



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

LARISSA KAYE NISHIWAKI

**A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA A
CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE
JOVENS DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE SÃO PAULO-SP**

CATALÃO

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Larissa Kaye Nishiwaki

Título do trabalho: A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE SÃO PAULO-SP

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 31 / 07 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

LARISSA KAYE NISHIWAKI

**A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA A
CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE
JOVENS DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE SÃO PAULO-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do Território.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Izabella Peracini Bento.

CATALÃO

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nishiwaki, Larissa Kaye.

A Contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania [manuscrito] : Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio da cidade de São Paulo-SP / Larissa Kaye. Nishiwaki. - 2017.

CLXXX, 180 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Izabella Peracini Bento.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui mapas, fotografias, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de Geografia. . 2. Jovens escolares.. 3. Ensino médio.. 4. Formação para a cidadania.. I. Peracini Bento, Izabella, orient. II. Título.

CDU 911.3



ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE
LARISSA KAYE NISHIWAKI

Aos doze dias do mês de maio do ano de dois mil e dezessete (12/05/2017), às 14h30min (quatorze horas e trinta minutos), na Sala de Aula do Mestrado – Bloco A, sala 27, Regional Catalão/UFU, teve lugar a 126ª Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado de Larissa Kaye Nishiwaki CPF nº 099.698.346-57, matrícula nº 20150608, “**A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA CIDADANIA: um estudo de caso acerca das concepções de jovens do Ensino Médio da cidade de São Paulo-SP**”. A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº. 014/2017 do Programa de Pós-Graduação em Geografia-RC/UFU, pelos Professores Dra. Izabella Peracini Bento (UFU - Orientadora) CPF nº 995.369.781-72, Dra. Lana de Souza Cavalcanti (UFU - Membro Externo) CPF nº 166.454.801-72, Dra. Carmem Lúcia Costa (UFU – Membro Interno) CPF nº 607.267.841-68. Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo a mestranda respondido satisfatoriamente. Às 16 horas e 46 minutos a Banca Examinadora passou ao julgamento, em Sessão Secreta, tendo a mestranda obtido os seguintes resultados:

Profa. Dra. Izabella Peracini Bento – Ass. _____

Izabella Peracini Bento

Aprovado () Reprovado ()

Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti – Ass. _____

Lana de S. Cavalcanti

Aprovado () Reprovado ()

Profa. Dra. Carmem Lúcia Costa - Ass. _____

Carmem Lúcia Costa

Aprovado () Reprovado ()

Obs.:

Acordar as gestões da banca.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO

Presidente da Banca – Prof. Dra. Izabella Peracini Bento - Ass. _____

Izabella P. Bento

Resultado final: APROVADA () REPROVADA ()

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a Sessão, da qual foi lavrada a presente Ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora, Mestranda examinada e pela Secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia-RC/UFU.

Assinatura da Mestranda: _____

Larissa Kaye Nishiwaki

Secretária do PPGGC-RC/UFU _____

Priscila Querino de Lima
Secretária do Programa de Pós-Graduação
Regional Catalão / UFU

Obs: O(a) aluno(a) deverá encaminhar, no prazo de até 30 (trinta) dias, a contar da data da Defesa Pública, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento e devidos encaminhamentos, conforme as normas definidas pelo PPGGC-RC/UFU.

DEDICATÓRIA

*Em primeiro lugar, dedico este trabalho a **Deus**, por ser o meu esteio e fonte de amor incondicional em todos os momentos da minha existência.*

*Dedico também à minha **família**, pela força e amparo nessa empreitada.*

*Em especial, dedico essa reflexão aos **jovens**, que simbolizam a esperança e a fé na construção de um mundo melhor. E a todos os **mestres** que buscam formar cidadãos de bem.*

*Dedico, também, ao amigo **Matheus Souza**, jovem, participante dessa pesquisa, que nos deixou antes que pudesse ver o findar desse estudo.*

AGRADECIMENTOS

Hoje, parei para pensar na Larissa que dava os primeiros passos em direção ao objetivo de se tornar mestre, e a Larissa que “chegou lá”. Por esse motivo, meu primeiro agradecimento é pela oportunidade de ter me tornado uma pessoa melhor.

Tenho plena convicção que essa etapa só pôde ser vencida por um único motivo: a minha fé em DEUS. Por isso, eu agradeço, de todo o meu coração, a Ele, por ter segurado em minhas mãos e, muitas vezes, me carregado em Seu colo.

Agradeço por todo o aprendizado conquistado, tanto na Geografia, quanto na vida. Agradeço pelo crescimento que a experiência do mestrado me proporcionou, em todos os sentidos.

Agradeço aos meus pais por todos os esforços realizados para que eu sempre recebesse uma educação de qualidade. Ao meu pai, Silvio Luiz Nishiwaki, que sempre foi minha referência de valores, de força, de luta e verdade, agradeço por ter ficado ao meu lado em mais um desafio e por ter respeitado minhas escolhas. À minha mãe, Vanessa Ap. de Araújo Nishiwaki, que me deu o privilégio de presenciar um milagre em vida, que sempre é apoio em minhas derrotas e vibra tão feliz com minhas conquistas, agradeço todos os dias. Sua resiliência, muitas vezes, foi um grande incentivo para que eu não perdesse a fé na vida.

Aos meus irmãos, Philippe, Laís e Júlia, que têm sido meus companheiros e fiéis parceiros durante toda essa difícil jornada de mestrado e de vida. Obrigada por tudo. Nós somos melhores juntos!

Agradeço à minha vovó, Vanúzia Auxiliadora de Araújo, por despertar, constantemente em mim, a vontade de servir ao próximo e ser um ser humano melhor.

À minha tia Virgínia, que acreditou e acredita em mim e no meu potencial mesmo quando nem eu mesma fui/sou capaz de acreditar. É importante ter sempre alguém que irá dizer: “Vai dar tudo certo.”

À minha madrinha Wânia, e ao meu tio, Rogério, por estarem sempre presentes em minha vida, cobrindo-me de amor, atenção e afeto.

À minha amiga-irmã, Mariah Maniglia, que nunca me deixa esquecer o quão maravilhosa a vida pode ser e que a distância física, muitas vezes, é um mero detalhe.

Aos amigos que a Geografia me deu e que levarei em meu coração por onde eu for: Kamilla Lima, Leonardo Pedroso, Laudicéia Lourenço, Douglas Santos, Diego Carlos, Kamylla Guedes, Carla Lopes, Rafael Dantas e Marcelo Almeida.

Aos amigos, amigas, primos, primas, tios e tias, que estão presentes em minha vida, mesmo que distantes, obrigada por sempre me proporcionarem momentos de felicidade e também de aprendizado.

A uma pessoa que em muito contribuiu em minha trajetória de vida e de crescimento pessoal e espiritual. Obrigada por tudo, Rafael Felipe.

A todos os mestres que contribuíram em minha formação, na trajetória escolar e acadêmica, em especial ao Prof. Rodrigo Carvalho que despertou em mim o amor pela Geografia, e a Prof.^a Amanda Regina que me estendeu a mão e me ajudou a dar os primeiros passos na universidade. Muito obrigada! Aos mestres, que nunca imaginei um dia conhecer pessoalmente, e tive o privilégio de ser aluna: Prof.^a Lana de Souza Cavalcanti, Prof.^a Nídia Nacib Pontuschka, Prof.^a Rita Cruz, Prof. Tadeu Alencar, meus sinceros agradecimentos por me acolherem e pelos valiosos conhecimentos compartilhados.

À minha querida orientadora Izabella, por todos os ensinamentos, pela paciência, pela compreensão e pelo exemplo de profissional, mulher e ser humano. Não poderia ter tido sorte maior. Obrigada pela confiança, levá-la-ei para sempre comigo.

Por fim, agradeço as escolas que em muito contribuíram na realização dessa pesquisa, bem como os professores que abriram as portas de suas salas de aula e, principalmente, aos jovens que compartilharam parte de suas vidas e do seu cotidiano para que esse estudo pudesse acontecer.

Minha Gratidão.

*Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que, em algum lugar, alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar*

*Não é sobre chegar ao topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações*

*A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe para perto de mim*

*Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque, quando menos se espera, a vida já ficou pra trás*

*Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir*

RESUMO

O presente estudo aponta considerações acerca da contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania de jovens do Ensino Médio (EM), considerando as potencialidades do ensino de Geografia e as concepções dos alunos acerca da ideia de cidadania. Para tanto, destacamos, como objetivo geral, compreender o papel da Geografia escolar, na formação para a cidadania de jovens do EM da cidade de São Paulo-SP. Procuramos, ainda, caracterizar as concepções que os jovens, desse nível escolar, apresentam acerca da cidadania, bem como traçar um perfil sobre esses sujeitos matriculados nas escolas colaboradoras da pesquisa. Além disso, identificamos de que forma o conteúdo relativo à cidadania é apresentado nos livros didáticos adotados e qual é a sua contribuição na formação para a cidadania, como também o apontamento sob quais perspectivas, e sob qual ênfase, esse conteúdo tem sido discutido na escola. Do mesmo modo, fizemos uma pesquisa documental a partir dos currículos de Geografia do estado de São Paulo, dos projetos políticos pedagógicos das escolas, dos livros didáticos e das apostilas utilizadas nas instituições participantes da pesquisa. Concomitante a essa busca, esse estudo contou com um longo levantamento bibliográfico a fim de abarcar todos os eixos temáticos envolvidos e entrelaçados entre si: o ensino de Geografia, o Ensino Médio, os jovens escolares e a formação para a cidadania. A pesquisa de campo iniciou-se por meio de observações no ambiente escolar e, posteriormente, das aulas de Geografia nas escolas elegidas. Seguida pela aplicação de questionários aos jovens, devidamente matriculados em todas as séries do EM das escolas-campo. Fizeram parte, também, da pesquisa de campo, entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores de Geografia colaboradores, a fim de ajudar a traçar o perfil dos jovens escolares. Com base na análise dos dados coletados, constatamos que os jovens, em sua maioria, não vêm apresentando uma concepção clara e concisa sobre a ideia de cidadania. Ou seja, esse conceito não vem sendo apreendido em todas as suas esferas - a política, a ambiental, a cultural, a econômica e a histórico-social - de forma equilibrada e democrática; comprometendo, dessa forma, suas práticas cidadãs cotidianas na cidade. A partir dessas constatações, foi-nos possível fazer alguns apontamentos no que tange o processo de ensino-aprendizagem desses jovens. Tais propostas possuem, como centralidade, o uso no/do espaço e no/do lugar como mediação didática na formação para a cidadania. Dessa forma, a partir dos anseios que nortearam toda a presente pesquisa, a maior justificativa para realização desse estudo deu-se na possibilidade de contribuir na trajetória do ensino de Geografia e, conseqüentemente, na potencialização da formação para a cidadania dos jovens escolares.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Jovens escolares. Ensino Médio. Formação para a cidadania.

ABSTRACT

The present study points to considerations about the contribution of school geography to the training for the citizenship of high school students, considering the potential of Geography teaching and the student's conceptions about the idea of citizenship. Therefore, the general objective was to understand the role of school geography in the training for the citizenship of high school youth in the city of São Paulo. It was also sought to characterize the conceptions that high school youth present about citizenship, as well as to draw a profile on these subjects enrolled in the schools collaborating in the research. In addition, it was identified how the content related to citizenship is presented in the textbooks and what is their contribution in the formation for citizenship, as well as the indication under which perspectives and under what emphasis, the content relative to citizenship has been discussed in school. In the same way, a documentary research was done from documents such as: Geography curricula of the state of São Paulo, political pedagogical projects of schools, projects applied in schools, textbooks and handouts used in schools. Concomitant to this search, this study had a long bibliographical survey that covered all the thematic axes involved and intertwined with one another: Geography teaching, high school, schoolchildren, and citizenship training. The field research began through observations in the school environment and later the geography classes in the chosen schools. This was followed by the application of questionnaires to young people duly enrolled in all the high school grades of the camp schools. Also part of the field research was the semi-structured interviews carried out with the teachers of Geography collaborators, in order to help outline the profile of the schoolchildren. Based on the analysis of the collected data, it was verified that, for the most part, young people have not presented a clear and concise conception about the idea of citizenship. That is, this concept has not been grasped in all its spheres - politics, environmental, cultural, economic and historical-social - in a balanced and democratic way. Committing, in this way, their daily practices in the city. From these findings, it was possible to make some notes regarding the teaching-learning process of these young people. Such proposals have as centrality, the use in the space and in the place as a didactic mediation in the formation for citizenship. Thus, based on the yearnings that guided the present research, the greatest justification for this study was the possibility of contributing to the trajectory of the teaching of Geography and, consequently, to the potential of the training for the citizenship of youngsters in school.

