira este chega até os jovens? Para Bauman (2013), tal momento assim se encontra:

(...) um volume crescente de evidências de que “o problema dos jovens” está sendo considerada clara e explicitamente uma questão de “adestrá-los para o consumo”, e de que todos os outros assuntos relacionados à juventude são deixados numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural (2013, p.53).

Pensando a partir do autor, voltemos nesse momento para a função do Estado, frente aos jovens. O Estado deixou e tem deixado de lado, em suas ações, uma “agenda jovem” para entregá-la ao setor privado, como por exemplo, na educação:

(...) de fato o Estado decidiu lavar as mãos da obrigação de “educar ao povo”, de forma gritante no caso das áreas “de ponta” ou de excelência, mas também, de um modo um pouco menos direto – como mostra a ideia de substituir as escolas secundárias administradas pelo Estado por “academias” dirigidas pelo mercado de consumo, – nos níveis destinados a determinar o volume total de conhecimento e habilidades que a nação tem à sua disposição, assim como são testemunhas da perda de interesse na juventude como futura elite política e cultural da nação (2013, p.53).

Nesse sentido, pensando a partir da atual conjuntura política nacional, pautada por uma ideologia e prática neoliberal / tecnocrata, são oferecidos aos jovens pobres brasileiros, acesso do tamanho de uma espessura de um buraco de fechadura, ETEC’S, FATEC’S, escola em tempo integral, sob uma falsa roupagem de perspectiva de melhora de vida dos jovens, quando na verdade, o que os reservam é a nudez da incerteza de uma possível qualificação profissional, que não os dará certeza de trabalho e, tampouco, emprego. Ao mesmo tempo, aqueles jovens são excluídos de um possível acesso a obterem instrumentos que permitam assumirem disputas importantes tanto no cenário político quanto cultural<sup>4</sup>.

Outra questão importante, pensada por Bauman (2013), é o fato do adestramento jovem para o consumo, sobretudo, a partir das chamadas redes sociais:

O Facebook, por exemplo, assim como os outros “sites oficiais”, está abrindo novíssimas paisagens para agências que tendem a se concentrar nos jovens e a tratá-los basicamente como “terras virgens” à espera da

---

<sup>4</sup> Sendo assim, aquela ilustração em “Cuidado, Escola”! - mostrada a pouco, continua fazendo sentido. Como socialmente se diz: “As coisas mudam para continuarem exatamente como estão”.

conquista e exploração pelo avanço das tropas consumistas (2013, p.53).

Nesse sentido, o autor continua:

(...) vontades e desejos mais íntimos e aparentemente mais “pessoais” e “singulares”, articulados os semiconscientes – já efervescentes ou apenas potenciais; o que irá pipocar nas telas alimentadas pelo Facebook será agora uma oferta *pessoal*, preparada, enfeitada e afiada com cuidado, “especialmente para você” – oferta que você não pode recusar por ser incapaz de resistir à tentação; afinal, é aquilo de que você sempre precisou: ela ajusta-se à sua personalidade única e “faz uma declaração que você sempre quis fazer, mostrando ser a personalidade única que você é”. Trata-se de uma verdadeira ruptura nos destinos do marketing (2013, p.54).

Tendo como exemplo, portanto, o Facebook, uma empresa voltada para a comunicação nas redes sociais e que armazena grande quantidade de informações sobre milhares de pessoas no mundo. O que essa empresa faz com todas essas informações é a sua principal fonte de lucro. Afinal, aquelas são vendidas às empresas, que se interessam pelos perfis dos sujeitos, contratando agências para elaborarem estratégias de propaganda para cada tipo de perfil. Trata-se, como pensa Bauman (2013), do novo destino do marketing, muito mais rápido, direto e objetivo, conquistando o consumidor, para que ele pouco resista, mas se entregue aos diversos tipos de mercadorias oferecidas de maneira, praticamente, irresistível (ao menos, o desejo está implantado).

Nesse sentido, pensando na juventude, Bauman (2013), irá compreender a visão que as empresas, por meio das redes sociais, por vezes, jogando nas telas de computadores e outras plataformas, *janelas pequenas e saltitantes*, chamadas “pop-up”, buscar ir ao encontro dos jovens, estes vistos como “terras virgens”, citadas pelo autor, a fim de serem visados para algum tipo de consumo.

O momento dos jovens, pensando a partir das condições sociais em suas vidas cotidianas, está, portanto, altamente influenciado pelas tecnologias, que tem como principal função, alcançar o objetivo da mercadoria. Sendo assim, eles (as) são arrastados (as) para onde quer o capital hegemônico. É nesse contexto, também que as culturas juvenis no mundo e no Brasil estão inseridas, e onde suas manifestações surgem.

Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus

corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado (DAYRREL, 2007, p.1110).

Segundo esse mesmo autor, os grupos culturais juvenis compõem de maneira relevante, a constituição de identidade dos jovens, pois:

Nesse contexto, ganha relevância os grupos culturais. As pesquisas indicam que a adesão a um dos mais variados estilos existentes no meio popular ganha um papel significativo na vida dos jovens. De forma diferenciada, lhes abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública. Para esses jovens, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas (DAYRREL & GOMES, apud, 2007, p.1110).

Continuando o raciocínio, o autor assim conclui:

Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural, podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (2007, p.1110).

Podemos pensar sobre o entendimento do autor, de que num primeiro momento, as culturas juvenis são criativas e socializadoras, ao mesmo tempo em que nesse processo, a autoestima jovem se impõe frente ao mundo que o trata como “terras virgens”, ou meramente, incluídos / excluídos dos bens de consumo<sup>5</sup>.

No segundo momento tratado pelo autor, essas culturas juvenis, por serem diversas, tem ampla abertura frente à realidade e no contexto que as cercam. Nesse sentido, suas orientações e posturas no manifestar, no agir, frente ao cotidiano, implicam em emoções e reações como alegria, fraternidade, melancolia, indignação, raiva, ódio, rebeldia, etc.

---

<sup>5</sup> Nesse sentido também, o não cumprimento dos bens sociais destinados aos jovens por parte do Estado, se misturam ao cotidiano cultural deles, formando assim, um tipo de substrato da condição juvenil como um todo.

Além do contexto temporal, para entender como se manifestam às culturas juvenis outro elemento não deve ser deixado de lado: o lugar. Este, conhecido por ser uma categoria trabalhada pela Geografia, tem em Dayrrel (2007), no sentido de atrelá-lo aos jovens:

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, o espaço de fluir a vida, do vivido, sendo o suporte, e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (2007, p.1112).

Em meio ao cotidiano e uso dos lugares, as apropriações jovens têm, como consequência, produção de sentidos e identidades, inclusive com o lugar, mesmo que este esteja nas mais precárias condições, sobretudo, quando estão envolvidos, nessa realidade, os jovens mais pobres.

Entender as práticas das culturas juvenis pelos seus lugares também implica em compreender como os (as) jovens os (as) reconhecem:

Um exemplo claro é o sentido que os jovens atribuem ao lugar onde vivem. Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece como o espaço funcional de residência, mas surge como um *lugar* de interações afetivas e simbólicas, carregados de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, as praças, aos *bares da esquina*, que se tornam como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (PAIS, 1993; apud 2007 p.1112).

As geografias das culturas juvenis são, portanto, repletas de significados, símbolos, afetividades, falas e gírias, além de outras expressões próprias de cada grupo jovem. Os lugares são reinventados a partir do momento em que as práticas culturais jovens assim o fazem, mediados ao longo do tempo.

Nesse sentido, o conceito de escala, também trabalhado pela geografia, é fundamental para compreender a dinâmica das culturas juvenis, porque as mesmas ultrapassam a delimitação local, articulando diferentes lugares, seja o centro da cidade, ou uma região mais distante, para manifestarem suas identidades (HERSCHMANN, 2000; 2007 p. 1112).

No entanto, há que se fazer a distinção entre a escala *cartográfica* e *geográfica* deixando desde já nossa opção pela segunda para a compreensão das culturas juvenis:

é muito importante, distinguir uma *escala cartográfica*, física, que expressa simplesmente uma determinada extensão de terreno, uma “quantidade” (representada numericamente por frações – por ex.: 1:10.000 – que demonstram a relação de área entre o mapa e a realidade), de uma escala diferenciada “qualitativamente” a partir de uma dada ordenação espacial dos fenômenos, que denominaremos, aqui, *escala geográfica* (HAESBAERT, 2009, p.104).

Sobre a escala geográfica, para melhor compreendê-la, iremos nos apoiar em dois geógrafos que acabam expandindo este conceito por meio de outros. Y. Lacoste (1988) dará nome de *espacialidade diferencial*<sup>6</sup>; N. Smith (2000), de *diferença espacial*. No primeiro caso, quanto conceito:

Hoje, nós nos defrontamos com espaços completamente diferentes, caso sejamos pedestres ou automobilistas (ou, com mais razão ainda, se somarmos o avião). Na vida cotidiana, cada qual se refere, mais ou menos confusamente, as representações do espaço de tamanhos extremamente não semelhantes (desde um “cantinho” de algumas centenas de metros, até grandes porções do planeta), ou antes, a pedaços de representação espacial superpostos, em que as configurações são muito diferentes uma das outras. As práticas sociais se tornaram mais ou menos confusamente multiescalares. No passado vivia-se totalmente, num mesmo lugar, num espaço limitado, mas bem conhecido e contínuo. Hoje, nossos diferentes “papéis” se inscrevem cada um em migalhas de espaço, entre os quais nós olhamos sobretudo nossos relógios, quando nos fazem passar, a cada dia, de um outro papel. Se os sonâmbulos se deslocam sem saber por que num lugar que eles conhecem, nós não sabemos onde estamos nos diversos locais onde temos algo a fazer. Vivemos, a partir do momento atual, numa *espacialidade diferencial* feita de uma multiplicidade de representações espaciais, de dimensões muito diversas, que correspondem a toda uma série de práticas e de ideias, mais ou menos dissociadas; pode-se distinguir esquematicamente (LACOSTE, 1988, pp.48-49).

Por meio dos diferentes transportes que deslocam um grande contingente populacional para diversos lugares – em sua maioria, cidadãos, cada um de nós se presta a fazer os devidos papéis na sociedade: pai, mãe, filho (a), trabalhador (a), consumidor (a), religioso (a), ateu – e todos regulados pelo relógio para cumprir e vestir cada uma das máscaras sociais. Ainda nesse sentido, cada sujeito, nesse tempo de rapidez e descarte

---

<sup>6</sup> Esta expressão foi empregada por Alain Reynaud em *A geografia entre o mito e a ciência*, trabalho do Instituto de Geografia de Reims, 1974. Ela é empregada por Lacoste num sentido sensivelmente diferente (1988, p.49).

mal consegue refletir / diferenciar cada um dos lugares que vive, cada um desses micros espaços, muito menos articulá-lo há espaços escalares maiores.

Vive-se, portanto, desde as décadas finais do século XX, até então, numa espacialidade diferencial, onde o micro e o macro simultaneamente podem se separar, como se aglutinar. Nesse sentido, pensar como os jovens manifestam suas variadas culturas na cidade, numa escala de seus bairros expandindo para o centro da cidade, ou em uma região próxima de seus bairros, é fundamental como processo de compressão de como se elaboram e circulam as culturas juvenis, bem como suas possibilidades para pensar o ensino de geografia em diálogo com as mesmas.

Continuando, para uma maior compreensão do conceito de escala geográfica, como havíamos citado a pouco, N. Smith (2000), assim argumenta sobre a *diferença espacial*:

Primeiramente, a construção da escala geográfica é um meio primário mediante o qual “ocorre” a diferenciação espacial. Em segundo lugar, uma compreensão da escala geográfica poderia nos proporcionar uma linguagem mais plausível da diferença espacial. Em terceiro lugar, a construção de escala é um processo social, isto é a escala é produzida na sociedade e mediante a atividade da sociedade que, por sua vez, produz e é produzida por estruturas geográficas de interação social. Por fim, a produção da escala geográfica é um lugar de luta política potencialmente intensa (2000, p.139).

Nossa opção, portanto, em dar maior ênfase para a escala geográfica, parte deste pressuposto, apontado por Smith, em que a escala, ou melhor, sua construção é um processo social. Além disso, como reitera o autor, esta mesma sociedade produz e é produzida por estruturas geográficas de interação social. Nesse sentido, os jovens que produzem suas culturas juvenis – expandindo-as para além de seus bairros, estão contribuindo na construção desta dimensão escalar da sociedade contemporânea sem que, muitas vezes, isto esteja explícito em seus discursos e representações de mundo. A produção desta consciência sobre a disputas sociais que estão imersa na produção das escalas geográficas é um dos elementos que consideramos importantes na articulação entre o ensino de geografia e as culturas juvenis, concordando com Smith (2000), de que produzir a escala geográfica<sup>7</sup> é um lugar de luta política potencialmente intensa.

---

<sup>7</sup> N. Smith em seu denso texto, por entender a escala geográfica como produção e processo social, a dividiu em etapas, a nosso ver, de uma perspectiva do menor para o maior, da seguinte maneira, visando demonstrar a compreensão mais ação social dos sujeitos através do *corpo, da casa, da comunidade, do espaço urbano*,

Para ilustrar um pouco essa ideia, uma história em quadrinhos do Batman (2015), assim trata a questão envolvendo juventude e cidade:



Nessa história, o bairro americano de Barclayville, sob a justificativa da prefeitura em revitalizá-lo por estar degradado, contou com a oposição dos jovens moradores deste lugar, que demonstraram dois motivos para que o prefeito não aprovasse, junto ao “conselho da cidade”. Primeiro, eles consideravam os prédios de Barclayville como históricos e, portanto, pertencentes à comunidade e deles próprios. Segundo, revelaram que por trás da intenção de recuperar o bairro devido à degradação urbana, o que estava em questão era desapropriar os pobres e apropriar a classe média alta em grandes condomínios. Nesse sentido, em alusão à juventude brasileira, pensar a cidade, e dela

da região, da nação e das fronteiras globais. Em: *Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem-teto e produção da escala geográfica* (2000).

apropriar-se por meio de suas manifestações culturais e políticas, pode ser uma das tarefas do ensino de geografia.

Finalizando o conceito de escala, N. Smith aponta que:

Ao estabelecer fronteiras, a escala pode ser construída como um meio de restrição e exclusão, como um meio de impor identidade. Mas uma política da escala pode se tornar também uma arma de expansão e de inclusão, um meio de ampliar as identidades. As escalas oferecem marcos na recuperação do espaço da aniquilação e uma linguagem mediante a qual a rediferenciação do espaço pode ser desbravada sobre bases sociais discutidas e ajustadas, em vez de seguir a lógica econômica do capital e os interesses políticos de sua classe (2000, p.157).

Dando continuidade a importância de categorias e conceitos geográficos importantes para a compreensão das culturas juvenis, o conceito de territorialidade se entende da seguinte forma:

Podemos dizer que esses jovens produzem territorialidades transitórias, afirmando por meio delas o seu lugar numa cidade que os exclui. São nesses tempos e espaços que criam o seu cotidiano, encontram-se, dão shows, divertem-se, perambulam pela cidade, reinventando temporariamente o sentido dos espaços urbanos (PAIS, 1993; apud DAYRREL, 2007 p.1112).

O conceito de territorialidade é de fato transitório, pois fluído e significativo para os sujeitos que se apropriam e fazem cultura num dado território. Souza (2012, p. 87), chamará a territorialidade também de *flexível*, afinal, por algum fato dinâmico da vida social, faz com que um determinado grupo, deixe de se reunir num território, seja porque simplesmente terminou, ou porque encontraram um novo ambiente.

Nesse sentido, *a geografia da vida*, que implica em interpretar e produzir o espaço a partir dos interesses e estratégias de produção da vida cotidiana (GIROTTI; MORMUL, 2015, p.72), se faz importante, inclusive para entender parte significativa da realidade que permeia as culturas juvenis. Compreender a geografia da vida significa, portanto, reconhecer uma dimensão relevante da vida cotidiana, a espacial, pois, afinal, segundo Moreira (2012), tudo começa e se reinicia nas práticas espaciais. Para este autor, tal entendimento, assim se compreende porque o conceito de espaço hoje, se define como determinação e condição de existência da própria totalidade da natureza e do homem nas sociedades (2012, p.13).



Ter tal leitura de mundo, assim como o apontado por Heller (2008), sobre as ausências de compreensão da potencialidade que cerca a vida cotidiana pelo sujeito, pode ajudar que os jovens compreendam a ausência crítica de suas práticas. Reconhecer tais ausências como sujeitos não leitores de mundo, implica em querer melhorar. Mas como chegar a tal compreensão? Como se lê o mundo? Em princípio de compreensão, é necessário saber que a escola tem, como um de suas funções sociais, iniciar de forma básica, os primeiros passos dos sujeitos, no entendimento de se ler o mundo. No entanto, iremos aprofundar mais essa possibilidade discente / docente em *ler o mundo*, quando adentrar nas considerações finais que envolve o ensino de geografia com as culturas juvenis. No momento, iremos nos concentrar, a partir de agora, no encontro das culturas juvenis com a escola.

#### **1.6. Quando as culturas juvenis se encontram com a escola: choque de ideias e práticas! Existem possibilidades de articulação?**

Estamos, a partir de agora, adentrando num campo pantanoso e penoso de se seguir, afinal quando as culturas juvenis encontram a escola, podem ocorrer violentos choques. Há, ainda, em nossa perspectiva, pouco diálogo com a comunidade escolar. Poucos esforços do poder público foram tomados nesse sentido. A diversidade, própria de cada escola brasileira, além dos sujeitos que compõem a mesma, fica para segundo, terceiro plano e assim sucessivamente.

Dissemos, no capítulo anterior, que quando éramos estudante, a escola pouco dialogava conosco, e com os jovens dessa instituição, a partir das vivências, dos gostos para a dança, arte, lazer, música, etc. Embora parte dos docentes, nos dias atuais, tenha a consciência da importância de tornar as aulas um ambiente de diálogo recorrente entre professor-aluno, o sistema educacional, de forma hegemônica, mas não única, insiste em homogeneizar, o que a realidade demonstra ser o contrário: escolas e sujeitos escolares heterogêneos.

Os sujeitos da escola, nesse sentido, têm encontrado problemas, por quê:

(...) sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude, sendo a homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica (CARRANO, apud COSTA, 2010, p.95).

A partir deste ponto de entendimento, de fato, fica mais cômodo para a escola, quando ela não precisa lidar com questões sociais diversas dos discentes, que envolvam noções de faixa etária, gênero, classe, cultura e ética. Vale ressaltarmos, também, um caso recente de nossa prática docente, onde lidamos com o ensino de uma estudante secundarista e autista. Ela foi incluída para o 2º Ano, e nós nunca tivemos, durante a graduação, uma disciplina voltada para o ensino, em casos de autismo<sup>8</sup>. Tivemos apenas, durante 06 meses, uma disciplina voltada para o ensino de estudantes especiais surdos, chamada *Sinais e Libras*. Não nos recordamos, porque não praticamos e tampouco aplicamos o que aprendemos tendo como resultado o não saber como lidar, seja no caso de nossa aluna, como em outros casos de estudantes especiais. O sistema escolar que se diz “inclusivo”, não oferece, muitas vezes, condições materiais e formativas para que o docente possa ter nem o mínimo para ensinar aos discentes, mas vem exigindo do educador múltiplas habilidades e capacidades em resolver problemas do ensino. Nesse sentido, seja no que anteriormente Costa (2000), apontou sobre o fato da escola não tomar posse das múltiplas características sociais discentes, possivelmente, por ser mais cômodo, assim como a falsa ideia de prática inclusiva para estudantes especiais, demonstra que aquela persiste em ser uma arcaica instituição do século XIX, com pitadas de modernidade. Tais fatos têm tido, como reações discentes, repulsa e evasão escolar.

Esta evasão, resultado também das diversas mazelas sociais, faz com que jovens do Ensino Médio deixem seus estudos na escola pela manhã ou tarde, para estudarem a noite (com duração de 45/50 minutos), porque precisam trabalhar e complementarem a renda dos seus familiares.

Além da questão envolvendo juventude e trabalho, outro elemento que caracteriza cada grupo jovem, inclusive se utilizando do trabalho para sustentar a participação do sujeito em tribos juvenis, tem em Peregrino (2007), a seguinte fusão com a escola:

(...) podemos compreender as diversas maneiras de ser jovem nos espaços escolares, que os diferenciam uns dos outros nas maneiras de se expressar e apreciar a vida em meio às múltiplas possibilidades que caracterizam o termo *juventude*, como exemplos roqueiros, funkeiros, forrozeiros, *punks*, pagodeiros, revolucionários, conformistas, “rebeldes sem causa”, militantes, “aviões”, trabalhadores, estudantes, estagiários; tatuados, modernos, *clubbers*, *darks*; “mauricinhos”, “patricinhas”, “favelados”, “manos”, “minas”, “sangue”... Inumeráveis

---

<sup>8</sup> A escola de nossa prática docente tem a sua disposição no momento, uma professora que auxilia os (as) professores (as) em casos de estudantes com deficiência visual.

expressões de inumeráveis condições de vida (apud COSTA, 2010 p.98).

É possível perceber, portanto, que a escola, além de lidar com as características individuais dos estudantes referentes à etnia, gênero, classe, entre outros temas, também precisa pensar em como compreender as *tribos* jovens que se relacionam nela. Saber como essas diversidades jovens enxergam o mundo é um importante fator, porque quanto mais identificar as características e expressões por meio das culturas juvenis, maior será a possibilidade de caminhar para um ensino que, pelo diálogo, construa o ensino-aprendizagem de caráter progressivo, constante e reflexivo.

Mas para chegar a tais intentos, é preciso reconhecer o momento escolar em relação ao acolhimento dos jovens, pois:

Essa tensão se torna visível na crise de sentido enfrentada pela escola atualmente: qual é o sentido da escola para os jovens pobres que chegam a essa instituição? O que se percebe é que nem sempre as demandas e necessidades apresentadas pelos jovens vão ao encontro aos objetivos preconizados pela escola originalmente, não foram construídos tendo em vistas os sujeitos em questão (MELO; SOUZA; DAYRREL, 2012, p.167).

Complementando o raciocínio dos autores:

Além disso, a escola tem tido pouca importância na construção do projeto de vida desses jovens (SILVINO, 2009). Dayrel (2007), fundamentado em Bourdieu (2003), nos fala de uma exclusão que acontece de dentro da instituição escolar, no interior dos muros, ao contrário do que acontecia antes, quando os jovens não tinham acesso à escola (2012, p.167).

Para buscar entender o que faz os jovens estudantes não valorizarem a escola é preciso compreender o contexto a partir dos autores: essa instituição excluía os jovens, porque não havia vaga para todos; no atual momento se faz o movimento contrário, esquecendo-os dentro dela própria. Os planejamentos escolares, que respeitam as hierarquias federais, estaduais, municipais projetam obter como resultado, um (a) aluno (a) em série, capaz de cumprir a tarefa dada em múltiplas disciplinas que ainda pouco se articulam e pouco se relacionam à vida cotidiana dos jovens. A escola, de forma geral, defende ser uma instituição que prepara os estudantes para a vida, ou melhor, para o

trabalho. Sabe-se que, no entanto, nem esse objetivo tem sido alcançado<sup>9</sup> e, para piorar o quadro de ensino, a escola soa como um tipo de “corpo” estranho a quem ela ocupa.

A escola<sup>10</sup> como ente estranho, portanto, não é, muitas vezes, reconhecida pelos jovens como um espaço de identidade e convívio social enriquecedor, mas como um ambiente repleto de agruras legalmente estabelecidas. Esta constatação aparece nas pesquisas desenvolvidas por MELO; SOUZA; DAYRREL:

Tô pensando em parar de estudar, fazer um supletivo e acabar com isso o mais rápido possível. Hoje tô vindo só pra fazer *hora*. Depois ele afirma que, até o ano passado, ele ia pra estudar, mas que este ano, além de trabalhar, ele está fazendo autoescola e um curso de chefe de cozinha (2012, p.177).

Mesmo existindo docentes e instituições escolares que caminhem para outros sentidos no que se refere aos jovens, estes “ainda não demonstraram pensar na escola como instituição responsável pela sua formação humana, ou como cidadãos” (...) (DAYRREL, CARRANO, 2010; 2012 p.178).

Dentro de nosso cotidiano escolar, nos deparamos com professores (as) que nos intervalos se orgulham quando um ex-aluno (a) conseguiu adentrar na faculdade ou conquistaram algum emprego. Para tais profissionais, os objetivos que pautam seus métodos de ensinar são esses. Nesse mesmo ambiente de trabalho, quando conversamos com outros (as) professores (as), o dilema em forma de pergunta assim se faz: tornar o estudante competente para o trabalho ou formá-lo para uma consciência cidadã?

Se os (as) professores (as) conseguissem, em larga escala, atingirem a ambos objetivos, dificilmente, a nosso ver, sofreriam críticas mais contundentes. Entendemos que, por muitos desses casos, é preciso fazer uma escolha. A que mais acreditamos é justamente na formação humana em conjunto com a consciência cidadã. Assim pensamos, sobretudo, na formação discente para uma consciência cidadã, pois, ter ciência de quem se entende no mundo como parte integrante do todo e que no todo, todas as partes importam para fazer dos lugares ambientes melhores e fraternos para a humanidade e para o planeta, sejam uma das atividades docente.

---

<sup>9</sup> No caso do Estado de São Paulo, inúmeras escolas técnicas como ETEC'S, foram efetivadas de maneira seletiva, para tentar ingressar estudantes no mercado de trabalho.

<sup>10</sup> Ao referirmo-nos ao termo escola nesta dissertação, estamos tratando de sua forma hegemônica, marcada, principalmente, pelo domínio atual das lógicas neoliberais. Sabemos, no entanto, que a escola, em sua concretude histórica e geográfica, é sempre campo de disputas e, portanto, lugar de produção de contra-hegemonias e possibilidades de reinvenção da ordem dominante.

Mas como pensar em ser cidadão / cidadã e exercer cidadania? Para Manzini-Covre (1998), exercê-la, seria:

Desse modo, penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo (1998, p.11).

Além dessa compreensão dos plenos direitos válidos e inquestionáveis para cada habitante no planeta, igualmente está implicado que cada sujeito deve zelar e, portanto, ter o dever em suas obrigações para com a sociedade e o meio em que vive. No caso específico brasileiro, Santos (2007) apontou:

Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes no Brasil são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (2007, p.19).

O discurso crítico e realista de Santos (2007) faz com que cada docente, sobretudo de Geografia, tenha o desafio de pensar em estratégias didáticas de como ensinar aos discentes a pensarem sobre o que é serem jovens-cidadãos, exercendo suas cidadanias, a partir do lugar que vivem e articulando-o com o mundo global.

Nesse sentido, por que seria tão importante o ensino de geografia dialogar com a cultura dos jovens, em vista de formá-los para uma consciência cidadã? Para Cavalcanti (2014):

Se essa formação busca contribuir, com conceitos, habilidades, valores e atitudes propiciados pela Geografia, para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos, para lutar por sua cidadania, por meio dos trabalhos escolares com os conteúdos, a questão territorial e espacial, os temas da vida coletiva, o mundo e as contradições da globalização, emergem como focos desse processo de desenvolvimento, analisados como expressão da vida urbana, com uma dimensão necessariamente pública (2014, p.216).

Os jovens que, portanto, em suas vidas cotidianas, se relacionam com seus pares, percebendo-as e transformando-as, ainda que não saibam totalmente o que isso significa, precisam cada vez mais serem estimulados a pensarem e depois agirem a partir de uma das dimensões da realidade mais fundamental: a espacial. Além disso, é preciso articulá-la com os acontecimentos do mundo global, altamente marcado pelas tecnologias e comunicações de ponta. Por isso, a importância de saber e refletir sobre o lugar que se vive, analisar, comparar com o outro, identificando semelhanças e diferenças, raciocinando geograficamente. Em nossa perspectiva, essas são algumas das habilidades a serem potencializadas nos discentes, a partir do ensino de geografia, sempre os conscientizando dentro de uma articulação global com o mundo<sup>11</sup>. Em certa medida, as experiências didáticas apresentadas na segunda parte da dissertação buscam dialogar com estas questões.

---

<sup>11</sup> Vale ressaltar que a escola é somente um dos tantos instrumentos da vida dos jovens que ao viverem em sociedade, esta faz com que eles obtenham um chamado conhecimento espacial.

## **2. O ensino de geografia e culturas juvenis na prática da sala de aula: apontamentos, reflexões e o cotidiano docente-discente.**

Dando continuidade à nossa proposta, dividimos nosso texto para a melhor compreensão do que nos propomos a pensar: articular o ensino de geografia com as culturas juvenis. No primeiro momento, todo o material coletado ao longo de 2017/2018, sobre nossa intenção de articular culturas juvenis com o ensino de geografia será analisado e nossas impressões serão expostas. No segundo momento, por meio de questionário, procuramos perguntar aos estudantes o que eles/elas, pensam sobre as culturas juvenis<sup>12</sup> e o ensino de geografia, a possibilidade de articulação entre ambos, etc. Igualmente, transferimos essas questões para as professoras e professores de Geografia pesquisados, por meio também de um questionário, além de colocarmos em pauta se a formação docente leva em conta a articulação entre ensino de geografia e culturas juvenis. Ainda sobre a formação docente, nos propomos a refletir o que estamos compreendendo como formação docente inicial e continuada, tendo, como base, nossa experiência de 02 anos<sup>13</sup> dentro da rede estadual de ensino em São Paulo, além das professoras e professor pesquisado por nós e também utilizando como, referência teórica, docentes pesquisadores.

### **2.1. Culturas juvenis e o ensino de geografia no Ensino Médio: as impressões de uma prática docente e suas possibilidades**

Tendo a duração de um ano, os 04 bimestres foram selecionados a partir de atividades e avaliações que interpretamos tanto como válidas, quanto como deficientes, dentro de nossa ação docente, para que a partir daí se desenvolva a reflexão. Nesse sentido, as escritas dos (as) alunos (as) serão fundamentais. Serão o termômetro que irá medir as reflexões que virão em seguida. Porém, antes de expormos tudo o que fizemos na prática, igualmente também se faz importante, o preparo para as aulas, o pensar nelas da melhor maneira possível, mesmo que citado de maneira breve.

---

<sup>12</sup> Optamos por usarmos as expressões – experiências culturais e experiências de vida para sermos mais objetivos e diretos, evitando assim maiores questionamentos em relação às questões.

<sup>13</sup> No total são 05 anos de experiência, incluindo colégio particular.

## 2.2. Prática, culturas juvenis e ensino de geografia no 1º C

No primeiro bimestre, trabalhamos com os estudantes do 1º C, o conteúdo que aborda cartografia. No entanto, tínhamos em mente não expormos esse aos educandos, nos seus aspectos técnicos, mas suas intencionalidades carregadas de ideologia, com fins e intenções ao poder<sup>14</sup>. Nesse sentido, B. Harley (2009), expõem essas questões do seguinte modo:

A história dos mapas, como a de outros símbolos culturais, pode ser interpretada como uma forma de discurso: deve-se encarar os mapas como sistemas de signos incomparáveis, nos quais os códigos podem ser ao mesmo tempo imagéticos, linguísticos, numéricos e temporais, e como uma forma de saber espacial. Não é difícil proceder generalizações sobre o papel mediados dos mapas no pensamento ou na ação política e de reter seus efeitos em termos de poder. Tanto por meio de seu conteúdo como de seus modos de representação, a confecção e utilização dos mapas foi invadida pela ideologia. (2009, pp.19-20).

E, concluindo o raciocínio:

Os mapas são essencialmente uma linguagem de poder e não de contestação. Ainda que os mapas nos tenham feito entrar na era das comunicações de massa, os meios de produção cartográfica, comerciais ou públicos, continuam largamente controlados pelos grupos dominantes. A tecnologia informática reforçou esta concentração do poder das mídias. A cartografia permanece um discurso teleológico, confirmando o poder, reforçando o status quo, restringindo as interações sociais no interior de limites bem traçados (2009, p.20).

O mapa, enquanto linguagem, é uma importante mediação para a Geografia, e seu ensino na escola. Nele, as chamadas “leituras de mundo”, conceito que iremos aprofundar mais adiante, contribui para que os estudantes compreendam o mundo, em meio as distribuições territoriais. Mas as representações cartográficas acessíveis, expostas em diferentes meios e vinculadas a distribuição massificada da indústria cultural, uma das esferas que constituem o mundo moderno, informam, espalham conhecimento, na mesma medida em que fomentam ideologias. Na maioria das vezes, sempre alinhadas com o grupo do *status quo*.

Mas, existem fatos novos ocorrendo, pois, a mesma indústria cultural que difunde não somente mercadoria, mas ideologias culturais, tem na sua chamada cultura de massa, elementos que podem ser utilizados a favor dos cidadãos, contanto que, de simples

---

<sup>14</sup> Muito embora as dimensões técnicas e artísticas dos mapas, podem servirem por meio de suas representações, intenções de poder.



receptores de cultura, possam ser produtores da mesma, gerando não somente suas próprias ideologias, mas espalhando a mesma a quem não conhece. Pode existir, portanto, a possibilidade, um salto da produção autônoma cultural, para a política. Este modo de pensar, inspirado por nós em Santos (2009, pp.142-145), nesses tempos de globalização, tem como um dos instrumentos modernos, o seu principal potencializador de produção, a informática. Esta, mesmo sendo controlada, em sua maioria, pelos diversos veículos de poder, também pode estar sob o controle das massas populares, dependendo de suas condições.

Estar sob essas condições implica que, por exemplo, no caso específico dos mapas, cidadãos e cidadãs podem criar, questionar, propor, comunicar novos mapas, para além de suas comunidades. Tal movimento já está ocorrendo no Brasil, inclusive nas escolas<sup>15</sup>.

Obtendo assim, essas noções, tomamos a decisão de nos utilizarmos de uma série, que num de seus episódios (O correio)<sup>16</sup>, lidou com a produção de mapas, para que a comunidade local assim tivesse uma maior compreensão de onde vive. Trata-se da série, *Cidade dos homens*. Tendo como personagens os mesmos do filme *Cidade de Deus*, Acerola e Laranjinha, crianças neste, e agora, jovens naquela, precisam lidar com todos os problemas cotidianos típicos dos jovens da sua comunidade, na cidade do Rio de Janeiro.

Neste episódio, o carteiro enviado à Cidade de Deus, tem sérios problemas em enviar as cartas para os moradores e moradoras de lá. Os problemas vão desde a falta de placas nas ruas, o que prejudica a orientação do carteiro, até a ausência de caixas de correio e o número das residências. Por fim, esse profissional optou por deixar todas as inúmeras cartas, com a associação dos moradores do bairro, cujo líder, era um traficante.