Key words: Geography Teaching. Youngsters in School. High school. Training for citizenship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS DA DISSERTAÇÃO	19
FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DA BASE TEÓRICA DA DISSERTAÇÃO	20
FIGURA 3 - SISTEMATIZAÇÃO DA BASE TEÓRICA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	58
FIGURA 4 - FOTO DA PORTARIA DA ESCOLA A	80
FIGURA 5 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES.....	82
FIGURA 6 - ALUNAS DO 3º ANO DA ESCOLA A.....	88
FIGURA 7 - EXPRESSÃO POR MEIO DE PICHAGEM NA PAREDE DA SALA DE AULA FEITA POR UMA ALUNA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	96
FIGURA 8 - MANCHETE DE REPORTAGEM SOBRE AS JORNADAS DE JUNHO EM SÃO PAULO.....	126
FIGURA 9 - MANCHETE DE REPORTAGEM SOBRE AS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO.....	129
FIGURA 10 - MANCHETE DE REPORTAGEM SOBRE AS OCUPAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM SÃO PAULO	130
FIGURA 11 - EXEMPLO DE CONTEÚDOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA	139
FIGURA 12 - EXEMPLO DE CONTEÚDOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA.....	140
FIGURA 13 - EXEMPLO DE CONTEÚDOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA	141

FIGURA 14 - EXEMPLO DE CONTEÚDOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA 142

FIGURA 15 - EXEMPLO DE CONTEÚDOS PRESENTES NO CADERNO DE ATIVIDADES..... 144

FIGURA 16 - EXEMPLO DE CONTEÚDOS PRESENTES NO CADERNO DE ATIVIDADES.....145

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FAIXA ETÁRIA DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA..	85
GRÁFICO 2 - RENDA MENSAL FAMILIAR DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
GRÁFICO 3 - DADOS SOBRE OS JOVENS E A QUESTÃO DO TRABALHO.....	89
GRÁFICO 4 - ASPECTOS LIGADOS À MORADIA DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	90
GRÁFICO 5 - ASPECTOS LIGADOS ÀS CONDIÇÕES DOMICILIARES DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	91
GRÁFICO 6 - DADOS SOBRE A MOBILIDADE DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	92
GRÁFICO 7 - DADOS SOBRE A REALIDADE DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	94
GRÁFICO 8 - COR/RAÇA DECLARADA PELOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	95
GRÁFICO 9 - RELIGIÕES DECLARADAS PELOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	97
GRÁFICO 10 - CONCEPÇÕES DOS JOVENS ESCOLARES ACERCA DA CIDADANIA.....	102
GRÁFICO 11 - CONCEPÇÕES DOS JOVENS ESCOLARES ACERCA DA CIDADANIA.....	105
GRÁFICO 12 - CONCEPÇÕES DOS JOVENS ESCOLARES ACERCA DA CIDADANIA.....	108
GRÁFICO 13 - CONCEPÇÕES DOS JOVENS ESCOLARES ACERCA DA CIDADANIA.....	110

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GEOGRAFIA, RECOMENDADOS E RECONHECIDOS PELA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), TRIÊNIO 2013-2015	30
QUADRO 2 - RELAÇÃO DE ARTIGOS DE REVISTAS E PERIÓDICOS DE GEOGRAFIA COM AS TEMÁTICAS DE “ENSINO E GEOGRAFIA” E “FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA” (2005-2015)	33
QUADRO 3 - RELAÇÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS NOS ANAIS DOS EVENTOS: “ENANPEGE” COM AS TEMÁTICAS DE “ENSINO E GEOGRAFIA” E “FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA” (2013/2015)	34
QUADRO 4 - MATRIZ DE AVALIAÇÃO PROCESSUAL DE GEOGRAFIA–ENSINO MÉDIO.....	133
QUADRO 5 - PROPOSTAS ORIENTADORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA A PARTIR DO PENSAMENTO ESPACIAL.....	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO 1	
O ensino de Geografia e a cidadania: seus processos e possibilidades	
1.1 O cenário contemporâneo na Geografia: uma breve revisão sobre as pesquisas na área do ensino	24
1.2 A ideia de cidadania à luz do ensino de Geografia.....	39
1.3 A Geografia escolar e suas influências na formação para a cidadania	50
SEÇÃO 2	
O ensino médio e os jovens escolares: um olhar necessário	
2.1 O ensino médio: seus sujeitos e particularidades	63
2.2 Quem são os jovens do ensino médio da cidade de São Paulo?.....	74
2.3 As concepções dos jovens sobre a cidadania: representações e múltiplos olhares.	99
SEÇÃO 3	
A formação para a cidadania, práticas de ensino e o papel da Geografia	
3.1 Sobre a formação para a cidadania praticada hoje	121
3.2 Questões curriculares do ensino médio e o livro didático	131
3.3 O espaço e o lugar como mediação didática na formação para a cidadania: possibilidades no campo da Geografia escolar	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
APÊNDICES	169

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa esteve ligada a estudos que desenvolvi nos últimos meses, no âmbito dos seguintes eixos temáticos: Ensino de Geografia, Ensino Médio (EM), Jovens escolares e a Formação para a cidadania. Trata-se de uma pesquisa que tem como intenção principal compreender o papel da Geografia escolar na formação para a cidadania de jovens do EM, da cidade de São Paulo-SP.

A escolha de pesquisar sobre tais temas, em específico, iniciou-se em meio a uma aula da disciplina de “Espaço urbano, cidadania e dinâmica cultural”, ministrada pela Prof.^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti no IESA – UFG². Durante as aulas, foram levantadas várias questões sobre cidadania, mas uma delas, em especial, chamou-me a atenção. O que vem a ser cidadania? Como a cidadania está sendo pensada, hoje? Os cidadãos e, especificamente, os jovens escolares têm uma definição clara sobre essa temática? Essas e várias outras perguntas causaram-me algumas inquietações e foram responsáveis por minha decisão em realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre esse assunto. Uma vez que toda investigação parte de uma pergunta para a qual ainda não se tem uma resposta, pontuo, aqui, a primeira justificativa para a travessia de um caminho longo, porém, instigante.

A opção por estudar os jovens e suas concepções acerca da cidadania, enquanto conteúdo escolar, bem como as especificidades do ensino de Geografia que possam vir a contribuir na formação para a cidadania, ocorreu-me por outros dois grandes motivos: o primeiro, diz respeito ao crescimento das manifestações civis, com participação em massa de jovens, nos últimos anos, no Brasil. O segundo motivo está relacionado à minha ânsia, enquanto pesquisadora, professora e cidadã, em poder realizar tentativas que possam vir a cooperar, futuramente, na formação para a cidadania dos jovens escolares, por meio de possíveis constatações advindas da análise e reflexão, acerca da realidade do processo de ensino-aprendizagem em Geografia e do cotidiano vivido pelos jovens.

A partir do pressuposto de que os jovens, em sua maioria, não têm apresentado concepções claras acerca da ideia de cidadania, pautadas em uma formação comprometida com o real sentido de ser cidadão, acredito que o conceito, em questão,

² A participação nessa disciplina ocorreu sob a condição de aluna ouvinte.

não vem sendo apreendido em todas as suas esferas - a política, a ambiental, a cultural, a econômica e a histórico-social – de forma equilibrada e democrática. Ora, se os jovens não possuem uma concepção concisa acerca da cidadania e do que vem a ser um cidadão, é muito provável que estejam encontrando dificuldades para nortear suas práticas cotidianas.

Ao situar esse suposto problema no contexto escolar e, em específico, na disciplina de Geografia do EM, indago: como a Geografia, enquanto disciplina escolar pode auxiliar na formação para a cidadania de jovens? Para responder tal questionamento, que delimita o fio condutor desse trabalho, apoiei-me em teorias comprometidas com uma formação para a cidadania que contemplem as singularidades dos sujeitos, nesse caso, os jovens.

Estudos realizados por Callai (2000), Cavalcanti (2005, 2012, 2013), Castrogiovanni (2000), Damiani (2000), Kaercher (2000), entre outros, apontam para a importância do ensino de Geografia na compreensão dos fenômenos ocorridos no espaço geográfico, seja qual for a escala e elementos pretendidos. Portanto, a escolha desse escopo teórico se apoia na possibilidade de investigar como as categorias de análise da ciência geográfica podem subsidiar nesse processo de formação.

Concomitante às investigações e estudos, acerca do processo de ensino-aprendizagem, investigar as juventudes do século XXI tem sido uma tarefa frequente em várias áreas da Ciência. Tal fato se comprova pela quantidade de trabalhos publicados e organização de eventos científicos, cuja temática central gira em torno dos jovens. Todavia, pensar sobre eles, exige um exercício que perpassa as esferas sociais, antropológicas, políticas, históricas, econômicas, entre outras. Nesse sentido, teóricos como Bento (2013), Cassab (2009), Dayrell (2003) Novaes (2006), Pais (2003) e Turra (2011), ajudam-nos a olhar para esses jovens com toda a atenção que o grupo demanda, alertando, inclusive, sobre sua pluralidade e diversidade dentro do mesmo grupo. Ao pensar nos jovens escolares paulistanos, as primeiras indagações giram em torno de: Quem é esse jovem da cidade de São Paulo? O que ele pensa? Como ele pensa? Quais são seus principais anseios? Ele se sente um cidadão? Qual é a ideia que ele tem sobre o real sentido da cidadania? Esse jovem vê alguma relação entre Geografia e cidadania? A Geografia o ajuda a entender mais sobre essa temática?

Posto que os jovens, dada a sua faixa etária, enquadram-se na modalidade do EM regular, acreditamos que uma análise do mesmo, em alguns de seus vários aspectos, seja de extrema necessidade e relevância. Para pensar o panorama do ensino básico público e, em específico, o EM em todas as suas particularidades, chamamos para a discussão teórica, Callai (2000), Libâneo (2008), Oliva (1999) e Cavalcanti (2015), cujas essências e predominâncias

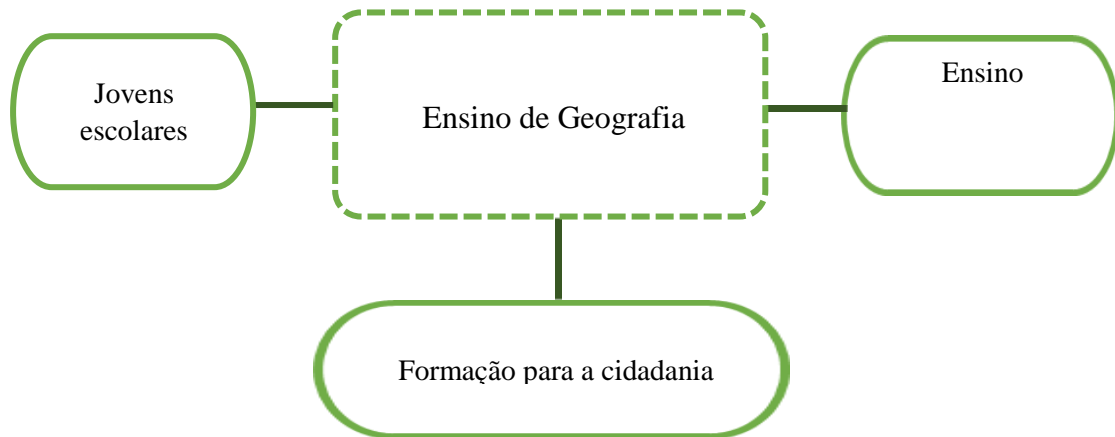
de pensamento refletem a importância que esse período tem na formação da juventude, enquanto sujeitos sociais, bem como na formação para a cidadania.

Realizados os estudos acerca do ensino de Geografia, dos jovens escolares e das particularidades do EM, chegou a hora de relacionar tais eixos temáticos com a formação para a cidadania. E, para pensar todas as questões que envolvem essa teia, consideramos como sendo pertinente, *a priori*, pensar a temática, à luz do ensino de Geografia, em que as principais contribuições são apontadas por Damiani (1999), Gomes (2002), Oliva (1999), Santos (1987, 2006), Vlach (2011), entre outros. Visto que caminham para uma noção de cidadania – da qual, comungamos - vinculada à demanda de uma formação crítica, reflexiva e participativa dos jovens sobre suas realidades.

Dessa forma, a partir dos anseios que nortearam toda a presente pesquisa, a maior justificativa para realização desse estudo deu-se na possibilidade de contribuir na trajetória do ensino de Geografia e, conseqüentemente, na potencialização da formação para a cidadania dos jovens escolares. Acreditamos que conhecer as concepções que os jovens têm acerca da ideia de cidadania, bem como, suas aspirações, seu cotidiano e suas visões de mundo, podem auxiliar e muito em sua formação, assim como, compreender como o conteúdo da cidadania, a partir da Geografia escolar, fornece subsídios substanciais no processo de formação para a cidadania desses jovens.