As reclamações de todos os moradores com seu líder eram grandes e Acerola e Laranjinha estavam presentes. Para sorte ou azar de ambos, o único que estava olhando para eles durante a insatisfação da comunidade, era o traficante. Este, rapidamente, decidiu que os dois jovens seriam os encarregados de criarem um mapa, placas de rua com nome e número, além de caixas de correio para armazenar as cartas nas casas, em curto tempo, num espaço comunitário que aponta ser um dos maiores da América Latina.

---

<sup>15</sup> Como por exemplo, o projeto feito na cidade de São Paulo – *Quebradamaps*. Disponível em: [www.quebradamaps.wordpress.com](http://www.quebradamaps.wordpress.com)

<sup>16</sup> Episódio tratado pela equipe do Quebradamaps.

Claro que os dois jovens iriam se encrencar, mas o ápice foi certamente, quando os policiais adentraram na Cidade de Deus, precisamente na associação dos moradores, e ao virem Acerola e Laranjinha escondidos, apreenderam boa parte do dinheiro coletado dos moradores e o mapa, que dava uma noção do lugar.

Os policiais, ao saírem da associação, se gabaram de ao ter posse daquele mapa, poderiam utilizá-lo, sobretudo, para descobrirem onde os traficantes moravam, e assim, quem sabe, prende-los. Acerola e Laranjinha, rapidamente, trocaram todas as placas e números das ruas para confundir os policiais. E conseguiram.

Alguns momentos desta série, valem a pena ser discutidos, principalmente, aqueles que mostram o mapa, o planejamento e efetivação das placas e correios para o bairro. Acerola e Laranjinha foram, em poucos dias, cartógrafos, planejadores e construtores de objetos que estava dando sentido para a Cidade de Deus. E, sem confirmar de maneira direta, os policiais reconheceram a criação daqueles, como um instrumento de poder que orientava e possibilitava o uso estratégico para fazer o que queriam fazer. Mas, no fim, os jovens cartógrafos, por conhecerem sua criação, frustraram os planos dos agentes da lei.

Para aprofundarmos e até compararmos com esta ideia da série, Y. Lacoste (1988), assim aponta:

Os organizadores e os responsáveis por cada uma dessas redes, isto é, aqueles que detêm os poderes administrativos e financeiros, têm uma ideia precisa de sua extensão e de sua configuração; quando um industrial ou um comerciante não conhece bem a extensão de seu mercado, ele manda fazer, para ser mais eficaz, um estudo onde será possível distinguir a influência que ele exerce (e a que ele pode ter) a nível local, regional, nacional, levando em consideração as posições de seus concorrentes (1988, p.45).

Por fim, concluindo o raciocínio, o autor:

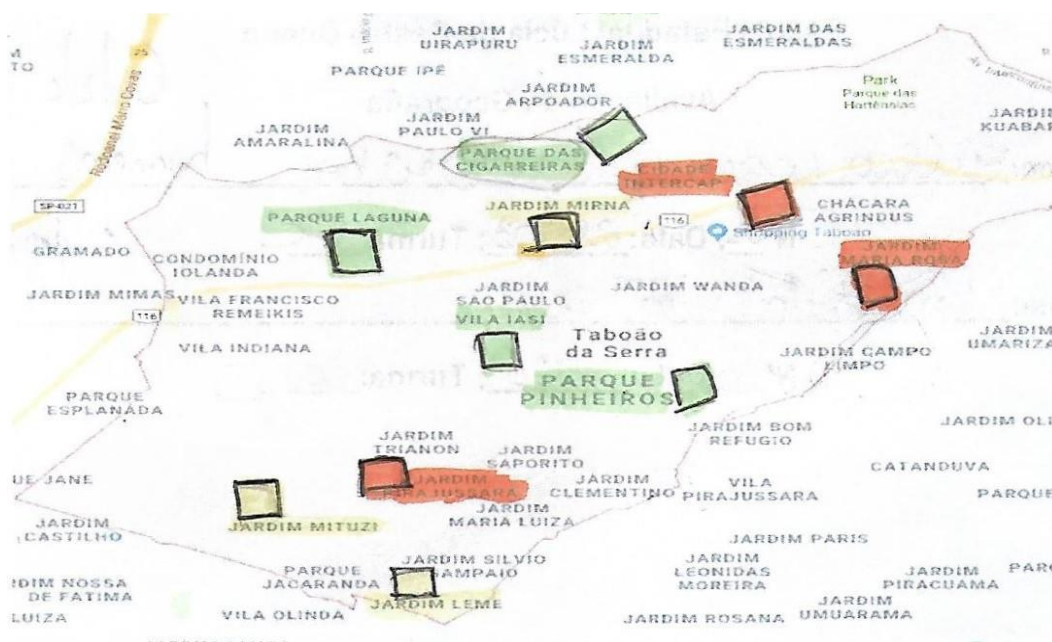
Em contrapartida, na massa dos trabalhadores e dos consumidores, cada qual só tem um conhecimento bem parcial e bastante impreciso das múltiplas redes das quais ele depende e de sua configuração. De fato, no espaço, essas diferentes redes não dispõem com contornos idênticos, elas “cobrem” territórios de portes bastante desiguais e seus limites se encavalam e se entrecruzam (1988, p.45).

Parte da sociedade mais privilegiada, portanto, portadora de acessos a conhecimento e informação, tendem a obter um tipo de controle espacial. Nesse sentido, os policiais da série Cidade dos Homens, reconhecem e sabem a importância em ter,

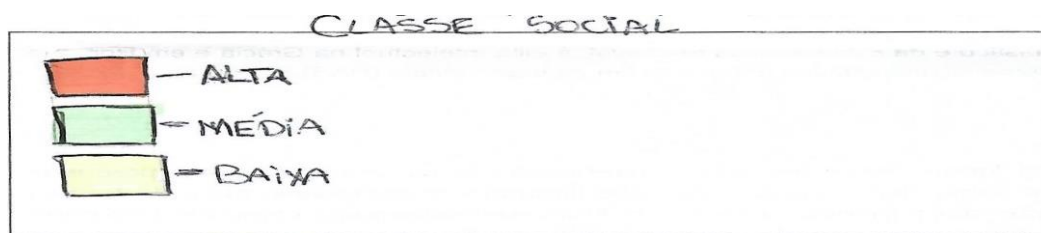
compreender e utilizar o mapa como um instrumento que os beneficiem, e, neste caso, quase obtiveram o conhecimento da organização territorial da Cidade de Deus.

No entanto, a comunidade carioca e seus moradores se deram conta da necessidade e importância de mapear seu próprio lugar, quando perceberam o caos que se encontrava o sistema de correio na Cidade de Deus. Mesmo não estando nos padrões cartográficos, o mapa de Acerola e Laranjinha cumpriu seu papel de instrumento de comunicação e compreensão do lugar, a ponto dos policiais o tomarem para si. Trata-se, portanto, de um instrumento de poder, que a serviço da comunidade, pode ser utilizado por exemplo, à criação de mapas voltados para fomentar conhecimento e cultura.

A partir desta série, propusemos aos estudantes do 1ºC que, em duplas, criassem legendas sob o mapa do município do Taboão da Serra, e ao justificarem, os estudantes precisariam escrever suas impressões deste lugar, baseado no que conheciam do mesmo. Vejamos um exemplo:



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Tabo%C3%A3o+da+Serra,+State+of+S%C3%A3o+Paulo/@-23.621256A->



O texto de justificativa para as legendas do aluno e da aluna foi:

*Nós fizemos as legendas sobre as classes sociais, alta, média e baixa. Colocamos apenas os lugares que conhecemos. Onde tem mais prédios chiques colocamos (como classe alta). Onde têm casas e prédios normais colocamos classe média. Onde tem mais favelas / comunidades colocamos classe baixa (aluno e aluna do 1ºC).*

Optando pelas cores nas legendas em forma de retângulo, laranja, verde e amarelo, respectivamente, para identificar as classes alta, média e baixa, os estudantes grifaram os bairros que conheciam e, por meio de suas vivências no município, delimitaram aquilo que compreendem como condição, para demonstrar o que define um bairro do outro: onde há prédios chiques, compreendem como classe alta, casas e prédios “normais”, classe média, onde há mais favelas, classe baixa.

Na distribuição das legendas no mapa, a cor amarela, definida como classe baixa, encontra-se, em sua maioria, nas extremidades do mapa do Taboão da Serra. A cor verde, predomina em localização mais central, e, a cor laranja, entre poucas bordas e centro, havendo um detalhe que, em um desses retângulos laranjas está próximo do Shopping Taboão.

Os estudantes, por vivenciarem seu município diariamente, têm, em suas mentes, os arranjos que cada paisagem demonstra. São críticos, porque percebem as diferenças dos lugares, as classes sociais que estão estabelecidas, e no conhecimento geográfico deles e organizado na escola, por meio das culturas próprias dos estudantes, há a possibilidade de pensar para agir, dentro do lugar de onde se vive.

No segundo bimestre, após lidarmos com os mapas e sua construção pelos sujeitos que pouco lidavam com eles, mas que passaram a compreender de certo modo, as relações de poder existentes em cada uma de suas representações, decidimos aumentar a escala cartográfica até o mundo e, para tanto, aproveitamos que era ano de Copa do Mundo de Futebol.

Foi assim que os estudantes do 1ºC tiveram que lidar com o conteúdo proposto. Elaboramos a atividade que seria construída ao longo de 3 semanas. Assim como na Copa havia 8 chaves de grupo, assim deveria ser com os grupos dos estudantes, ou seja, cada um dos integrantes ficaria encarregados de pesquisarem sobre os países chaveados na primeira fase.

A semelhança com a Copa terminava aí, pois ao contrário deste evento, que conta com sete jogos para definir o campeão, nosso torneio se limitava ao primeiro lugar da

chave de grupos<sup>17</sup>. A medição de forças, para ver qual seleção seria a primeira colocada do seu grupo, seria: 1º maior poder político-econômico e 2º maior poder bélico. Ao definir-se o primeiro colocado, este deveria entrar num confronto com o país anfitrião, a Rússia, sob os mesmos parâmetros, e teríamos, daí a seleção virtualmente vencedora.

Mas, afinal, porque a relação da Copa do Mundo com a geopolítica<sup>18</sup>? Este evento esportivo, global desde sua primeira edição, na década de 1930, unificou o esporte que viria a ser o mais popular do mundo, e na medida em que as telecomunicações se massificaram, mais e mais pessoas passaram a acompanhá-la. Atualmente, com maior variedade de plataformas digitais, veículos de comunicação instantânea, uma boa parte dos 7 bilhões de seres humanos, acompanham este evento.

Os jovens, sobretudo, os meninos, em ano de Copa, ficam ávidos por comprar, trocar as figurinhas para completar seus álbuns e guardarem como recordação. Além disso, a história da Copa do Mundo imbrica-se com a história da geopolítica do século XX. Na década de 1930, o paralelo com a Segunda Guerra Mundial, e por causa dela, toda a década de 1940, não houve Copa. Esta, volta em 1950, no Brasil, mas em 1954 tem o primeiro título mundial de uma Alemanha, agora dividida entre capitalista e comunista. Denominação que persistiu até sua 3ª conquista (sempre do lado ocidental), em 1990, um ano depois da queda do muro de Berlim. A partir daí o que se viu foram Copas do Mundo ainda mais disseminadas para todo o mundo, porque os sistemas de comunicação rápidos mostram transmissões melhores, nestes tempos de globalização massificada.

Mas, nessas relações, mediadas pelo poder, ao compararmos a política, economia e o poderio bélico de cada nação que participou da Copa do Mundo, cabe fazer aqui, algumas considerações. De 1930 até 2018, todas as seleções que venceram o mundial, de algum modo, são potências consideráveis em uma ou em outra, das 2 forças citadas, e não necessariamente a mais poderosa, até porque, os Estados Unidos têm todas as condições materiais possíveis, inclusive no esporte, mas falta qualidade técnica dos seus jogadores.

---

<sup>17</sup> Embora entenderíamos como muito interessante se tivéssemos em mente, um possível grupo campeão, pelas regras estabelecidas das atividades, mas a nosso ver, o tempo, além de não pensar em algo melhor, limitou nossa escolha.

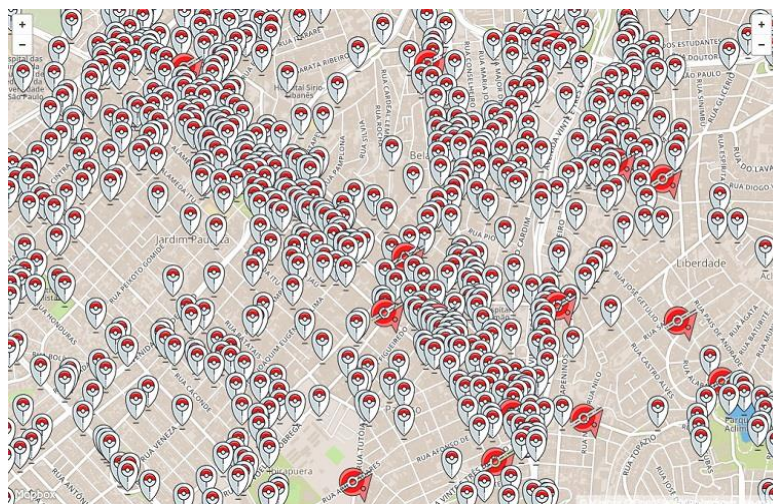
<sup>18</sup> A conceito de geopolítica, tem em sua história, concepções muito amplas. Inicialmente, se pautava na estratégia, técnica e conhecimentos de militares, juristas e geógrafos. Mais adiante, com o fim da Guerra Fria, e o advento da globalização, a geopolítica tornou-se campo de disputas, sobretudo econômica, mas igualmente cultural, sem deixar de ser em certos momentos da história, de guerras também. Para maior aprofundamento da história e do contemporâneo na geopolítica, pesquise “*Novas Geopolíticas*” de J. W. Vesentini (2008).

Dialogamos com nossos (as) alunos (as) sobre isso enquanto íamos de grupo em grupo, mas notamos que, na medida em que se passavam as semanas, menor era o interesse da maioria deles (as). Perguntávamos se estavam com dúvidas, se precisavam de ajuda, ou algum esclarecimento, inclusive o modo e a estrutura que deveria ser entregue e apresentado no final do mês, mas as respostas eram sempre afirmativas, ou seja, não necessitavam da nossa ajuda.

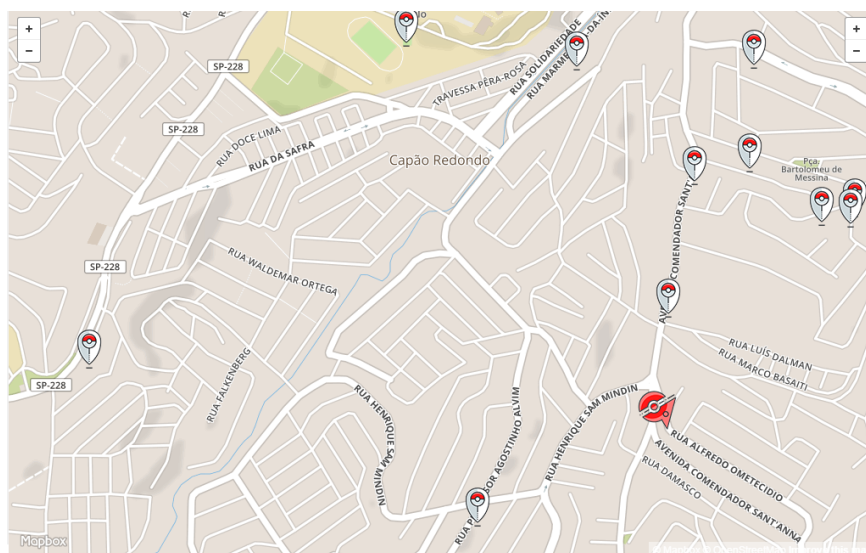
Eis que, quando chega o prazo para entrega dos trabalhos e da apresentação, alguns grupos não entregaram, deixando para o final, e quando o fizeram, não haviam treinado o que falar, somente liam o que estava escrito no celular, na folha... Já os estudantes que entregaram no prazo, apresentaram exatamente igual, não pensando em como apresentar o trabalho, somente reproduzi-lo, de um modo antiquado. Paramos para refletir um pouco sobre o que poderia ter dado errado. Reparamos que os estudantes foram impulsionados por mim, de certo modo, a reproduzirem trabalhos, do mesmo modo que sempre fizeram, ao longo da jornada escolar: de um jeito enfadonho, potencializado pela informática, do copiar e colar. Entendemos que tanto docentes quanto discentes deveriam ser instruídos em como pesquisar nas redes. Muitas vezes, somos imediatistas e tentados a procurar sempre na primeira página do Google que aparece, e quase sempre aparece o sítio do Wikipédia, para fornecer dados não tão confiáveis.

Nesse sentido, a nossa limitação em conjunto com as limitações dos discentes, fizeram que, um possível trabalho melhor mediado e instruído por nós, talvez pudesse ter chegado a melhores resultados. Não conseguimos. Mas igualmente, é importante, os estudantes terem espírito e fôlego ao estudar, pois, tal ação embora seja deveras gratificante, também tem seus momentos de agruras, mas faz parte do “jogo”.

No terceiro bimestre, após apresentarmos aos estudantes nos dois últimos bimestres, as possibilidades de os mapas serem construídos e fazerem sentido aos sujeitos, até a uma escala mundial, expondo as relações dinâmicas no mundo, buscamos fazer com que aqueles, relacionassem seus lugares cotidianos, com algo reconhecido por eles (as) como mundial. E utilizamos mapas para isso, em especial, o jogo aplicativo Pokémon Go. Perguntamos aos estudantes se conheciam o jogo, qual seu objetivo, etc. Em seguida apresentamos-lhes dois mapas:



Por Isabella Marão – 13/08/2016. Acesso em 04/03/19.



Por Isabella Marão – 13/08/2016. Acesso em 04/03/19.

Os dois mapas em questão são de áreas da cidade de São Paulo e demonstram a distribuição de esferas brancas e vermelhas chamadas de “Pokebola” ou “Pokéstops”. Estas esferas contêm um tipo de “monstrinho” diferente e cada um deles com super-habilidades distintas. Na primeira representação, o lugar em questão é a Avenida Paulista e seus bairros de maior proximidade, ao passo que a segunda fica na extrema zona sul da cidade, e, como se pode observar, existem menos quantidade e concentração de Pokebola.

Segundo a empresa produtora do jogo, Niantic, tal distribuição ocorreu não somente no Brasil, mas em outros países, porque os usuários determinaram os locais com maior concentração de Pokebola. A mesma notícia contida nos mapas ainda relata que jornais americanos apontavam que bairros periféricos e pobres das cidades tinham menos esferas a procurar nos celulares.



Num mundo de dinâmica social-econômica global, com um jogo de aplicativo global, fica improvável não encontrar semelhanças, inclusive no que se identifica como o desigual no meio urbano. Pokémon conta com inúmeros fãs, e devido suas animações da indústria cultural, criou uma grande expectativa na plataforma de jogos de celular.

Nesse sentido, a desigual distribuição das esferas, espalhadas virtualmente nas cidades, retratam certas semelhanças. Em São Paulo, Brasil. Avenida Paulista - grande concentração; Capão Redondo – baixa concentração. Em Nova York, Estados Unidos. Manhattan – grande concentração; Harlem – baixa concentração. Poderíamos ilustrar com muitos outros exemplos urbanos espalhados pelo mundo, mas nesses poucos exemplos se tem uma ideia de que a geografia da distribuição de bens, inclusive da indústria do entretenimento, é desigual. Evidente que uma justificativa pode ser maior concentração de pessoas, maior materialidade / imaterialidade a disposição. No entanto, o que não pode haver, a nosso ver, é uma interpretação ingênua da distribuição do jogo, não correlacionando-a ao fator econômico.

Nossa intenção era demonstrar aos estudantes do 1ºC, que o local e o global estão cada vez mais imbricados, e embora o local seja um fenômeno da geografia enraizado no particular, é igualmente verdade, que em boa parte dos territórios do mundo, o global, sendo mais diverso e plural, encharca este local com sua cultura de livre mercado, tornando-o comum em cada ponto do mundo.

Como fechamento de conteúdo, propusemos que os estudantes escrevessem sobre esse mundo local e global, tecnológico e segregador, etc. Sendo assim, alguns escreveram do seguinte modo:

*As classes sociais são muito divididas por que quem tem condição de comprar um celular de 3 mil reais pro filho (a) e a mãe que não tem condição de comprar nem pra ela, acaba deixando de comprar para ela para comprar para seu filho. Por isso eu prefiro que as crianças de hoje tivessem a experiência de viver em uma realidade sem tecnologias e com maiores pessoas se socializando (aluno do 1ºC).*

*Juntamente com a globalização, vieram países que adotaram o capitalismo em massa. Como o maior intuito dessa forma de economia gera divisão de classes sociais pois visa gerar capital para mover o Estado, vem com isso a desigualdade sócio econômica acarretando na segregação sócio espacial pois, diversas classes têm acesso a tecnologia, por exemplo, de última geração enquanto outras não têm acesso a condições básicas de vida como moradia, saneamento básico, atendimento rápido em postos de saúde e hospitais, etc. (aluna do 1ºC).*



Nos dois textos, as desigualdades sociais estão expostas. No primeiro caso, o estudante escreveu uma possibilidade, cada vez mais difícil. Neste mundo virtual, onde um aparelho se sobressai às famílias, amigos (as), casais, e até aos professores (as), uma simples experiência sem celular não seria o suficiente para que os sujeitos percebam que existe muito mais na vida; provavelmente, reforçaria ainda mais a necessidade, vontade daquele. No segundo caso, a estudante ressalta que num mundo capitalista e global sob o consentimento do Estado, as tecnologias estão se espalhando, ainda que não igualmente, mas, quando se trata das condições básicas de vida, o que se compreende é um mundo brutalmente desigual.

No quarto bimestre, após propormos aos estudantes do 1ºC, nos bimestres anteriores, o uso de alguns mapas que os fizessem perceber seus modos cotidianos de vida, articulados com o sistema global do mundo, optamos por trabalhar com eles / elas, os conceitos de paisagem e espaço geográfico, consultando um dos livros didáticos da escola. Dialogamos com os mesmos sobre estes, e propusemos atividades nesse sentido, para que de algum modo, não esquecessem daqueles. Ao menos, essa era nossa intenção.

Sobre paisagem, a geografia escolar lida com ela na sua visível forma, natural e cultural. O entendimento de ambas, tem a seguinte definição:

A geografia humana não se opõe a uma geografia da qual o homem está excluído; tal geografia não existiu a não ser nas mentes de alguns especialistas. É uma abstração forçada, para a boa tradição geográfica um *tour de force*, considerar a paisagem desprovida de vida. Porque nós estamos primeiramente interessados em culturas que se desenvolvem com vigor original a partir do berço de uma paisagem natural, a qual cada um está ligado por toda sua existência”. A geografia baseia-se, na realidade, na união dos elementos físicos e culturais da paisagem (SPLENGER, apud SAUER, 1925, p.29).

Nos livros didáticos, são apresentadas imagens das chamadas paisagem natural e cultural. Eles ensinam que, por exemplo, uma fotografia que só existam categorias naturais, devam ser classificadas de paisagem natural. O seu contrário, portanto, predominantemente de objetos culturais (Santos, 2008), serão chamados de paisagem cultural. No entanto, e se houver num livro didático, por exemplo, a foto de uma paisagem contendo em sua totalidade, maior concentração de elementos naturais, e menos culturais? O que seria? Paisagem natural ou paisagem híbrida?

Explicamos aos estudantes que se trata de uma paisagem cultural. Sauer (1925), compreende que não existe uma paisagem natural que não esteja ligada a um meio cultural, sobretudo, na realidade mundial, onde o capitalismo é também um sistema cultural predominante, e no seu momento de globalização, *o que não é mundializado é condição de mundialização* (Santos, 2008, p.16). Nesse sentido, nem a paisagem está isenta de tal processo.

Em seguida, expusemos e perguntamos aos estudantes, o conceito de espaço geográfico. Tal conceito, muito difundido entre os geógrafos ao longo do tempo, tem em O. Dollfus (1975), um dos seus principais pesquisadores, e que assim define aquele:

Por conseguinte, surge o espaço geográfico como o esteio de sistema de relações, algumas determinadas a partir dos dados do meio físico (arquitetura dos volumes rochosos, clima, vegetação) e outras provenientes das sociedades humanas, responsáveis pela organização do espaço em função da densidade demográfica, da organização social e econômica, do nível de técnicas; numa palavra: de toda essa tessitura pejada de densidade histórica a que damos o nome de civilização (1975, p.08).

No entender do autor, o espaço geográfico está relacionado tanto no seu aspecto físico / natural, quanto social, medido pelo tempo histórico e capaz de agir por meio de sua densidade demográfica, organização social, econômica e evolução de suas técnicas. Essas ações, vem dando feição cada vez mais humana, nas paisagens do mundo. No entanto, tal proceder jamais se consumaria, caso não originasse da natureza todo o substrato necessário, para as várias criações.

Na semana seguinte, trouxemos aos estudantes muitas edições do jornal Folha de São Paulo, revista Carta Capital, dentre outras, para que eles / elas encontrassem imagens que fossem condizentes com os conceitos que dialogamos na semana passada, buscando articular com a vida cotidiana. Ao identificarem a imagem, eles / elas, deveriam recortá-la, ler o texto que a abordava, e, por fim, justificar o porquê de suas escolhas.

No entanto, notamos que nossas perguntas ficaram superficiais, uma vez que não aprofundamos a proposta que ficou mais restrita as imagens e menos ao que os textos midiáticos diziam delas. Sendo assim, tendo imagem e texto, os estudantes poderiam tirar suas conclusões sobre o que estavam lendo, mas não foi o que ocorreu, pois, os estudantes ficaram restritos as imagens, não aprofundando, no sentido crítico, o que os textos diziam.

Quando os (as) docentes não conseguem fazer uso produtivo de materiais midiáticos para o ensino, é preciso ficar alerta pois

[...] é importante ressaltar que a utilização dos jornais nas salas de aula pode tanto servir como estímulo ou como um desestímulo ao aprendizado. Se o jornal não for apresentado de forma correta, ele pode acabar servindo como um recurso “antipedagógico” [...] (BACCO, apud CARVALHO; TSUKAMOTO, 2008, p.34).

Como apontamos, faltou um maior aprofundamento, sobretudo, com perguntas mais *potentes*, o que nem sempre é simples de criar, sendo mais fácil, portanto, questões que introduzem, mas não seguem adiante, quanto ao problema.

Nesse sentido, como fazer uso dos meios midiáticos, neste caso, jornais, revistas, etc.? Ir por este caminho nada fácil, além de superar a superficialidade, pressupõem que

Neste contexto, o professor deve se apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos significados que circulam nos diversos meios de comunicação, isto significa reconhecer nas mensagens midiáticas as possibilidades de enriquecer as metodologias didáticas [...] (TERUYA, apud CARVALHO; TSUKAMOTO, 2008, p.33).

Os educadores, de fato, devem decifrar os códigos que a mídia impressa expõe, além daqueles terem um arcabouço de conhecimento, que os façam de maneira crítica e coerente confirmar ou questionar tudo aquilo que essa de maneira objetiva e técnica, também tem em si: ideologia. Avaliando por nossa prática, se por um lado, temos alguma noção de decifrar os códigos da mídia e exercer algum tipo de leitura crítica, por outro, não conseguimos desenvolver o mesmo para com nossos (as) alunos (as).

Portanto, os 04 bimestres expostos, tiveram como intenção demonstrar aos estudantes, que suas vidas cotidianas estão imbricadas com o mundo global capitalista regulado por formas de poder. Percebemos que poucos estudantes, sobretudo os mais atentos, perceberam nossa intenção. Nesse sentido, buscamos apresentar aos estudantes, seja por meio dos mapas, até o uso parcial do entretenimento mundial, uma maneira de buscar dos estudantes suas falas, o diálogo que o ambiente escolar necessita para tanto docentes quanto discentes ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Não conseguimos a participação da maioria deles / delas. Talvez pelo fato de não contarmos com materiais e linguagens interessantes para aqueles (as). Mas ainda que supondo ter os melhores materiais escolares com que trabalhar, sobretudo, os mais

tecnológicos, isso não asseguraria totalmente a atenção de todos os estudantes na escola. Isso se dá porque, se o (a) educador (a) não tiver a ciência da complexidade e singularidade de cada um dos seus estudantes, esse (a), não poderá atender aos anseios destes jovens. Para isso, a formação continuada (algo que discutiremos mais adiante) deve pôr como uma de suas pautas, questões como essa. Além disso, dar o tempo necessário, o oxigênio que o (a) docente precisa, para analisar, refletir, a individualidade, potencialidade e limitação de cada sujeito discente.

### **2.3. Prática, culturas juvenis e ensino de geografia no 2ºA, B e C.**

No primeiro semestre, trabalhamos com os estudantes do 2ºA, B e C, o conteúdo de redes. Nesse sentido, utilizamos de filmes que pudessem ilustrar as ideias de rede *material e imaterial*. Mas, antes de aprofundarmos sobre as atividades propostas, faz-se importante, entender o conceito de rede. É preciso contextualizar cada momento deste conceito, pois, seu fenômeno não é recente (DIAS, 2012) e seu passado pouco se assemelha com sua versão mais atual, datada no fim do século XX.

A trajetória da rede moderna se inicia no Renascimento, com o desenvolvimento do transporte marítimo as grandes distâncias e o desenvolvimento articulado dos transportes terrestres internamente e fluviais entre os continentes. O desenvolvimento da rede de transportes estabelece uma conexão que evolui e se acelera do século XVI ao XVIII, quando então advém a Revolução Industrial e com ela a máquina a vapor, o trem e o navio moderno (MOREIRA, 2008, p.160).

Na primeira metade do século XIX, um dos primeiros pensadores sobre as redes foi Saint-Simon; na linha de um socialismo planificador e tecnocrático, o filósofo e economista francês defendeu a criação de um Estado organizado racionalmente por cientistas e industriais (DIAS, 2012, p.144).

A medida em que aquele século avançava, engenheiros e outros técnicos faziam o mesmo, porque tanto ciência quanto indústria, galgavam para novas descobertas. No século XX:

A questão das redes reapareceu de outra forma, renovada pelas grandes mudanças deste final de século, renovada pelas descobertas e avanços em outros campos disciplinares e na própria Geografia. Neste novo contexto teórico, a análise das redes implica abordagem que, no lugar de tratá-la isoladamente, procure suas relações com a urbanização, com

a divisão territorial do trabalho e com a diferenciação crescente que esta introduziu entre as cidades (2012, p.149).

Portanto, a paisagem geográfica, deste novo cenário do mundo cercado pelo sistema de redes em suas mais diversas categorias, tem corpo e forma urbana. Tudo e todos giram em torno de uma dinâmica da cidade, onde, em sua maioria, nem sempre encontra no mundo, semelhante. Pelo contrário, ela e seus pares influenciam e ditam o que as outras não influenciam e com menos poderes devem fazer: serem reguladas a partir da divisão territorial do trabalho.

Nesse contexto, as redes, fluídas, se espalharam por boa parte dos territórios do mundo. E funcionam e ditam o ritmo social dos trabalhadores e trabalhadoras do mundo, por aquelas estarem associadas mais aos serviços do sistema capitalista. São, ao mesmo tempo, um híbrido material e imaterial que conversam, para suas melhores funções e sustentação de intenções do capitalismo.

Sendo assim, em nossas aulas, optamos por exemplificar, para que os estudantes compreendessem essa materialidade, e ao mesmo tempo imaterialidade que cerca o sistema das redes, por meio de filmes distintos.

Para iniciar, apresentamos aos estudantes dos 2º Ano, A, B e C, o filme que compreendemos ser um bom exemplo em explicar as redes em seu contexto material. Trata-se de *Fome de Poder*. Este filme conta a história do empresário Ray Kroc, inicialmente, vendedor de máquinas de Milk Shake, que conhece os irmãos Mc Donald's, no sul do Estado da Califórnia. Em conversa com eles, Kroc descobre como os alimentos são produzidos rapidamente e caem no gosto dos californianos que passam pela lanchonete. A metodologia é toda inspirada no modelo fordista de produção, onde precisão e velocidade são fundamentais para o cumprimento dos objetivos.

Após observar nesta lanchonete o que R. Kroc não observara nas outras, ele perguntou aos irmãos, porque não investirem no sistema de franquias. A resposta foi que já fizeram, mas não deu certo, devido à falta de sincronia dos funcionários na produção dos alimentos e o despreparo do gerente, não devidamente treinado, embora contasse com o manual de como proceder o sistema rápido de comida (Fast Food). No final, esse gerente optava por alimentos não programados para o cardápio como frango frito, além da demora no atendimento. O resultado final, sempre caminhava para o fechamento da franquia.

R. Kroc se ofereceu aos irmãos como fiscalizador. O que os Mc Donald's não esperavam, é que Kroc, sempre muito ambicioso e que estava até pouco tempo, quase

falido, se entendia como um dos donos da empresa, pelo fato de ter exposto a ideia mais efetiva da franquia, além de presenciar em alguns estados americanos, o funcionamento de cada uma delas. Com o passar do tempo, sem o conhecimento dos irmãos, Kroc, pelas vias jurídicas ou brechas que elas deixavam, descobriu que ao ter posse dos terrenos para onde iriam as franquias, e não delas, poderia ser o dono das unidades Mc Donald's sem o consentimento dos irmãos. Por conta disso, iniciou empréstimos, ajuda de investidores, até conseguir fundar sua própria imobiliária, voltada para franquias do Mc Donald's, dizendo aos franqueados, onde iriam se estabelecer; trata-se da Franchise Realty Corporation. A partir dessa prática obtida, Kroc expande mais e mais unidades em todo o território americano, suprimindo cada vez mais os direitos sobre a rede de lanches dos irmãos. Por fim, R. Kroc consegue a rede Mc Donald's de lanches para si, expandindo-a, para o mundo todo, e como consequência, tirando todos os direitos e dividendos dos lucros dos irmãos.

Após a exposição do filme aos estudantes do 2º Ano, sugerimos aos mesmos que pensassem no conceito de redes (neste caso, mais para a interpretação material delas), respondendo a partir da seguinte pergunta: *Como foi possível identificar no filme “Fome de Poder” as dinâmicas das redes em Geografia? Expliquem e reflitam.* A partir disso, alguns estudantes assim responderam:

*Em “Fome de Poder”, os irmãos desenvolvem um sistema rápido e eficiente em seu estabelecimento, cujo nome era “Mc Donald's”. Ray Kroc, se interessa e resolve comprar uma franquia desses irmãos, com isso começou a comprar lotes de terras para construir uma Imobiliária e vender franquias. Com isso, criou-se uma rede de franquias Mc Donald's se expandindo pelo mundo (alunas do 2ºB).*

*As dinâmicas das redes para a Geografia no filme “Fome de Poder” podem ser identificadas através da percepção de que havia uma matriz do Mc Donald's que localizada em determinada cidade e a partir dela surgiram filiais em outras cidades e estados. Essas filiais estabeleciam conexão com a matriz gerando uma rede de fluxos, pois os meios de produção e os alimentos oferecidos partiram inicialmente da matriz indo em “direção” às filiais (aluna e aluno do 2ºC).*

Na primeira resposta, as estudantes do 2ºB observaram importantes aspectos do filme, embora a posse de futuras franquias viria porque R. Kroc, ao adentrar no mercado imobiliário, ditou o rumo de onde aquelas deveriam ficar, e, ao menos inicialmente, sem o consentimento dos irmãos. Outro momento sentido de suas respostas, foi uma não associação direta do conceito de redes com a Geografia, objetivo maior da pergunta. No fim, a narrativa do filme foi maior que a proposta, e aquela, deveria ser um instrumento

para se compreender aquele objetivo. De algum modo, não conseguimos construir esta relação com os estudantes.