Para além da problemática central, consideramos importante delinear alguns subproblemas, traduzidos por meio de algumas perguntas, a saber: Quais são as concepções dos jovens escolares acerca da cidadania? Os livros didáticos contemplam a complexidade do conceito? E, por fim, como o conteúdo relativo à temática é tratado em sala de aula? A partir dos questionamentos apontados, é possível deduzir que os problemas não existem de forma isolada. Ou seja, eles coexistem em seus espaços-tempos. Não há como pensar em jovens escolares, sem admitir a complexidade que envolve o EM; como não há coerência alguma em pensar a formação para a cidadania, sem considerar o papel do ensino de Geografia. Sendo assim, propus-me a realizar essa pesquisa, perpassando todos os eixos mencionados, considerando suas singularidades e especificidades; mas, principalmente, atentar e chamar a atenção para as importantes relações existentes entre eles. A figura 1 demonstra, graficamente, essa relação:

Figura 1- Organização dos Eixos Temáticos da Dissertação.



Organização: Larissa K. Nishiwaki, 2016.

Por conseguinte, consideramos pertinente apresentar quais foram os objetivos definidos na busca de responder os questionamentos, em questão. Delineamos como objetivo principal dessa pesquisa, compreender o papel da Geografia escolar, na formação para a cidadania de jovens do EM, na cidade de São Paulo-SP. Como objetivos específicos, podemos destacar: a) Caracterizar as concepções que os jovens do EM apresentam acerca da cidadania; b) Identificar como o conteúdo relativo à cidadania é apresentado nos livros didáticos e qual é a sua contribuição na formação para a cidadania; c) Apontar sob quais perspectivas, e sob qual ênfase, o conteúdo relativo à formação para a cidadania tem sido discutido na escola; d) Traçar um perfil sobre os jovens discentes das escolas colaboradoras da pesquisa.

Na intenção de responder os questionamentos previamente tecidos e alcançar os objetivos pretendidos, tecemos, necessariamente, uma metodologia de trabalho que fosse condizente com todas as necessidades do objeto de pesquisa proposto. Dessa forma, a metodologia elegida na trajetória dessa investigação ocorreu no âmbito da pesquisa qualitativa. Uma vez que, esse estudo, busca compreender o papel da Geografia escolar, na formação para a cidadania de jovens do EM da cidade de São Paulo-SP, a técnica mais utilizada durante todo o processo investigativo foi o estudo de caso.

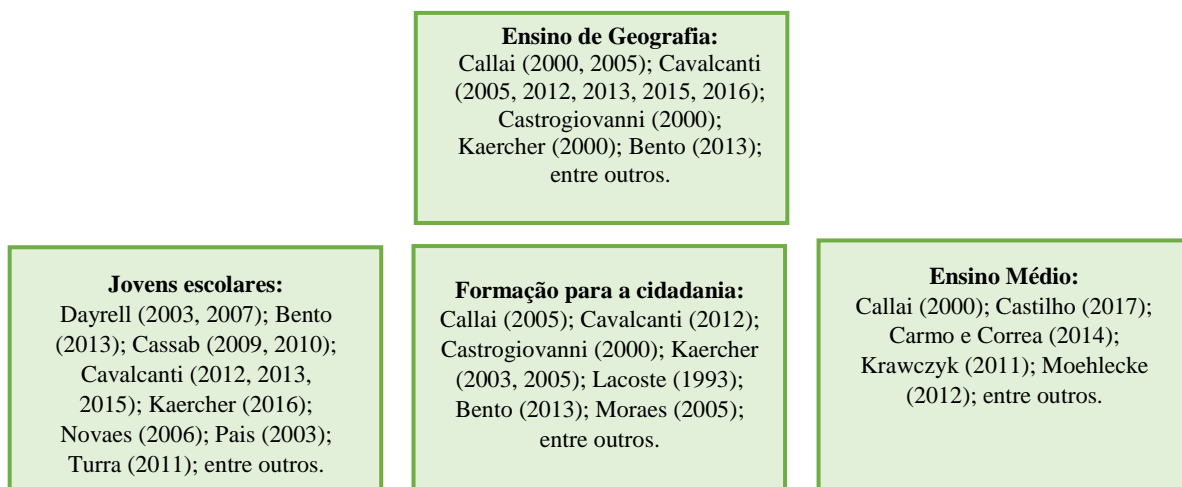
O estudo de caso é uma ferramenta de análise que tem como foco uma parte delimitada do todo, correspondendo, dessa forma, a um recorte do objeto, em questão. Ao optar por esse tipo de metodologia, o pesquisador tem como possibilidade olhar para o seu objeto de pesquisa como uma unidade, porém, dentro de um contexto mais amplo e, muitas vezes, diversificado. Nesse caso, é necessário redobrar os cuidados no que diz respeito às

interpretações e percepções, uma vez que se pode cometer um erro muito recorrente: generalizações acerca do objeto de estudo. De acordo com Chizzotti (2006, p.136), o estudo de caso visa “explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar”, a fim de realizar uma busca circunstanciada, de informações sobre um caso específico. O estudo de caso possibilita, ainda, descobertas e constatações que não estavam previstas ou foram previamente esperadas, podendo vir a enriquecer ainda mais os resultados da pesquisa.

Dessa forma, adentrar no espaço das salas de aula das duas escolas públicas elegidas e acompanhar as aulas de dois professores do EM da Rede Estadual possibilitou, ao presente estudo, analisar o cotidiano dos jovens escolares, bem como, o processo de ensino-aprendizagem que ali se efetivava. Posteriormente, ao sistematizar todos os dados coletados por meio de diferentes formas (Observações, entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários), pudemos contextualizar essa realidade dentro de um contexto mais amplo e analítico.

A pesquisa teve início por meio de um extenso levantamento bibliográfico acerca das temáticas que compõem esse trabalho. Foi-nos possível escolher, previamente, os recursos metodológicos mais adequados e condizentes para responder as questões levantadas. Destacamos aqui, a partir da figura 2, alguns teóricos utilizados para nortear a pesquisa, divididos por eixos temáticos:

Figura 2 - Organização da Base Teórica da Dissertação.



Organização: Larissa K. Nishiwaki, 2016.

Após essas primeiras definições, acerca do escopo teórico, realizamos uma pesquisa documental que trouxe maior proximidade com a realidade em voga, trazendo as especificidades dos locais onde efetivamos a pesquisa. Durante esse período, realizamos um exaustivo estudo a partir de documentos, como os currículos de Geografia do estado de São Paulo, os projetos políticos pedagógicos das escolas elegidas, os projetos aplicados nas referidas escolas, os livros e materiais didáticos utilizados.

Ao iniciarmos os preparativos para a pesquisa de campo, os espaços elegidos foram duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, escolhidas de forma aleatória, visto que cada escola, em si, tem suas particularidades e especificidades. Os jovens, elegidos para participar da pesquisa, foram aqueles que se encontravam matriculados em qualquer série do EM regular nas referidas escolas, no início da pesquisa e que concordaram nessa participação.

O ponto principal da pesquisa de campo se deu a partir de observações em sala de aula, com o intuito de caracterizar as concepções que os jovens vêm apresentando acerca da ideia de cidadania. É pertinente destacarmos a importância que o recurso da observação direta teve nessa pesquisa, uma vez que, a mesma, constitui-se como um importante instrumento da pesquisa qualitativa. Durante esse período, observamos 95 aulas de Geografia³, distribuídas em todas as séries do EM. Em concomitância ao recurso da observação, realizamos a aplicação de 132 questionários aos alunos e aplicamos entrevistas semi-estruturadas aos dois professores colaboradores, nas duas escolas, a fim de captarmos informações que ajudassem a traçar um perfil sobre esses jovens, em específico. Contudo, o estudo de caso deu-se através de vários recursos metodológicos, cuja abordagem principal foi a qualitativa.

A presente dissertação estrutura-se em três seções, nas quais buscamos realizar discussões teóricas sobre os principais conceitos e categorias envolvidos na temática principal desse trabalho. A seguir, fizemos uma apresentação prévia acerca do conteúdo de cada uma delas.

A seção 1, intitulada: “O ensino de Geografia e a cidadania: seus processos e possibilidades”, expõe um breve cenário das pesquisas recentes na área do ensino de Geografia. Nesse momento, buscamos contemplar levantamentos bibliográficos a partir das linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação em Geografia, no Brasil, teses e dissertações defendidas, bem como os principais apontamentos das pesquisas recentes

³ As observações nas escolas-campo tiveram início em meados do mês de junho de 2016 e findaram no mês de novembro do mesmo ano. Cada aula teve a duração, em média, de 50 minutos.

correlacionadas à temática, em questão. Essa seção aborda, ainda, caracterizações acerca da Geografia escolar, processos de ensino e aprendizagem e suas possíveis influências na formação para a cidadania, destacando quais são as teorias sobre o ensino de Geografia que norteiam esse trabalho. Explicita, além disso, a ideia de cidadania à luz do ensino de Geografia, que subsidiou e guiou o presente estudo.

Já na seção 2, “O Ensino Médio e os jovens escolares: um olhar necessário”, foram abordadas questões sobre o EM, seus sujeitos e suas especificidades; além de, trazer para a discussão, a caracterização dos jovens escolares e suas concepções. Nesse momento, foi apresentado um perfil sobre os jovens escolares, construído a partir das informações coletadas, das observações feitas e da perspectiva dos professores de Geografia, desses jovens. Ou seja, essa seção traz com mais ênfase os dados coletados em campo, destacando-se o viés empírico da pesquisa.

A seção 3, “A formação para a cidadania, práticas de ensino e o papel da Geografia”, conta, inicialmente, com uma análise acerca da formação para a cidadania que está sendo praticada hoje. Perpassa pelas principais questões curriculares da Geografia no EM e tece, ainda, alguns apontamentos sobre os livros e materiais didáticos utilizados nas escolas-campo. Faz, também, apontamentos sobre as possíveis potencialidades do ensino de Geografia, realizando um esforço teórico no confronto das hipóteses lançadas na seção 1 e os resultados obtidos em campo, expostos na seção 2. Para, finalmente, expor uma proposta com ênfase no/do espaço e no/do lugar como mediação didática na formação para a cidadania.

SEÇÃO 1

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CIDADANIA: SEUS PROCESSOS E POSSIBILIDADES



Jovens da escola B, São Paulo, 2016. Foto: Larissa K. Nishiwaki.

Esta primeira seção tem como centralidade as temáticas acerca do ensino de Geografia, seus processos e possibilidades no que tange a cidadania. Para respaldar essa discussão, optamos por realizar um levantamento sobre o cenário contemporâneo de pesquisas e estudos realizados nesse âmbito, a fim de justificar o escopo teórico utilizado para subsidiar toda a construção dessa pesquisa. Nesse momento, pretendemos, além disso, fornecer um estado da arte e realizar uma análise sobre o quê e com qual ênfase as principais pesquisas e teóricos na área do ensino de Geografia têm apontado a referida temática.

Com o propósito de elucidar algumas definições conceituais sobre a cidadania, essa seção também traz uma importante análise sobre o referido conceito à luz da Geografia. Uma vez que é um termo demasiadamente utilizado por várias áreas científicas do conhecimento, e também pelo senso comum, é pertinente olharmos para a cidadania através da perspectiva geográfica, em específico.

Como já foi apresentado, o maior anseio dessa pesquisa é reunir subsídios que deem conta de responder como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode contribuir na formação para a cidadania de jovens. Tal questionamento, parte do pressuposto de que a concepção de cidadania, que tem permeado a vida cotidiana dos jovens, não é vislumbrada a partir de toda sua complexidade; podendo resultar, por consequência, em uma apreensão vazia de significados. À vista disso, a compreensão por parte dos jovens escolares, pode não ocorrer de forma clara e instrumentalizadora, comprometendo, assim, suas práticas e ações em seu cotidiano e espaços vividos.

Entendemos que, para compreender o papel da Geografia escolar na formação para a cidadania, torna-se essencial conhecer, também, as concepções que os jovens têm acerca do conceito, bem como suas aspirações, seu cotidiano e suas visões de mundo. Posto que essa pesquisa partisse de uma proposta de ensino de Geografia, na qual os conhecimentos dos sujeitos, no caso, os jovens, são de suma importância no processo de construção de conhecimento dos mesmos, mergulhamos, primeiramente, em um estudo teórico sobre ensino de Geografia e suas especificidades para, enfim, fundirmo-nos com o cotidiano dos jovens, observado em sala de aula.