Na segunda resposta, houve uma proximidade maior com a pergunta proposta, pois pensando a partir de uma distribuição territorial em redes, ou seja, de uma construção simbólica, um sistema de pontos e linhas, representando fixos e fluxos, os territórios se articulam em várias escalas, demonstrando uma relação dinâmica. Ter isso em mente permite a criação de um tipo de raciocínio geográfico sobre os fenômenos espaciais, que “mapeados mentalmente”, a partir de quem está pensando, faz desse sujeito um *leitor de mundo*, a partir da geografia.

É interessante o modo como cada um dos estudantes pensam sobre as atividades que lhes são propostas. No primeiro caso, em especial, não significa que estavam totalmente equivocadas, mas faltou uma maior expressão no que tange o objetivo de ser desse ensino, ou seja, a disciplina Geografia. Nesse sentido, alguns estudantes conseguem compreender bem a proposta, outros nem tanto<sup>19</sup>. Não desconsideramos de todo suas respostas, porque entendemos que elas compreenderam o filme, e havia aspectos geográficos em suas respostas, mas faltou direcionar mais para o pensar em geografia.

Em um outro momento do bimestre, para pensar sobre as redes imateriais, nos utilizamos do filme *Vingadores: A Era de Ultron*. Neste filme, o inventor tecnológico Tony Stark, e o cientista que entende de radiações Gama e biotecnologia, Bruce Banner, esforçam-se em misturar dados informatizados apreendidos da organização terrorista Hidra, com a inteligência artificial criada por Stark, chamada JARVIS. O objetivo era potencializar esta inteligência artificial, para que ela comandasse tropas de robôs, com unidades que se assemelham ao Homem de Ferro. A fusão não foi das melhores, pois, a nêmesse de JARVIS se apossou totalmente dela, nascendo assim ULTRON. Nesses tempos de comunicação moderna em rede on-line, Ultron transita facilmente, seja pelo sistema de rede material, quando comandava sua própria hordas de robôs, além de ter sua própria aparência humanoide, ou quando invade inúmeras redes de sistemas on-line, do mundo todo.

A invasão das privacidades em redes de computador tem sido algo decorrente, seja por meio da invasão de hackers, ou quando o departamento do governo americano

---

<sup>19</sup> Cabe aqui, portanto, uma pergunta sem resposta, e não esperamos, no momento, algo mais que isso: “Assim como os estudantes têm suas leituras de mundo, de que maneira estes leem seus professores”? Fica registrado aqui, portanto, algo para se pensar, talvez num outro momento.

os contratam para espionar não somente potenciais terroristas, mas passar do ponto ao furtar informações confidenciais de presidentes de outras nações, para levar vantagem numa eventual disputa econômica, como denunciou E. Snowden para a imprensa mundial.

Nessas relações de poder a todo custo, de redes materiais e imateriais, C. Raffestin (1993), aponta:

Um dos trunfos do poder é hoje informacional, e a informática é um dos meios. O verdadeiro poder se desloca para aquilo que é invisível em grande parte, quer se trate de informação política, econômica, social ou cultural. A comunicação ocupa mais e mais o centro de um espaço abstrato, enquanto a circulação não é mais do que a periferia. Isso não significa de forma alguma que a circulação é menos importante, pois ao contrário, é ela quem testemunha a eficácia da comunicação, mas isso significa que o movimento da informação comanda a mobilidade dos seres e das coisas (1993, p.203).

Nesse sentido, propusemos aos estudantes que ao assistirem ao filme, escrevessem em duplas, pensando juntos, sobre as redes imateriais no mundo, do seguinte modo: *Como foi possível identificar em Vingadores 02, as dinâmicas das redes em Geografia? Expliquem e reflitam.*

*Em “Vingadores 2” cria-se uma rede tecnológica onde o Ultron controla robôs a partir da internet com o objetivo de acabar toda a matéria orgânica (alunas do 2ºB).*

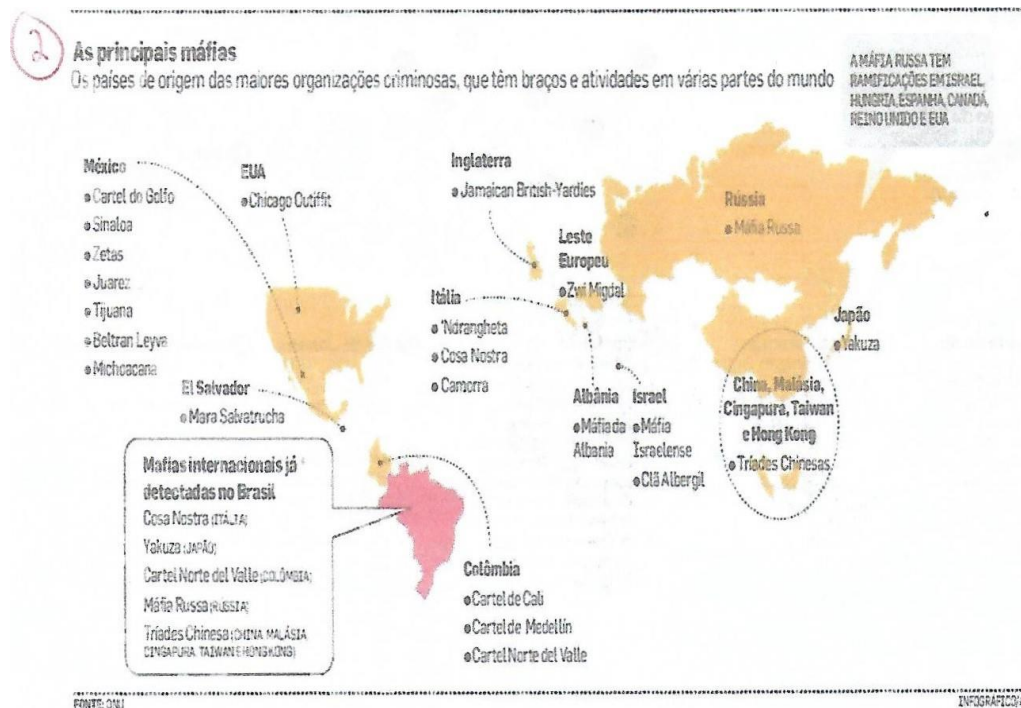
*As dinâmicas das redes para a Geografia podem ser identificadas no filme “Vingadores 2” com o entendimento de que o Ultron e o J.A.R.V.I.S. são inteligências artificiais, ou seja, já são sistemas onde ocorre uma intensa rede de fluxo da informação, porém são redes imateriais. Além disso, quando Ultron tenta dominar as redes, ele estabelece conexão com todas as redes do mundo, formando aí uma rede de fluxos mundial imaterial onde ele mesmo seria a matriz que comanda as demais redes (aluna e aluno do 2ºC).*

Nos dois casos, os estudantes expõem aquilo que C. Raffestin (1993) apontou sobre a eficácia da comunicação como fio condutor das dinâmicas do mundo. Inteligência artificial, informação e comunicação ultra-rápida, portanto, fontes de manipulação constante para atingir controle e fins de poder na esfera econômica, social e cultural. O mapa do mundo da virada do século XX para o XXI, tem esta representação, e os estudantes a interpretaram bem.

Para os estudantes do 2ºA, B e C, continuando o conceito de redes, procuramos apresentar-lhes suas dinâmicas ilícitas espalhadas pelos territórios do mundo. Existem diversas categorias delas: narcotráfico, armas, biopirataria, lavagem de dinheiro, tráfico



de órgãos, de mulheres e crianças... Seja no Brasil, seja no mundo, o sistema em rede ilícita se utiliza dos instrumentos próprios das redes legais do capitalismo para fluírem suas mercadorias ilegais. Nesse sentido, o presente mapa demonstra de certo modo algumas dessas dinâmicas:



Fonte: ONU, 2010

Este mapa demonstra a diversidade de articulação transnacional, primeiro, entre continentes, seguidos pelas conexões que podem fazer para além-mar. Os cartéis das máfias espalhadas pelo mundo, movimentam muito dinheiro, o que permite ser influenciadores de pessoas, ou fazendo uso da violência para obter o que querem.

Nesse sentido, ao fazermos uso do mapa como exemplo usado em sala de aula para os estudantes, apresentamos-lhes a série da Netflix, Pablo Escobar. No episódio 16, P. Escobar mostra porque é o homem mais poderoso da Colômbia: sociedade civil, militares e políticos, no máximo, ou seguiam suas regras, ou no mínimo, não o atrapalhava, mostrando que nos anos 1980, aquele país era dominado pelo narcotráfico, especificamente pelo cartel de Medellín.

O movimento da cocaína que gerava o lucro destes mafiosos saía da Colômbia, via jatinho particular, chegando na Nicarágua e de lá, para o México, chegando aos E.U.A. Trata-se da produção e embalagem do produto, passando por intermediários que eram remunerados para transportar até o país de destino final, cujo comerciante iria

vender para as nações ricas. No mesmo episódio, P. Escobar, também tentou negociar a cocaína para Madrid, mas sem obter sucesso, pois a droga foi apreendida pela polícia local.

Na virada do século XX para o XXI, os sistemas de transporte, financeiro e de informática, facilitaram e forneceram praticidade a humanidade, embora não de maneira igual. Como decorrência deste fato, os traficantes que se especializaram em cada um dos ramos já citados, usam dos meios tecnológicos diversos, para cometerem seus crimes e lucrarem muito. Este lucro os favorece a obterem meios de transporte como jatinhos particulares, dentre outros transportes, uso indevido dos computadores, o chamado cyber crime, dentre outros. De fato, os avanços das redes no mundo todo, favoreceu tanto a mercadoria legal quanto a ilegal.

Propomos então, uma avaliação para os estudantes do 2ºB, onde perguntamos a eles / elas, se haveria possibilidade de barrar as chamadas redes ilícitas; a resposta da aluna foi:

*Acredito que seja muito difícil, pois se todos que representassem a lei se empenhassem para isso, talvez conseguiriam, mas em um mundo predominantemente capitalista, o fato de as redes ilícitas darem muito dinheiro, acaba muitas vezes resultando em corrupção, tendo uma aliança entre o crime e a lei (aluna do 2ºB).*

A mesma pergunta na avaliação, foi direcionada para o 2ºA, onde cuja resposta:

*Concluimos que a maneira que seria possível barrar certas redes ilícitas e tentar vencê-las, seria através de uma grande fiscalização física e virtual, realizada pelas empresas de segurança e o governo. Que essa medida não seja regional e sim global (aluna do 2ºA).*

Em ambas as respostas, foi possível encontrar, e com razão, pois os fatos mostram, certa descrença com a lei. Esta tem suas regras, mas não é posta em prática, por vezes. Seus agentes, em nome de uma boa quantia em dinheiro, deixam de cumprir com suas funções, estabelecidas por lei. E neste mundo fluído, na escala mundo, transita mercadorias de extremidade a extremidade, mas o que contêm nelas, por vezes, não importa, contanto que o dinheiro em espécie circule nas mãos de quem deveria fiscalizar.

Por fim, para os estudantes do 2ºC, houve outro tipo de avaliação, sobre o que os mesmos concebem como redes ilícitas:

*As redes ilícitas são um problema que atinge todo o mundo e foram favorecidos pela recente globalização. Com os novos meios de comunicação e transporte, as redes ilícitas puderam se articular com*

*mais facilidade e eficácia, elevando seus territórios de atuação e seu impacto para a sociedade. Com isso, fica cada vez mais difícil identificar e combater estas redes, que possuem presença mundial (aluno do 2ºC).*

Neste texto, o aluno ainda acrescenta a fragilidade dos órgãos oficiais dos países, que não conseguem desde a produção ao transporte, até a venda da mercadoria ilegal, bloquearem essas práticas. Assim como no bimestre passado, pensamos com os estudantes numa rede material e imaterial de escala global. As redes ilícitas estão sob a mesma escala geográfica, seja materialmente, quando P. Escobar, vendia cocaína, até imaterialmente, quando os diversos tipos de cyber crime se espalham na rede mundial.

No terceiro bimestre, tivemos que fazer uma ruptura com as turmas. Notamos que o 2ºA estava num nível de concentração inferior ao 2ºB e C, que a nosso ver, interagem e compreendem melhor os temas propostos.

Sendo assim, buscamos conversar e compreender com os estudantes do 2ºA qual seria o motivo dos diálogos não serem produtivos. Na maioria de suas respostas, a indiferença foi a percepção predominante, - “o não sei” se repetia por inúmeras vezes, mas uma das falas foi importante para refletirmos sobre como ainda devemos corresponder a suas expectativas: “queremos sair, queremos trabalhos de campo e queremos atividades artísticas para criarmos algo”. Nosso sentimento, a princípio, foi de impotência, pois conhecemos docentes muito hábeis em criar belas maquetes, ou organizar e planejar trabalhos de campo marcantes. Não temos ainda tais habilidades, conhecimento e confiança para tanto. Por isso, não tomamos nenhuma decisão imediata, algo impensado, pois para planejar e propor tais atividades, é preciso preparo, análise, planejamento e referências de quem já tem boa experiência, etc. Ou seja, fazer por fazer, a nosso ver, não era o melhor caminho.

O bimestre era curto, e por isso, tivemos que tomar uma rápida decisão. Notamos que nossa proposta de articular as culturas juvenis com o ensino de geografia, não estava sendo frutuosa. Então, pensamos, que talvez se voltássemos ao velho e enfadonho ensino tradicional, que se apoia nos chamados cadernos do estado e livro didático, talvez poderia fazer com que o aprendizado desses estudantes, melhorasse. Escolhemos os conteúdos pautados nas questões.

Utilizamos os exercícios expostos no caderno do aluno do estado e no livro didático. As atividades eram solicitadas, os estudantes entregavam, nós fazíamos a correção, mas antes explicávamos cada ponto do conteúdo, a saber: *rede urbana*,

*metrópole e conurbação urbana, megalópole e conurbação urbana, segregação socioespacial e ilha de calor.* Poucos dialogavam conosco, e a maioria estava dispersa.

No dia da avaliação, sugerimos aos estudantes, que escolhessem um desses temas recorrentes a cidade, e suas compreensões do tema; uma aluna escolheu metrópole e conurbação urbana e um aluno, rede urbana:

*Atualmente em nosso país, estamos vivendo uma forte crise econômica e política, que vem agravando a cada dia. Mesmo com todos esses acontecimentos, o crescimento populacional e as grandes metrópoles não para, já parou para observar isso? São Paulo é o maior exemplo e a maior metrópole do Brasil, o estado nunca para, e com isso vai surgindo grandes problemas sociais, como a desigualdade social, o desemprego em meio à crise (aluna do 2ºA).*

*A rede urbana brasileira, ela tem fixos e fluxos, os fluxos na rede urbana brasileira ela vai rodando por exemplo, em uma empresa (mercado) eles têm cargas que começa na fábrica e depois vai para a empresa (mercado). Então são fluxos, vai passando uma rotação até chegar na empresa com a carga (aluno do 2ºA).*

No primeiro caso, a estudante associou o crescimento urbano, ao agravamento dos problemas nas mesmas proporções. No segundo caso, uma tentativa confusa de explicar a rede urbana brasileira, a partir da lógica do conceito de fixos e fluxos.

Ao final desse bimestre, não gostamos dos resultados. O ensino tradicional que não gostávamos quando fomos educando, também não surtiu o efeito esperado nos estudantes, até porque, não é parte daquilo que acreditamos no ensino. Fizemos o teste, breve, é verdade. Mas preferimos acertar e errar dialogando com os jovens, do que insistir naquilo que não queríamos para nós quando jovem.

Para os estudantes do 2ºB e C, propusemos o conceito de M.T.C.I. – Meio-Técnico-Científico-Informacional, compreendendo seu processo na história, e como ele mudou teoria e prática sociais no mundo, conduzindo-o por meio do seu saber.

Santos (2009a), foi um dos geógrafos que mais buscou compreender este fenômeno mundial mais profundamente. Nesse sentido, ele mostra, o processo histórico que culmina no M.T.C.I, do seguinte modo:

O terceiro período começa praticamente após a segunda guerra mundial, e sua afirmação, incluindo os países do terceiro mundo, vai realmente dar-se nos anos 70. É a fase a que R. Richta (1968) chamou de período técnico científico, e que se distingue dos anteriores pelo fato da profunda interação da ciência e da técnica, a tal ponto que certos autores preferem falar de tecnociência para realçar a inseparabilidade dos conceitos e das duas práticas (2009a, p.238).

Este terceiro período, que é o M.T.C.I., anteriormente, segundo o autor, passara por dois anteriores, a saber, o meio natural – maior predominância da natureza sobre a vida do homem e meio-técnico, que o autor está apontando. Pensando nesse período do século XX, a Guerra Fria já estava em andamento, e a disputa entre Estados Unidos e U.R.S.S. era notícia no mundo todo. O meio técnico-científico era fundamental para a criação da tecnologia que iria efetivar já nos anos 1960, aquilo que a história chamaria de corrida espacial.

Continuando o pensamento do autor:

Essa união entre técnica e ciência vai dar-se sob a égide do mercado. E o mercado graças exatamente à ciência e a técnica, torna-se um mercado global. A ideia de ciência, a ideia de tecnologia e a ideia de mercado global devem ser encaradas conjuntamente e desse modo podem oferecer uma nova interpretação à questão ecológica, já que mudanças que ocorrem na natureza também se subordinam a essa lógica (2009a, p.238).

A partir dos anos 1970, onde técnica, ciência e o mercado eram cada vez mais conjuntas, implicou em uma transformação também no chamado meio natural, que se humanizou.

Neste período, os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnico e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também informação. Já hoje quando nos referimos às manifestações geográficas decorrentes dos novos progressos, não é mais de meio técnico que se trata. Estamos diante da produção de algo novo, a que estamos chamando de *meio técnico-científico-informacional* (2009a, p.238).

Portanto, trata-se desde a concepção dos objetos técnicos com vista para o mercado mundial, de pura informação. Ela é poder, é o imaterial se sobrepondo ao material, qualificando-o, e nos termos atuais, sem a informação, os objetos técnicos nada fazem. Com o fim da Guerra Fria e o advento de um capitalismo sem barreiras nacionais, liberado para barganhar polpudos lucros e demais vantagens em territórios subdesenvolvidos, torna-se regra, porque determinadas nações possuem os meios, o *know-how*, da técnica e ciência, mediadas pela informação, para ditar os termos do mercado mundial.

Mas como imaginar um mapa deste cenário no mundo? Qual seria uma leitura geográfica de mundo, pautado no M.T.C.I.? Nesse sentido, para M. Santos:

A diferença ante as formas anteriores do meio geográfico, vem da lógica global que acaba por se impor a todos os territórios e a cada território como um todo. O espaço “no qual o homem sobrevive há mais de cinquenta mil anos [...] tende a funcionar como uma unidade” (J. Bosque Maurel, 1994, p. 40). Pelo fato de ser técnico-científico-informacional, o meio geográfico tende a ser universal. Mesmo onde se manifesta pontualmente, ele assegura o funcionamento dos processos encadeados a que se está chamando de globalização (2009a, p.241).

Eis a globalização, como um sistema integral de redes por todo mundo, ou ao menos, onde ela quer estar, tendo como núcleo crucial, o M.T.C.I.; este vital sustentáculo daquele fenômeno fornece os instrumentos para que os territórios do mundo trabalhem e pensem, a partir de seus termos e suas técnicas.

Os estudantes do 2ºB e C, por meio do pensamento de M. Santos (2009), a nosso ver, compreenderam o processo histórico do mundo que construiu o M.T.C.I. Mas, pensando a partir das culturas juvenis, existe em uma de suas vertentes, algo que se articule com aquele conteúdo proposto?

Pensamos então na literatura, no audiovisual e outros meios que permeiam a chamada *ficção científica*. Esta nascida na literatura, teve em Júlio Verne, no século XIX, obras como *Viagem ao Centro da Terra*, *20 mil léguas submarinas*, o imaginário, mas as referências com as bases científicas para construir as narrativas das histórias.

Do século XIX ao XX, quando o mundo do conhecimento integrava ciência com técnica, resultando em tecnologias inovadoras, as bancas de jornais vendiam inúmeros livros voltados para a ficção científica. Nos anos 1960, quando a parceria do escritor Stan Lee (1922-2018) com o desenhista Jack Kirby (1917-1994), fundariam as bases da editora de quadrinhos Marvel Comics, seus substratos de ideias viriam da literatura da ficção científica, mas também daquilo que as notícias retratavam no campo das inovações tecnológicas. Como exemplo disso, da ficção “O médico e o monstro” surgiu o incrível Hulk; no que se noticiava da corrida espacial entre Estados Unidos e União Soviética, a equipe do Quarteto Fantástico fez uma viagem espacial em 1962, um ano depois de Yuri Gagarin o fazer em 1961.

A ficção científica tem como premissa, no geral, entreter o público de massa, mas suas produções a um bom tempo, quando criativa e bem fundamentada nas questões que

tange a ciência, a tecnologia e informações, torna-se vanguarda até mesmo para o campo técnico-científico. Por outro lado, também é verdade que, quando ocorre o contrário disso, ela pode por vezes, virar motivo de chacota.

Nas semanas que se seguiram, propusemos atividades que os estudantes do 2ºAno identificassem, dentro dos meios culturais de massa preferidos, em suas diversas mídias, que tivessem de algum modo, articulação com o M.T.C.I. Em seguida, mostramos vídeos de inovações tecnológicas, como a impressora 3D, pesquisas voltadas para a biotecnologia, até mesmo aceitarmos uma sugestão muito boa de um aluno do 2ºC, sobre a androide / inteligência artificial, Sophia. Ela, com feições e expressões humanas, construída no Oriente Médio, conversa com um homem em Portugal, demonstrando um raciocínio lógico impressionante.

Para finalizar o bimestre, propusemos aos estudantes, que refletissem o M.T.C.I, como um potencializador vital para a hegemonia da globalização, mas que também, observassem, aquele, presente de maneira efetiva, em meio as suas vidas cotidianas. Sendo assim, a avaliação buscou deles, pensarem sobre o M.T.C.I. e suas novas tecnologias, em tempo de globalização:

*A globalização e as novas tecnologias é um bem para toda a humanidade. A tecnologia vem se avançando mais e mais pelo mundo, claro, tem alguns lugares que não existem uma tecnologia “boa” mais grande parte do mundo sem (aluna do 2ºB).*

*A globalização e a tecnologia são fatores que geram a interligação do mundo todo de diversas formas, entre elas a interligação econômica e social. Porém, neste processo, há pontos positivos e negativos, sendo um bem e um mal para a população que impulsiona e sofre os efeitos da globalização (aluna do 2ºC).*

As respostas das alunas do 2ºAno, nesse sentido, podem ser complementares. Expliquemos. A aluna do 2ºB, cita de maneira breve, aquilo que a globalização pode proporcionar as pessoas. Não era de nossa intenção neste bimestre, mediarmos aos estudantes, as facetas negativas que a globalização apresenta. Isto ficaria para o próximo. Mas a aluna do 2ºC, mais adiante em seu texto, vai dizer que, se por um lado a comunicação e entretenimento possibilitam um bem para as pessoas, como o mal, a mesma irá citar a alienação-dependência de objetos técnicos, usando o termo de palavras suas, no seu texto mais adiante, como *sociedade fisicamente mórbida*. No quarto

bimestre, porém, iremos propor aos estudantes, uma globalização ainda mais perversa, pois excludente.

No entanto, para os estudantes do 2ºA, após optarmos no bimestre passado em propor uma metodologia mais tradicional de ensino, e percebermos que não era este, a nosso ver, o melhor caminho, voltamos a propor questões referentes as culturas juvenis com o ensino de geografia. Optamos por aquilo que mais estava nas bocas não somente dos jovens, mas de todos e todas no Brasil: o cenário eleitoral daquele ano. Não havia quem, de um lado ou de outro, se posicionasse contra ou a favor do candidato a presidente mais polêmico do país nos últimos anos: Jair M. Bolsonaro.

Nas chamadas culturas juvenis, quando mais voltada para sua criação artística, como a música, a dança, a poesia, etc., tem dentre suas temáticas, a política. A arte se posicionando de forma crítica, como no caso de uma banda capixaba de Rap, que fez uma música chamada “Primavera Fascista” criticando de maneira ácida, cada fala preconceituosa do candidato a presidente citado há pouco, que por uma decisão estranha do Youtube, deletou este vídeo.

Na escola em que trabalhamos, foi possível presenciar, a divisão que havia entre professores (as), alunos (as) e outros sujeitos pertencentes a essa instituição em torno daquele presidencial. Com os estudantes do 2ºA, não foi diferente, mas acabava sempre em clima de gozação, seja qual fosse o partido, sobretudo, o PSL e o PT.

Propusemos aos estudantes, que formassem grupos, onde eles / elas, só poderiam escolher os partidos dos candidatos que foram para o segundo turno em São Paulo e na presidência da República, a partir da seguinte pergunta: *qual é a geografia dos partidos políticos?*

Esta geografia deveria dialogar com plano de governo de cada um deles, compreendendo as propostas para as áreas de saúde, educação, transporte, meio ambiente, etc. Cada uma dessas áreas implica num planejamento que se tornará ação para o território nacional, tanto para o bem, quanto para o mal do país. Os estudantes, portanto, deveriam escolher não somente um dos quatro partidos sugeridos, mas também qual área do plano de governo.

Além disso, os grupos deveriam pesquisar diversas fontes da mídia, mas também, se quisessem, artigos científicos, dentre outros. Tudo isso para confrontar o que eles leram dos planos de governo, com o que foi escrito pela sociedade civil, sobre uma das áreas de governo. Após suas escritas, eles / elas deveriam refletir a partir de uma pergunta: *o plano*



*de governo produzido pelo partido escolhido é bom e viável, ou apresenta falhas? Justifiquem.*

Infelizmente, não foi possível as apresentações, pois os feriados nacionais daquele quarto bimestre caíram às sextas-feiras, e quando houve o dia letivo, optamos para que entregassem os trabalhos no dia da avaliação que seria com consulta, ou seja, por meio da utilização dos mesmos.

As avaliações, como os trabalhos, não tiveram o resultado esperado, porque nossa intenção era fazer com que os estudantes pudessem ser leitores que avaliam os discursos apresentados e pesquisados, finalizando com o seu próprio posicionamento crítico de cada referência analisada. Lembro-me de ao finalizar as notas do bimestre, em conversa com uma aluna desta turma, ela disse que seus colegas, incluindo a si própria, até gostam de discutir sobre política, mas o que todos (as) estavam a fim de fazer, era trabalhos manuais. Soubemos dias depois, que estes mesmos estudantes haviam feitos, bons trabalhos referentes a Feira de Ciências.

Muitos deles / delas ficaram de recuperação, e solicitamos aos estudantes que por meio da pergunta proposta, redigissem um texto a partir da seguinte pergunta: *o ensino de geografia deve ou não se posicionar sobre fatos políticos ocorridos no Brasil e no mundo? Reflita.*

*Na minha opinião a Geografia deve se posicionar sobre os fatos dos países, histórias das civilizações, sobre o mundo que tem a ver com política (aluno do 2ºA).*

*A Geografia deve sim se posicionar sobre fatos políticos do passado e atuais no Brasil pois contém uma ligação muito forte como por exemplo: se alguém precisar de um território eles vão ter que usar a geografia e a política para conseguir ela. (aluna do 2ºA).*

Assim como na atividade proposta, os estudantes não conseguiram aprofundar suas respostas, caindo num discurso raso e carente de mais reflexão. Faltou, de nossa parte uma compreensão maior da turma, uma forma de motivá-los, mas nossa limitação formativa pouco contribuiu para isso.

Para os estudantes do 2ºB e C, após os mesmos dialogarem conosco sobre a globalização e suas tecnologias em tempos de M.T.C.I, nossa próxima intenção passou a demonstrar aqueles, que a recente faceta do capitalismo na história, não é carregado somente de inovações para a humanidade, mas também de exclusão da própria espécie.

Portanto, iniciando nossas aulas, citamos um exemplo próximo das culturas juvenis, que eles / elas, gostam, ou que no mínimo, conhecem. Trata-se dos fabulosos X-Men, criados por Stan Lee e Jack Kirby, respectivamente, roteirista e desenhista, no ano de 1963. Esses autores das histórias em quadrinhos, usaram de uma alegoria, para representar todo o tipo de minoria, sobretudo, visto na sociedade americana da época.

E essa alegoria chamava-se “mutante”. Nessa história, os mutantes eram singulares, cada um com uma habilidade sobre-humana especial. Espalhados no mundo todo, escondiam-se da humanidade *homo sapiens*, pois esta como maioria, os temiam e usavam da violência para reprimir aquilo que não compreendiam.

Nos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos e outras partes do mundo, muitos movimentos sociais minoritários manifestaram suas ideias, desejos, vontade política e visão de mundo, contra tudo de hegemônico que oprimiam suas vidas e suas vontades. Mulheres, negros, homossexuais, jovens, ambientalistas, pacifistas, dentre outros, marchavam em grupo, com palavras de ordem, contra a opressão vigente.

Dialogamos com os estudantes dizendo que, o exemplo dos X-Men, é somente um dentre tantos demonstrados nas culturas juvenis, para explicar que, o mundo que caminhou para o atual momento de globalização, era e está excludente, para todas as pessoas que não possuem grande capital. Sobretudo, quando aquele fenômeno mundial, diz que o mundo todo será próspero e repleto de irmandade, ou como expresso por M. Santos (2009), *uma globalização como fábula*.

Aproveitando o ensejo, na semana seguinte, propusemos aos estudantes do 2ºB e C, assistirem a um documentário de Silvio Tendler, chamado “O mundo visto do lado de cá” – uma conversa com Milton Santos. Neste filme, o diretor dividiu as cenas, a partir do raciocínio de Santos, em seu livro *Por uma outra globalização* (2009), em três partes: globalização como *fábula*, como *perversidade* e como possível – *ou uma outra globalização*.

Na semana seguinte, promovemos uma conversa sobre o filme. Explicamos que a mesma globalização que acelerou as dinâmicas do capital, abrindo ainda mais as fronteiras para o livre mercado, comunicação e informação, produziu também desigualdades. Por isso, a globalização é perversa com os pobres. O elemento novo, onde M. Santos aponta, seria que, principalmente no campo da comunicação e informação, haveria aquilo que ele entenderia como a “revanche dos de baixo”. Tal ação implicaria por

meio desses instrumentos, vincular cultura, política e ideologia, a fim de expressar um outro poder, que não vinculado “aos de cima”.

Os estudantes de ambos os anos, B e C, entenderam o filme como importante, mas, com uma narrativa densa, e por vezes, chata. Compreensível, mas também vale a pena ressaltar, alguns jovens que estavam mais atentos, e que compreenderam o filme, na maior parte do tempo.

Como atividade para os estudantes do 2ºC, por exemplo, propusemos aos mesmos, três semanas de preparo, antes dos dois dias de seminário, onde cada grupo deveria apresentar algo vinculado a algum tipo de cultura juvenil que identificasse a globalização em sua vertente excludente.

Nos dois dias da apresentação, ficamos impressionados com suas posturas e conhecimento, não somente da cultura juvenil que escolheram, mas da articulação coerente com a globalização e sua exclusão. Foram dias que ficamos tão impressionados, pois, aprendemos com os estudantes, uma sensação sem igual.

Foram apresentações que, desde a escolha de uma música do rapper Rael, da banda de reggae Tribo de Jah, até animações da Pixar, mangás, jogos de videogame, séries, e uma apresentação de teatro, mostravam a atualidade do mundo, repleto de tecnologias, mas que excluía seres e natureza da totalidade que a globalização diz fazer.

Para os estudantes do 2ºB, propusemos uma avaliação, cujo texto era para que os mesmos entendem se histórias em quadrinhos como a dos X-Men em geral, além de outras culturas juvenis, podem ajudar a compreender a globalização como desigual.

*As Hq's e o filme em questão se relacionam, pois em ambos estão presentes grupos que sofrem ao serem excluídos da sociedade no caso da globalização, apesar de ter suas consequências positivas, também acarretou em graves problemas, como a fome, pessoas sem ter o que comer, sem ter água potável disponível, etc. (aluna do 2ºB).*

*O documentário faz um paralelo entre colonização e globalização mesmo se tratando de épocas diferentes, mas com a mesma finalidade que seria em dominar, administrar, explorar e expandir um território. (aluna do 2ºB).*

No primeiro caso, a aluna que utilizou de muitas referências do filme, não quis utilizar dos exemplos das culturas juvenis para desenvolver seu texto. Reconhecendo brevemente que aquelas têm em suas histórias como Hq's e outras mídias, o mais

importante, ela a nosso ver, compreendeu: a globalização mundial como desigual com seres humanos e o planeta como um todo.

No segundo caso, a estudante usou o início do documentário para compreender similaridades entre os fenômenos da colonização e globalização. Para alguns, a primeira globalização teria sido quando a colonização adentrava até então, em continentes não explorados pelos europeus. No entanto, faltou a esta aluna, articular alguma cultura juvenil a isso, além de apontar mais exemplos da globalização contemporânea.

Portanto, nesses 04 bimestres propostos, propomos como objetivo aos nossos estudantes, compreenderem o movimento da globalização por meio de seus sustentáculos técnicos, que são simultaneamente, materiais e imateriais, sejam nas redes, ou nas tecnologias de informação que permeiam o M.T.C.I. e regulam o mundo todo, praticamente. Dialogamos igualmente que as tecnologias são seletivas, e, portanto, segregadoras, tendo como resultante, mazelas sociais, mediadas pelo capital especulativo.

Pensamos que, no caso dos estudantes do 2ºB e C, em parte, tal proposta cumpriu seu objetivo. No caso dos estudantes do 2ºC, quando anteriormente, citamos suas apresentações, nos seminários, as diferentes expressões das culturas juvenis, se encaixaram bem, com o conteúdo de geografia que tinha como estudo, a globalização disseminadora de perversidade ao planeta. No entanto, seja no 2ºB, seja no 2ºC, outros estudantes, compreenderam menos, nossa proposta. Provavelmente, porque nosso método não foi para eles tão atrativo, pois optamos por algumas culturas juvenis, e excluímos outras. De fato, compreender cada singularidade discente, e trabalhar a partir dela, é um trabalho longo, lento e reflexivo, para fazer com que cada um daqueles compreendam o saber geográfico.

Sobre o 2ºA, iniciamos os dois primeiros bimestres, no mesmo sentido que a turma B e C, mas percebemos o pouco movimento participativo dos estudantes. Não estavam, de fato, interessados nos conteúdos geográficos articulados com as culturas juvenis escolhidas por nós. Quando decidimos dialogar com os mesmos sobre de que maneira eles gostariam de ter as aulas de geografia, mais tradicionais ou mais articuladas com as culturas juvenis, não sabiam ao certo o que responder. O resultado nos dois bimestres restantes, foi abaixo do esperado. Porém, numa conversa informal, com uma aluna, esta expressou, talvez o que fosse à vontade, senão unânime, mas possível de especular mais de nossa parte, a vontade dos mesmos por aulas externas, principalmente, com trabalhos manuais em grupo.

Infelizmente, quando percebemos essa conversa, aquele ano estava acabando. Talvez se tivéssemos articulado culturas juvenis e ensino de geografia, com atividades manuais em grupo, os estudantes do 2ºA teriam participado mais da proposta, mas o fato é que não passa de especulação. A conversa com ela talvez expressasse a vontade de muitos deles / delas, mas é algo que não saberemos. Isso nos leva a pensar também que o diálogo entre professor (a) e estudantes, ainda é muito “travado”, pouco flexível e plural, porque a imagem do docente, ainda é de uma autoridade rígida e pouco maleável aos dizeres dos estudantes. O educador que vai no sentido contrário, pode ser interpretado por alguns deles como complacente com suas indisciplinas, e, portanto, manipulável de suas vontades.

A nosso ver, o educador precisa saber trabalhar mais pelo diálogo participativo, sendo somente, quando necessário, caso passe do ponto quanto convívio, a rigidez. Mas nesse trabalho lento e progressivo do docente em educar educandos, é necessário escutar mais e descortinar a relação ainda tensa entre professor-aluno.

#### **2.4. Prática, culturas juvenis e ensino de geografia no 3ºA**

Para os estudantes do 3ºA, no 1º bimestre, antes de avançar para conteúdos e escalas maiores da geografia, optamos para que eles pensassem sobre o espaço da escola e tudo que sua localização implica. Na troca constante do caráter universal e particular dos fenômenos geográficos, sobretudo em tempos de globalização, a escola não é diferente, pois, nesse sentido, ela:

Apesar de seu caráter universal enquanto instituição criada com certos objetivos relacionados ao próprio desenvolvimento da modernidade, a escola também apresenta particularidades decorrentes da relação que estabelece com os sujeitos e com o contexto no qual está inserido. (...) Neste sentido, faz-se necessário desvendar as relações existentes entre a escola e o lugar para que possamos compreender os significados reais que a mesma assume em determinados contextos e situações para os diferentes sujeitos que dela participam (GIROTTI, 2009, p.30).

Não estamos, portanto, a partir de agora, querendo romper definitivamente com a face universal e moderna da escola. Mas está cada vez mais comprovado em escolas públicas de todo o Brasil, sua falta de comunicação eficaz com os jovens. E a comunicação tem papel fundamental para a transmissão de conhecimento.

Sabemos também que a pura transmissão do conhecimento, onde “o professor cheio do saber, deposita o mesmo na cabeça vazia do aluno”, “que não tem luz”, caminha pelo método da concepção bancária, amplamente criticada por P. Freire (1987), e não resolve a questão da comunicação aluno, professor e comunidade escolar.

O comum do falar, e sempre perto de quem se conhece, e mais se conhece sobre alguém quando convive no lugar comum entre os pares, a comunidade. O lugar comum em questão, portanto, a escola, pode ser a localização de promoção do saber particular dos sujeitos. Tudo isso sem excluir o saber universal, principalmente, porque é cada vez mais comum, na vida social, a mutação híbrida do universal-particular, fazerem sentido no mundo, e com a escola não é diferente; falta portanto, todos que convivem no dia-a-dia dela, reduzir a importância do universal, dando a ele, sempre que possível, o caráter de coadjuvante. E por fim, estarem aberto cada vez mais para a possibilidade dos sujeitos particulares e seus saberes, assumirem seus protagonismos.

Nesse sentido, sugerimos aos estudantes, como atividade, que escrevessem uma carta, onde retratassem suas vivências na escola, sobre vários aspectos e, que lugar eles e elas, gostariam que seus colegas que ficam, deveriam ter. Em uma dessas cartas, os estudantes assim escreveram:

*Nós alunos, diante de nossa atual perspectiva de último ano cursando o Ensino Médio (...), gostaríamos de expor algumas possíveis melhorias a serem realizadas, pelo colégio, visando um ensino de melhor qualidade para as gerações que virão a estudar neste estabelecimento. Em relação à estrutura, realçamos que as necessidades básicas não são supridas: em dias de chuva forte, os alunos precisam ter atenção redobrada para não se molharem, pois, o teto possui inúmeras falhas, formando goteiras. (...) Outro ponto que a escola deixa a desejar são as relações de ensino que deveriam ir além da sala de aula: não existem aulas extracurriculares e as aulas normais ainda adotam métodos antigos e até ultrapassados para a geração Z. Ademais, não existem projetos de interação escola-sociedade, o que torna incompleta a ação educadora da escola. Diante disso, portanto, esperamos que a escola tome atitude diante de nossa colocação, pondo em prática o seu papel democrático, não deixando ir ao vento as palavras que através deste lhe dirigimos (aluna e aluno do 3ºA).*

O que dizer diante de tais palavras? O que fazer a partir delas? O corpo físico e a função mental da escola, estão defasados. E os estudantes fizeram os diagnósticos, de maneira eficaz. Problemas em relação a sua estrutura, algo prejudicial a todos que compõem seu corpo, pois precisam criar os anticorpos necessários para refutar as goteiras,

os riscos de desabamento, etc. Precisa-se cada vez mais do dinheiro público que teima em não chegar as escolas, mas que insiste em abastecer os polpudos salários de políticos e dos seus agregados em todo o país.

No que tange ao preparar as aulas, tanto os professores como a coordenação da escola, tudo desagua para a mesmice tradicional do ensinar. E os estudantes não gostam. No entanto, vale ressaltar, que o aprendizado para além da sala de aula, demonstra a existência de professoras nesta escola, que todos os anos, propõem atividades extracurriculares, e quando possível, promovem a interação escola-sociedade, por meio de sujeitos que expõem suas funções nessa instituição, como escritores, dentre outros. Mas a maioria delas estão no Ensino Fundamental, e poucas no Ensino Médio, o que evidencia o problema.

Após a exposição das cartas, fizemos outras atividades, que culminaria com uma avaliação em dupla, onde os estudantes relatassem suas experiências interna e entorno da escola<sup>20</sup>:

*Ao longo desse bimestre, tivemos a oportunidade de conhecer melhor e nos aprofundarmos na noção de estrutura e ambiente escolar, tanto nos arredores quanto internamente. Até então tínhamos uma visão pouco atenta em relação aos elementos que a escola nos oferece ou que apresenta carência. Isso nos fazia alheios à participação democrática nas decisões e funcionamento da escola (aluna e aluno do 3ºA).*

*Neste bimestre as aulas de Geografia nos ajudaram muito, pois nos fez ter uma visão diferenciada, com a “excursão” na escola; conheci melhor a estrutura da mesma, com os vídeos pudemos ir atrás dos meus direitos. Graças as aulas de Geografia o nosso grupo, estamos montando uma chapa para compor o Grêmio estudantil tentando melhorar nossa escola (alunos do 3ºA).*

Um dos fatores que fizeram com que nós escolhêssemos a geografia da escola quanto lugar, veio de uma conversa que tivemos com a professora de Sociologia. Ela havia dito que para o 1º bimestre, estava pensando em ressaltar aos estudantes do 3ºA, a consciência de participação no Grêmio estudantil. Após essa conversa, pensamos sobre se o ensino de geografia poderia dar alguma contribuição e qual seria. Chegamos à conclusão que seria ter a noção geográfica da própria escola e seu entorno, além da

---

<sup>20</sup> Infelizmente, o entorno não foi permitido pela escola, mas felizmente, os estudantes estavam com ele bem mapeados dentro de suas mentes.

vivência estudantil, poderia ser um elemento crítico em relação a condição escolar. Entendemos que, de certa forma, tais noções foram adquiridas<sup>21</sup>.

No segundo bimestre, propusemos aos estudantes do 3ºA discutir sobre as cidades brasileiras. Sabe-se, desde o século passado, precisamente, entre os anos 1950 e 1960, houve uma inversão do trabalho e do modo de vida social brasileiro, mudando da concentração humana do campo para a cidade. A isso deve-se resumidamente, a um cenário político-econômico de arranjo geográfico, que de agrícola, passa a ser predominante industrial.

E ter as características geográficas industriais, potencializa ainda mais o crescimento das cidades brasileiras com estas características. Sendo assim, a criação de municípios acompanha tal crescimento urbano, sendo seu porte pequeno, médio e grande. As maiores cidades brasileiras são os grandes polos de concentração das médias e pequenas cidades, sendo aquelas, as mediadoras do cenário econômico nacional.

Nesse sentido, propusemos aos estudantes que assistissem a dois documentários nacionais, em escalas geográficas distintas. Na primeira, a cidade de São Paulo é retratada no documentário “Entre Rios” e na segunda, as cidades brasileiras são expostas em “O crescimento das cidades e a periferização”.

O primeiro documentário conta como uma Vila passou a ser uma das maiores cidades do mundo. Seu crescimento processual se deu entre os rios Tamanduateí e Ribeirão Anhangabaú, culminando com o fim dos mesmos. Sempre num processo de crescimento urbano acelerado São Paulo sobrepõe vias, rodovias, túneis e pontes, em detrimento de sua vegetação, do ar puro e dos seus rios. Do ponto de vista social, esta cidade é também extremamente excludente: quem vem de outro lugar para sobreviver, dependendo da quantidade de dinheiro que traz, sabe as agruras que é viver na cidade global pouco acessível.

O segundo documentário retrata algumas cidades brasileiras que, no mesmo sentido social há pouco exposto sobre a cidade de São Paulo, afasta trabalhadores e trabalhadoras pobres do leque de opções oferecidas por ela mesma. Um exemplo do filme pode ser tranquilamente comparável com outras cidades brasileiras, como ocorrido em Belém, onde uma área habitada por ocupação irregular por décadas, está sendo removida

---

<sup>21</sup> Sobre os vídeos citados pelos alunos do 3ºA, em uma das avaliações, foram primeiro, sobre um professor youtuber, de caráter conservador, que atacava diretamente com críticas pesadas os estudantes que ocuparam as escolas estaduais em São Paulo, 2015, seguido do outro que contava com uma estudante secundarista que defendia as ocupações das escolas, entendendo tal movimento, como legítimo.



por autoridades públicas, que deseja reurbanizar, em vista de atender aos interesses do mercado imobiliário.

Posto estes dois documentários, propusemos aos estudantes que na avaliação, desenvolvessem um texto sobre seus entendimentos sobre a cidade, mas com ênfase nos fenômenos brasileiros. Dito isso, os estudantes assim pensaram:

*Uma cidade está sempre em construção ou em reforma sempre tem algo novo sendo construído ou algo velho sendo reformado, as pessoas constroem casas, para morar ou para alugar e gerar renda. Constroem novos estabelecimentos e empresas estão crescendo e construindo novas filiais. Quase sempre as pessoas constroem moradias sem planejamento ambiente e acabam formando as favelas á bairros planejados em São Paulo. Um exemplo de planejamento é Brasília, ela foi totalmente planejada. Para mim, cidade é um determinado território que é “controlada” pelo governo para que haja um certo balanço econômico e ajudem a sociedade (aluno do 3ºA).*

*As cidades, atualmente, vêm vivenciando fenômenos muito diferentes do que ocorriam em suas origens, nas Pólis gregas. As discussões mais modernas enfocam o processo de urbanização, e em alguns casos até de metropolização dessas. É inegável, nas atuais conjunturas, a urbanização crescente em todo o mundo. E com destaque para o Brasil, país que posso afirmar com maior propriedade, nota-se a quase extinção dos municípios rurais (aluna do 3ºA).*

Os estudantes expressaram suas compreensões sobre a cidade. Sua dinâmica e má distribuição de bens a cada cidadão – sujeito este, que é a razão de ser da fluidez urbana, da diversidade da mesma. Apontaram também as mudanças que vem ocorrendo inclusive do meio rural, cada vez mais um híbrido de feições urbanas, devido as ações irresistíveis da cidade.

No entanto, notamos que neste bimestre, durante nossos diálogos com eles / elas, escutamos pouco o que poderiam dizer, de cunho mais subjetivo, ou seja, suas impressões sobre a cidade que vivem, e sua relação com a cidade de São Paulo. Nos pautamos mais em entender o significado de cidade, entender da história-geografia de algumas das cidades brasileiras, e articulamos pouco, com os saberes dos educandos. Infelizmente, nos demos conta, somente após o fechamento do bimestre, e nesse sentido, fugimos da intenção da nossa prática docente.

No terceiro bimestre, propusemos aos estudantes do 3ºA, após pensarmos sobre as cidades brasileiras, que era relevante neste momento, pensar sobre o campo. Ao menos

nesta turma, ninguém demonstrou ser oriundo de lá, para que a partir de sua vivência, pudéssemos potencializar ainda mais o diálogo.

De certo modo, imaginávamos isso, pois os jovens, possivelmente em sua maioria, cada vez mais estão ligados a cidade, seja pelo nascimento, seja pelo poder de atração que ela exerce sobre o rural.

Dialogamos com os estudantes sobre a história do campo no Brasil, que foi predominante em sua sociedade até os anos 1950 / 1960, quando a partir deste período, o país passou a regular os trabalhadores pelo método industrial do trabalho. Com ele, o êxodo do campo, passou a ser maior, pois o trabalho do homem agora, fora substituído do seu coletivo, para as máquinas. Com poucos homens para operá-la, a maioria teve de imigrar para as grandes cidades, e sem a qualificação no trabalho urbano-industrial, veio a pobreza, tendo como paisagem urbana, a favela.

Dos homens e mulheres que ficaram no campo, a luta por direito à terra, a vida e ao trabalho rural, representou-se por meio da cor vermelha na bandeira. O vermelho, como cor do sangue, suor e lágrimas de trabalhadores e trabalhadoras que não querem muito, mas somente o que é justo, e o direito de serem o que são, cidadãos do campo.

Mas em meio as disputas pelo espaço agrário, que nunca teve uma reforma, algo que adjetiva o Brasil negativamente, como um dos países que nunca a fez, tem nos comerciais da TV Globo, a celebração do Agro. *Este é tudo, e é pop. A indústria riqueza do Brasil*, assim está escrito nas propagandas da emissora.

Dialogamos com os estudantes do 3ºA, nesse sentido, pois se ele é tudo, os problemas oriundos do campo, em suas questões ambientais, sociais conflitivas e distributivas de terra, também o são. É fato que o Agronegócio movimenta volumes de dinheiro para a economia brasileira. Mas gera tanto emprego assim? A pergunta tem sentido, pois numa agricultura moderna, o uso de maquinários não dispensaria o quantitativo humano no trabalho? Uma agricultura, ou pecuária, de modelo monocultura, geraria um montante tão vasto de trabalhadores em suas enormes terras, ou somente o mínimo necessário? E o que fazer com a morte de trabalhadores e ambientalistas, opositores a classe hegemônica no campo? A Justiça tem punido os assassinos?

Estas perguntas ficaram no ar para que os estudantes pensassem mais sobre o campo, que não é lugar comum deles, mas condição vital para a sobrevivência na cidade. Finalizando este dia de aula, expusemos a eles / elas, o lobby político que deputados e

senadores eleitos (as), têm exercido a favor do agronegócio (e não dos trabalhadores do campo), sendo o primeiro B, do BBB: bancada política do Boi, da Bala e da Bíblia.

Na semana seguinte, assistimos com eles / elas, o filme de Silvio Tendler – “O veneno está na sua mesa”. Este documentário, tem como fim, apontar as decisões políticas brasileiras, para o uso de defensivos agrícolas, pautados no agrotóxico. E este é comprado de empresas como Bayer, Monsanto... e paga-se caro, para trazer o tóxico na saúde dos trabalhadores agrícolas e na mesa de quem come os alimentos. Ao que parece, aquelas empresas de agrotóxico têm, no Brasil, o lugar fundamental para a obtenção de seus lucros, pois, segundo o filme, os países tidos como desenvolvidos, inclusive a sede daquelas empresas, não tem a prática do uso de defensivos agrícolas a base de agrotóxico. Mas no Brasil ainda têm. Políticos, como aqueles citados do BBB e bancos que só aceitam financiar com empréstimos os pequenos agricultores, se estes comprarem agrotóxicos, beneficiam aquelas empresas estrangeiras para lucrarem a base de vidas humanas por aqui.

Os estudantes ficaram atônitos com o fato de estarem ingerindo alimentos brotados da terra, repletos de veneno. O documentário, apontava também alternativas que já estavam em vigor no mundo, e que esboçava práticas no Brasil. Trata-se da agricultura orgânica que tem a capacidade de repelir pragas sem o uso de agrotóxico.

Finalizando o bimestre, solicitamos aos estudantes que frente a tudo que dialogamos, pensassem sobre o cenário geográfico do Brasil, pelo viés rural, com a seguinte proposta: *Brasil: um país lucrativo, mas envenenado do agronegócio ou por uma diversidade ecológica na produção? Existe espaço para as duas opções coexistirem?* Sendo assim, alguns estudantes responderam:

*Uma das principais consequências do uso de agrotóxicos é o risco que ele oferece não só ao consumidor, mas também a quem produz e vende o produto. Em outras palavras, podemos dizer que esses defensivos químicos são uma ameaça à população geral. Devido a isso, é possível perceber que, embora grande parte do povo brasileiro arrisque sua saúde em consumir produtos com agrotóxicos, o incentivo por parte do governo não diminui, motivado pelo lucro que essa ação gera ao país. Para resolvermos esta situação, devemos nos empenhar para que seja possível achar uma alternativa sustentável e, até certo ponto, lucrativa, para que desse modo, o governo passe a incentivar essa alternativa que não prejudicaria a saúde da população brasileira. Assim, podemos fazer o agronegócio lucrativo e a diversidade ecológica na produção coexistirem (aluna do 3ºA).*

A aluna aponta primeiro os problemas que o agrotóxico transmite a quem tem contato com ele, seguido por quem o ingere. Também cita a complacência política com os defensivos agrícolas importados, o que nos faz pensar que a sociedade civil deveria não somente refutar, mas não eleger candidatos que levantam essa bandeira, como foi retratado no documentário. Por fim, a estudante, a nosso ver, pensa numa agricultura e pecuária moderna, não unicamente no uso de tecnologias, mas na concepção de metodologias que afirmam a consciência ambiental.

Para os estudantes do 3ºA, propusemos no quarto bimestre, visto que as aulas de sexta-feira tiveram muitos feriados, que os mesmos identificassem geografia nos planos de governo dos partidos candidatos a república.

Diferentemente do 2ºA, que ficou restrito aos candidatos que foram para o 2º turno, o 3ºA poderia escolher os partidos que quisessem e seus respectivos planos de governo. O motivo foi porque o 2ºA contava com menos estudantes, diferente do 3ºA.

Porém, no primeiro dia de aula do quarto bimestre, os estudantes faltaram. Só apareceu uma aluna e conversamos sobre nossa intenção de conteúdo para o bimestre. E, claro, acabamos conversando sobre a posição política de cada um. Ela foi favorável a Bolsonaro, e disse que o admirava por ele “falar o que pensa”, mas também revelou que sua família, de base evangélica, gostaria que ela apoiasse o candidato do PSL de qualquer jeito. Acrescentou também que no 3ºA, ela era a única que apoia o candidato, pois a maioria preferia F. Haddad do PT. Expusemos também nosso ponto de vista, e ao fim da aula, ela foi embora, tranquilamente.

Na semana seguinte, explicamos o que queríamos dos estudantes: que formassem grupos, escolhessem um dos partidos políticos candidatos em 2018, e uma área proposta em seus planos de governo como saúde, educação, meio ambiente, segurança pública, transporte, etc. A pergunta norteadora dos trabalhos foi: *qual a geografia do partido político pesquisado, para o território nacional?*

Os dias que se passaram, contaram com muitos feriados sequenciais, mas ao mesmo tempo, serviram para que os estudantes tivessem tempo para desenvolver as pesquisas de seus trabalhos, mas sem contar com nossa orientação.

Quando chegou o dia da avaliação, feito em duplas e com consulta, que seria o próprio trabalho que os estudantes trouxeram, propusemos a seguinte pergunta: *Após vocês avaliarem a proposta do partido e os conhecimentos/informações de outros meios, a que conclusão vocês chegaram?*

*As propostas feita pelo PT seriam boas porque essas propostas favorecem a todas as classes sociais, pois com o maior investimento aumentaria o lucro dos patrões, geraria empregos para as pessoas que estão procurando e aumentaria a produção e o consumo de produtos (aluno do 3ºA).*

*Após analisarmos e compararmos as duas proposições, concluímos serem as propostas do candidato Boulos a respeito da educação, boas. Contudo, sentimos falta de mais especialização na forma de atuação no campo e na cidade, já que estes têm contextos diferentes que devem ter suas necessidades próprias atendidas com maior precisão (aluno e aluna do 3ºA).*

Na primeira resposta, o estudante que fez a avaliação individual, pois seu colega faltou no dia, citou o plano de governo do PT sobre economia, sem explicar como este partido tomaria aquelas medidas citadas acima, além de não confrontar os meios midiáticos, para reforçar sua conclusão.

Na segunda resposta, a dupla avaliou a proposta do PSOL, inclusive, notando no que tange a educação, segundo os mesmos, a falta de mais especialização quanto atuação, tanto no campo ou cidade; porém faltou também citar mais, o que os meios de comunicação dizem sobre a área proposta pelo partido.

Em seguida, outra pergunta que foi proposta por nós na avaliação, foi a seguinte: *É importante que o ensino de geografia pense sobre a política? Reflitam.*

*O ensino em geografia é muito importante para lidar com esse tema, porque ela trabalha diretamente com as políticas e economia dos países, fazendo com que aprendemos sobre a política e nos ajudando a fazer a escolha das ideias certas (aluno do 3ºA).*

*Com o estudo de educação pela Geografia, podemos ter uma base real dos acontecimentos da vida, sendo o mesmo para o estudo da política, já que estudando ela na escola, se adquire o conhecimento necessário para saber o que acontece a nossa volta, tendo base sobre o que será bom ou não em nossas vidas (aluno e aluna do 3ºA).*

Na primeira resposta, o mesmo aluno citou questões que o ensino de geografia lida, como política e economia, no entanto, não deixou claro, o que significa ter “escolha das ideias certas”. Na segunda resposta, aluno e aluna citados, segundo os mesmos, compreender o ensino de geografia pode significar ter uma leitura de mundo, que não está desarticulado com o cotidiano; sendo assim a geografia da vida significa tanto quanto a geografia escolar.

Nossa proposta, aos estudantes do 3ºA, visava pensar sobre a Geografia do Brasil em alguns dos seus arranjos, sobretudo, urbano e rural. Iniciamos a partir do espaço mais

perceptível deles (as), portanto, a escola. Nela, perceberam suas deficiências, suas existências que não os contemplam e imaginaram o que poderia melhorar. Tal reflexão contribuiu, de certo modo, para que alguns estudantes se mobilizassem, mesmo que num curto período, para formar o Grêmio para debater a escola, pensar sobre ela.

Saindo de uma escala geográfica do percebido imediato, no caso, a escola, para outra maior, a cidade, apresentamos, por meio de filmes, retratos das cidades brasileiras, dentre elas, São Paulo. A nosso ver, os estudantes, de certo modo, conseguiram perceber a complexidade do meio urbano, suas delícias e suas agruras, e pensaram sobre isso. No entanto, ainda que os bimestres por vezes, não sejam suficientes, faltou de nossa parte, aprofundar mais a cidade, a partir do objeto das vivências docentes, permeadas por Taboão da Serra, e nesse sentido, pouco fizemos.

Partindo para outra escala ainda mais distante dos estudantes, o rural, apresentamos aos mesmos, os conflitos contemporâneos sob algumas ordens, atingindo sempre de maneira negativa, os trabalhadores do campo. De certo modo, aqueles compreenderam que, os problemas sociais e ambientais oriundos do campo, podem também se direcionar para a cidade. Num desses exemplos, apresentamos o filme “O veneno está na sua mesa”, para que eles / elas, quanto cidadãos, percebessem que dentre tantos problemas vindos do campo, suas alimentações podem estarem sob risco, e isso é sobretudo, uma decisão tomada pelos políticos.

No quarto bimestre, ampliamos ainda mais a escala geográfica, a partir dos planos de governo dos partidos políticos que pleiteavam as eleições de 2018. Esses planos visam suas visões políticas de Brasil, e, portanto, suas intenções para com o mesmo. Os estudantes deveriam além de pesquisar os planos de governo escolhidos por eles / elas, também igualmente deveriam buscar informação oriunda do meio civil, para comparar e a partir disso, tirarem suas conclusões, a partir de um tema escolhido por aqueles, como educação, saúde, transporte, etc., para a cidade e campo brasileiro. Não deu certo. Uma possível reflexão para tal não efetivação do ensino proposto, foram os feriados ocorridos na sexta-feira, que se por um lado os deu tempo para pesquisarem, do outro, não contou com nossa orientação semanal, para que suas conclusões chegassem perto daquilo que projetamos para cada um deles (as). Além disso, a poucos meses do fim de ano, eles / elas estão por vezes, mais preocupados com suas formaturas e festa, além dos exames vestibulares. O tempo para o (a) professor (a), normalmente não joga a favor, nem quando este (a) precisa refletir sobre o que faz durante e depois do ensino proposto.

## 2.5. Do rico substrato extraído das aulas, o que pensar a respeito?

No que diz respeito às nossas aulas aplicadas para as turmas do Ensino Médio, os quatro bimestres apresentados alternam entre possíveis ações e ponderação no plano efetivado. Durante alguns momentos daquele ano, percebemos em alguns estudantes uma maior participação nas aulas, quando inserimos nelas, algo das culturas juvenis.

Foram aulas que de certo modo, deram vozes a eles / elas, estabelecendo, portanto, um maior diálogo conosco. As relações estabelecidas entre as culturas juvenis e o ensino de geografia, para alguns estudantes, foram bem aceitas a nosso ver, pois estes expressaram de maneira autônoma, nossas proposições.

As culturas juvenis inseridas no ensino de geografia, podem além de ajudar aos estudantes elaborarem seus discursos, porque parte do que conhecem, percebem fora do ambiente escolar, há elementos cheios de vida interessante e substrato vital para se trabalhar na escola. Percebem também, que o gostar, conhecer e viver para além da escola, tem valor na mesma, e pode ser trabalhado como conhecimento, ainda que não totalmente reconhecido pelo ensino tradicional.

Aliás, quando existe a conexão de uma dada cultura juvenil, com o ensino de geografia, por exemplo, suas junções são praticamente inquebráveis. Esta condição pode normalmente acontecer, porque tanto culturas juvenis, quanto a geografia, seja ela, da vida cotidiana, ou como sua parte científica, são fenômenos concretos da realidade, e portanto, passíveis de análise e reflexão, a partir dos seus sujeitos, que põem-se a compreender tais objetos – sejam eles advindos das culturas juvenis, da geografia, ou de ambas.

Alguns resultados citados entre os quatro bimestres são compensadores para quem ensina, principalmente, quando este percebe o educando, como um sujeito leitor de mundo e capaz de analisar criticamente, certos fenômenos apontados pela geografia.

Portanto, trata-se de perceber o saber, dentro daquilo que P. Freire (2001), aponta como o movimento de a partir de uma leitura ingênua de mundo, se caminha para a leitura crítica<sup>22</sup> de tal ação. Existe, portanto, possibilidades dentro daquela articulação proposta para o ensinar.

No entanto, vale o apontamento para as falhas vinculadas a essa mesma articulação. Para iniciar, uma escolha docente para uma dada cultura juvenil não

---

<sup>22</sup> Explicaremos tal transição, mais ao término deste texto.

necessariamente contemplará todos (as) discentes. Alguns poderão não se empenharem no projeto do (a) docente até o final do bimestre. Estes discentes, como resultado final, podem ficar inclusive sem compreender o conteúdo proposto, o que não ajuda no processo do ensino-aprendizagem. Ainda que seja uma minoria em relação ao todo, na sala de aula, o que fazer nesses casos? Nossa limitação nesse sentido, nos impede de termos respostas, pois ficamos paralisados diante de tal situação.

Dentro dessa situação, o detectar das falhas a partir do projeto docente que será efetivado para com seus alunos e alunas, pode apresentar os problemas, as vezes não no início dele, tampouco no final, mas no durante, e, este, entre aqueles dois citados no projeto, forma o miolo, o elemento crucial do objetivo, tendo portanto, algo que não caminha, não avança, deixando os estudantes desmotivados. O resultado final é um ensino-aprendizagem superficial, como relatado por nós, em algumas de nossas experiências.

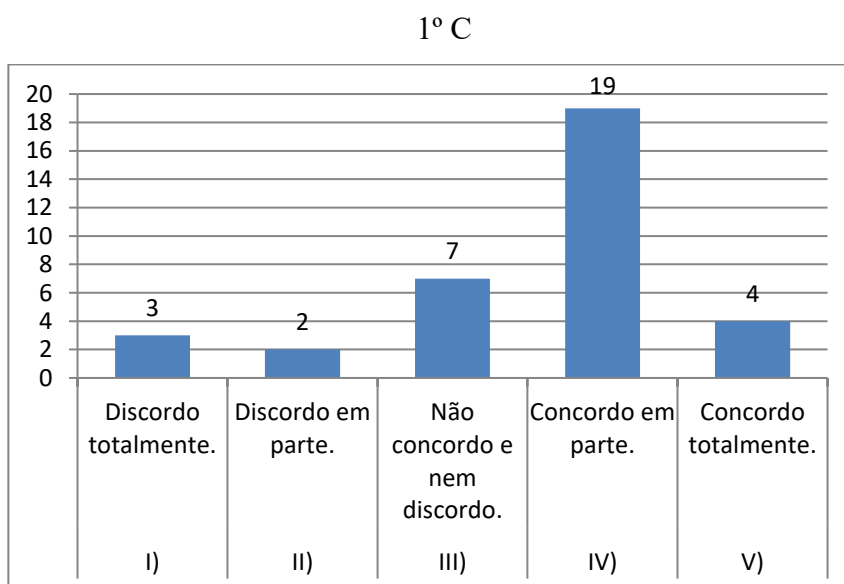
O educador / educadora precisa refletir durante todo o processo, modificando e corrigindo ações. O saber ensinar em movimento está sujeito também ao erro, e justamente com ele é que se aprende. E ao aprender, também pode reproduzir o que aprendeu, ensinando.



### 3. O que pensam os estudantes? Uma análise do questionário proposto

Como dissemos, durante o desenvolvimento das sequências didáticas anteriormente descritas e analisadas, aplicamos um questionário aos discentes das diferentes turmas em que trabalhamos<sup>23</sup>, visando compreender a visão dos mesmos sobre o ensino de geografia, e como ele poderia estar mais presente nas questões que envolvem as culturas juvenis (ou não). Foram seis questões de múltipla escolha e uma questão discursiva, cujos dados apresentamos a seguir:

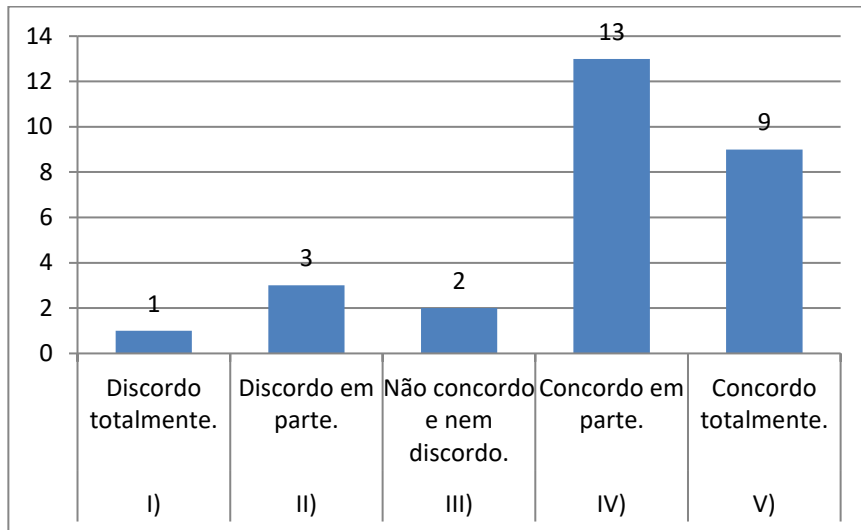
#### Questão 1: As experiências de vida que trago para a escola me ajuda a compreender os conteúdos de geografia na escola:



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

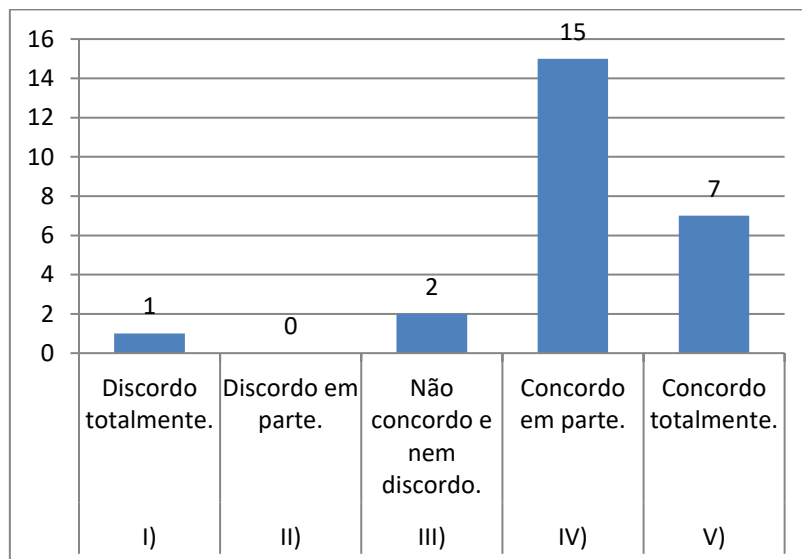
<sup>23</sup> Média entre 30 e um pouco mais de 40 estudantes para cada turma.