1.1 O cenário contemporâneo na Geografia: uma breve revisão sobre as pesquisas na área do ensino

A Geografia, assim como a sociedade, vem passando por um processo de intensas transformações, talvez, não tantas quanto o contexto histórico atual exige; mas, com toda a certeza, são movimentos de extrema importância. Somado às mudanças naturais provenientes da trajetória da humanidade, destacamos, também, o tão difundido processo de globalização. A forma de viver e de se relacionar em todas as esferas da vida, modificou-se. Por esse motivo, não há possibilidades de pensarmos o panorama da ciência sem considerar os rumos da sociedade.

À luz dos estudos de Cavalcanti (2012), ao discutir as concepções teóricas da Geografia na contemporaneidade, é necessário levantarmos alguns aspectos relevantes que caracterizam a vida atual. Um desses aspectos diz respeito ao fenômeno da globalização - que se apresenta desde a época das grandes navegações, seguido pelo advento da Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX, para enfim alcançar a Revolução Técnico-Científica, a qual ainda vivenciamos intensamente - com o objetivo primário de intensificar as relações econômicas, comerciais e até culturais entre os países -, realizando o encurtamento de distâncias e fronteiras. Esse movimento pode ser entendido:

[...] como um fenômeno de eliminação de fronteiras entre os países de todo o mundo, que afeta múltiplos campos: cultural, tecnológico, social, econômico, etc., e que traz como consequência a construção de espaços de relações integradas. Ainda que se saiba que a globalização é um processo complexo e diverso, no qual participam efetivamente muitos países, mas não todos, e que essa participação ocorre de modos diferenciados, pode-se dizer que todos experimentam, de fato, em muitos aspectos, uma aproximação de espaços e uma integração de povos, ainda que estas sejam impostas por padrões econômicos globais hegemônicos. É, assim, um fenômeno que obriga a considerar a interdependência de escalas, já que nele ocorre a construção de espaços de relações mais integradas em que estão profundamente inter-relacionados o local, o regional e o global. (CAVALCANTI, 2012 p. 15)

Viver em um mundo globalizado implica, antes de qualquer coisa, muita reflexão. Requer, ainda, muita compreensão a começar do lugar em que se vive. Além das inúmeras transformações, somamos a esse processo a velocidade com que as coisas acontecem. Em um período da História, predominantemente digital, tudo o que se faz pode chegar ao conhecimento do outro - e do mundo -, de forma instantânea. Isso se deve ao desenvolvimento de tecnologias voltadas à comunicação e à informação, que possuem em si duas faces. A primeira reside na possibilidade de externar, compartilhar e armazenar informações de qualquer parte do mundo, desde que tenhamos acesso a

essa mesma tecnologia. Já a segunda, diz respeito, ao processo de homogeneização que traduzimos através da universalização dos gostos, da alimentação, dos hábitos de consumo, do lazer, dos modelos de vida social e de democratização da ideia de consumo, do ideal de consumo.

É fato que todo esse movimento acaba por influenciar, em grande escala, todas as relações, em todas as suas esferas. No que diz respeito às relações, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman nos brinda com uma análise bastante interessante, ligada ao movimento pós-modernista. Segundo o autor, estamos cada dia mais fadados à fluidez, já que nos encontramos imersos em um “mundo moderno líquido”.⁴ Para o teórico, o mundo se tornará líquido, uma vez que os líquidos jamais se imobilizam nem conservam sua forma por muito tempo. Ainda de acordo com o autor:

Para resumir a história: esse mundo, nosso mundo líquido moderno, sempre nos surpreende; o que hoje parece correto e apropriado amanhã pode muito bem se tornar fútil, fantasioso ou lamentavelmente equivocado. Suspeitamos que isso possa acontecer e pensamos que, tal como o mundo que é o nosso lar, nós, moradores, planejadores, atores, usuários e vítimas, devemos estar sempre prontos a mudar: todos precisam ser, como diz a palavra da moda, ‘flexíveis’. (BAUMAN, 2011, p. 07).

Além dessas características, outros fenômenos marcam, em demasia, o mundo atual. São eles: o fenômeno da urbanização e do multiculturalismo. A urbanização abriga um processo complexo e diversificado, uma vez que grande parte da população vive, hoje, nas cidades. E, para além desse fato, é pertinente destacar que as formas de vida das sociedades atuais são predominantemente urbanas, o que demanda novas e diferentes formas de conexões cotidianas. Ou seja, mesmo aqueles sujeitos, que não vivem no espaço urbano, têm cultivado hábitos cotidianos provenientes da vida urbana.

Já, a questão do multiculturalismo é caracterizada como um crescimento da interação entre povos de diferentes lugares do mundo e com diferentes culturas, possibilitada pela maior comunicação entre elas. Esse “encontro” pode ocorrer tanto por

⁴ O conceito de modernidade líquida está ligado às novas características da sociedade pós-moderna. O idealizador percussor desse conceito, Zygmunt Bauman, propõe que essa “modernidade líquida” é resultado de vários eventos sociais e históricos, com destaque à maior fragmentação do indivíduo, ao enfraquecimento das instituições representativas (sindicatos, entre outras), ao enfraquecimento de movimentos como o comunismo, socialismo e anarquismo, às mudanças nas formas de intervencionismo do Estado, à modificação da relação dos indivíduos com o espaço e território, à ressignificação da relação espaço-tempo e à velocidade com que tudo isso ocorre, ocasionando uma fragilidade nas relações entre os indivíduos e, desses, com o espaço, nunca observada em momentos anteriores.

vias digitais, quanto por vias físicas, uma vez que, hoje, tornou-se mais viável, economicamente, viajar de avião, além da facilidade da entrada em países estrangeiros. Salvo os países que lidam com a questão do terrorismo e, como solução imediata, dificultam, e/ou proíbem momentaneamente, a entrada de determinados povos e/ou etnias, em seus territórios. Todavia, o fenômeno do multiculturalismo passa também por uma série de pontos multifacetados, como, por exemplo, a existência do preconceito e/ou discriminação com o imigrante, demonstrando-se, dessa forma, que a reunião de diferentes culturas nem sempre ocorre de forma “amigável” e proveitosa, resultando em um fenômeno e movimento social bastante complexo.

Todas essas novas configurações demandam, às várias áreas da ciência, certa urgência na tarefa de compreender a complexidade que se vem instaurando no mundo contemporâneo. No âmbito das ciências humanas e sociais, notamos um grande esforço no sentido de abarcar as necessidades da sociedade contemporânea, como um todo. Não somente através do viés filosófico, ético e moral, mas também do viés técnico e operacional. Tal fato é muito claro quando é analisado da perspectiva geográfica, dada as particularidades da ciência e seu objeto de estudo: o espaço. E, por ter essas especificidades, é que vários projetos políticos e de planejamento das cidades têm participação de geógrafos, por exemplo. Portanto, a Geografia, nesse sentido, busca acompanhar de várias maneiras, o movimento da sociedade. A saber:

A geografia, nesse contexto, tem também se reestruturado, tornando-se uma ciência mais plural. Por um lado, ela reafirma seu foco de análise, que é o espaço, mas, por outro, torna-se mais consciente de que esta é uma dimensão da realidade, e não a própria realidade, complexa e interdisciplinar por si mesma. (CAVALCANTI, 2012, p. 18)

Nessa mesma linha de pensamento, Callai (2005, p. 228) afirma que “a leitura de mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania.” Ou seja, realizarmos uma leitura do mundo através da leitura do espaço significa considerar todas as marcas da vida dos homens. Ainda, segundo a autora:

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do

âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228).

Diante desse novo cenário histórico e social que se apresenta à ciência e, ao mesmo tempo, coloca-se como uma grande e complexa demanda, a Geografia pode ser pensada a partir de muitos caminhos. Todavia, para esse momento optamos trilhar reflexões por um caminho marcado, essencialmente, pelo **pluralismo**. Com o sentido de abarcar as diferentes compreensões de mundo, a ciência geográfica busca, assim, estruturar-se para ter um olhar mais integrador e amplo. Um olhar mais compreensivo, mais sensível às explicações do senso comum, ao sentido dado pelas pessoas para suas práticas espaciais e para suas ações.

Posto isso, consideramos pertinente, nesse momento, apresentar algumas propostas que têm permeado as pesquisas na área do ensino de Geografia, na última década. Embora, as características citadas acerca dos movimentos da sociedade já estejam sendo percebidas e analisadas há mais tempo.

Para subsidiar a discussão, reunimos alguns dados sobre o cenário atual das pesquisas no ensino de Geografia, no Brasil. Para tanto, esse trabalho considerou, como sendo atual, o período compreendido entre 2000 a 2015. Como propõem Mazzoti e Gewandsnajder (2002, p. 180), “A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado.” Ou seja, é uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, tornando o conhecimento cumulativo. Dessa forma, acreditamos que, ao fazermos essa caracterização acerca do que está sendo produzido sobre a temática do ensino de Geografia, é possível reunirmos subsídios teóricos mais articulados e processados, para que possamos pensar em questões como a formação para a cidadania. Nesse mesmo sentido, afirma Cavalcanti (2016):

[...] é relevante o esforço para elaborar reflexões/análises com esse foco, que, de todo modo, fornece diagnósticos indicativos de trajetórias de linhas de pesquisa, necessários tanto para avaliar o passado dessa produção quanto para apontar caminhos em direção ao seu avanço. Esses diagnósticos são importantes para o conjunto de pesquisadores dessa linha específica, pois permite perceber e divulgar o que já está encaminhado e o que ainda está por fazer, e também ele é útil para cada pesquisador individualmente, pois indica demandas para o avanço da reflexão, podendo auxiliá-lo na identificação da relevância de sua própria investigação para a área e para a sociedade. (CAVALCANTI, 2016, p. 400)

Destarte, a realização desse estudo torna-se pertinente não só para a elucidação de caminhos a serem percorridos na própria pesquisa, como para ajudar a apontar temáticas que necessitam de maior ênfase e de um olhar mais atento na comunidade científica. A respeito disso, *a priori*, foi-nos possível constatar que a temática do ensino de Geografia, infelizmente, ainda não se encontra sob os holofotes da ciência geográfica brasileira. Embora muito seja falado e, muito se tenha trabalhado em prol⁵ desse fato, basta-nos observar o surgimento de vários trabalhos e teóricos bastante preocupados em construir um caminho oportuno no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, que verificaremos que os estudos na área ainda são bastante deficitários, quando comparados às demais áreas que constituem a ciência. Estudos recentes (Cavalcanti, Callai, Castellar, 2012) confirmam a ampliação da investigação nesse campo, porém: “A ampliação de Programas de Pós-Graduação em Geografia e da institucionalização de linhas de pesquisa em ensino de Geografia é uma tendência visível, embora ainda seja aparentemente uma área pouco explorada.” (Cavalcanti, 2016, p. 407)

Por outro lado, a temática acerca da formação para a cidadania, assim como a temática relativa aos jovens escolares ou juventudes, têm sido assuntos frequentes em debates voltados à área da Educação, da Sociologia, dentre outras, no cenário acadêmico.

Com o objetivo de traçarmos um panorama mais embasado e, com isso, obtermos melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, é necessária a análise de quais são as teorias básicas e propostas que estão norteando esse campo. Para realizarmos esse levantamento acerca das produções científicas, tomamos como base, três elementos: 1) As linhas de pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Geografia, recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Triênio 2013-2015⁶; 2) As publicações em revistas/periódicos, teses e dissertações na área do ensino de Geografia e formação para

⁵ No último evento do NEPEG (VIII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia), em 2016, realizado na cidade de Caldas Novas-GO, foi apresentada, aos participantes, a criação do *Observatório da Pesquisa no Ensino de Geografia*. Esse movimento tem como intuito buscar a integração de grande parte dos grupos de pesquisas em ensino de Geografia de todo o país, mantendo sempre uma relação de intercâmbio e troca de conhecimentos na área.

⁶ Tal levantamento ocorreu por meio de buscas em sites dos referidos programas, bem como contatos via e-mail e via telefone. Foram utilizados, também, alguns dados complementares cedidos pelo grupo NUCEF (Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores, coordenado pela pesquisadora Lucineide Mendes Pires e sediado no LEPEG (Laboratório de Pesquisa em Educação Geográfica) do IESA/UFG, na cidade de Goiânia-GO.

a cidadania e 3) Os trabalhos publicados em anais nas temáticas, em questão, nos eventos ENANPEGE⁷ e Fórum NEPEG.

No que se refere às linhas de pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Geografia, constatamos que, do total de 177 linhas, divididas em 62 programas em nível de mestrado, mestrado profissional e doutorado, localizados por todo o território nacional, – embora não seja ainda uma distribuição equitativa - apenas 17 são destinadas diretamente à área do ensino de Geografia. É importante ressaltarmos a existência de alguns programas que, mesmo não expondo de forma explícita uma linha de pesquisa específica na área de ensino, realizam orientações e mantém grupos de pesquisas dedicados à temática. Como é o caso do próprio Programa de Pós-graduação no qual estou matriculada, por exemplo.