2º A



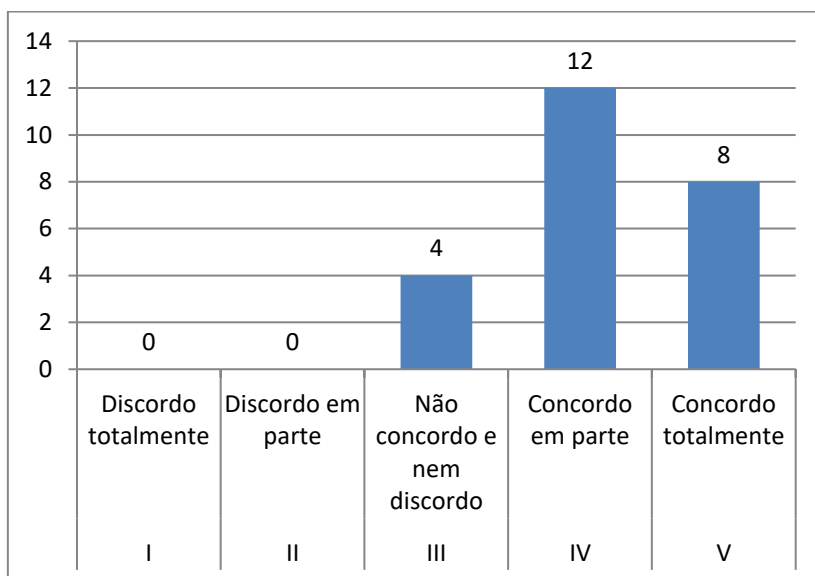
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2º B



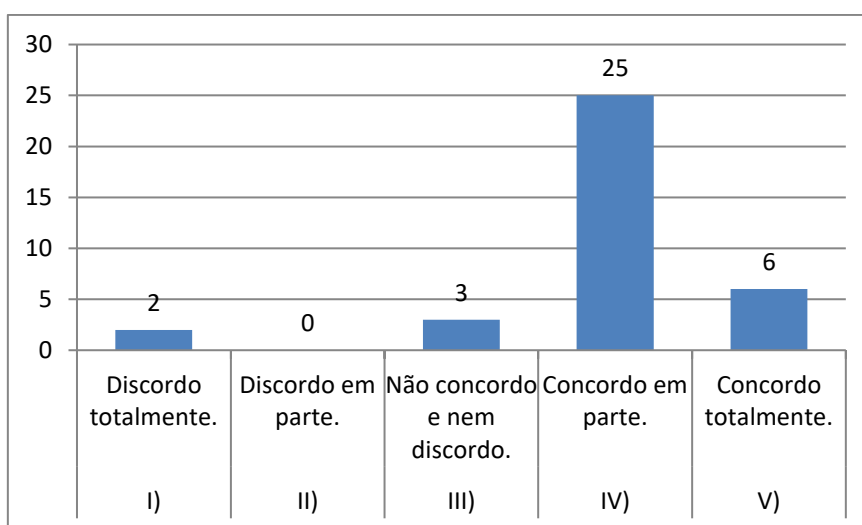
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2° C



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

3° A



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Como exposto neste gráfico da questão 01, a maioria dos estudantes entende que suas experiências são importantes para a compreensão dos conteúdos de geografia, mesmo não aparecendo como determinante. Isso revela a importância de o processo de ensino-aprendizagem em Geografia levar em consideração os diferentes conhecimentos, práticas e experiências que estão presentes na sala de aula. É preciso fugir de certas dualidades, que colocam em um dos polos a centralidade, sem compreender que a escola é lugar do encontro destes múltiplos saberes e que não é possível um processo formativo que se exima da responsabilidade de possibilitar aos jovens a apropriações dos conhecimentos acumulados durante o desenvolvimento histórico da humanidade. Por isso, concordamos com autores como Shulman (2014):

(...) o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p.207).

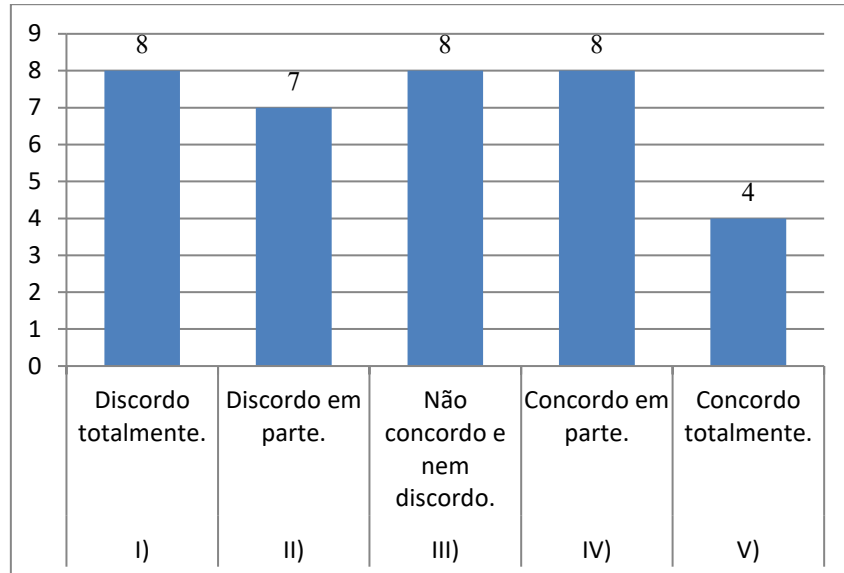
Em nossa perspectiva, a escola precisa produzir saberes, procurando estimular os estudantes para que sejam atuantes e não somente observadores. Para tanto, o (a) professor<sup>24</sup> (a) precisa ter um relevante arcabouço de conhecimento pedagógico e de conteúdo da disciplina que leciona, para que assim possa construir um diálogo mais profícuo com os saberes produzidos pelos estudantes em outros processos educativos.

---

<sup>24</sup> Mais adiante iremos tratar da formação docente.

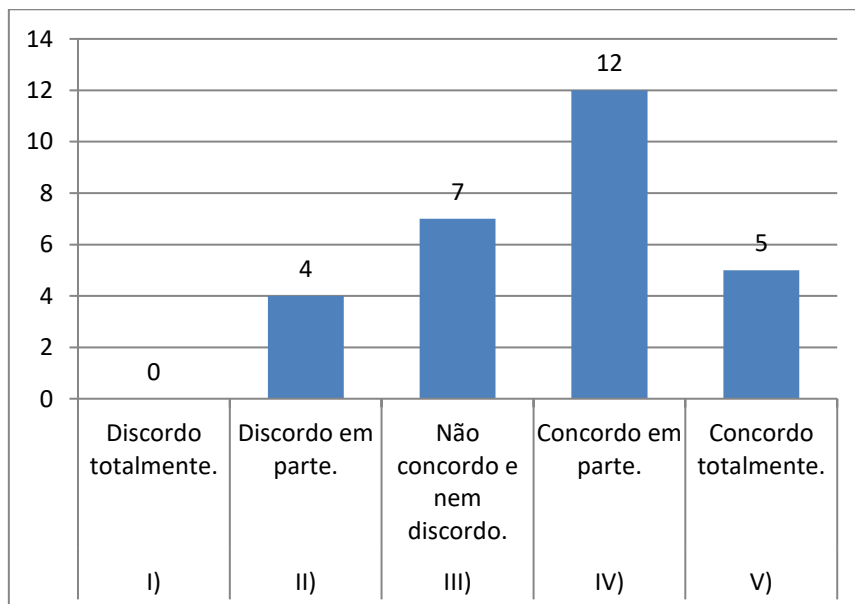
**Questão 2: o ensino de geografia deveria dialogar com as minhas experiências de vida:**

1º C



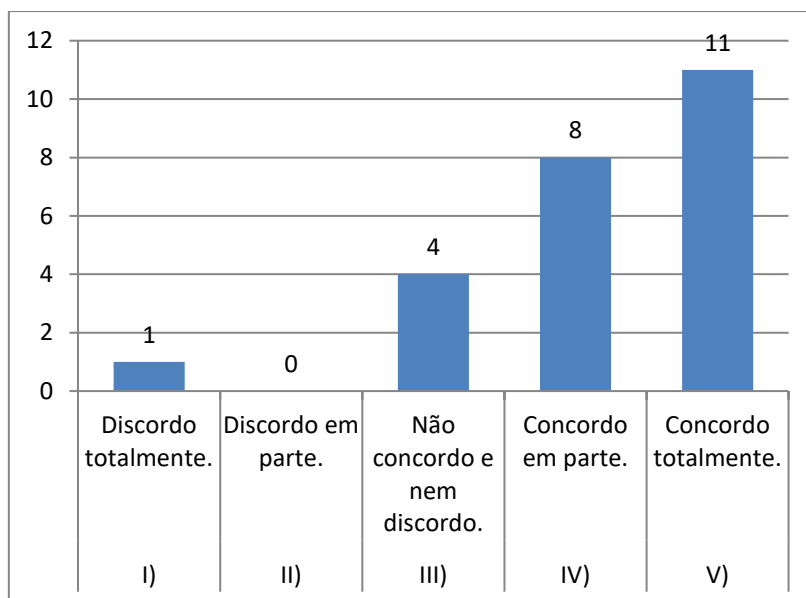
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2º A



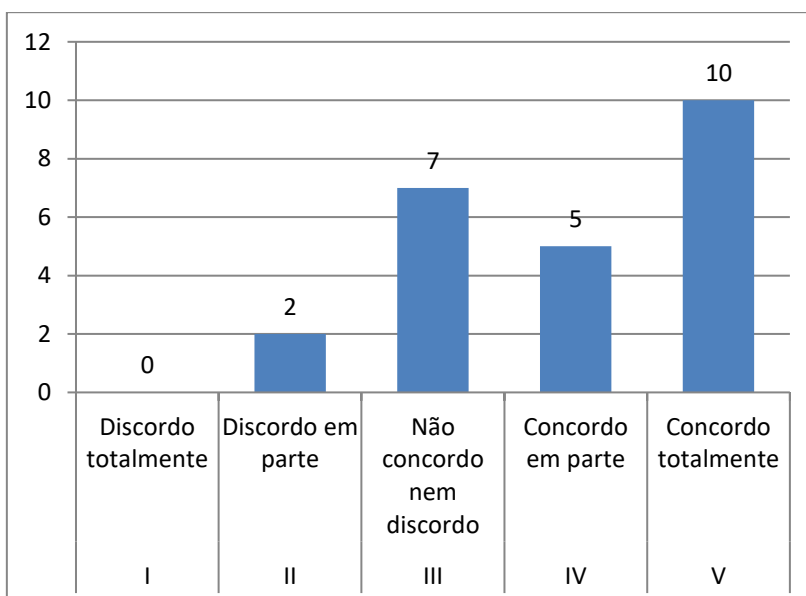
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2° B



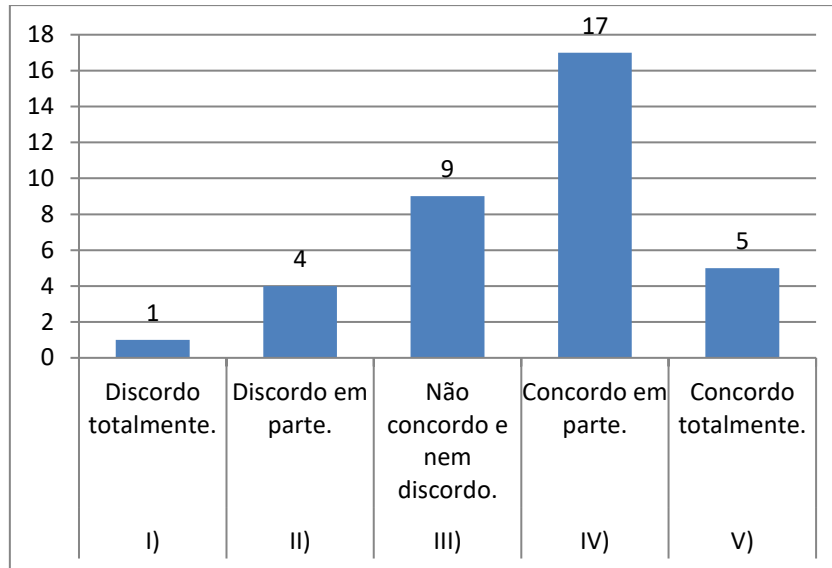
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2° C



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

### 3º A

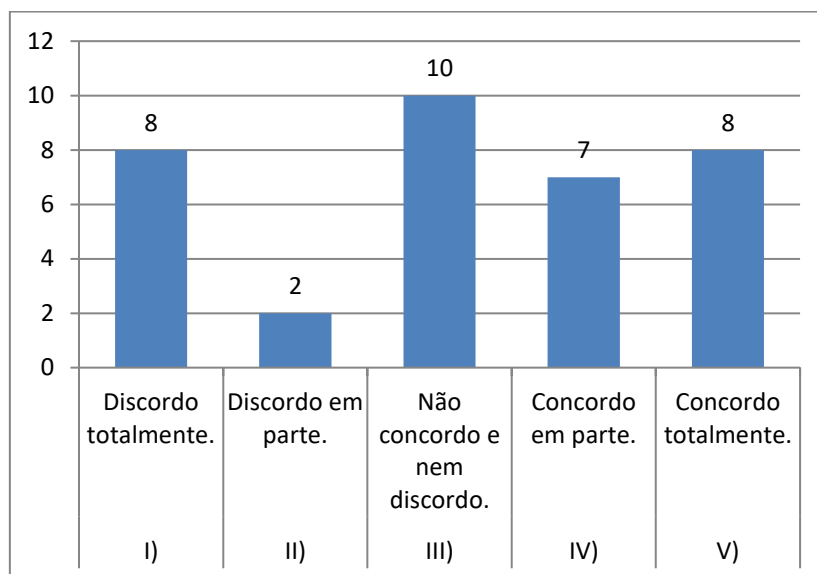


Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Nesta segunda questão, a maioria dos estudantes concorda que o ensino de geografia deveria se aproximar mais das experiências de vida dos discentes, o que reforça importância do diálogo anteriormente citado. Ao mesmo tempo, é importante reforçar que, assim como na questão anterior, a concordância dos estudantes é parcial, o que pode revelar que os mesmos acreditam na importância de que outros conhecimentos, para além da escala da experiência da vida cotidiana, possam ser discutidos nas aulas de geografia.

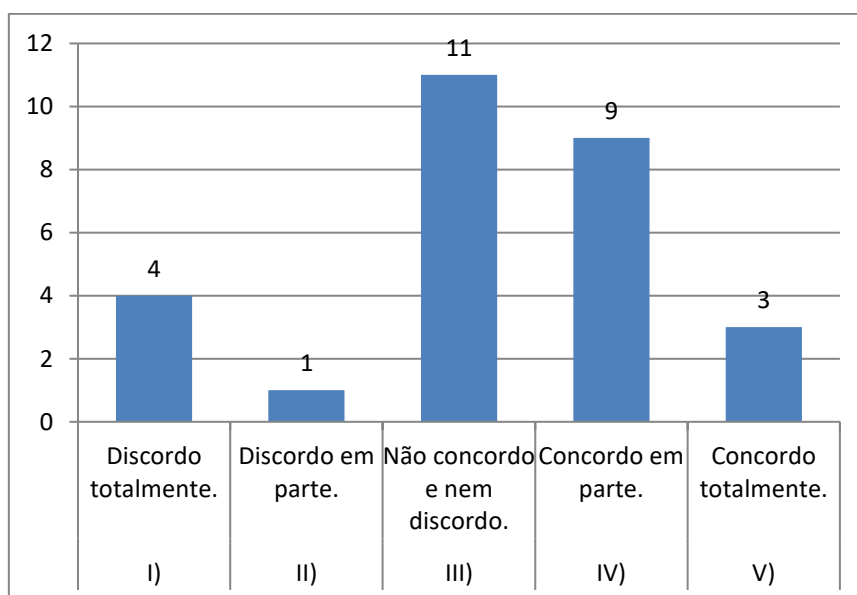
**Questão 3: O professor busca conhecer minhas experiências culturais para ensinar geografia:**

1º C



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

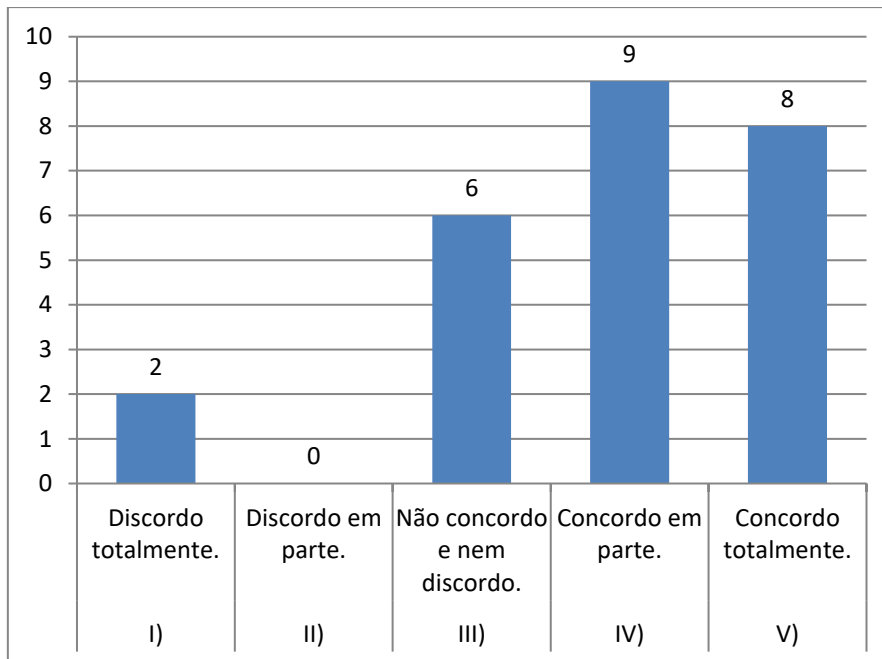
2º A



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

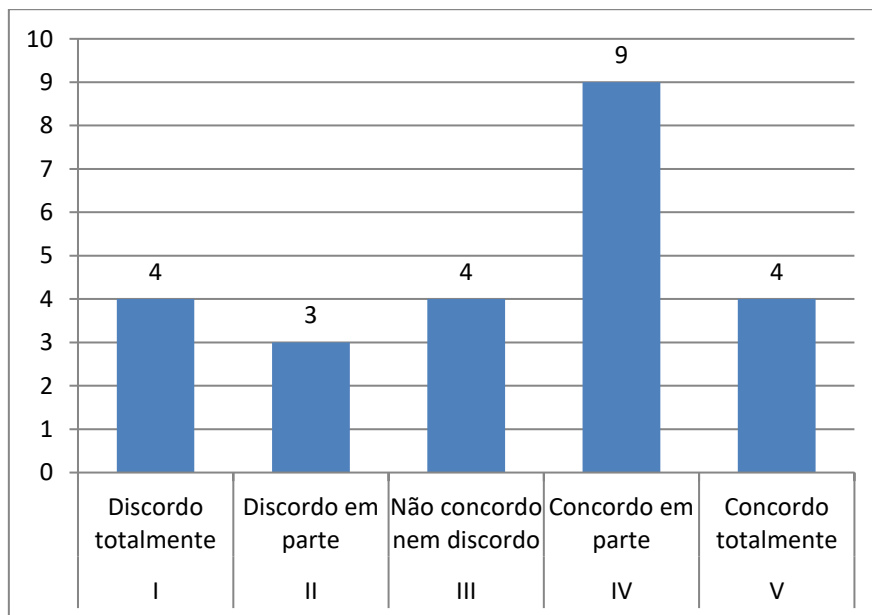


2º B



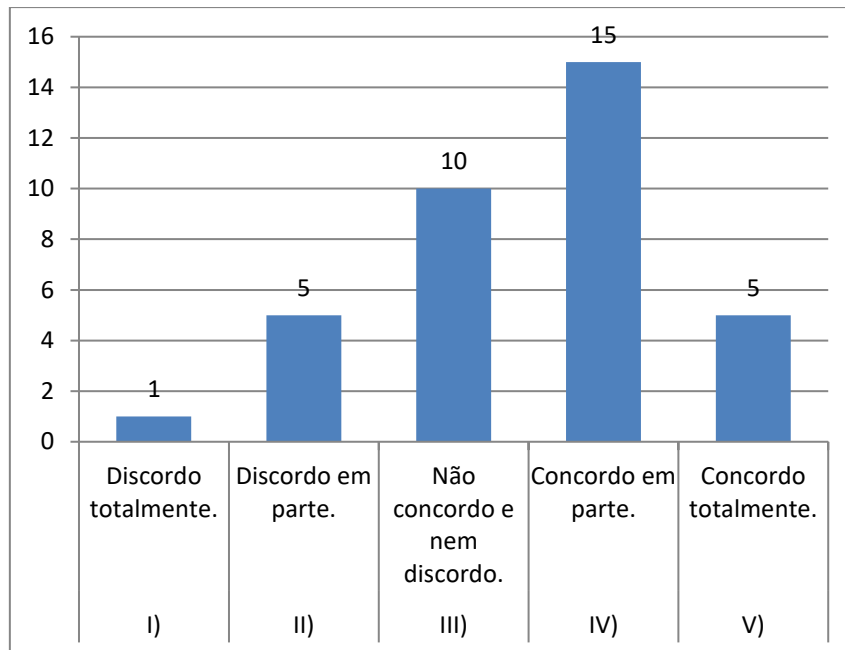
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2º C



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

### 3º A



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Na terceira questão, a uma distribuição mais equitativa das respostas comparada com as questões anteriores, demonstrando parte das dificuldades que tivemos no processo de desenvolvimento da sequência didática em dialogar com as experiências dos estudantes. Em nossa visão, este é um dos pontos a avançarmos em nossa prática profissional docente, uma vez que damos a este elemento grande relevância na construção de processos de ensino de geografia significativos. Concordamos com Oliveira e Kaercher (2016):

percebemos que esses jovens, ao estarem em um espaço da cidade, estão exercitando uma tentativa de apropriação deste espaço, no caso, um *shopping*. Quão rico isto é para a Geografia! Particularmente, busco explorar estas discussões em minhas aulas, de como estas vivências de meus alunos (jovens contemporâneos) formam parte, por exemplo, da materialidade de conceitos geográficos, conceitos estes que estão sendo cobrados cada vez mais em avaliações externas, como o ENEM (OLIVEIRA; KAERCHER, 2016, p.48).

Quando anteriormente escrevemos a respeito das culturas juvenis no Brasil, ressaltamos a importância de compreenderem conceitos caros para a Geografia, pois, ao terem posse deste conhecimento, desenvolveriam certo tipo de leitura geográfica crítica, a partir dos lugares pelos quais se deslocam. Quando o (a) docente não imbrica os

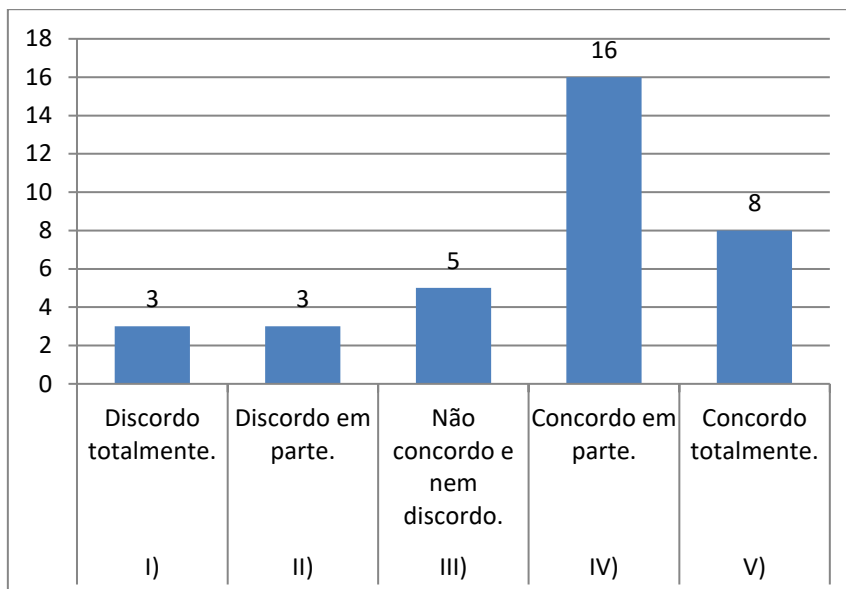
conteúdos e conceitos geográficos, dentro daquilo que os jovens têm de mais particular, como por exemplo, suas culturas, o ensino geográfico pode se tornar sinônimo de localizações simples ou de descrição dos aspectos físicos da realidade terrestre. Tal realidade pode ser constatada nas pesquisas desenvolvidas por Oliveira & Kaercher:

Pareceu-nos muito claro que as relações efetuadas entre esse jovem contemporâneo e o ensino de Geografia estão ligadas aos temas físicos da ciência. Quando questionamos os mesmos sobre a “serventia da Geografia”, nos são oferecidas como respostas as temáticas físicas (duras) da ciência geográfica, como localizar países ou saber fusos horários, por exemplo. Se perguntarmos ainda quais são as palavras que mais lembram a Geografia, os mesmos inferem, em sua maioria, em palavras de ordem da Geografia física (2016, p.48).

Portanto, os entraves que vem dificultando cada vez mais as aulas de Geografia, são aqueles temas “duros” da disciplina sem lapidá-los para aqueles que são os principais interessados (as) em aprender. Essa lapidação consiste em compreender quem são esses sujeitos, que por exemplo, vão a um shopping. Com seus pais ou amigos, vivenciam uma geografia deste lugar. Como dito a pouco pelo professor pesquisador: “Quão rico isto é para a Geografia”. Este *substrato* shopping, que possui uma geografia, não poderia se articular com aqueles temas duros dessa disciplina, para que os estudantes sejam mais atuantes e menos observadores? Eis, portanto, algumas importantes questões que os educadores precisam pensar.

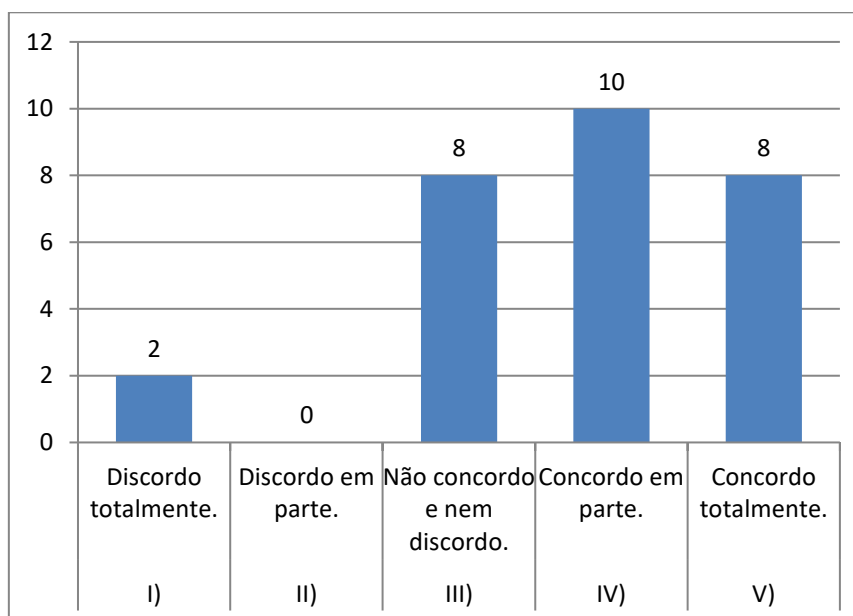
**Questão 4: O ensino de geografia deveria dialogar com minhas experiências culturais:**

1º C



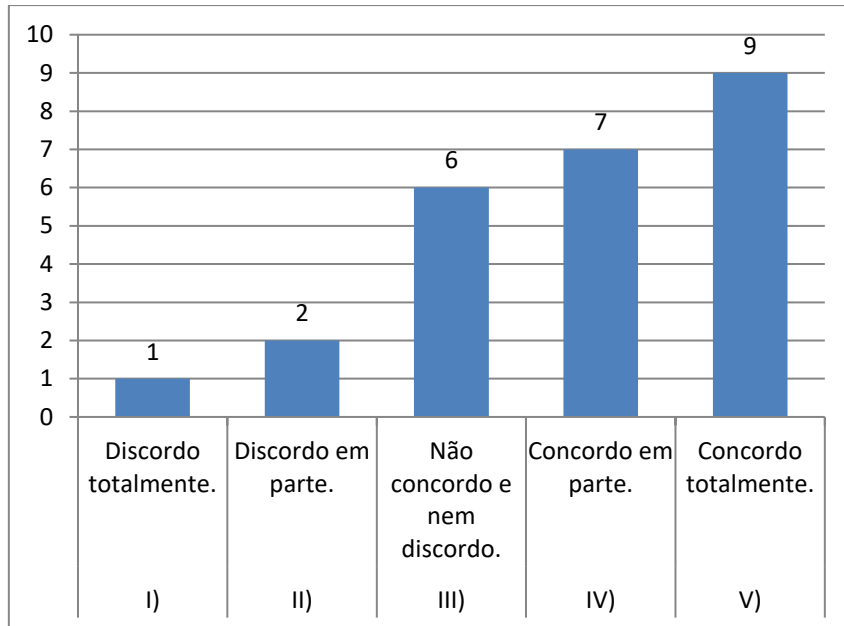
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2º A



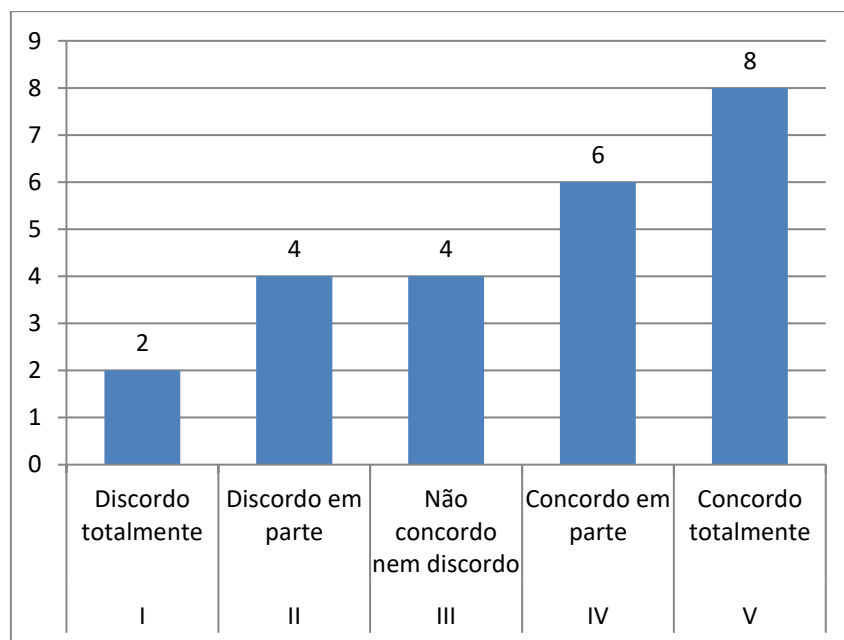
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

## 2º B



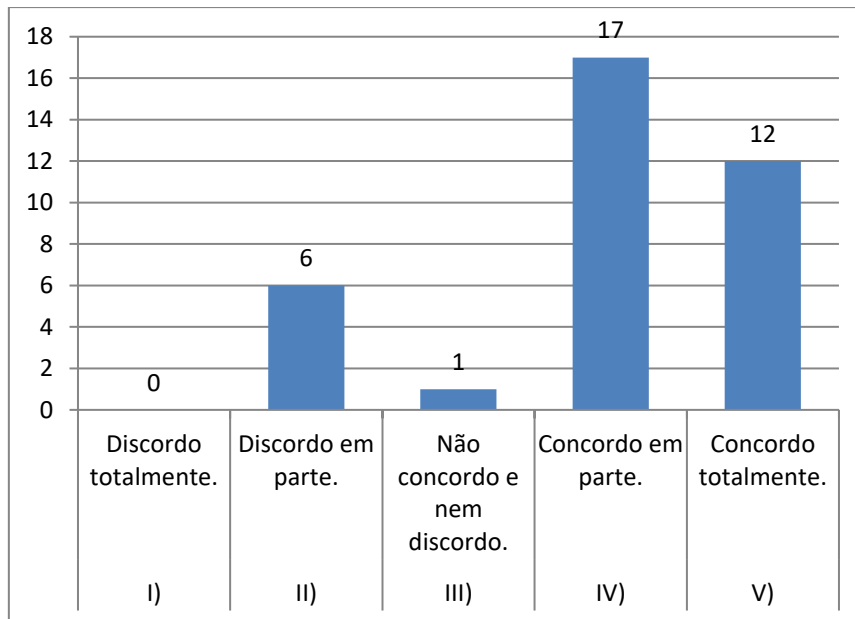
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

## 2º C



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

### 3º A



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Os estudantes entendem, com ressalvas, que o ensino de geografia deveria dialogar mais com suas experiências culturais, talvez por entenderem que ao fazer essa articulação os conteúdos próprios da ciência geográfica passariam a fazer mais sentido na realidade cotidiana. De certa forma, esta compreensão vai ao encontro daquilo que propõe Cavalcanti:

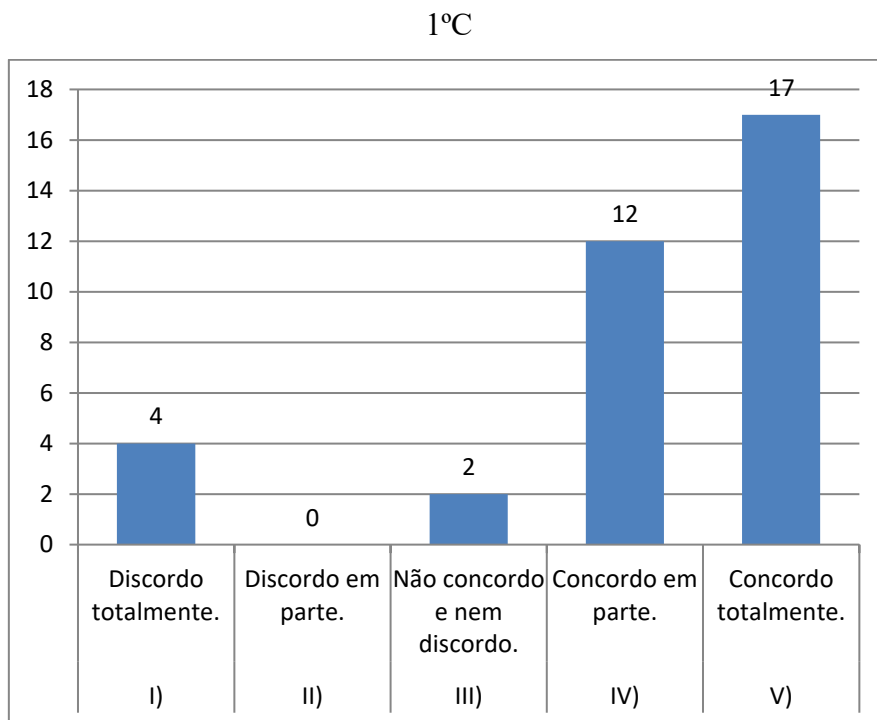
Por um lado, deve-se pautar o ensino dessa matéria por demandas da própria área de referência, ensinando conteúdos e veiculando temas validados cientificamente e que atendem a objetivos políticos e pedagógicos definidos socialmente para esse nível de ensino. São aqueles conteúdos julgados adequados para que a escola cumpra seu papel de contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes em seu contexto social, podendo dele participar da maneira mais plena possível, ou seja, podendo inclusive influenciar em sua dinâmica e em seus processos, transformando-o/participando de sua transformação se assim se julgar conveniente (CAVALCANTI, 2014, p.213).

Fica claro, portanto, todas as considerações válidas, no que diz respeito à ciência geográfica produzida no país ou fora dele, para que esteja ao alcance dos estudantes, da melhor maneira possível. No entanto, é igualmente importante, por meio de decisões políticas-pedagógicas, definir quais as intenções que se busca alcançar com o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em geografia. Especificamente, corroboramos com a autora, que a intenção precisa ser a formação de cidadãos críticos,

que pensam e agem sobre os territórios que participam. Para tanto, o diálogo com os estudantes, suas culturas e representações se faz fundamental:

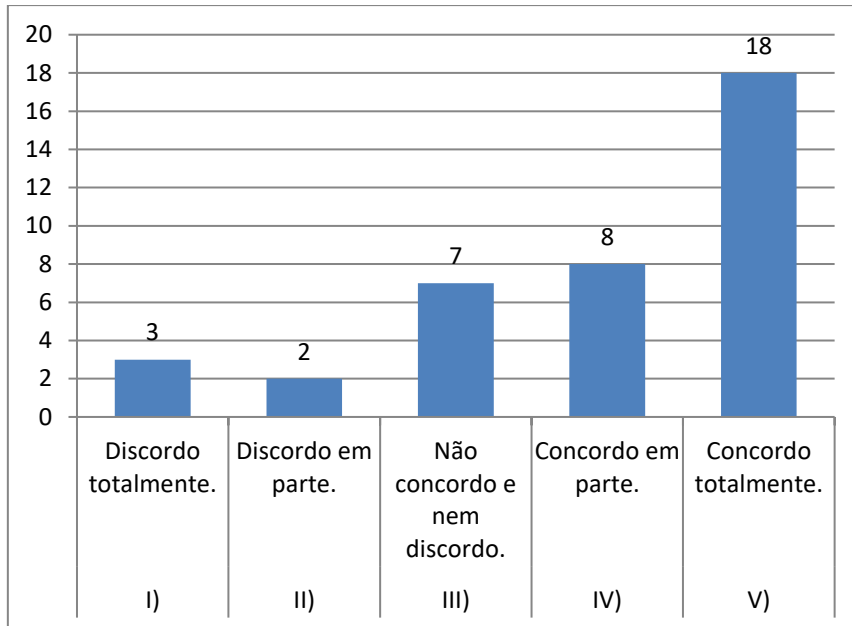
Por outro lado, diante de tantas evidências das pesquisas nas áreas da Didática, da Psicologia e da Metodologia do ensino de Geografia, não se pode mais desconhecer e desconsiderar as demandas mais imediatas e subjetivas dos próprios alunos envolvidos e sujeitos de seus processos de aprender Geografia e outras matérias escolares, pois está compreendido nessas pesquisas o papel ativo que tem os alunos, como sujeitos em suas aprendizagens, na construção de seus conhecimentos. Por isso, é de grande valia, na formação escolar, os sentidos dados à vida dos sujeitos, o cotidiano por eles vividos, os saberes aí adquiridos, aquilo que fazem e aprendem fora da escola (2014, p.213).

**Questão 5: Aprendo melhor geografia quando o professor relaciona os conteúdos com as minhas experiências de vida:**



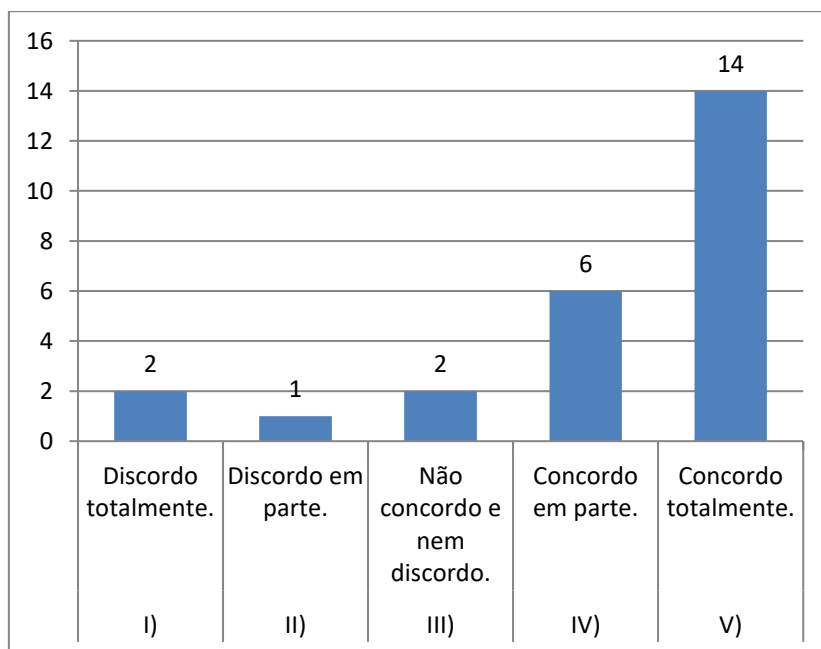
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2º A



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

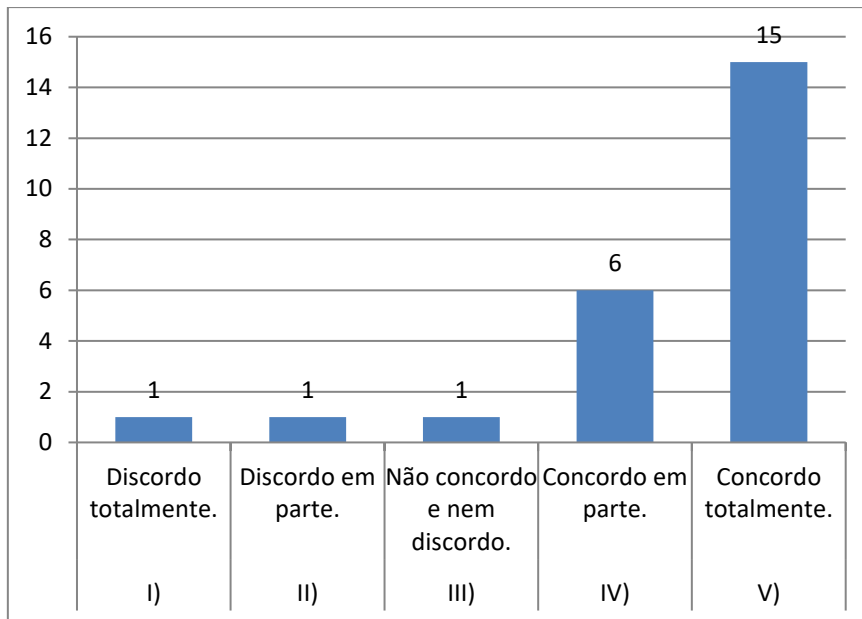
2º B



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

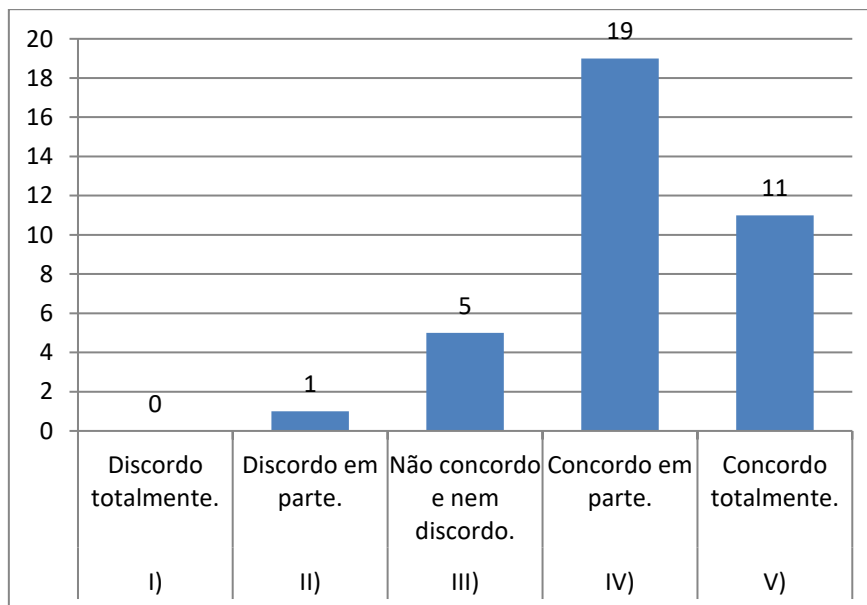


### 2º C



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

### 3º A



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Pelos dados, é possível perceber que a maior parte dos estudantes entende que aprende melhor geografia quando os conteúdos são relacionados com as suas experiências de vida. Tal dado nos ajuda a reforçar a perspectiva adotada nesta dissertação de que é

fundamental a construção de processos de ensino-aprendizagem que possibilitem aos estudantes produzirem novos sentidos de suas próprias experiências, inclusive produzindo novas práticas espaciais em suas diferentes escalas e dimensões. Como aponta Cavalcanti (2014):

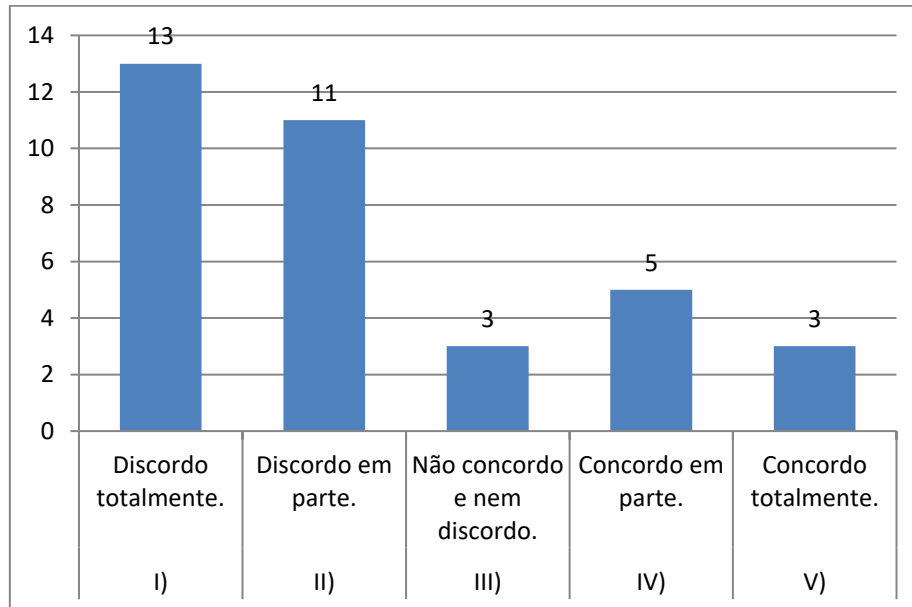
É com essas dimensões também que lidamos, na Geografia e na escola. Na escola, as pessoas que se destacam para nossas atividades são os jovens, por isso assume especial interesse as relações que estabelecem os jovens com o espaço de sua vivência, para poder articular os saberes frutos dessas relações com os espaços da ciência, os espaços concebidos, no processo de ensino e aprendizagem, voltados para a ampliação da compreensão conceitual do mundo. Esses sujeitos sociais são, assim, cidadãos que tem conhecimento espacial, que ao ser integrado no currículo da escola ajuda a dar sentido ao ensino de Geografia, intervindo no envolvimento dos alunos e, como isso, podendo mediar seus processos de reflexão, ao possibilitar aos jovens falarem sobre sua vida, suas práticas rotineiras, suas percepções e valores. Eis um aspecto mobilizador dos conteúdos geográficos a ser considerado: eles ajudam os jovens a compreenderem sua vida, seu mundo, as coisas do mundo (2014, p.215).

O espaço, para ser percebido para quem pensa sobre ele com um pouco mais de profundidade, precisa ser vivido, e isso significa, em especial, no caso dos jovens, a expressão de suas vidas, práticas rotineiras, valores. O tempo formativo, que se passa na escola, precisa apresentá-los para a percepção de um espaço concebido – voltado para a compreensão conceitual do mundo, no processo de ensino-aprendizagem, como aponta a autora. Nesse sentido, *percebe-se* o espaço de duas formas, *vivido e concebido*, mas ao invés de estarem dicotomizados, faz-se necessário articulá-los.

Os educadores precisam, portanto, pensarem em conjunto, sobre a necessidade de pensar a práxis que esses conceitos implicam no sentido de compreendê-los e como trabalhá-los, pois como exposto há pouco no gráfico, os estudantes desejam que se leve em conta suas experiências de vida articulado ao ensino de geografia.

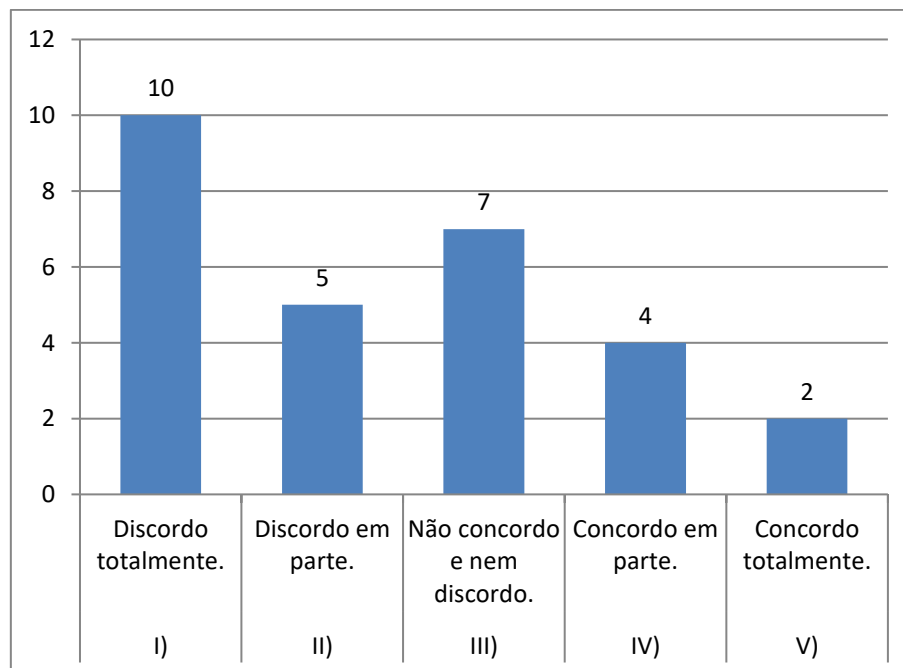
**Questão 6: Aprendo melhor geografia quando o professor explica os conteúdos e não faz nenhuma relação com as minhas experiências de vida:**

1º C



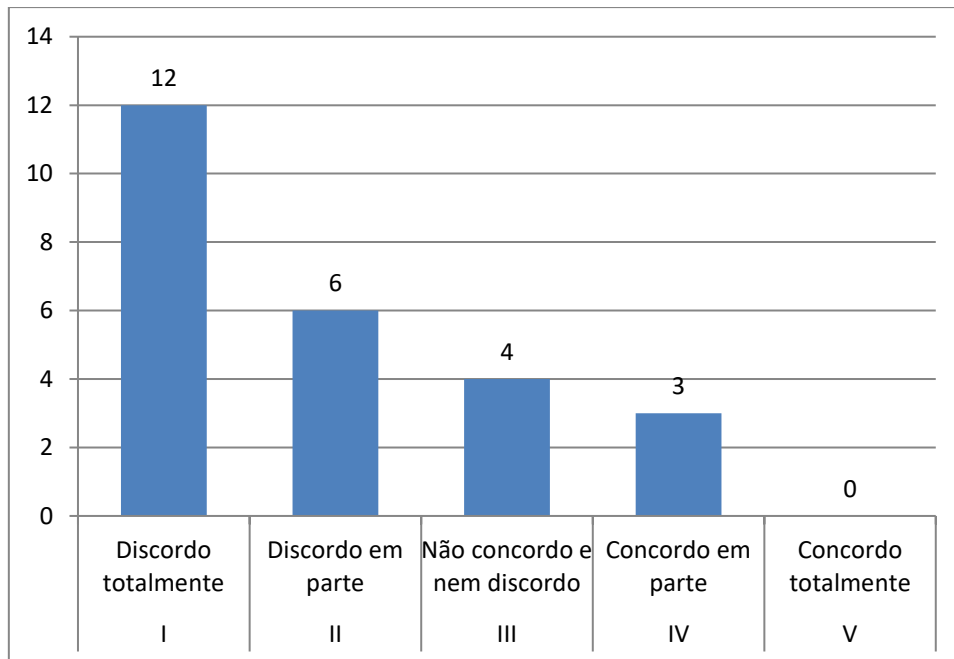
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

2º A



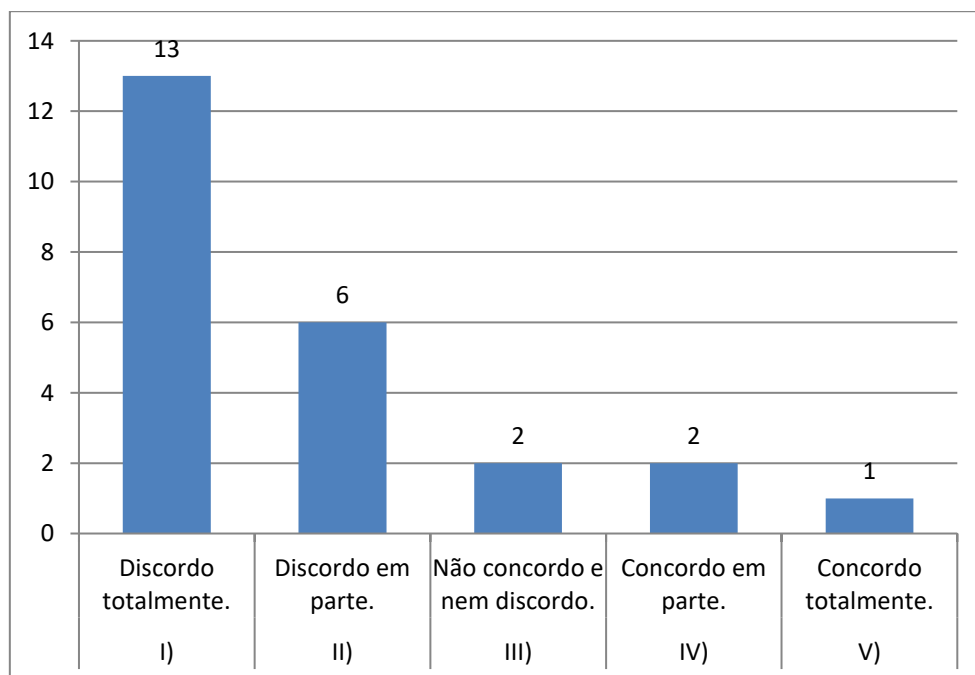
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

## 2º B



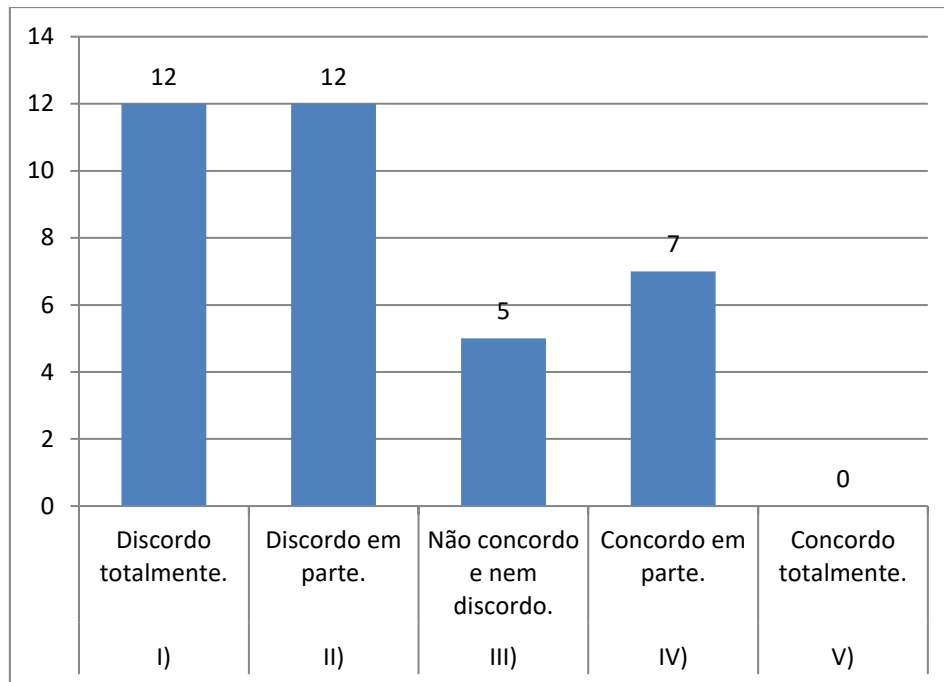
Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

## 2º C



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

### 3º A



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

As respostas da questão 6 complementam a percepção encontrada na questão anterior: a maioria dos estudantes discorda que aprendem melhor geografia quando os conteúdos são apresentados sem fazer nenhuma relação com suas vidas. Um possível entendimento para esta pergunta seria:

Uma vez que o aluno interage diuturnamente com o universo no qual ele vive, torna-se inerente ao procedimento didático do professor inteirar-se desse universo. O aluno na escola, o aluno na sala de aula de Geografia, não é um fragmento de pessoa, ele é esta pessoa como um todo, ele é um feixe de modos de ser no qual se inclui também o ser cognitivo a quem se pretende disponibilizar algumas formas de compreender geograficamente o mundo (KIMURA, 2008, p.118).

Como apontado pela autora, o (a) estudante não é um *fragmento* de pessoa, mas um *feixe* de modos de ser. É, portanto, um ser cognitivo e compreende geografia na medida em que lê o mundo, dentro daquilo que consegue acessar. O (a) professor (a), não pode ignorar tal fato, pois cada sujeito pode contribuir dentro de uma relação de diálogo sala de aula.

Nesse sentido, as respostas dos estudantes ao questionário nos possibilitaram construir uma melhor percepção acerca da importância da articulação entre as culturas

juvenis e o ensino de geografia. Trata-se de importante desafio no sentido de construir novas práticas profissionais docentes, na direção proposta por Freire (1996):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frase e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. (1996, pp.26-27).

Segundo o autor,

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (1996 p.49).

Pensar certo em educação e na prática profissional docente significa não apenas transmitir os conteúdos, mas se baseia na tarefa constante de se avaliar e perceber, na medida em que pensa sobre o mundo, os próprios limites do pensamento e a necessidade de, por meio da dialogia, construir novos significados partilhados. Pensar certo não é algo confortável e facilmente efetivado; é preciso prática no pensamento e na ação em sala de aula a todo instante. Tal ação pressupõe, entre outras coisas, reconhecer os diferentes sujeitos e saberes que circulam em sala de aula e na escola.

Para refletir um pouco mais sobre esse complexo tema, vale retomar o trabalho de Oliveira:

Nesse sentido, comeci a perceber que, mais que simplesmente “dar aula”, é necessário dialogar com o jovem, ouvi-lo, escutá-lo, estar atento ao que vem falando, como vem se portando e as suas preocupações. Há os que dirão que é tarefa árdua, trabalhosa e impossível. De fato, não há como conhecer particularmente cada aluno, com seus problemas e inquietações! (...) Há que ter escuta qualificada e disponível às suas ansiedades. Quando círculo no meio da sala de aula e converso com os alunos, percebo, efetivamente, quem eles são: pessoas jovens com muitas dúvidas, muitas incertezas, algumas

verdades de mundo e muitos outros atributos morais, sociais, intelectuais e sentimentais. E são nesses meandros das culturas juvenis que percebo a quão rica é a realidade vivida e sonhada pelos jovens. O mundo da diversidade encontrado em uma escola é tão grande que dar conta de toda essa discussão em uma pesquisa apenas seria ilusão, porém, não podemos, de outro lado, dar às costas para tamanha riqueza teórica e conceitual, mas, acima de tudo, prática (OLIVEIRA, 2016 pp.25-26).

Por isso, destaca-se o papel do docente no desenvolvimento de ações didáticas que articulem conhecimento, saberes e conceitos reconhecendo o tensionamento e conflito entre os mesmos como ponto indispensável na construção do conhecimento geográfico. Corroborando com o pensamento de Lestegás:

A ação didática não se reduz a uma translação abreviada e simplificada do saber disciplinar, de modo que a especulação sobre a distância entre os saberes escolares e os saberes científicos requer uma inversão da proposta: em vez de partir da análise dos saberes científicos, é preciso remontar-se desses saberes escolares até o processo de sua construção e institucionalização (AUDIGIER, 1997a, 1997c, 1997 d; AUDIGIER; CRÉMIEUX, TUTIAUX-GUILLON, 1994; apud LESTEGÁS, 2012, p.25).

Mas é preciso acrescentar que, para além da articulação desses conceitos, e para além do fato dos estudantes estarem voltados para seus próprios interesses como obterem bom conhecimento dos conceitos científicos, algo que podem (ou não) levá-los a melhor situação no mercado de trabalho, e, sobretudo, ingresso nas melhores ou medianas universidades, é preciso que seja explicitado que a escola, ou melhor, a geografia escolar inserida nela, tem seus conhecimentos próprios, e tais substratos, não podem ser descartados, pois retira aquilo que tem de fundamental para existir: essência, identidade e saberes. Refletindo um pouco mais sobre isso:

Aceitar que a geografia escolar não é uma tradução simplificada ou reelaborada de uma geografia científica, senão uma criação particular e original da escola que responde às finalidades sociais que lhe são próprias, é uma das condições básicas que podem possibilitar uma didática renovada da geografia ao serviço da problematização do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas, funcionais e, além disto, úteis por parte dos alunos (LESTEGÁS, 2012, p.25).

A geografia escolar, portanto, como fonte de conhecimento próprio, articulado em certa medida com a geografia científica, mas com particularidade, inclusive dos

problemas que precisa resolver. Aquela não deve romper definitivamente com a geografia científica, muito pelo contrário. Mas pensando a partir da escola, a geografia escolar precisa, como vem fazendo progressivamente, construir cada vez mais sua própria práxis, em nome de sua própria existência.

Finalizando o questionário discente, desenvolvemos uma questão para que cada estudante das 05 turmas do Ensino Médio refletisse: *Aponte, em sua opinião, as principais características de uma boa aula de geografia.* Nesse sentido, selecionamos algumas respostas do primeiro ao terceiro ano, para comentarmos logo em seguida:

*Uma boa aula de geografia é aquela explicada com esquemas, anotações importantes, relações com o cotidiano e vídeos como exemplo maior (Estudante do 1°C).*

*Uma forma criativa de ensinar, levar em conta as experiências de vida é bom porque é mais interativo (Estudante do 1°C).*

*Com dados ensinados de forma dinâmica, mas também com textos. Mostrando filmes e documentários que possibilitem um entendimento sobre o assunto, seminários, pesquisas, exercícios e etc. (Estudante do 2ºA).*

*Uma boa aula consiste em uma boa explicação de maneiras extrovertidas, que acabam causando maior interesse na aula e assim maior compreensão da matéria (Estudante do 2ºA).*

*Relacionar fatos da matéria com o nosso cotidiano, criando assim uma maior imersão no conteúdo (Estudante do 2ºB).*

*No meu ponto de vista diálogo é essencial para haver uma compreensão do tema explicado em aula, além da abertura para ouvir a opinião dos alunos, tornando assim algo / aula confortável (Estudante do 2ºB).*

*As principais características de uma boa aula de Geografia é haver o debate entre o aluno e o professor, o esclarecimento de dúvidas, e a explicação do professor de forma mais clara (Estudante do 2°C).*

*As principais características de uma boa aula de Geografia seriam aquelas em que todos participam a inclusão do cotidiano, debates etc. (Estudante do 2°C).*

*A principal característica de uma boa aula de geografia seria, além de aulas teóricas, atividades dinâmicas que façam o aluno interagir com o mundo à sua volta. Além disso, seria interessante abordar temas de modo que faça o aluno relacionar a matéria com sua vida e interesses pessoais (Estudante do 3ºA).*

*Uma boa aula de geografia deve ser dinâmica, que interaja com os alunos. Não deve apenas ser falada, que tenha um momento para fazer exercícios e um momento de descontração também (Estudante do 3ºA).*



Uma das questões expostas pelos estudantes a partir da indagação que fizemos a eles (as) seria o dinamismo que o docente precisa ter dentro da sala de aula. Mas o que é ser dinâmico ao lecionar? Uma possível resposta se encontra a partir das próprias respostas que alguns estudantes forneceram: *interação com os alunos, com o mundo, momento de descontração e relação com suas vidas cotidianas*. Nesse sentido, é possível fazer uma articulação com outros momentos das respostas dos discentes, quando eles (as) citam os meios para que se possa qualificar uma boa aula de geografia: *uso de vídeo, filmes, documentários*, uso de imagens, algo que foi bem citado no questionário, etc.

Tais instrumentos, sendo usados de maneira coerente, podem aproximar os estudantes para serem participantes e protagonistas dentro da sala de aula, contanto que o (a) docente não esqueça sua real função: são instrumentos para se chegar a um dos principais motivos da educação, que é acesso ao conhecimento universal com qualidade.

Afinal, por que seria tão importante o uso desses instrumentos para o ensino e que de certo modo, são tão valorizados pelos estudantes?

Enquanto nossas narrativas escolares seguem normalmente o modelo generalizante do discurso científico, as narrativas audiovisuais seguem uma proposta típica da literatura que é a de uma visão mais pontual e aproximada. Se temos uma certa dificuldade de nos encontrarmos enquanto pessoas nas estatísticas e mapas, temos uma grande facilidade de nos colocarmos no corpo de algum dos personagens dos produtos audiovisuais e sentirmos que eles falam mais da vida e do mundo real que nossas aulas que se pautam por utilizar o método da generalização. Creio que nós, professores de Geografia, estamos construindo em nossas narrativas acerca do espaço geográfico atual, uma realidade desprovida de força para se fixar na memória, justamente por não incluir nessas narrativas as experiências e imagens pessoais acerca do espaço geográfico (OLIVEIRA JR, 2015, p.335).

Os (as) docentes estariam, portanto, expondo aos estudantes um ensino generalizante de geografia, onde os mapas e gráficos *frios* poucos estão contextualizados ou sem significados para quem aprende. Nesse sentido, Moreira fala de um uma geografia tradicional, também levada ao ensino, que ao citar o *homem* em seus estudos, acaba beirando para a *demografia*, algo em que o autor intitula de *homem estatístico* (2008, p.77). Um tipo de ensino voltado somente para a quantificação de mapas, gráficos e pouca identificação para quem está aprendendo.

Os discentes não se veem, portanto, nas atividades tradicionais propostas por docentes que adotam tais medidas. Pensando em como os filmes lidam com mapas, por

exemplo, *Senhor dos Anéis*, *Capitão América 01*, utilizam-se de mapas para lerem os lugares em que irão de encontro, algo em que cumprirão seus objetivos.

Nesse sentido, os estudantes, ao lerem e interpretarem um mapa, um gráfico, mais do que terem uma visão do espaço geográfico em que irão esquecer, melhor seria se o (a) docente encontrasse meios para torna-los marcantes, que dialogassem com os estudantes e fizesse sentido a eles (as). Portanto, um tipo de estudo voltado para uma geografia regional e mundial, mas que não se conecta com aquilo que os estudantes pensam sobre as relações com seus lugares. Sabe-se um pouco mais sobre os continentes do mundo, e cada vez menos da própria cidade; os estudantes que aprendem geografia na escola, certamente teriam essa queixa a fazer, pois:

(...) a Geografia estudada na escola está desconectada da vida dos alunos. Isso significa dizer que os conceitos e conteúdos aprendidos não estão contribuindo para os alunos compreenderem que a globalização, em maior ou menor grau, interfere no seu município. A Geografia não pode servir somente para entender o “*Brasil, o mundo...*” como se fossem desligados do lugar de vivências dos alunos (NASCIMENTO, 2017, p.193).

Sobre esse ensino de geografia desconectado da realidade discente, a superação de propor outros tipos de linguagem geográfica e o repensar sobre quais leituras de mundo, docentes e discentes poderiam ter, serão discutidos mais adiante; para agora, analisaremos os questionários propostos para os docentes na escola em que lecionamos.

### **3.1. O que pensam os professores? Uma análise do questionário proposto e um pouco da condição formativa docente em São Paulo**

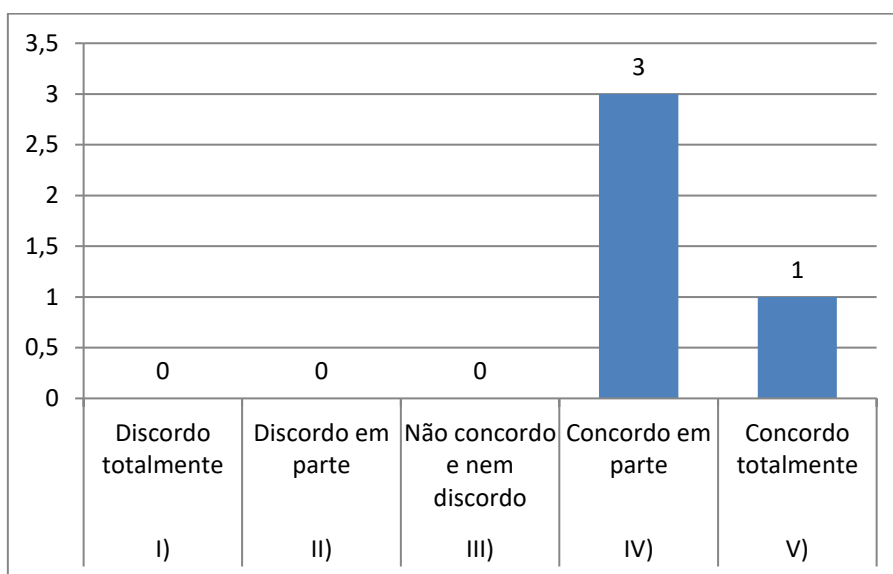
Após pensarmos sobre os questionários discentes, nossa próxima tarefa será explicitar o que pensam os professores, precisamente 03 professoras<sup>25</sup> e 01 professor de Geografia da escola estadual que trabalhamos – a maioria leciona em turmas do Fundamental II e somente o professor e uma das três professoras lecionam no Ensino Médio. Infelizmente, devido à corrida rotina de aulas, não tivemos tempo de dialogarmos pessoalmente com todos os 04 docentes, que gentilmente nos responderam por e-mail, ou imprimiram suas respostas em folha tamanho A4. Mas a partir do questionário totalizado

---

<sup>25</sup> Uma dentre as três, tem a formação em História, mas fez um breve curso que a habilita também lecionar aulas de Geografia.

em 10 perguntas, iremos refletir sobre o que pensam. As perguntas vão no sentido de possibilidade de articulação do ensino de geografia com as culturas juvenis, mas também, o que pensam de suas formações iniciais e continuadas – estas últimas, inclusive, oferecidas pela rede estadual paulista, e se em ambas, oferecem condições para se pensar sobre aquela articulação citada. Os questionamentos assim foram:

**Questão 1: Meu curso de graduação deveria levar mais em conta os estudos voltados para a compreensão daquilo que se conhece como “culturas juvenis”:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico aponta que a maior parte dos professores que o curso de graduação de geografia deveria levar mais conta as culturas juvenis dentro do seu processo formativo. Portanto, se compararmos algumas respostas dos estudantes do Ensino Médio, pode-se observar uma semelhança, no sentido de que assim como aqueles desejam a articulação das chamadas culturas juvenis com o ensino de geografia, essas e esse também; sendo assim, todo o arcabouço de conhecimento produzido pelo ensino de geografia precisa estar conjuntamente exposto, assim ao menos, entendemos. Apoiando-nos em Lestegás (2012), concordamos com o autor, de que é preciso inverter os papéis, ou seja, ao invés de partir de uma sempre renomada geografia científica, a escolar precisa tomar o protagonismo para si e reconhecer-se como produtora de próprios saberes que precisam ser organizados e refletidos.