Ainda, sobre os programas de pós-graduação em Geografia, constatamos que dentro da linha de pesquisa do ensino de Geografia, há poucos teóricos que trabalham, especificamente, com a temática voltada à formação para a cidadania. Dentre um trabalho e outro é possível observar algum direcionamento nesse sentido, mas, em sua maioria, não é tratado de forma direta. No quadro 1, é possível visualizar todas essas informações de forma sistematizada.

QUADRO 1 - Relação de Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu em Geografia, recomendados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), triênio 2013-2015.

<i>Programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil (Mestrado, Mestrado profissional e Doutorado)</i>	<i>Número de linhas de pesquisas dos programas</i>	<i>Número de linhas de pesquisas específicas na área do ensino de Geografia</i>	<i>Número de teses/dissertações defendidas/consultadas</i>	<i>Número de teses/dissertações defendidas/consultadas na área de ensino de Geografia</i>	<i>Número de teses/dissertações defendidas/consultadas na área de formação para a cidadania</i>
UERJ	2	-	175	4	-
UERJ- São Gonçalo	3	1	7	3	-
UFAM	2	-	46	-	-
UFBA	2	-	240	2	-
UFC	2	-	143	1	-

⁷ O ENANPEGE (Encontro Nacional da ANPEGE) é um evento voltado às pesquisas de professores e alunos dos programas de pós-graduação em Geografia. É organizado pela ANPEGE (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia) e, a cada dois anos, sua organização fica sob a responsabilidade de um programa eleito pela comissão.

UFES	3	-	88	-	-
UFF - Niterói	2	-	329	11	1
UFF - Campos de Goytacazes	2	-	2	-	-
UFG - Goiânia	3	1	348	40	-
UFG - Catalão	3	-	93	9	-
UFG - Jataí	2	-	47	1	-
FURG - Rio Grande	2	-	85	5	-
UFMG	4	1	240	8	1
UFJF	2	-	24	-	-
UFMS - Três Lagoas	2	-	72	2	-
UFMT - Cuiabá	2	-	135	1	-
UFPA	2	-	50	-	-
UFGD	2	-	66	7	-
UFPB	3	-	139	23	-
UFPE	6	1	397	4	-
UFPEL	2	-	10	4	-
UFPI	2	1	26	12	-
PUC-MG	3	-	226	-	-
UFPR	3	-	333	11	-
UFRGS	3	1	381	64	-
UFRJ	8	-	752	23	-
UFRN - Natal	3	1	196	6	-
UFSC	7	1	408	19	-
UFSM	2	-	199	16	-
UFT	2	-	24	1	-
UFU	3	1	284	17	-
PUC-RIO	2	-	35	3	-
UNB	2	-	259	8	-
UNESP- Presidente Prudente	6	-	630	30	-
UNESP-RC	3	1	37	37	-
UNICAMP	3	-	287	3	-
UNICENTRO	3	-	42	-	-
UNIOESTE FCO. BELTRÃO	3	1	102	6	-
UNIOESTE - Marechal C. Rondon	2	-	20	-	-
UNIR	2	-	118	4	-
USP-GF	4	-	989	41	-
USP-GH	7	1	1152	75	3

UECE	2	-	227	2	-
UVA-CE	2	-	12	1	-
FUFPI	2	1	26	12	-
UFMS - Aquidauana	2	1	1	1	-
UFMT - Rondonópolis	2	-	4	-	-
UNIMONTES	2	-	-	-	-
FUFSE	3	-	234	-	-
UNESP	3	1	5	-	-
UNESP-PP	3	-	7	-	-
UFU - Ituiutaba	2	-	-	-	-
UEFS	3	-	-	-	-
UFRR	2	-	24	-	-
UFSJ	3	1	234	-	-
UNEMAT	2	-	7	-	-
UEMA	2	-	-	-	-
UFAL	2	-	-	-	-
UFRN – Natal/Caicó	3	1	-	-	-
UEL	7	-	161	2	-
UEM	2	-	329	11	-
UEPG	2	-	117	1	-
TOTAL	177	17	10624	531	5

Fonte: Pesquisa sobre os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2017)

Dentre as teses e dissertações na área do ensino de Geografia, que foram analisadas a partir de dados disponibilizados nos *sites* das referidas instituições, foi-nos possível constatar que as temáticas transitam, em sua maioria, entre a formação de professores, a educação cartográfica, a educação no campo, as questões étnico-raciais, as questões de gênero, a precarização do trabalho docente, as políticas educacionais e o currículo, as novas tecnologias no ensino, as práticas pedagógicas, as práticas espaciais, o livro didático e as representações dos alunos.

Ao considerarmos que as linhas de pesquisas na área do ensino de Geografia, de acordo com o quadro apresentado, representam aproximadamente 11% do total de linhas de pesquisa distribuídas entre os Programas de Pós-graduação em Geografia, nível mestrado, mestrado profissional e doutorado, podemos possivelmente afirmar que há, sim, certa escassez em comparação às demais áreas.

Tal asseveração acerca da escassez de estudos na área do ensino de Geografia já foi realizada por vários autores, como Moutinho (2013); Bento (2013); Kaercher

(2007); Lencioni (2013), entre outros. Acreditamos que, tal fato, abre precedentes para se pensar em uma agenda de pesquisa, em que temáticas relativas ao ensino de Geografia tenham mais visibilidade e espaço tanto nos programas de pós-graduação quanto em eventos e revistas de Geografia, dada a sua importância social na conjuntura da formação de alunos.

A respeito das publicações em revistas/periódicos, foi realizado um levantamento em três periódicos: *Geosp*, *Geosul* e *Terra Livre*. A escolha por esses periódicos reside em sua importância no cenário nacional da ciência geográfica, bem como sua representatividade expressa em suas respectivas qualificações: Qualis A1, Qualis A2 e Qualis A2.

Pesquisamos um total de 648 artigos, divididos em 68 edições, publicados no período de 2005 a 2015. Desse total, encontramos 41 artigos voltados à temática do ensino de Geografia e apenas 2 artigos tratando da formação para a cidadania, de forma específica. A classificação das temáticas dos trabalhos, das referidas revistas, ocorreu com base na leitura dos títulos e resumos e buscas por palavras-chave como, por exemplo: ensino de Geografia, Geografia escolar, Formação de professores, processo de ensino-aprendizagem, sala de aula, alunos, entre outras. É possível visualizar tais informações no Quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 - Relação de artigos de revistas e periódicos de Geografia com as temáticas de “Ensino e Geografia” e “Formação para a cidadania” (2005-2015).

<i>Revistas</i>	<i>Número de volumes ou edições pesquisadas</i>	<i>Número total de artigos publicados/analizados</i>	<i>Número de artigos identificados na área do ensino de Geografia</i>	<i>Número de artigos identificados na área de formação para a cidadania</i>
Geosp	26	276	5	-
Geosul	23	193	8	-
Terra livre	19	179	28	2
TOTAL	68	648	41	2

Fonte: Pesquisa sobre o estado da arte das temáticas “Ensino de Geografia” e “Formação para a cidadania”. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2017).

Em relação aos trabalhos publicados nos anais dos eventos X ENANPEGE (2013) e XI ENANPEGE (2015), ocorridos nas cidades de Campinas-SP e Presidente Prudente-SP, respectivamente, de acordo com os dados apresentados no Quadro 3, podemos dizer que os artigos que tratam acerca do ensino de Geografia representam

menos de 5% do total de publicações feitas nos anais dos dois eventos. Notamos, com isso, um coeficiente bem reduzido em vista do total de trabalhos. Todavia, por mais desanimador que pareça ser, esse é um cenário que, segundo Cavalcanti (2012), já sinaliza mudanças bastante positivas no que tange à incorporação da temática no cenário acadêmico geográfico, por estar no foco de vários estudiosos do assunto.

Outro apontamento que não poderíamos deixar de fazer, diz respeito ao acesso de dados, tanto nos programas de Pós-graduação em Geografia, quanto nos eventos nessa área. Devido às distâncias físicas entre um programa e outro, dadas as proporções territoriais do Brasil, a forma mais exequível de coleta de dados é a partir dos *sites* dessas instituições. Todavia, nem sempre, é possível encontrar todos os dados necessários, podendo ocorrer, também, o fato de que esses dados não sejam atualizados regularmente. Por esse motivo, acreditamos que a padronização da sistematização dessas informações seria uma saída possível e pertinente, colocando-se também como um aspecto para ser pensado em uma agenda de pesquisa em Geografia.

QUADRO 3 - Relação de artigos publicados nos anais dos eventos: “ENANPEGE” com as temáticas de “Ensino e Geografia” e “Formação para a cidadania” (2013/2015).

<i>Eventos</i>	<i>Número de trabalhos publicados</i>	<i>Número de artigos publicados na área do ensino de Geografia</i>	<i>Número de artigos publicados na área de formação para a cidadania</i>
ENANPEGE (2013) Campinas-SP.	895	35	-
ENANPEGE (2015) Presidente Prudente-SP.	1056	51	2
TOTAL	1951	86	2

Fonte: Pesquisa sobre o estado da arte das temáticas “Ensino de Geografia” e “Formação para a cidadania”. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2017).

Sobre o evento VIII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia⁸ (2016), ocorrido em Caldas Novas-GO, verificamos as referências bibliográficas dos 88 trabalhos, distribuídos entre cinco Grupos de Trabalho (GT's). Esses trabalhos

⁸O evento Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia é um encontro de pesquisadores da Didática da Geografia, que envolve a formação de professores na área, e que acontece a cada dois anos, sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). O Núcleo possui sua sede na Universidade Federal de Goiás e é constituído por docentes de todo o país.

apresentaram temáticas variadas dentro da área do ensino de Geografia. Resguardadas as especificidades e recortes, podemos destacar os seguintes temas: Linguagens para o ensino de Geografia, Formação de Professores em Geografia, Temas e conteúdos no ensino de Geografia, Políticas curriculares e programas para a docência em Geografia e Fundamentos teóricos e o ensino de Geografia.

Ao analisarmos os autores que serviram como referência para os trabalhos apresentados, é-nos possível destacar dois grupos. O primeiro grupo de autores foi citado de 20 a 63 vezes nas referências dos 88 trabalhos publicados. Esse grupo é constituído por Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai, Sonia Maria Vanzela Castellar, e José Carlos Libâneo. Já o segundo grupo de autores, citado entre 4 a 12 vezes, é representado por Nídia Nacib Pontuschka, Antônio Carlos Castrogiovanni, Rosângela Doin Almeida, Rafael Straforini, Nestor André Kaercher e Ana Fani Alessandri Carlos. Uma vez constatado que esses dois grupos de autores são referências para trabalhos não só desse evento em específico, mas sim de grande parte das produções sobre a referida temática no país, podemos afirmar que se constituem, dessa forma, no principal escopo teórico na área do ensino de Geografia.

Para subsidiar esse trabalho em específico, e a fim de atender suas principais demandas advindas das especificidades das temáticas aqui abordadas, consideramos pertinente que as contribuições de Callai (2000), Cavalcanti (2005, 2012, 2013), Castrogiovanni (2000), Damiani (2000), Kaercher (2000), Libâneo (2000, 2009, 2010), Pontuschka (2011), entre outros, auxiliassem na presente reflexão.

Dessa forma, apresentamos as principais contribuições que os referidos autores veem produzindo nas últimas décadas na área do ensino de Geografia. É importante ressaltarmos que é consenso, entre os autores citados, o fato de que a Geografia possui desafios diversos diante das novas configurações históricas e sociais. Diante disso, cabe à Geografia acompanhar esses movimentos de forma a considerar suas peculiaridades, sempre no sentido de refletir sobre as práticas em sala de aula e fora dela, abarcando os novos processos de identidades e do possível surgimento de uma nova cultura.

Em estudos mais recentes, Cavalcanti (2005, 2012, 2013, 2015) tem ressaltado a importância de dar destaque à abordagem da cidade no ensino, a fim de se contribuir com a formação para a cidadania dos alunos. A estudiosa tem-se dedicado, também, a pesquisas que envolvem os jovens escolares em todas as suas dimensões. Tais estudos se pautam em uma concepção de ensino fundada na dialética, em que o conhecimento é construído por um sujeito ativo, - nesse caso, os jovens escolares - que está em relação

com o mundo. E, no que concerne o processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor, “apresentar” o mundo a ser conhecido pelo jovem, de modo que o mesmo se envolva e tenha uma aprendizagem significativa. A autora destaca, ainda, que aprender Geografia é aprender sobre o espaço geográfico e atuar nele, uma vez que é um espaço social, concreto, em movimento e, portanto, transformável. Ainda de acordo com a autora:

O ensino de cidade, nessa perspectiva, salienta as percepções e vivências cotidianas e fornece elementos teóricos para que seja possível refletir sobre elas, compreendendo esse espaço para além de sua forma física, como a materialização dos modos de vida. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício cotidiano de apropriação dos lugares, ao acesso de seus espaços públicos, práticas fundamentais, para o usufruto pleno do direito à cidade. (CAVALCANTI, 2013, p. 67)

Dessa forma, fazer educação geográfica na escola é propiciar os elementos teóricos e os meios cognitivos e operativos de desenvolver consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos, dos processos, enquanto integrantes da prática social, por meio de processos de aprendizagem que sejam significativos para esses jovens.