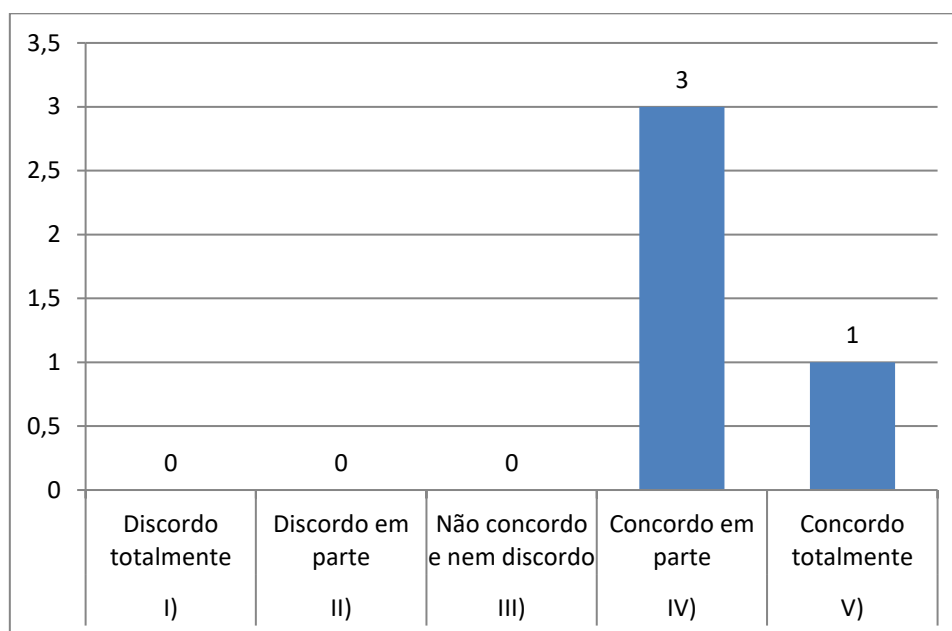
Torna-se, assim, um grande desafio nos cursos de formação de professores de Geografia a articulação dos conteúdos geográficos específicos com os conteúdos pedagógicos e educacionais. Os alunos – futuros professores – precisam conhecer e se apropriar dos mecanismos de transposição didática<sup>26</sup>. Daí o papel da pesquisa nos cursos de formação de professores. A pesquisa como ato de investigar e, portanto, de construir conhecimento, contribui decisivamente para romper e superar a concepção da prática pedagógica como transmissão de conhecimento pronto e acabado em que os alunos estão ali para “absorvê-lo” (NASCIMENTO, 2017, p.221).

Portanto, é preciso que a formação e aprendizagem inicial dos (as) docentes não se limitem exclusivamente a um saber formal. Se pensarmos a partir do coletivo de docentes que encontraram, durante sua formação inicial, um caminho tortuoso nas duas frentes, teórica e prática, infelizmente serão percebidas como regra e não exceção, no que se refere à formação docente nacional. Nesse sentido, quando as professoras e o professor por nós pesquisados reconhecem que as culturas juvenis podem ser um importante elemento potencializador para o ensino de geografia, mesmo que com algumas ressalvas, cabe a todos (as) educadores (as) questionarem por que aquelas, como tantas outras propostas em inovar o ensino, não cabem (ou pouco tem ocupado lugar) no curso de graduação.

---

<sup>26</sup> De acordo com Chevallard (1985), a transposição didática é um amplo processo de “passagem” do saber científico para ser ensinado. Isso significa que a transposição didática não pode ser entendida apenas como uma mudança do lugar do saber restringindo-se ao ato de preparar didaticamente a proposta de estudo. Essa “passagem” do saber científico ao saber ensinado na escola envolve um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino e aprendizagem (2017, p.221).

**Questão 2: Os cursos de formação continuada deveriam abordar mais sobre os estudos voltados para as culturas juvenis:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Novamente, os docentes entrevistados concordam que os cursos de formação continuada deveriam abordar mais estudos voltados para as culturas juvenis. Para compreender esse gráfico e suas implicações a partir das respostas docentes, primeiramente é preciso reconhecer como se encontra a chamada formação continuada:

Entendemos que somente eventos esporádicos em que os professores são convidados a assistir como espectadores não bastam para promover mudanças significativas em suas práticas na sala de aula. Todos esses momentos são fundamentais no processo formativo do professor porque oferecem ricas oportunidades de discussões de temas atuais sobre educação, o conhecimento de outras realidades, aquisição de novos materiais, o contato com outros profissionais, etc. (NASCIMENTO, 2017, p.224).

Há, portanto, nas palavras da autora, um reconhecimento nesses locais de aperfeiçoamento. No entanto, a mesma aponta igualmente as fragilidades que esses demonstram. Não são poucos os (as) docentes, que saem insatisfeitos (as) desses locais, ou por não terem acrescentado nada para sua formação, ou por se tratarem de “manuais de autoajuda” para que eles (as) sejam positivos e resistam as agruras diárias de se

lecionar no Brasil. Sabe-se, portanto, que não basta formar os (as) professores (as) continuamente nos termos atuais, pois:

(...) a efetiva formação do professor em serviço se dá através do confronto entre reflexão sobre os conhecimentos advindos de sua prática e as teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender essa mesma prática. A síntese vivido / estudado substitui, assim os grandiosos, porém inócuos, “eventos”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens” e estratégias congêneres, por um processo aparentemente lento e silencioso, porém mais mobilizador crítico e ativo (KRAMER, apud NASCIMENTO, 2017, p.225).

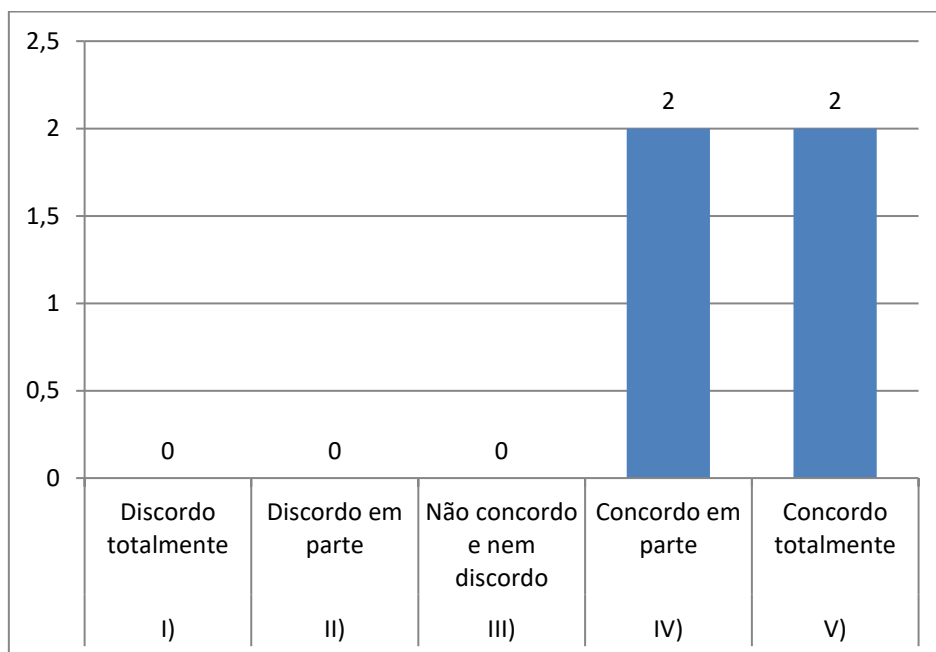
Dentro dessas bases expostas, o (a) docente expõem suas práticas e dispõem-se a refletir sobre elas. Portanto, o curso de formação continuada em geografia não precisa ser um ato isolado em si, mas partilhado, avaliado por críticas de seus pares que visam um ensino por um pensamento sempre em ação.

Os cursos oferecidos são válidos, mas não podem de maneira alguma serem a única via para a formação docente. Faz-se necessário, mesmo que de maneira lenta, os (as) educadores (as) pensarem e agirem sobre o que fazem; a partir desse rico substrato advindo da práxis docente, possivelmente a educação nacional poderá apresentar-se sob uma nova realidade.

Trata-se, portanto, de raciocinar em etapas, se apropriando assim pelo esquema metodológico: *prática-teoria-prática*. Neste sentido, o método didático, não se trata de ser *geral*, mas decorrente de um método de *pensamento* (WACHOWICZ, 1995, p.94).

Começa-se pela prática para observar e analisar, refletindo sobre cada ponto de uma aula dada. Após esses resultados, faz-se necessário confrontá-los com as teorias expostas para todos os cidadãos e reformular o pensamento inicial, seja para corrigi-los inteiramente, ou quem sabe, pôr em xeque aquelas teorias pesquisadas. Por fim, o resultado desse estudo visando um pensamento crítico, reflexivo e atuante do (a) docente retorna para a sala de aula, sob a prática, e mesmo assim, não há garantias dele (a) ter a sensação / satisfação de sucesso por inteiro. Somente a certeza de que será necessário retornar ao movimento da prática-teoria-prática, além da consciência do inacabamento segundo P. Freire (1996), o caminho rotineiro de quem ensina.

**Questão 3: Os cursos de formação da rede-estadual levam em conta os estudos voltados para a chamada “cultura juvenil”:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 03 da terceira questão, aponta que 50% *concordam em parte* que os cursos de formação da rede estadual levam em conta os estudos voltados para a cultura juvenil, na mesma medida em que *concordam totalmente* com a questão. Após as respostas das docentes e do docente, por que afinal os cursos de formação continuada deveriam abordar mais questões que envolvem as culturas juvenis?

Para começar, se tomarmos como exemplo o currículo do Estado de São Paulo, irá se observar um destaque no que diz respeito as culturas juvenis, pois:

Torna-se fundamental desenvolver-se uma atitude de respeito ao saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural, pois é certo que envolve uma variada gama de discussões com temas da atualidade, como a urgência ambiental, os diferentes níveis de bem-estar das populações, as questões da saúde pública, as políticas assistenciais, greves, desemprego, relações internacionais, conflitos de diferentes ordens e crises econômicas, entre outros (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p.44).

Há, portanto, um reconhecimento dentro daquilo que o currículo paulista está chamando de *meio cultural*. E nele existe abertura para muitas possibilidades, no sentido

de encontrar temas atuais pertinentes ao ensino de geografia e sua leitura espacial dos fenômenos.

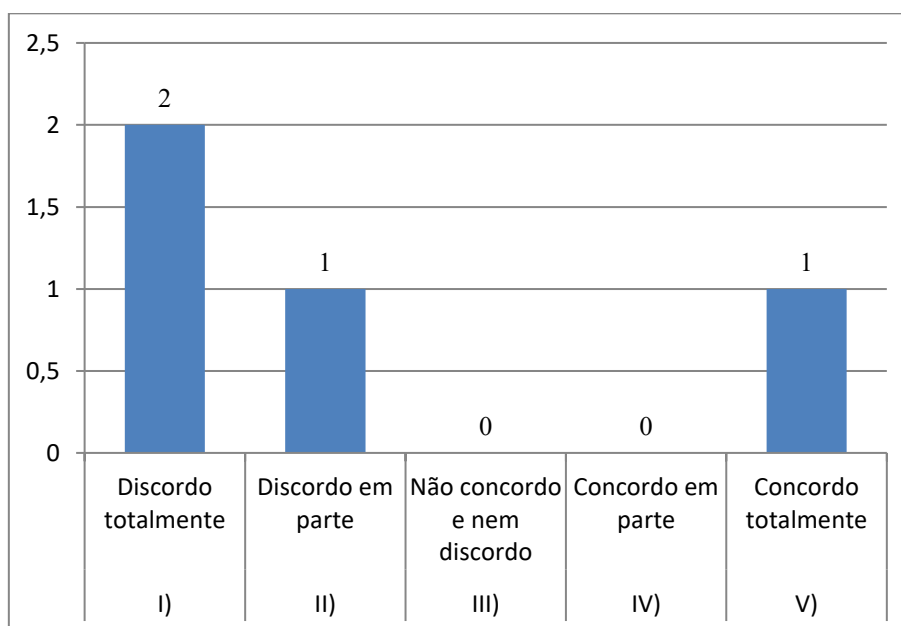
No entanto, dentro do que observamos brevemente no currículo paulista, sobretudo na disciplina de Geografia, foi um menor destaque ao que ele está chamando de meio cultural dos jovens, para dar maior ênfase aquela disciplina, no sentido de conteúdos tradicionais e de certa medida, atuais, articulando com as chamadas novas tecnologias. A Geografia, portanto, assim como as outras disciplinas da área de humanas, estão dentro do quadro do currículo do Estado chamado – *ciências humanas e suas tecnologias*.

No que diz respeito ao curso de formação continuada oferecida brevemente pela rede estadual, nós que somos professor ingressante, observamos, seja nos cursos presenciais, com palestrantes, ou cursos à distância, em nenhum deles, houve algum destaque às culturas juvenis, ou melhor, aquilo que o currículo está chamando de meio cultural dos jovens.

Sendo assim, as professoras que responderam ao questionário, “concordam em parte” de que a rede estadual leva em conta os estudos voltados para as culturas juvenis, talvez assim pensam, pelo fato de o meio cultural dos jovens estar constando no currículo. Mas da nascente até a foz dele, aponta muito mais para a geografia tradicional que irá desembocar nas chamadas novas tecnologias. A outra metade dos docentes que responderam ao questionário, formados pela professora e o professor, “concordam totalmente” com a questão 03. Dentro do que temos acompanhado recentemente, não é o que parece.



**Questão 4: Somente o conteúdo teórico-metodológico ensinado na graduação é o suficiente para melhor aprendizado dos (as) estudantes:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Portanto, metade das professoras que responderam ao questionário discordam que somente suas formações docentes durante a graduação seja o suficiente para o aprendizado de seus alunos. Para corroborar com o pensamento delas sobre essa questão e compreender a predominância dos cursos de graduação como sendo a única fonte do saber para ensinar nas escolas, recorreremos a Girotto & Mormul, para os quais predomina um modelo de formação de professores *aplicacionista*, no qual:

(...) há um movimento unilateral que privilegia os conhecimentos produzidos na universidade simplificando os saberes necessários a formação do professor, além de negar a dimensão espacial dos sujeitos e saberes produzidos. O que importa são os saberes acadêmicos produzidos em outros contextos e situações, que não reconhecem a geografia presente em toda e qualquer prática educativa. Nesta concepção, o futuro professor surge como um estranho, um desenraizado, indiferente às implicações da condição espacial de suas práticas e do projeto de sociedade de que, com as mesmas, ajuda a construir (2016, p.50).

Nesse sentido, o (a) professor (a), formado (a) em uma universidade, foi produzido (a) / ensinado (a) para reproduzir o ensino que teve em média, por 03 anos. Ao chegar à escola, ambiente em que só frequentou durante as disciplinas de estágio supervisionado,

se assusta com o que presencia. Portanto, como pensado pelos autores, o (a) futuro (a) professor (a) desenraizados de suas geografias, ao adentrarem na universidade terão boa parte de suas raízes cortadas. O efeito de tal procedimento será como num efeito borboleta, pois, o (a) docente ao se desenraizar, irá fazer o mesmo com seus alunos (as), porque assim, mantem-se o discurso nascido na universidade, como o único válido.

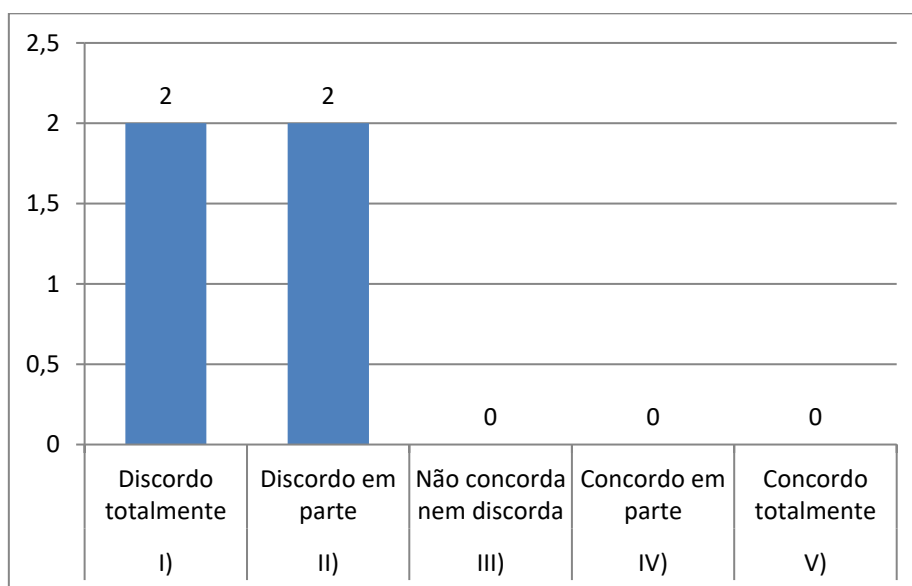
Há um bom tempo, os estudantes já não querem mais esse discurso. Eles (as) não sabem muito bem como querem que seja, mas sabem bem o que não querem: o discurso geográfico que chega aos estudantes como está. Sendo assim, a universidade por vezes cheia de si, não pode mais entender que não precisa sair de seu assento, para verificar o que de fato está acontecendo na escola. Aquela, até está indo ao encontro dessa, mas continua, a nosso ver, ainda cometendo equívoco. Equívoco, na articulação do movimento, no sentido de relação com a escola, visando a produção de pensamento: *teoria-prática-teoria* ao invés do movimento contrário que citamos numa questão anterior, *prática-teoria-prática*<sup>27</sup>. A insistência com o método exclusivo do pensar teoria-prática-teoria, faz com que a universidade se afaste mais da escola, e se entenda como única detentora do saber.

Portanto, de fato, a escola brasileira, lugar onde se ensina Geografia, não está fazendo com que seus alunos aprendam, e, parte desse problema está atrelado ao fato de que a universidade não está olhando, falando e escutando aquela como deveria: com mais atenção.

---

<sup>27</sup> Embora esse proceder também já esteja ocorrendo nas universidades, por causa de professores e alunos pesquisadores na pós-graduação, grupos de estudos, etc.

**Questão 5: Somente a formação docente voltada para a prática dentro da sala de aula, é o suficiente para o melhor aprendizado dos (as) estudantes:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Pelo gráfico anterior, é possível verificar que os docentes discordam que somente a formação docente voltada para a prática dentro da sala de aula é o suficiente para o melhor aprendizado dos estudantes. Sabe-se a potência e importância da sala de aula, as possibilidades criativas, mesmo dentro desse espaço restrito – o quanto aulas marcantes e inesquecíveis ocorreram nela. No entanto, é igualmente inegável, as tensões docente-discente num ambiente reprodutivo e pouco comunicável com os jovens do século XXI; esse local como desconfortável e por muitas vezes, indesejado por quem o frequenta semanalmente.

As professoras e o professor, a nosso ver, estão reconhecendo que a sala de aula, embora seja o ambiente de suma importância para a convivência e aprendizagem, por meio da relação professor-aluno, estão querendo dizer por meio deste gráfico, que o processo de ensino-aprendizagem precisa se realizar para muito além daquela e contemplar o tempo da reflexão crítica.

Sendo assim, o quanto a formação docente leva em conta a potência para outros ambientes, ou seja, ensinar para além da sala de aula? Em nossa memória, quando fomos aluno da graduação, e, portanto, em processo de formação inicial, jamais esquecemos quando duas professoras, numa atividade interdisciplinar, levaram-nos e os demais colegas de curso, ao centro de São Paulo, no período noturno.

Neste dia, o roteiro de estudo para as andanças, iniciaram na Catedral da Sé, e terminaram no Mercado. Durante este trajeto, as professoras nos alertavam para o ritmo populacional e seus sujeitos. Este ritmo durante o dia, era cheio e tomado por pessoas, em sua maioria, que lá trabalhavam, formalmente ou não – de rápida passagem, portanto, uma maioria de não moradores do bairro central.

Quando adentrava a noite, todo aquele robusto volume populacional ia diminuindo, até as professoras nos alertar para a constatação de que, tal fenômeno, ao ocorrer, beneficiava nossa visão e a dos colegas presentes, quanto à paisagem urbana, a nível de detalhamento, algo praticamente difícil de ser observado durante o dia.

Outro fato importante, quando as docentes pediram para todos observarem quem são os sujeitos que ocupavam as ruas percorridas. Eram moradores de ruas, catadores de lixo, usuários de drogas, ou seja, pessoas que passam despercebidas e alheias, aos olhos de um grande contingente de pessoas que não moram no bairro, mas cuja relação é de passagem, mediada pela relação mercadoria-trabalho.

Sob a orientação das professoras, meu pensamento sobre o centro paulistano, passou a ser do senso comum, para algo do que se aproxima do crítico. Ou seja, pensava de uma maneira limitada a meu ver, para outra que me fez refletir o meio em que vivo, sendo uma testemunha ocular do fenômeno. Por isso, a possibilidade do trabalho de campo:

(...) faz-se necessário na ciência geográfica à medida que esta enfoca os acontecimentos e as transformações que ocorrem na sociedade / natureza, o que possibilita a visualização da dinamicidade do conhecimento, pois está vivenciando um período de globalização em que as transformações ocorrem em fração de segundos. Assim, o trabalho de campo vem reforçar as teorias estudadas na sala de aula, de forma prática, tornando-as mais motivadoras e criativas e permitindo que o aluno atue como sujeito do seu próprio conhecimento (URQUIZA; ASARI, 2007, p.294).

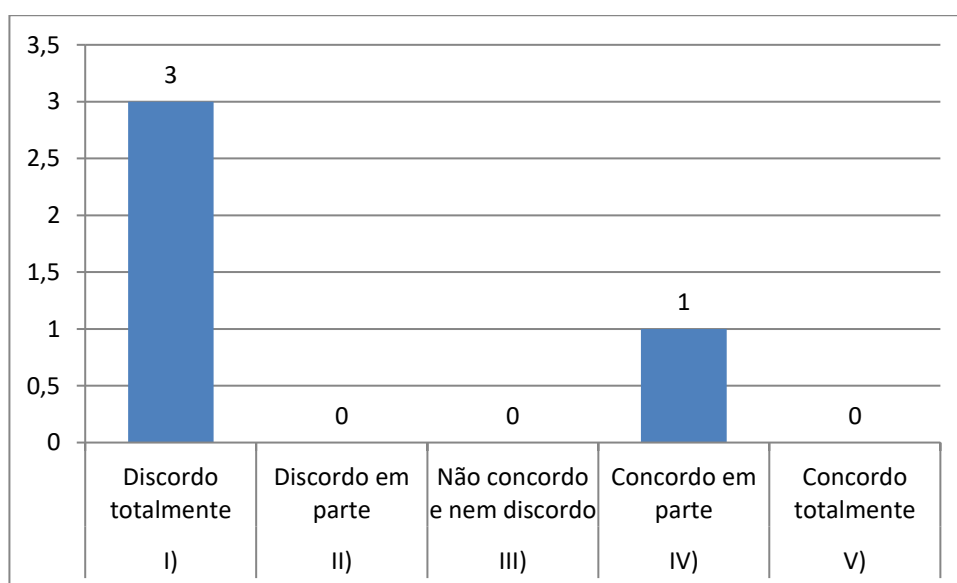
Portanto, mais do que ser um sujeito que recebe conhecimento, participa dele. Não se limita a ser somente um observador, mas atuante, pois como sujeito que pensa e age no mundo para compreendê-lo e transformá-lo, num momento contemporâneo de constantes incertezas e transformações, faz-se cada vez mais necessário, não limitar as aulas unicamente, em salas.

Permanecer com tal procedimento, dificilmente fará com que o (a) discente alcance autonomia no ensino de geografia que tem dentre muitos objetivos, pensar e agir sobre o espaço geográfico.

Mas o (a) docente precisa estar preparado (a). E tal condição, em especial no Brasil, nunca foi uma regra. Nesse caso, a exceção predomina num mar de profissionais desmotivados e que necessitam de uma melhor qualificação que não virá enquanto quem detêm o poder para transformar a educação, não os ouvir, não os entender de que o tempo, o preparo em relação a estratégia docente é fundamental, pois:

Considerar a aprendizagem como processo supõe contemplar espaços para além dos escolares, ou seja, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, como o zoológico, o planetário, a praça, o museu, o entorno da escola ou mesmo outros espaços dela. Assim, podemos analisar a articulação entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação do cotidiano, entendendo como espaços de aprendizagem propiciam uma melhor integração entre tais instâncias da sociedade e como criam condições para a melhoria da qualidade da educação. É um projeto lento e de largo alcance. Para realizá-lo, é necessário tempo suficiente para que os conceitos das áreas envolvidas sejam apropriados e internalizados (CASTELLAR, 2003, p.91).

**Questão 6: Os cursos de formação da rede estadual foram (são) o suficiente para o docente melhor ensinar aos estudantes:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

No gráfico 06 da sexta questão, 75% das professoras e do professor, *discordam totalmente* que os cursos de formação da rede estadual foram / são o suficiente para o

docente melhor ensinar aos estudantes. A partir dos apontamentos deste gráfico, supõem-se que a maior parte das docentes e docente, entendem a insuficiência dos cursos de formação de professores oferecidos pela rede estadual, para dar continuidade em seus estudos.

Quais seriam as falhas dessa rede? Nossa breve experiência dentro dos cursos obrigatórios para professores ingressantes, nos causou a impressão de um oferecimento de formação hora extremamente conteudista quando eles eram à distância, e hora extremamente “para motivar”, quando eram presenciais. Cabe informar que os cursos à distância foram muito mais exigidos que os chamados presenciais.

As queixas docentes não somente ao longo desses cursos oferecidos pela rede estadual, mas igualmente ao término deles, não são poucos. Trata-se de formar educadores (as) com as cabeças cheias de conteúdos e que de maneira reprodutivista, faça-se o mesmo para os (as) alunos (as). No fim de todo esse reprodutivismo, que prossegue novamente, os cursos de formação oferecidos pela rede estadual querem acreditar estarem formando os (as) melhores docentes, cheios de conteúdos maçantes, que igualmente irão tornar-se maçantes aos discentes.

Sendo assim, não haverá aprendizado, tanto para quem provoca ao ensinar para o coletivo, e este ao não ser provocado, tende a cada vez mais, a se atrofiar em relação ao pensar. Trata-se de uma *concepção bancária*, ainda enraizada no ensino que ao

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher os educandos dos conteúdos de sua narração”. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não o dizer (FREIRE, 1987, p.57).

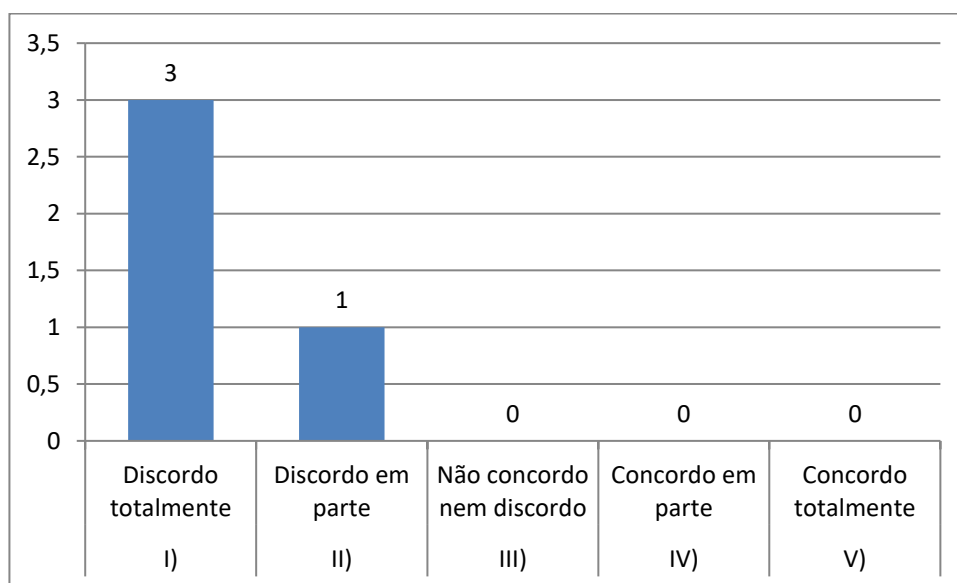
Há desde sempre, uma reprodução constante no ensino, no que tange a narrativa de quem ensina. Falar mais do que o necessário e não compartilhar com o coletivo, aquele verbo. Os sujeitos ao dialogarem, ensinam quando falam e aprendem quando ouvem. A relação ensino-aprendizagem se faz a partir da interação viva entre ambas, analisando erros e acertos, construindo o aprendizado em conjunto. Isso se torna possível quando

existe uma socialização construtiva – onde ninguém é detentor exclusivo do saber, mas compartilhador, e ao mesmo tempo, receptor. É notório que, nesse sentido, os cursos de formação docente oferecidos pela rede estadual, ainda tem optado pelo caminho narrativo da concepção bancária.

Para avançar contra tal concepção, P. Freire (1996), assim aponta:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (1996, p.48).

**Questão 7: Não cabe, dentro do ensino de geografia, articular seus conteúdos, com aquilo que os jovens trazem consigo fora da sala de aula, as chamadas “culturas juvenis”:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

O gráfico 07 da sétima questão aponta que as professoras e o professor *discordam* que não cabe no ensino de geografia articular seus conteúdos com as culturas juvenis. Escrevemos anteriormente, sobre o currículo paulista reconhecer as culturas juvenis, chamando-as, a nosso ver, de meio cultural. No entanto, o maior destaque e tentativa de dar força e prática por meio da teoria era – ciências humanas e suas tecnologias.

Nesse sentido, é evidente de que poderia ser possível os (as) professores (as) por meio de seus planejamentos de aula, ao articularem o ensino de geografia com as culturas juvenis, a partir destas encontrar elementos das tecnologias – algo que, aliás, a disciplina de Geografia lida.

Explicuemos. Dificilmente encontraremos inúmeras pessoas avessas às tecnologias. Se restringirmos esta dimensão em relação aos jovens deste século XXI, será observado uma quantidade maior deles, usuários vorazes das tecnologias, e claro, dependendo de suas possibilidades de acesso.

Existe, portanto, uma pré-disposição desses jovens estudantes, para uma das *esferas* que compõem o universo das chamadas culturas juvenis. A tecnologia. Logo, as chamadas redes sociais que eles (as) tanto gostam, poderiam de fato, articularem-se com o conceito de culturas juvenis. Mas e quanto ao ensino de geografia?

Se existe o reconhecimento dos jovens estudantes pelo gosto das tecnologias – em especial, as redes sociais, por boa parte das educadoras e educador em suas impressões expostas no gráfico, reconhecem que a Geografia, que busca explicar uma das dimensões da realidade pelos seus estudos – o espaço, também reconhecem que essa realidade está permeada em seus diversos territórios, pelas redes sociais.

Ora, não seria o conceito de *redes* um dos conteúdos do ensino de geografia? Qual o lugar / espaço das redes sociais que os estudantes gostam? Quando e onde explicar aos mesmos as constantes transfigurações articuladas das redes *materiais e imateriais*? Como fazê-los compreender que, uma possível desarticulação entre ambas, infere no desmonte desse sistema? Onde encontrar quiçá produzir mapas que os façam compreender essa leitura de mundo?

Essas perguntas, podem ser somente um *start* inicial para os (as) professores (as), iniciarem essas e outras provocações a serem repassadas aos seus estudantes. Porque na verdade, não existe uma única maneira, mas inúmeras para elaborar aulas potentes, onde cujo objetivo é tornar o (a) aluno (a), alguém que articula sua vida com aquilo que o ensino escolar produz.

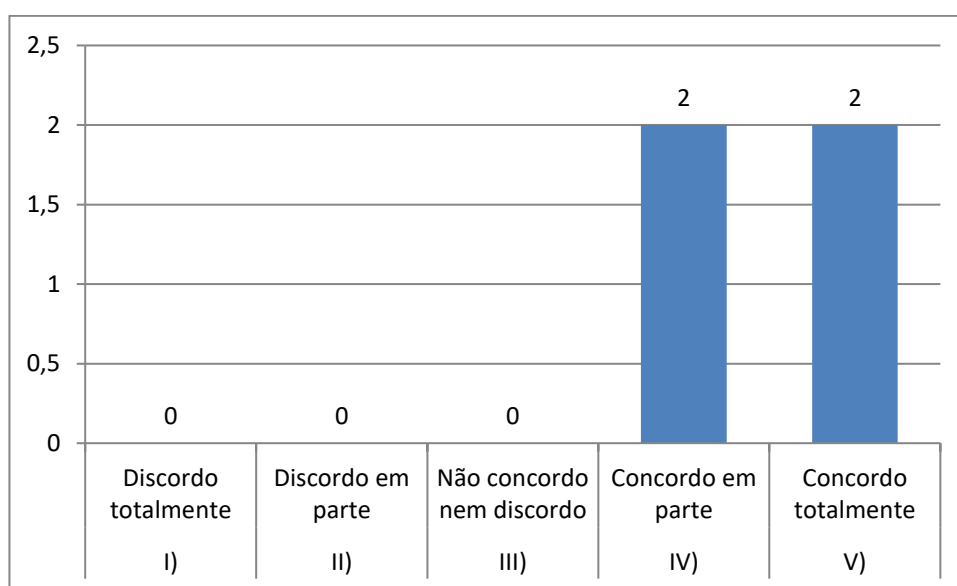
Em momento algum, ficou de fora o que o currículo paulista está pedindo – ciências humanas e suas tecnologias. Não se pode esquecer, claro, o meio ambiente, algo que esse documento está articulando com a Geografia. Mas quando este dá pouco destaque ao meio cultural dos jovens, o que estamos compreendendo como culturas juvenis, tratando-as como algo pouco importante, em essência, aquele documento



continua sendo o que sempre fora: conteudista, dono de um discurso competente e detentor de um saber que não quer admitir outro existente e vivo nas escolas brasileiras.

Mas de certa forma, os professores e professoras já estão percebendo a importância de um ensino mais participativo por parte dos estudantes, tendo nas culturas juvenis, como um desses meios, muito mais que as autoridades especialistas em educação, consideram.

**Questão 8: Os estudos voltados para a chamada “cultura juvenil” deveriam ser mais difundidos e articulados com o ensino de geografia:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Observamos a ampla divisão ocorrida entre as professoras e professor, no que diz respeito a uma maior aplicação dos estudos das culturas juvenis para o ensino de geografia. Metade das professoras pesquisadas apresentam certas ressalvas por uma maior introdução das culturas juvenis no ensino. Claro que a moderação da parte delas, possa ser por concepções de ensino docente, mas como exploramos nas questões dos gráficos anteriores, comentamos brevemente sobre a formação inicial e continuada, e poucas vezes, ambas dão qualquer destaque às culturas juvenis.

Nesse sentido, pouco se sabe, e, portanto, poucos caminhos distintos podem ser seguidos, porque o ensino em geral, e especificamente, gerido pelo governo, tende a ser por um caminho unilateral.

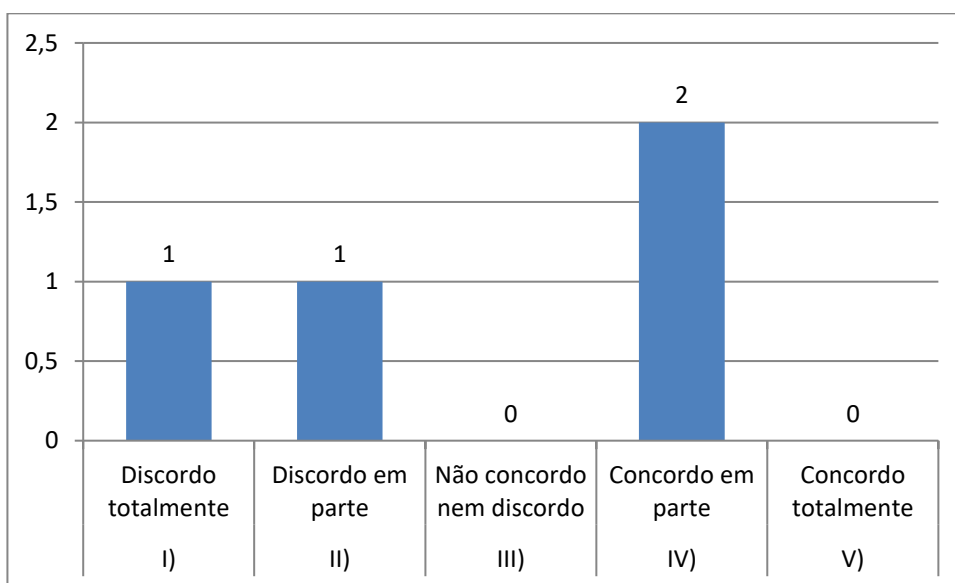
Mas, afinal, por que o ensino de geografia deveria articular-se mais com as culturas juvenis? Nesse sentido, pensando sob um certo ponto de vista:

Estabelecendo um diálogo com a concepção sócio-construtivista do ensino, concebemos a aprendizagem como um processo que envolve diferentes momentos. Não se trata de uma mera transmissão de conhecimentos que vão do professor aos alunos, mas necessita de postura ativa dos mesmos, no sentido de reconstruir, confrontar, ressignificar as informações, dados, conhecimentos. Nesta ação, os alunos dialogam com os conhecimentos e experiências que já possuem sobre o assunto a partir da mediação, feita pelo professor, através de símbolos, signos, instrumentos (GIROTTI; SANTOS, 2016, pp.422-423).

Estes instrumentos podem ser algo próximo da cultura dos jovens, como os computadores on-line, celulares, televisão e filmes, games... todos eles a serviço de um ensino que põem em relevo, os conhecimentos e experiências discentes. Quanto aos símbolos e signos, estes são representativos para as culturas juvenis; os exemplos são muitos, mais tomemos como exemplo, o símbolo da marca de roupa, boné e adesivos “01 da sul”, com o número 01 envolto a formas que parecem duas asas, do escritor Férrez, algo significativo aos jovens que gostam da música *Rap*, na periferia paulistana.

Se for possível a partir daquilo que os estudantes já sabem, articulando com aquilo que o ensino de geografia já tem sistematizado, ou seja, acúmulo de saberes universais produzidos, o ideal poderia ser adotar metodologias de ensino que semana após semana, se construa com eles (as), o pensar em ação do *reconstruir, confrontar, ressignificar informações, dados e conhecimentos* (2016, p. 423). Sendo assim, possivelmente, as culturas juvenis poderiam dar a sua contribuição, ao dialogar diretamente com os jovens, auxiliando o ensino de geografia.

**Questão 9: O ensino de geografia em sua tradição, e organizado dentro dos parâmetros estaduais e federais, é suficiente para o aprendizado dos estudantes:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Podemos a partir desses dados expostos no gráfico, de que as professoras e o professor não estão certos quanto a uma possível excelência, daquilo que os documentos educacionais estaduais e federais estão concebendo como o ideal para a educação.

Partindo de nosso cotidiano docente, por muitas vezes corrido e direcionado a maior parte do tempo, para uma sala de aula cada vez mais enfadonha, pensamos que algo similar ocorra com outros (as) docentes: não sobra tempo para compreender e criticar cada um dos documentos educacionais expostos, nem mesmo o da própria escola em que trabalha.

Nos cursos de formação de professores oferecidos no país, menos ainda se contribui quanto a compreensão destes documentos oficiais. Para Rocha (2000), o que o Ministério da Educação tem feito:

Pela “nova” lógica do MEC (não obstante os gastos volumosos com propagandas que dizem o contrário) a educação, sobretudo a pública, é, e continuará ser, objeto de ações que somente contribuem para sua maior debilidade. As políticas educacionais em implantação têm se caracterizado pela submissão do ensino público ao mero papel de formação de “sujeitos” com perfil desejado pelo mercado (2000, p.142).

E, continuando o raciocínio, o autor assim se direciona para os professores:

Espera-se que, mais uma vez, os (as) educadores (as) sejam capazes de avaliar e posicionarem-se em relação a mais esta tentativa de empobrecimento e “mediocrização” dos cursos de formação de educadores (as), que infelizmente, estão prestes a serem transformados em cursos de formação de “dadores(as)” de aulas (2000, p.142).

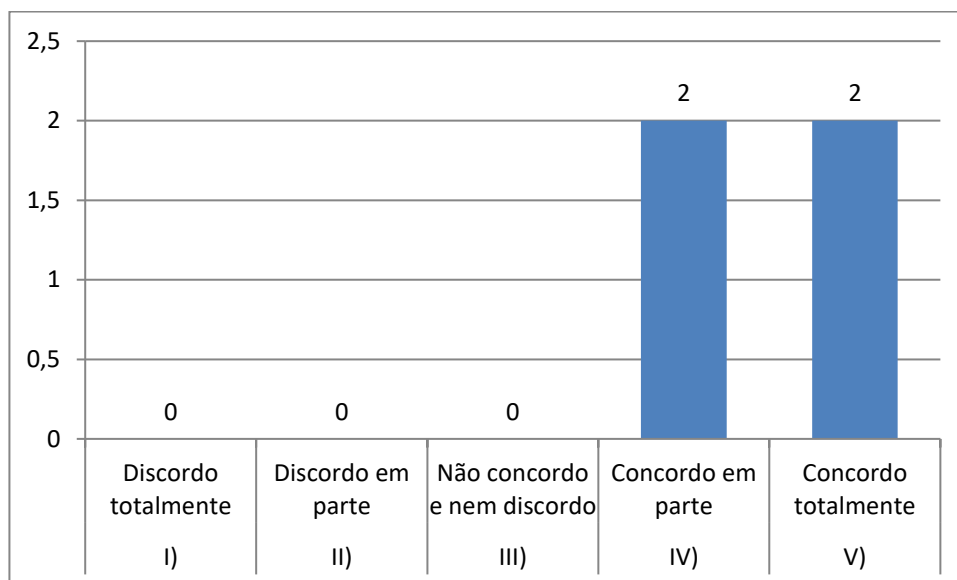
Sendo assim, os educadores (as) não conseguirão compreender, cada detalhe que segue os documentos oficiais, muito menos, sua metodologia em sala de aula. A precarização do (a) professor (a) se dá sob várias camadas, desde a salarial até a formativa. Tais camadas tem impactos substanciais tanto no processo intelectual, quanto no que se refere a metodologia da práxis docente.

Nesse sentido, tomemos como exemplo, o currículo de São Paulo. Trata-se de um modelo verticalizado, centrado na padronização curricular e diretamente vinculado aos processos de avaliação de larga escala, expressa na forma de testes padronizados. Há uma burocratização do currículo, pautada também da ampliação do controle e da vigilância desempenhada por muitos coordenadores, diretores e supervisores escolares que cobram dos docentes a aplicação dos conteúdos presentes na apostila, sem preocupação com os debates teóricos metodológicos que deveriam fundamentar as práticas docentes em sala de aula.

Seja de ordem federal ou estadual, o que se observa é um tipo de controle burocratizado e homogenizador. Não há espaço para outros pensamentos, outras práticas. Tampouco, articulação entre eles. Existe nestes tempos neoliberais no Brasil, a destruição de professores (as) e alunos (as) sobre várias frentes. Uma delas é des-potencializar qualquer possibilidade de desenvolvimento crítico-reflexivo, porque o opressor sempre se beneficia das mazelas do oprimido.

Estando assim do jeito que está, em específico no caso dos (as) professores (as), manter a profissão precária, significa não potencializar a capacidade intelectual e atuante de quem ensina.

**Questão 10: Como docente, o ideal seria maior tempo no preparo das aulas, visando melhor compreender quem são os jovens e suas culturas, pois, assim sendo, os estudantes irão compreender melhor os conteúdos:**



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Segundo a amostra desse gráfico, metade das professoras concordam que quanto mais tempo elas tiverem para preparar suas aulas, mas elas poderão buscar estratégias que visam compreender melhor os jovens. No entanto, a outra metade das professoras e professor, compreendem que o tempo docente é importante, mas nem tanto assim. Iremos comentar esse ponto de vista delas e dele, mais para o final deste questionário.

Agora, nosso exercício quanto pensamento, deve ser em torno do *tempo* para o professor. Afinal, por que todo educador (a) precisa dele? Para responder tal pergunta, assim como as professoras e professor investigados por nós, uma quantidade relevante desses (as) educadores (as) pelo mundo, reconhecem o tempo como condição elementar para ensinar, pois:

De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer, etc., relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho. Falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Tratam igualmente do conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema do ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma, dar provas de imaginação, partir das experiências dos alunos, ter uma personalidade

atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar” (TARDIF, 2010, pp.60-61).

Embora este autor seja canadense, e esteja expondo a educação do Canadá sobre a profissão professor, identificar similaridades com o Brasil, pode haver suas possibilidades.

Possibilidades no sentido de que assim como lá, cá contam com profissionais que sabem de suas potencialidades para ensinar, como serem críticos em relação aos materiais e documentos que recebem e terem conhecimento de todas as ações didáticas necessárias. São também conscientes de suas limitações quando lhes faltam algumas ou todas essas potências.

Mas, afinal, o que difere esses países, quanto a educação? Nesse sentido, tomando o Brasil e Canadá como exemplo, de fato, a educação no Canadá tem seus problemas, porém se comparados ao Brasil, muitos deles já foram superados.

A questão do *tempo* para o professor no Brasil, sabe-se, como está: cada vez mais em falta. Mesmo assim, com tanto débito, professores e professoras tem aptidão em desenvolver e expor conhecimentos que exigem de sua profissão. Nesse sentido, qual a importância do tempo, para o (a) docente? Qual a potencialização em reconhecer / questionar materiais e documentos escolares, além de melhorar / escolher as ações didáticas necessárias?

Esse tempo é tempo útil. Útil para produzir por meio da reflexão-ação neste ricochete do ensinar-aprender, que se dá na relação professor-aluno. Ao contrário do que pensam governantes neoliberais que estão no controle do Estado de São Paulo, tempo livre para o professor, não significa adjetivá-lo de *vagabundo*, mas procurar por outro, como *criativo*. Para isto acontecer, o (a) docente precisa do tempo que preciso for para produzir conhecimento e trazer de volta para a escola, portanto, nada de “vagabundagem”. Mas governantes gostam de morosidade, discursos e práticas enfadonhas, que retardam o processo de educação contínua docente. Algo que no Canadá, possivelmente, tenham esses problemas atenuados.

Portanto, não deve haver dúvidas quanto à importância do (a) docente produzir. Sabe-se que este verbo, para ele (a), vai muito além da sala de aula, ou cumprir burocracias na escola. Tempo para o (a) professor (a), significa pensar para além daquela,

com o intuito de retornar cheio de ideias, e quem sabe, num outro ambiente, como explorar mais a própria escola, seu entorno, ou até mesmo, trabalho de campo.

Portanto, os questionários docentes nos possibilitaram compreender os limites e possibilidades da articulação entre o ensino de geografia e as culturas juvenis, ampliando o olhar para além das experiências didáticas desenvolvidas durante a dissertação. Isso nos permitiu uma ampliação do olhar sobre a questão, reconhecendo-a como complexa e, portanto, em constante discussão, reflexão e análise. Parte desta reflexão buscaremos realizar nas considerações finais desta dissertação, sabendo da impossibilidade de esgotamento dos debates diante deste tema.

#### 4. Considerações finais

Começamos a partir de então, sintetizar todo o nosso material coletado na escola em que trabalhamos, seja através dos questionários, seja por meio das observações realizadas durante o processo de desenvolvimento das sequências didáticas. Em linhas gerais, podemos sintetizar as seguintes impressões:

1. Os estudantes em sua maioria, levam em conta suas culturas juvenis e experiências de vida e desejam que as mesmas dialoguem com o ensino de geografia. Ao mesmo tempo, esperam que os docentes tenham pleno conhecimento na disciplina que lecionam, complementados por uma boa didática.
2. Os estudantes, em sua maioria, compreendem que os (as) docentes não devem de maneira alguma ao ensinarem, ignorarem as experiências de vida e as experiências culturais expressas também nas culturas juvenis.
3. Os estudantes do 3º ano, devido aos rumos que precisam tomar, podem pensar a partir de um ponto de vista mais prático, ignorando, em parte, as culturas juvenis e sua relação com o ensino de geografia. Tal atitude pode estar sendo tomada devido as escolhas de seus destinos como seguir um rumo para o ensino superior ou adentrar no mercado de trabalho.
4. Os docentes apontam a importância do diálogo entre o ensino de geografia e as culturas juvenis. No entanto, indicam que o mesmo é pouco valorizado nos cursos de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, é importante que os (as) docentes estejam preparados (as) para esta geração jovem de “sacadas rápidas” do século XXI. É preciso, portanto, para quem ensina e aprende, procurar compreender quem é este novo sujeito. Um dos grandes desafios para os (as) educadores (as), é compreender aquilo que S. Kimura (2008), pensa como – *ouvir o que o aluno “diz” com o seu modo de “dizer”*:

Em geral, adota-se o procedimento de buscar ouvir o que queremos ouvir. O professor tem muita dificuldade para considerar a compreensão por parte do aluno, tomando por base os elementos e aspectos que ele está apresentando. Isto é, ignora-se ou minimiza-se a maneira como o mundo está presente no universo desse aluno e está sendo expresso por alguma forma discursiva (2008, p.131).



Os estudantes possuem distintas atitudes receptivas em relação a como irão lidar com o ensino proposto pelo (a) educador (a). Alguns irão compreender o método e trarão respostas que “agradem” o (a) docente. No entanto, longe de ser uma minoria, outros estudantes irão apresentar em seus discursos, respostas que por vezes, expressam melhor em suas falas com o (a) educador (a), do que quando as escrevem. Existem vários casos. E o grande desafio neste sentido a quem ensina e aprende junto é contemplar e potencializar os sujeitos que estão aprendendo a dialogar com e sobre o mundo. Portanto, uma tarefa lenta, árdua e reflexiva.

Sobre nosso terceiro apontamento, é compreensível que os estudantes secundaristas do 3º ano pensem de uma maneira mais objetiva em relação ao ensino. Afinal, os próximos passos serão suas futuras inclusões no mercado de trabalho. No entanto, ainda que estejam sobre tais perspectivas, levar em conta as experiências docentes, fora da escola, associando-as com os conceitos geográficos, podem ajudá-los a saírem-se bem, nas chamadas avaliações externas que tanto almejam (Oliveira, 2016).

Outro momento do questionário, agora voltado para o diálogo com as docentes e docente da escola em que lecionamos, buscamos compreender o modo como elas e ele demonstram seus pontos de vista sobre as culturas juvenis. Se refletirmos acerca da formação inicial, em nosso caso, relatamos sobre a instituição que estudamos, uma boa teoria, mas uma limitada prática de ensino. Nesse sentido, pode haver instituições que ofereçam a inversão desses fatos? Possivelmente. Mas, infelizmente, também existem instituições que oferecem aos futuros docentes, deficiência tanto em uma ponta, quanto na outra.

Portanto, uma considerável maioria chega à sala de aula, sem saber como lidar, quem são e o que desejam saber cada sujeito discente na escola. Em muita ou pouca medida, sempre se aprende na formação inicial docente, mas da maneira como ela faz, o resultado do (a) futuro (a) profissional na escola remete sempre a mesma pergunta: *o que é que eu vou fazer?*

Sendo assim, fica claro o não aprofundamento no que diz respeito as culturas juvenis, porque na formação inicial, pouco há de reconhecimento da escola como lugar de produção de conhecimentos. E os cursos de formação continuada também contribuem para tal situação. No caso do Estado de São Paulo, para professores ingressantes, maçantes leituras e atividades conteudistas (à distância), levam educadores e educadoras a esquecerem boa parte do que foi exigido. Continuando essa formação, poucas “aulas”

presenciais, quase sempre motivacionais, para que o professor / professora possam voltar a rotina repleta de agruras. Nessa situação, de fato, não haverá espaço para se pensar sobre as culturas juvenis.

De fato, com a formação de professores do jeito que está, as culturas juvenis, dificilmente irão progredir. Nesse sentido, e, portanto, muito distante de uma pretensa resposta ou solução, vale uma reflexão deveras importante trazida por Nóvoa (2009):

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa como estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração (2009, pp.17-18).

Para tanto, em nossa perspectiva, é preciso que os docentes se assumam como leitores de mundo, com o intuito também de provocar os estudantes a lê-los. Para aprofundarmos sobre esse conceito, será preciso nos apoiarmos em P. Freire (2001), cujo trabalho voltado para que sujeitos leitores de mundo, adquirissem essa condição.

A leitura não serve unicamente para causar conforto, ou aquilo que melhor agrada a quem lê. Em certos momentos, é preciso lidar com textos difíceis, precisando retomar as frases, até obter sua melhor *compreensão*. Esta habilidade leitora, precisa estar intrinsecamente ligada a *experiência sensorial*, que caracteriza a *cotidianidade* – onde o autor citado chama de “leitura da leitura anterior de mundo”. A *cotidianidade*, que não deve ser desprezada, e que está sendo “lida”, a partir da *experiência sensorial*, deve estar associada a leitura de mundo exigente, mas gratificante, onde o (a) professor (a) deve apresentar aos seus discentes, evitando dicotomizá-las.

Portanto, compreendemos que a “leitura da leitura”, anterior a de mundo, trata-se do conhecimento que os estudantes trazem para a escola, por meio de suas vivências que precisam dialogar com a leitura de mundo sistematizada, de saber universal e não as dividir, tratando aquela como um saber menor, e esta como algo maior.

Esse processo do aprender, por meio do ato de ler com afinco, em conjunto com as experiências cotidianas, formam um substrato rico em formar leitores de mundo. Mas para serem tais leitores, não basta ter todos os requisitos necessários para essa condição

há pouco apontados. Para Freire (2001) é preciso igualmente, escrever. Portanto, não é possível ser bom leitor de mundo, caso este dicotomize o ato de ler e escrever.

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar *ler* de *escrever*, desde o começo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita, tomando esses processos como algo desligado do processo geral do conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre como estudantes e professores. “Tenho uma dificuldade enorme de fazer minha dissertação”. “*Não sei escrever*”, é a afirmação comum que se ouve nos cursos de pós-graduação de que tenho participado. No fundo, isso lamentavelmente revela o quanto nos achamos longe de uma compreensão crítica do que é estudar e do que é ensinar (2001, p.266).

Desde a mais tenra idade para o encontro com a escola, os estudantes, no processo do ler e escrever, deparam-se com o ato mecânico e dissociado de ambos. Como tentativa a superar tal condição, Freire, aponta os caminhos, para que professores, estudantes e a sociedade avancem:

Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. Uma nota sobre uma leitura, um comentário em torno de um acontecimento de que tomou conhecimento pela imprensa, pela televisão, não importa. Uma carta para destinatário inexistente. É interessante datar os pequenos textos e guarda-los e dois ou três meses depois submetê-los a uma avaliação crítica (2001, p.267).

Este ato individual a ser partilhado para mais pessoas, afim de reproduzirem quanto ideia, pode, inclusive no último momento deste texto – *dois ou três meses serem lidos novamente para uma avaliação crítica*, pode, inclusive ser lido por um (a) amigo (a), a fim de ser avaliado (a) em relação a escrita.

O ato difícil e exigente do ler e do escrever é algo que se faz diariamente, sem cessar. Para quem tem o desejo de ser melhor a cada dia, precisa ter *fôlego* para, processualmente, avançar sempre. E o processo é lento. Lento porque o ler e escrever precisa ser construído tanto na compreensão, quanto na construção de ideias. Tais ideias não serão construídas na velocidade de um jato supersônico, mas na reflexão atuante de quem pensa, sendo crítico quando receptor da linguagem e, igualmente, quando está na posição de quem a transmite.

Portanto, o esforço que no final será gratificante, pois pode fazer cada sujeito pensar ainda melhor, culminará em leitores de mundo, qualificados em interpretá-lo, e se necessário, reinterpretar. Como P. Freire (2001, p.264), aponta, estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

Como educadores (as), os (as) professores (as) devem mediar o processo de ensino-aprendizagem nesse sentido. Docentes leitores e escritores incentivam estudantes para as mesmas qualidades.

Mas, e no caso do ensino de geografia? É possível articulá-lo com o conceito de leitores de mundo? Para a geografia, ao associar sua prática de ensino com o ato de ler o mundo, sobretudo nos termos propostos por Freire, implica em ir de uma *leitura ingênua*, para chegar a outra, *crítica* (GIROTTTO, MORMUL, 2016).

Então, como percorrer por tal caminho? Sendo assim, entendemos como um dos caminhos possíveis a trilhar no ensino de geografia, seja a leitura de mundo proposta por P. Freire, com o conceito de *raciocínio geográfico*. Mas o que seria tal conceito? Como ele se dá na relação docente-discente?

No entendimento de E. Girotto, (2015):

Partimos do pressuposto de que ensinar Geografia pressupõe reconhecer o raciocínio geográfico como um dos elementos fundantes do ser social. Nosso processo de constituição se dá em relação contínua de desenvolvimento de nossa percepção sobre a geografia dos objetos e sujeitos com os quais nos relacionamos diariamente. Nessa relação, vamos desenvolvendo capacidades que se referem à dimensão geográfica da realidade (situar, localizar, correlacionar), qualificando assim nossa experiência espaço-temporal. Enquanto processo de desenvolvimento que envolve ao mesmo tempo, elementos da base neurobiológica quanto a relação social, tais capacidades preexistem ao início do processo de escolarização, se desenvolvendo de forma diferenciada em cada um dos sujeitos (2015, p.233).

A consciência do mundo que cercam os sujeitos, se dá, inicialmente na infância, e percorre por toda a vida – e, neste processo, eles vão ao encontro da escola, que irá apresentá-los, os códigos, signos, representações, conteúdos, conceitos e linguagens.

Com o ensino de geografia, não é diferente, e apresenta cada um desses elementos do seu modo, para alfabetizar os estudantes. O problema justamente é como os (as)

educadores estão alfabetizando. Estariam dicotomizando os saberes próprios da geografia dos saberes cotidianos dos estudantes?

Entendemos que, ao potencializar os sujeitos, em relação ao raciocínio geográfico, será possível, na medida em que professores dialogarem com os conhecimentos próprios dos estudantes e relacionarem com o conhecimento geográfico sistematizado, um caminho de diálogo e construção do ensinar-aprender.

O raciocínio geográfico, portanto, não nasceu na escola, mas com o tempo, passou a ser organizado, na medida em que a disciplina de Geografia, se estabeleceu nessa instituição<sup>28</sup>. Portanto, a escola enquanto lugar que dissemina conhecimento aos jovens, levando em conta sua idade e condição de aprendizado (ao menos deveria ser assim) não pode simplesmente ignorar os saberes práticos e cotidianos que os estudantes trazem devido as experiências com suas famílias, amigos (as) e, claro, todas as diversidades das culturas juvenis expostas.

Tal como o leitor de mundo, por meio da palavra, o raciocínio geográfico poderá formar os sujeitos como leitores de mundo, pelo prisma da Geografia. Seja ler o mundo por meio da palavra, seja pelo raciocínio geográfico, que será desenvolvido através do uso dos conceitos, linguagens, conteúdos e instrumentos, o objetivo é um só: mudar a forma dos educandos e educandas de ver e agir no mundo. Eis então, a articulação possível.

Portanto, reconhecendo as contradições da instituição escola, como um ambiente concreto e complexo, como fazer dela, um ambiente de aprendizado significativo aos jovens, e onde estes consigam conviver com maior harmonia sobretudo com os (as) professores (as)?

Com certeza, não há uma resposta fácil, tampouco um pensamento com o intuito de gerar uma prática que amenize ou resolva o problema. O que existe de concreto é o fato de que o trabalho para os (as) educadores (as), além dos demais trabalhadores da escola é que as teorias e práticas escolares trabalhem em conjunto, em diálogo constante com as crianças e os jovens. Como eles/elas observam a escola? A sala de aula? O método do (a) professor (a) em dar aula? Como fazer para que a partir das impressões deles (as)

---

<sup>28</sup> Aqui, não estamos entrando no mérito, como esta disciplina conseguiu, ou seja, a partir de uma ideologização do Estado, criar os sentimentos de pátria e nação nos jovens brasileiros, mas somente a oficialização daquela nos documentos oficiais e na escola.

se construam didaticamente aulas em que se sintam representados (as), e, portanto, consiga atribuir significado ao que aprendem?

Os desafios que cercam a profissão docente, são, inúmeros. Isso sabemos. Mas é preciso continuar e reinventar a profissão, articulando denúncia e anúncio. E para isso, é fundamental reconhecer os jovens como sujeitos do processo escolar. A reinvenção da escola não pode ser ação unilateral. Quando ocuparam as escolas em 2015 e 2016 em todo o país, os jovens deram um recado claro: querem participar da escola, em todas as suas dimensões. Quanto tempo ainda iremos ignorar este pedido?

## Referências

BAUMAN, Zygmunt, 1925. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo / Zygmunt Bauman*; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CARVALHO, Flávio Augusto de; TSUKAMOTO, Ruth Youko. O jornal como instrumento de ensino e a perspectiva dos professores de geografia das escolas estaduais de Londrina. GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. del C. M. H.; ARCHELA, R. S. (Org.) *Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão*. Londrina: Edições Humanidades, 2008.

CASTELLAR, Sônia. Mudanças na prática docente – a aprendizagem em espaços não formais. CASTROGIOVANI, A. C. (Org.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS / Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, L. de S. Formação básica, jovens cidadãos e conteúdos escolares: que lugar tem a cultura dos alunos no ensino de geografia? CASO, M. V. F. (Org.) *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Espanha, 2014.

\_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2016.

COSTA, Mariane Brito da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. *Conjectura*, Rio de Janeiro v.15, nº1, 2010.

DAYRREL, J.. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas - SP, vol. 28, n. 100, 2007.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte – MG, n. 24, 2003.

DIAS, Leila Christina. Redes: Emergência e organização. In: *Geografia: Conceitos e Temas*. Organizado por: Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes e Roberto Lobato Corrêa. Editora Bertrand Brasil - Rio de Janeiro – RJ, 2012.

DOLLFUS, Olivier. *O espaço geográfico*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. 2ª edição. Difel – São Paulo - Rio de Janeiro, 1975.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores / In: *Estudos Avançados – USP*, 15, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 38ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROTTI, E. D. Escola, lugar e democracia: a construção da esfera pública e o direito à cidade na periferia paulista. GARCIA, P. S. (Org.) *Debates e contribuições sobre a escola pública: de professor para professor*. São Paulo: LCTE Editora, 2009.

\_\_\_\_\_; MORMUL, N. M. *Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade*. Curitiba: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. Formando leitores de mundo: algumas considerações sobre o ensino de geografia no mundo contemporâneo. *Boletim Campineiro de Geografia*; v.5, n2 – Campinas-SP: 2015.

\_\_\_\_\_; SANTOS, D. A. O uso de games e filmes no ensino de geografia: um estudo de caso com alunos do 3º ano do Ensino Médio. *Ateliê de pesquisas e práticas no ensino de geografia*. Campinas-SP: 2016.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: *Currículo, cultura e sociedade*. Antonio Flávio Moreira; Tomaz Tadeu (orgs.) – São Paulo: Cortez Editora, 2013.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos*. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KIMURA, Shoko. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.



LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* / Yves Lacoste. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. A construção do conhecimento escolar geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In: *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. Sônia Maria Vanzella Castellar; Gislaíne Batista Munhoz (orgs) – São Paulo – SP, Editora Xama, 2012.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

MELO Luciana Cezário Milagres de; SOUZA, Gilmaria Silva; DAYRREL, Juarez Tarcísio. *Escola e juventude: uma relação possível?* / Univ. Fumec – Belo Horizonte: - MG, Ano 09, n. 12, 2012.

MOREIRA, Ruy. *Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas*. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo II: necrose*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1977.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. *O lugar do lugar no ensino de geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP* / Lisângela Kati do Nascimento – São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2017.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente* . Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, V. H. N. *Culturas Juvenis e Ensino de Geografia – Da heterogeneidade do jovem contemporâneo às aulas de geografia*; Novas Edições Acadêmicas. Saarbrücken, Alemanha, 2016.

\_\_\_\_\_ ; KAERCHER, Nestor André. De jovens e de geografias: os múltiplos olhares de jovens contemporâneos em relação à geografia escolar; *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas – SP, v.6, n.12, 2016.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Perguntas à televisão e às aulas de geografia: crítica e credibilidade nas narrativas da realidade atual. In: *Geografia em Perspectiva*. Nídia Nacib Pontuschka; Ariovaldo Umbelino Oliveira (orgs.). - São Paulo: Contexto, 2015.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, nº 15 - São Paulo: 2000.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*, 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAUER, Carl O. *A Morfologia da Paisagem*. Traduzido por Gabrielle Corrêa Braga, bolsista CNPq/UERJ. Revisado por Roberto Lobato Corrêa, Departamento de Geografia, UFRJ. “The morphology of landscape”, University of Califórnia, vol. 02, nº2, 1925.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. Territórios do uso: cotidiano e modo de vida; *Revista Cidades*. Universidade de São Paulo – São Paulo - SP, v.1, n.2, 2004.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma; tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paulo Louzano. *Cadernos Cenpec* – São Paulo - SP, v.4, n.2, 2014.

SMITH, Neil. Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem teto e produção de escala geográfica; In: *O espaço da diferença*. Antonio A. P. Arantes (org.) – Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: *Geografia: Conceitos e Temas*. Organizado por: Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes e Roberto Lobato Corrêa. Editora Bertrand Brasil - Rio de Janeiro – RJ, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

URQUIZA, Lucilene Barbieri; ASARI, Alice Yatiyo. Trabalho de campo: fonte motivadora no ensino de geografia. In: *Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão* / organizadores: Maria Del Carmen Matilde Huertas Cavalcante; Rosely Sampaio Archela; Lúcia Helena B. Gratão. – Londrina: Edições Humanidades, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização, 17ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VESENTINI, José William. *Novas geopolíticas*. 4ª ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.

WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na didática*. 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus - 1995.

**Referência eletrônica:**

Brian Harley, “Mapas, saber e poder” *Confins* [Online], 5 / 2009, posto online em 24 abril 2009. URL: <http://confins.revues.org/index5724.html>

### **Currículo do Estado de São Paulo:**

SÃO PAULO. *Proposta Curricular para o ensino de Geografia: Ensino Médio*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2008.

### **Homepage:**

IMAGEM DA CHARGE CUIDADO-ESCOLA. Disponível em:

<https://secsunifesp.wordpress.com/tag/cuidado-escola/>, acessado em outubro de 2018.

NOTÍCIA DA CAMBRIDGE ANALYTICA. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/mark-zuckerberg-depoe-ao-senado-sobre-uso-de-dados-pelo-facebook.ghtml>

, acessado em outubro de 2018.

IMAGEM DO MAPA DA CIDADE DO TABOÃO DA SERRA. Disponível em:

<https://www.qooqle.com.br/maps/place/Tabo%C3%A3+da+Serra,+State+0f+S%C3%A3o+Paulo/@-23.621256A->, acessado em janeiro de 2019.

IMAGEM DOS MAPAS DO POKÉMON GO NA CIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www.altoastral.com.br/jogo-pokemon-go-mostra-a-desigualdade-na-cidade-de-sao-paulo/>, acessado em março de 2019.

IMAGEM DO MAPA DA ONU SOBRE AS PRINCIPAIS MÁFIAS DO MUNDO.

Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=mapa+das+principais+mafias&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiWkpHYv8vhAhUVAtQKHbosDd0QsAR6BAgJEAE&biw=1920&bih=969#imgrc=\\_t1ZFzCKHKqK6M;](https://www.google.com/search?q=mapa+das+principais+mafias&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiWkpHYv8vhAhUVAtQKHbosDd0QsAR6BAgJEAE&biw=1920&bih=969#imgrc=_t1ZFzCKHKqK6M;), acessado em março de 2019.

### **Imagem da história em quadrinhos:**

HANEY, Bob. *Batman: lendas do cavaleiro das trevas: Jim Aparo*, volume 1 / texto Bob Haney; arte Jim Aparo; tradução Alexandre Callari, Rodrigo Guerrino. – Barueri, SP: Panini Books, 2015.