Ao encontro dessas concepções, Callai (2000) pontua que uma das questões mais significativas, em Geografia, diz respeito à escala de análise que será considerada durante o estudo. Dessa forma, a estudiosa propõe o estudo do lugar para compreender o mundo. De acordo com a autora:

Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes a explicação pode estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. [...] compreender o lugar que se vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas em hipótese alguma é isolado, independente. (CALLAI, 2000. p. 84)

O lugar como uma das principais categorias de análise da ciência geográfica, apresenta-nos como um importante instrumento potencializador na construção e formação de conceitos dos alunos. Pensarmos por essa perspectiva, já aponta para um

possível caminho teórico metodológico ao se considerar o papel da Geografia escolar na formação para a cidadania.

Outra possível contribuição reside na possibilidade de desmistificação do ensino de Geografia em sala de aula. Pensando no contexto do livro didático, é possível percebermos que a Geografia, à primeira vista, parece ser uma disciplina muito formal, devido à variedade de conceitualizações que apresenta. A partir dessa ideia, Kaercher (2000) propõe:

[...] um ensino não tão ‘formalizado’ – a partir de menos classificações, sem tantas nomenclaturas e memorização. Afinal, mais importante do que saber o que é um planalto é perceber que o relevo é modificado, tanto pela natureza como pelos seres humanos! Ser menos formalista equivale a ser menos conteudista. O conteúdo não é o único objetivo, é um caminho (e eles sempre são muitos) para se ir além dele. (KAERCHER, 2000, p. 137)

Notamos a partir de tal concepção, a relevância de estudarmos um conceito ou um conteúdo não só com o intuito de saber defini-lo, mas, principalmente, com o objetivo de entendê-lo em sua extensão. A importância de analisar as concepções, que os jovens do EM apresentam acerca do conceito de cidadania, encontra-se na possibilidade de refletirmos se os jovens estão apresentando uma concepção genérica, “decorada” dos livros didáticos, ou se já possuem uma concepção baseada em suas próprias construções cotidianas.

Entendemos, aqui, que a compreensão do espaço geográfico apresentado como um produto social, historicamente construído e, segundo Castrogiovanni (2000), como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem em um determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem estão diretamente ligadas a uma formação voltada para a cidadania. Pensando, ainda, no papel do ensino de Geografia, de acordo com o autor, pontuamos que:

A Geografia escolar, para dar conta desse objeto de estudo, deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência. Em outras palavras, é fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quanto ao espaço vivido. Estas referências emergem das suas experiências e textualizações cotidianas. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 7)

É unânime, dentre as teorias apresentadas, a importância de observarmos as experiências e práticas cotidianas dos alunos, uma vez que elas exprimem suas valorações, representações e referências. Pois, a partir da compreensão dessa realidade, criamos a possibilidade de potencializar a formação dos jovens escolares, por meio de uma aprendizagem mais significativa.

Posto isso, é pertinente apontarmos que essa pesquisa comunga, em grande parte, do entendimento que esses autores e suas teorias apresentam acerca do processo de ensino-aprendizagem em Geografia. A responsabilidade de auxiliar na leitura que os alunos têm do mundo e assim ajudar a desenvolver um raciocínio geográfico, que possibilite uma melhor vivência e uma melhor relação dos jovens com o espaço no qual estão inseridos, é a maior justificativa para pensarmos em técnicas e instrumentos que potencializem e enriqueçam todo esse processo.

Nesse sentido, esse estudo lança um caminho, como possibilidade de potencialização da formação para a cidadania dos jovens escolares, através da mediação de dois conceitos-chaves na Geografia: o conceito de lugar e o de espaço. Ao realizar tais indicações, partimos do pressuposto de que, ao trabalhar de forma mediada o conceito de lugar e de espaço, cria-se uma maior possibilidade de entendimento por parte dos jovens. Cria-se, também, a possibilidade de que eles compreendam, de forma mais eficaz, outros conceitos ou ideias como o exercício da cidadania e o direito à cidade; uma vez que tais conceitos têm relações diretas com o cotidiano, com a afetividade, orientação, identidade e familiaridade dos jovens. Pensarmos o ensino, nessa perspectiva, segundo Cavalcanti (2012), é pensarmos em processos de construção de instrumentos simbólicos que ajudam na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações cotidianas desse sujeito e a realidade objetiva.

Esse processo se viabiliza, obviamente, somente com a ajuda do professor; posto que o processo de ensino-aprendizagem é sempre dinâmico e os sujeitos, ao construírem o conhecimento, constroem-se a si mesmos formando, a partir daí, suas identidades. Nesse caso, há de se considerar a espacialidade construída pelos sujeitos no processo de ensino, o lugar vivido e experienciado e todo o conjunto de conhecimentos construídos, cotidianamente, e levados pelos alunos para o ambiente da sala de aula.

Contudo, podemos afirmar que o ensino de Geografia oferece inúmeras possibilidades, por meio de seu objeto de estudo e suas categorias de análise, para que os sujeitos compreendam as suas espacialidades e modos de vida, em suas várias escalas. Ampliar e apurar o raciocínio geográfico de jovens escolares, além de,

possivelmente, contribuir em suas formações como um todo, ajuda a formar cidadãos mais ativos e, conseqüentemente, termos uma sociedade melhor para se viver.

1.2 A ideia de cidadania à luz do ensino de Geografia

Nesse momento, após apresentar as principais pesquisas recentes na área do ensino de Geografia, com base em um levantamento bibliográfico, destacando quais são as teorias essenciais que norteiam esse trabalho, buscamos, aqui, elucidar as noções de cidadania à luz da Geografia, existentes no campo acadêmico, bem como a ideia de cidadania que serviu como ponto de partida e referência para toda a presente investigação.

Todavia, antes de problematizarmos a ideia de cidadania, consideramos pertinente traçar algumas pontuações sobre o ato de conceituar ou nomear um fato, um fenômeno ou um processo. Baseando-nos em estudos de Lencioni (2008), é imprescindível pontuar a importância e utilidade de um conceito em si; pois, todo conceito serve para se compreender a essência dos objetos, dos fenômenos, das leis e, nesse sentido, constitui-se em um instrumento de conhecimento e pesquisa. Dessa forma, refletir acerca do conceito de cidadania, a fim de elucidar e encaminhar melhores usos e corretas apropriações, apresenta-nos como um caminho mais responsável e coerente para uma boa formação.

A primeira consideração diz respeito ao fato de que a construção de conceitos é um exercício do pensamento sobre o real e esse real existe independentemente de pensarmos sobre ele ou de termos conceitualizações acerca de seus objetos. Ou seja, a realidade está ali posta, independente de pensarmos sobre ela e/ou nomeá-la. Outro aspecto a ser observado reside no fato de que um conceito é uma construção do real, isto é, a formação de um conceito sempre se baseia em elementos de uma dada realidade.

Os conceitos são ao mesmo tempo objetivos e subjetivos. São objetivos pelo seu conteúdo, pois estão relacionados ao real. Por isso, quanto mais conhecermos o real mais teremos condições de formular um conceito. Mas os conceitos são, também, subjetivos, pois existem no nosso pensamento, na nossa consciência. No cumprimento do objetivo de que um conceito deve refletir aquilo que lhe é essencial, é possível dizer que o conceito em si é pobre em relação ao real. Visto que o real é infinitamente maior que uma definição conceitual.

O conceito existe em movimento. Ele se modifica, altera-se e se renova e, por isso, um conceito constituído em uma determinada época pode se alterar. Na medida em que o conceito é uma construção pautada no real, e esse real está em permanente mudança, é natural que ele também se modifique.

Tratando-se do conceito de cidadania que remonta desde os tempos da *pólis*, na Grécia antiga, por exemplo, é possível dizermos que já houve inúmeras generalizações, de acordo com o contexto social e histórico pelo qual foi e é pensado. Ao analisarmos tal fato, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, pautando-se nos princípios da teoria de Vigotski, podemos afirmar que o processo de generalização de uma ideia e de um conceito amplia a possibilidade de aplicação a várias outras esferas da aprendizagem, conferindo, de certa forma, mais dinamismo ao referido processo.

Além disso, existe o fato de alguns conceitos prescindirem de derivações. A ideia de cidadania, por exemplo, deriva de outros conceitos tão complexos quanto ele próprio, como cidadão e cidade, que também existem em movimento. Isto é, os conceitos estão sempre relacionados a outros conceitos e/ou noções. Pelo fato, de o conceito de cidadania estar relacionado às ciências humanas, ele pode apresentar variações a depender da teoria pela qual é pensado, concebido. Ou seja, um único conceito pode apresentar definições diferentes à luz de literaturas diferentes.

Outra importante consideração reside no fato de que, para que um conceito passe a existir, ele precisa de uma definição. E isso se dá através do uso de palavras e formas de linguagens. Ou seja, é nesse momento que o sujeito irá construir seus próprios conceitos a partir de uma relação mediada com o mundo, considerando suas experiências, os signos e os instrumentos/ferramentas. Notamos que todas as observações, tecidas até o momento, têm ligação direta com o processo de aprendizagem que, por sua vez, é pautada na teoria vigotskiana a ser tratada com mais ênfase na próxima seção. Destarte, esse estudo apresenta, agora, algumas definições sobre a ideia de cidadania.

Ao partir da definição puramente gramatical, segundo consta no dicionário Michaelis (2015), “cidadania” significa: “Qualidade de cidadão”. Tal fato nos remete, imediatamente, a analisar o significado da palavra ‘cidadão’ e no seguinte consta que cidadão, é: “1.Habitante de uma cidade; 2.Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado.” Notamos, desde já, a partir das definições mais sucintas, que a ideia de cidadania está bastante atrelada à noção de ter direitos ou exercer o direito de tê-los. Além de prescindirmos de outras palavras como cidade.

Ao analisarmos a palavra cidadania, a partir de sua etimologia, de acordo com Funari (2003), é possível encontrar mais de um significado, dependendo da perspectiva e do momento histórico a ser considerado:

Em latim, a palavra *ciuis* gerou *ciuitas*, “cidadania”, “cidade”, “Estado”. Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito – e só pode haver esse coletivo se houver, antes cidadãos. *Ciuis* é o ser humano livre e, por isso, *ciuitas* carrega a noção de liberdade em seu centro. [...] Se para os gregos havia primeiro a cidade, *polis*, e só depois o cidadão, *polites*, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade. Se para os gregos havia cidade e Estado, *politeia*, para os romanos a cidadania, *ciuitas*, englobava cidade e Estado. (FUNARI, p. 49, 2003)

Notamos que, já na definição de um conceito, é possível constatar valorações, concepções e ideias. Tratando-se do conceito de cidadania, além de ser pensado por vários povos, sociedade e formas de governo, o mesmo foi sofrendo muitas variações em sua definição ao longo do tempo.

Ao abrangermos o nível de análise para além do significado semântico da palavra, segundo os estudos de Pinsky (2003),⁹ é-nos possível apontar que cidadania não é uma definição pronta, acabada. Mas se caracteriza como um conceito histórico, o que indica certa variância no tempo e no espaço, ao encontro do que já havia sido posto nas colocações sobre um conceito em si. Há ainda o fato de que ser cidadão, na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil, por exemplo, tem suas diferenças, visto que as regras que definem, quem é ou não titular da cidadania, divergem. E, também, pelo fato dos direitos e deveres, em cada país, variarem. Contudo, mesmo em se tratando da cidadania dentro de um único Estado, é-nos possível dizer que sua conceitualização vem se alterando ao longo dos últimos duzentos ou trezentos anos. Devido a alguns fatores, como, por exemplo, a abertura do estatuto de cidadão para a sua população, o grau de participação política de diferentes grupos, como as mulheres e analfabetos, o acesso aos direitos sociais e à proteção ou amparo social do Estado aos que dele necessitam, entre outros. Para o autor, a ideia de cidadania, também, está muito

⁹ Jaime Pinsky é um historiador que se dedica entre outras coisas, a compreender a história da cidadania, desde sua “pré-história”, até seus desdobramentos atuais, perpassando por seus principais alicerces, seu desenvolvimento, e sua trajetória no Brasil. Embora não seja geógrafo, suas contribuições são bastante ricas e pertinentes a esse estudo, uma vez que, possibilita uma maior compreensão do percurso da cidadania, do ponto de vista histórico.

atrelada ao fato de termos direitos. Nesse caso, o mesmo, defende que ser cidadão é termos direito à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei. E destaca, ainda que:

Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.(PINSKY, 2003, p. 09)

Nesse sentido, podemos afirmar que a evolução da cidadania é marcada por um processo lento e não linear, mas, perceptível; quando observamos o movimento da quase inexistência total de direitos para a existência de direitos, cada vez mais amplos e diversificados. Ou seja, precisamos analisar toda a evolução do percurso e suas implicações ao longo do tempo e das sociedades. Todavia, cabe ressaltarmos dois eventos que romperam o princípio de legitimidade que vigorava, até então, baseado nos deveres dos súditos e passaram a estruturá-los a partir dos direitos do cidadão. São eles: a Declaração dos Direitos Humanos dos Estados Unidos da América do Norte e a Revolução Francesa. Desde então, todos os movimentos de luta, travados para que ampliemos a prática de cidadania, estão relacionados à ideia de um exercício concreto da democracia.

Ao caminharmos pelas definições de cidadania tecidas no contexto escolar, é comum, ao solicitarmos aos alunos que definam o que vem a ser cidadania para eles, ocorrer um vazio de significações e/ou representações. O que não deveria ser uma surpresa, uma vez que cidadania é algo no qual muito se fala e tão pouco se sabe. Na maioria dos casos, o conceito é definido apenas por ênfase em uma perspectiva. No entanto, ao tratarmos do conceito de cidadania, como um conceito que pode subsidiar, incentivar e potencializar ações concretas, esse empobrecimento é bastante nocivo.

Analisemos definições hipotéticas, por exemplo: “Cidadania é poder votar e escolher meus representantes”. Nesse caso, o conceito é definido apenas pela perspectiva do direito ao pleito. Outro exemplo: “Cidadania é cuidar bem do meio ambiente”. Já nessa definição, ressaltamos o dever de cuidar do meio e do espaço em que vivemos. Consideramos aqui que, mediante a sociedade, como ela se coloca hoje, ou seja, em constante movimento, necessitamos ter uma concepção que abarque a complexidade que a ideia de cidadania possui, resultando, dessa forma, em uma concepção bem mais abrangente e potencializadora. Não necessariamente, isso significa

negar todas as concepções existentes. Basta organizá-las e incorporá-las: “Cidadania é isso. Mas não é somente isso.” Tal ação, já nos sinaliza um importante ponto de partida para pensarmos em uma formação para a cidadania que vise formar cidadãos reflexivos, críticos e ativos.

Ainda, sobre a hipótese de que a cidadania é algo no qual muito se fala, e tão pouco se sabe, é-nos possível afirmar que quanto mais se pesquisa sobre a temática, mais essa possibilidade é confirmada. Já afirmaria Gomes (2002, p. 129-130), por exemplo, que a cidadania é hoje simultaneamente uma ideia muito valorizada, mas, ao mesmo tempo, imprecisa em suas significações. A partir desse ponto, reafirmamos aqui, a necessidade de apreendermos um objeto teórico, delimitando com precisão seus contornos. De maneira a prevenirmos contra o uso indiscriminado de um conceito em voga que, todavia, pode se mostrar pouco profundo, devido à ausência de uma reflexão que o estruture ou o explique. Essa banalização da ideia de cidadania está ligada, quase sempre, ao uso indiscriminado do termo, mesmo no ambiente escolar quanto em outras instituições e/ou na sociedade, em geral.

Outra perspectiva, que não poderíamos deixar de abordar, diz respeito ao fato de que o termo “cidadão” já denota a existência de uma matriz territorial. Seria cidadão somente aquele sujeito que vive na cidade? E aqueles que vivem em áreas rurais? Não são cidadãos, ou seriam “menos cidadãos”? Todas essas questões são e devem ser objetos de discussão, principalmente na escola. Pois, ao pensarmos em uma formação para a cidadania, essa não pode ser pensada somente para os alunos matriculados na zona urbana. Devem ser pensadas, também, (ou deveriam ser) para os alunos matriculados na zona rural, posto que todos tenham direitos iguais perante o Estado e a sociedade. Essa linha de pensamento, com um viés mais democrático, está ligada a uma lógica de pensamento dialético que busca contemplar a complexidade da vida humana, visando chegar a um entendimento mais justo do sujeito no meio social.

Nesse sentido, com o intuito de pensarmos uma formação para a cidadania que traga benefícios para um maior número de cidadãos possível, acreditamos que seja imprescindível que a mesma ocorra nas demandas de uma linha crítica, reflexiva e participativa dos jovens sobre suas realidades. Sendo assim, é importante refletirmos sobre o exercício da cidadania de uma perspectiva que vai além das práticas de direitos e deveres. Para Vlach (2011, p. 18):

[...] a cidadania moderna, cujo ponto de partida é a Revolução Francesa (1789), diz respeito à vivência de direitos e deveres. Mas vai além da conquista de direitos, por sinal sempre se ampliando e diversificando na tentativa de se acompanhar o movimento, não linear, da sociedade. Vai além, porque a cidadania inclui, também, a autonomia do Ser, ou deve levá-lo à autonomia, sem a qual ele não participa ativamente da gestão da sociedade, que é de natureza política. (VLACH, 2011, p. 18)

Elucidarmos esse primeiro ponto, sobre as práticas de direitos e deveres no exercício da cidadania, representa o início de uma formação que privilegia a consolidação de uma postura mais consciente e mais autônoma. Mesmo que tal ação signifique a desconstrução de ideias e concepções já existentes, repensarmos matrizes conceituais é imprescindível, visto que o objetivo central, desse processo, é dar conta da complexidade que gira em torno da ação de “praticar a cidadania”. Acreditamos que os jovens, nesse sentido, necessitam conhecer as várias dimensões do conceito de cidadania, uma vez que, a partir dessa experiência e construção de conhecimento, possam criar condições para potencializar suas ações, enquanto sujeitos sociais e cidadãos ativos.

O geógrafo, Milton Santos, faz em sua obra, “O espaço do cidadão” (1987), uma análise alarmante sobre a cidadania e o nível de criticidade dos cidadãos. Para o autor, no lugar de cidadãos, a sociedade está formando consumidores, que aceitam, ainda, ser chamados de usuários. O consumo, nesse sentido, passaria a ser um dos principais responsáveis pela alienação dos sujeitos e considerado como um complexo processo de perversidade dos tempos modernos. Posto que influencie de forma negativa e torne a capacidade crítica dos cidadãos bastante rasa, impondo inúmeras dificuldades no processo de reflexão sobre a cidadania e/ou o exercício da mesma. O autor propõe que os cidadãos, de uma forma geral, partam de uma explícita definição de cidadania concreta, ou seja, de uma lista efetiva dos direitos que constituem essa cidadania e que podem vir a ser reclamados por qualquer indivíduo, à medida que tomam consciência de seus direitos:

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e seus limites como uma situação social, jurídica e política. (SANTOS, p. 07, 1987)

Para além de ser uma construção cultural e passar a ter uma existência concreta e mais eficaz, segundo Santos (1987), a cidadania deve “se inscrever na própria letra das leis”. Para, a partir daí, tornar-se algo enraizado que possa ser reivindicado a qualquer momento, no qual for possível constatar a sua inobservância, seja ela parcial ou completa.

Ao buscarmos algumas leis constitucionais no Brasil, que dialogam e abarcam diretamente o exercício da cidadania, constatamos a existência da lei nº 10.257, intitulada “Estatuto da Cidade”, criada no ano de 2001. Logo, em seu primeiro parágrafo constam os seguintes dizeres:

Parágrafo único. Para todos os efeitos, esta Lei, denominada Estatuto da Cidade, estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental. (BRASIL, 2001)

O uso da expressão “em prol do bem coletivo” remete-nos à ideia central defendida na teoria do “direito à cidade”. Todavia, precisamos considerar em qual contexto e em qual intensidade ela é devidamente aplicada na sociedade, assim como qualquer outra lei. Sua existência e legitimidade, no papel, não garantem a sua observância pelo Estado e pelos cidadãos, bem como o seu cumprimento efetivo.

Ao falarmos em prática da cidadania, passamos a outra esfera. Partimos do campo das ideias, da formação de conceitos e da reflexão sobre eles, o concebido, para sua vivência, o vivido, de fato. Uma das propostas existentes para tal ação está ligada à ideia de conceber a cidadania, a partir da vivência da cidade ou do espaço em que vivemos; esteja ele localizado no perímetro urbano ou rural. Ao adentrarmos seus espaços, locomovermo-nos dentro desses perímetros, termos acesso aos parques, prédios e instituições públicas, lutarmos pela cidade, ou pelos direitos de vivermos a cidade; o sujeito, enquanto cidadão, pode estar desenvolvendo uma forma de exercitar e/ou viver a cidadania. Essa ideia, de “luta pela cidade”, pertence ao autor francês Henri Lefebvre (2001) e está presente em muitas discussões acerca dessa temática. Para o autor, a cidade e os cidadãos são esferas tão intrínsecas que não é mais possível haver uma tentativa de dissociação entre o produto (a cidade) e os agentes produtores (os indivíduos, a sociedade).

Para que possamos compreender tal fenômeno, é necessário pensarmos sobre duas perspectivas: a cidade, como a paisagem que observamos, com sua morfologia e

suas formas arquitetônicas; e o urbano, um modo de vida, uma realidade não palpável, que é o conjunto das leis e das ações implícitas, que influencia e é influenciada pela cidade, em relação dialética. Ainda de acordo com o autor:

Se comparo a cidade a um livro, a uma escrita (a um sistema semiológico), não tenho o direito de esquecer seu caráter de mediação. Não posso separá-la nem daquilo que ela contém, nem daquilo que a contém, isolando-a como se fosse um sistema completo. (LEFEBVRE, 2001, p. 53)

A partir dessa concepção, situarmos os jovens escolares nesse contexto, contemplando suas experiências imediatas e cotidianas e partindo da concepção de que são ou deveriam ser sujeitos autônomos, já é uma das formas de concebermos a cidadania.

Para Lefebvre, a ideia do direito à cidade ultrapassa o alienável direito a uma vida decente, coletiva, social. O direito à cidade é muito mais que o simples direito de “estar” ou “existir” na cidade. O direito à cidade é o direito de apropriação dos espaços que são frutos do trabalho de quem habita essa cidade, ou seja, a produção do espaço é uma produção social, coletiva. Portanto, a apropriação não pode ser privada, ou atender apenas a interesses de um determinado grupo social. A partir do momento em que a apropriação privada se instaura, ou torna-se maioria, a prática de cidadania se reduz à luta por apenas alguns espaços dessa cidade. Isso caracteriza o reducionismo da ideia de cidadania. Ou seja, a luta não pode ser apenas por acessibilidade.

No que tange a Geografia, a questão do exercício da cidadania dá-se através da dimensão territorial. Ou seja, a formação para a cidadania ganha ênfase em assuntos correlacionados à construção do espaço e a própria dinâmica da cidade. Uma vez que essa também se coloca como um espaço de aprendizado para os jovens, além da própria escola. Segundo Santos (1987), “A geografização da cidadania supõe que se levem em conta pelo menos dois tipos de franquias, a serem abertas a todos os indivíduos: os direitos territoriais e os direitos culturais, entre os quais o direito ao entorno.” Ou seja, para vivermos a cidadania de forma plena, precisamos que os cidadãos tenham acesso a pelo menos dois fatores, que é o direito de viver o espaço no qual está inserido e ter o direito de acesso à cultura.

Milton Santos (1987), baseado na concepção *lefebvreana* do direito à cidade, pontua que a redemocratização não estará completa, enquanto todos não sejam considerados igualmente cidadãos, sejam quais forem os lugares onde se encontram. De

acordo com o autor, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Ou seja, enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam. Segundo o autor, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna. Esses bens e serviços constituem um encargo da sociedade, por meio das instâncias do governo e são devidos a todos. Sem isso, não diremos que existe o cidadão.

Nesse aspecto, cabe à Geografia cumprir efetivamente sua tarefa de subsidiar a formação de cidadãos, cientes de que o direito à cidade é um direito de todos. Segundo Cavalcanti (2005), aprender Geografia é aprender sobre o espaço geográfico e atuar nele, já que é um espaço social, concreto, em movimento, portanto transformável. Fazermos educação geográfica na escola é propiciarmos os elementos teóricos e os meios cognitivos e operativos de desenvolvermos a consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos, dos processos, enquanto integrantes da prática social. A defesa do direito à cidade, para todos os seus habitantes, parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo a suas particularidades e diferenças.

Em outras palavras, os jovens escolares, enquanto indivíduos em formação para a vida, necessitam olhar para seus espaços cotidianos com mais criticidade, a fim de, a partir daí, terem a possibilidade de desenvolverem práticas socioespaciais mais condizentes com seus direitos e deveres de viver e conviverem na cidade e, assim, construir suas cidadanias, mesmo que tal ideia, coloque-se como algo muito aquém da realidade posta, hoje.

Sonhar com cidadania plena em uma sociedade pobre, em que o acesso aos bens e serviços é restrito, seria utópico. Contudo, os avanços da cidadania, se têm a ver com a riqueza do país e a própria divisão de riquezas, dependem também da luta e das reivindicações, da ação concreta dos indivíduos. (PINSKY, p. 13, 2003)

Dessa forma, entendemos, *a priori*, que a noção acerca da cidadania, que embala essa discussão, caminha próxima a uma ideia de direitos, mas também à ideia de ações. É o desafio da teoria e da prática se entrelaçando e estabelecendo relações de forma coerente e operacional. Esse trabalho parte, portanto, de uma definição de cidadania ligada a direitos e deveres, mas também a uma concepção ligada às ações práticas e

cotidianas de cidadania. A escola e o processo de ensino-aprendizagem configuram-se como um agente de mediação na formação de jovens cidadãos. Todavia, sabemos que não pode ser considerado o único. Nesse processo, existem outros agentes, instituições e instâncias que podem vir a colaborar e/ou influenciar no progresso dessa formação. A cidade e a sociedade são exemplos dessas possibilidades e podem ser fontes de uma infinidade de recursos didáticos para se ensinar cidadania.

Demonstrar aos jovens que eles também fazem parte da produção do espaço no qual vivem, e que suas ações ou não ações influenciam diretamente nessa produção, já é uma forma de despertar, nos mesmos, um sentimento de ser cidadão. Ao mostrar uma realidade repleta de elementos que dialogam de forma mais direta com seus cotidianos e que, por sua vez, influenciam constantemente no dinamismo de suas vidas, criamos ou aumentamos a possibilidade de despertar, nesses jovens, ações potencializadoras com a finalidade de viverem melhor em sociedade. Ainda de acordo com Cavalcanti:

Reafirmar o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar "globalizada" ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo suas particularidades e diferenças. É defender a necessidade de uma cidade com gestão democrática que busca mediar interesses e ações de uma ordem sócio-econômica mais geral com os interesses e ações mais imediatas e elementares nem por isso menos importantes para a vida humana do cotidiano de seus moradores. A luta pelo direito à cidade, aos seus lugares, ao consumo mais autônomo e consciente de seus lugares e objetos, ao ambiente, é, assim, um exercício da cidadania. (CAVALCANTI, 1999, p. 42)

Todavia, ao defender uma formação pautada em algumas ideias do “direito à cidade”, precisamos nos atentar a possíveis armadilhas e reducionismos da ideia inicial. Carlos (2007) faz um importante alerta no sentido de que o direito à cidade não pode ser confundido com o direito à moradia, por exemplo. Pois, não é a posse de uma propriedade privada que confere ao sujeito a condição de ser cidadão. Muito ao contrário, se tal critério fosse adotado, isso só reforçaria a falsa ideia de que o poder de consumir aumenta ou diminui a condição de ser ou não cidadão. De acordo com a autora:

Outra decorrência deste pensamento, é a busca por uma “melhor qualidade de vida“ pressupondo uma vida organizada baseada em um modelo manipulado em torno do “bem estar”, que cria a satisfação do indivíduo envolto no consumo, sob a forma de usuário de bens de consumo e de uma “qualidade ambiental”- seja lá o que isto queira dizer! Nesta direção, o que atualmente dá conteúdo ao termo “cidadão” é a sua condição de consumidor seja de mercadorias – sua casa perdeu o sentido do habitar quando se transforma ela própria em mercadoria, ao passo que áreas inteiras da cidade se transformam em reserva de valor -, seja de serviços públicos. Subjugado a esta lógica, o “direito à cidade” não poderia escapar à subjugação do mercado, só ele portador de racionalidade, sustentado institucionalmente pela existência da propriedade privada da terra urbana. Em uma sociedade de consumo, a condição de cidadania só pode se realizar, tendo como conteúdo a realização do indivíduo enquanto consumidor e é assim que o direito à vida se transforma, com muita facilidade, em direito à “educação ambiental”. (CARLOS, 2007, p. 115)

Em outras palavras, acreditamos que seja imprescindível, ao tratarmos sobre uma formação para a cidadania, que tem como base preceitos da teoria do direito à cidade, que essa acabe tomando direcionamentos que simplificam ou reduzem a complexidade de exercer a cidadania de uma forma dialética e democrática. Não se trata do direito a possuir uma casa e, sim, do direito a habitá-la. Ser cidadão, nada tem a ver com o poder de compra de cada sujeito; embora, a sociedade moderna, cada vez mais, esteja realizando essa associação nociva.

Dessa forma, a concepção de cidadania, baseada em todas as teorias aqui apresentadas e problematizadas, que norteiam, de alguma forma, esse trabalho e minhas ações como cidadã, parte da ideia de que os cidadãos têm direitos, mas também têm deveres. Seus direitos individuais devem ser respeitados, mas possuem limites. Limites esses que alcançam seu ápice, quando o direito coletivo, ou seja, as necessidades da maioria se impõem sobre os interesses da minoria. Viver em sociedade implica que se façam renúncias individuais e coletivas. O indivíduo querer impor as suas necessidades, vontades, ideologias e formas de ver e viver a vida, a todos é um total desrespeito à ideia de democracia até aqui defendida.

Cabe ao Estado gerir leis condizentes com as necessidades da maioria, assim como assegurar que seus direitos sejam observados e cumpridos. Mas também cabe à população reclamar seus direitos, a partir do momento em que, esses, façam parte do universo de seu entendimento. Cidadania é luta. É construção, é legado. Cidadania é a tentativa de se viver melhor em um mundo com diferenças e contrariedades. Cidadania é o direito a ter direitos.

Consideramos, aqui, que conhecer definições distintas de cidadania, à luz de teorias científicas, é tão importante quanto conhecer as várias concepções que os jovens têm sobre elas, nesse processo que visa contribuir na formação dos jovens. É, nesse sentido, que esse trabalho faz, a seguir, uma análise sobre as possibilidades que o ensino de Geografia possui, enquanto disciplina escolar, e pode auxiliar em uma formação para a cidadania que, de fato, tenha como centralidade a busca por uma sociedade mais democrática. Todavia, tal análise não finda suas conclusões somente em estudos teóricos. Uma vez que essa pesquisa possui um cunho dialético, acreditamos que é no confronto da teoria com a prática que se poderiam lançar melhores encaminhamentos teórico-metodológicos no processo de ensino-aprendizagem dos jovens.

1.3 A Geografia escolar e suas influências na formação para a cidadania

Nesse momento, buscamos, aqui, discutir algumas propostas no campo da Geografia escolar, a respeito do processo de ensino-aprendizagem em Geografia e suas possíveis contribuições na formação para a cidadania. Ao apresentar algumas indicações teórico-metodológicas, esse estudo inicia o cumprimento de seu objetivo norteador principal: compreender o papel da Geografia escolar, na formação para a cidadania de jovens do EM na cidade de São Paulo-SP. Com isso, necessitamos de um mergulho na trajetória da ciência geográfica e da geografia escolar, bem como na elucidação de concepções que servem como base para pensarmos em caminhos mais pertinentes, no que tange a formação dos jovens.

Enquanto ciência, a institucionalização da Geografia brasileira ocorreu em meados dos anos 30, embora já prestasse serviços ao conhecimento do território desde os tempos do Brasil Colônia. O estabelecimento dessa ciência se deu por meio, principalmente, da criação do curso de Geografia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, do curso de Geografia na Universidade de Brasília, da criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB.

A trajetória da Geografia brasileira é marcada, segundo Andrade (1999), por quatro subperíodos. O primeiro com o domínio da escola francesa, com alguma influência alemã; o segundo denominado período quantitativo; o terceiro de domínio anglo-saxônico, com destaque da geografia crítica com alguns representantes da escola marxista-leninista, por exemplo e, finalmente, o atual e mais eclético, cuja essência

teórica busca, na literatura brasileira, entre outras, as respostas para as questões e desafios postos à ciência geográfica.

Todavia, é pertinente apontarmos que a Geografia já existia enquanto disciplina escolar, ou seja, já era ensinada nas escolas de ensino básico, antes até mesmo de ser ensinada no ensino superior. Segundo Cavalcanti (2012), há uma relação e certa correspondência no que se refere à trajetória da Geografia escolar e da ciência geográfica. Pode-se dizer que ambas têm histórias paralelas, mas que se encontram, que se cruzam, que se imbricam, que se influenciam mutuamente, guardando suas identidades e suas especificidades.

A respeito das últimas décadas, podemos dizer que o aumento das produções teóricas, acerca do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, impactou diretamente a reformulação da Geografia escolar. Tal fato deu-se, principalmente, por meio dos livros didáticos e de diretrizes curriculares impressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Porém, embora a Geografia ensinada nas escolas e a Geografia produzida nas universidades tenham histórias paralelas, como já apontamos, elas não seguem caminhos idênticos e simultâneos. Ainda que tenham ocorrido vários avanços teóricos, em nível superior, no ensino de Geografia, ainda não é possível observá-los ou percebê-los totalmente, em sala de aula. Como já fora constatado por Cavalcanti (2012):

[...] a prática desse ensino continua quase inalterada, predominando até agora o ensino tradicional, baseado na memorização de dados isolados, e ainda tendo como critério de avaliação da aprendizagem dos alunos a sua capacidade de reproduzir os conteúdos apresentados, sem questionamentos, sem muito espaço para a reelaboração, para a construção de conhecimentos novos, para a produção da autonomia de pensamento geográfico. (CAVALCANTI, 2012, p. 24)

Ao passo que a Geografia escolar busca diretrizes na ciência geográfica, para pensar suas práticas e reformular metodologias, a ciência geográfica, por meio da temática do ensino de Geografia também vai até a Geografia escolar, buscar subsídios ora para reafirmar alguma indicação metodológica, ora para refutar, e/ou apresentar novas indicações. E, é nesse movimento que ambas se constituem e constroem conhecimentos. Precisamos pensar na teoria e na prática como duas dimensões indissociáveis da realidade, embora sejam produzidas em lugares e por sujeitos diferentes.

A partir dessas constatações, pensarmos a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, como trajetórias que se constroem, é o ponto de partida para analisarmos o processo de ensino-aprendizagem atual. A organização da disciplina é construída, em sua última etapa pelo professor de Geografia. Dentro das várias referências e indicações, o professor se depara, principalmente, com os conhecimentos acadêmicos e seus próprios conhecimentos e/ou saberes acerca das temáticas, além de buscar subsídios metodológicos nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos.

O ato de ensinar os conteúdos de Geografia aos alunos requer, do professor, a habilidade de reformulá-los, a fim de tornar o processo possível, uma vez que os alunos ainda não possuem todos os conhecimentos necessários para decifrar o conhecimento produzido pela academia. Tal prática docente remete à ideia central que repousa na teoria da transposição didática proposta por Chevallard (1997). Segundo o autor (*apud* Cavalcanti 2012), a transposição é um processo amplo, de “passagem” do saber acadêmico ao saber ensinado, que não se restringe ao ato de preparar didaticamente um curso, mas que envolve toda a reflexão pedagógico-didática e epistemológica acerca dos saberes, em vários níveis. Ou seja, a transposição didática, nessa conjuntura, pode vir a configurar a Geografia escolar, buscando o funcionamento didático e a dinâmica própria dessa disciplina em face das demandas da academia e das demandas sociais. Todavia, tal concepção teórico-metodológica não é unânime entre os autores que se dedicam à temática, não sendo, portanto, a única forma de entender e/ou conceber o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o conteúdo escolar e o conteúdo científico, em Geografia, possuem lógicas distintas entre si.

A respeito da prática da transposição didática, é importante ressaltarmos que o seu intuito principal é tornar o conteúdo científico mais acessível aos alunos. Ao realizá-la, o objetivo do professor não é – ou não deveria ser – simplificar, ou reduzir o conhecimento já produzido na academia. E, sim, aproximar o conhecimento científico do conhecimento do aluno, levando em conta seu cotidiano. A partir dessa concepção de ensino, o professor, enquanto parte organizadora do processo de ensino-aprendizagem, tem de fazer escolhas, em que pode ocorrer a ênfase de um dado conteúdo, de acordo com a necessidade e demanda dos alunos. Tratamos, portanto, de um movimento de adequação à realidade escolar, em questão. Dessa forma, a geografia escolar, não é um dado pronto e acabado. Está sendo construída constantemente e possui um movimento próprio, com relativa independência, com participação majoritariamente dos professores

e demais sujeitos constituintes da prática escolar, que optam sobre o que realmente é ensinado na sala de aula.

Como já colocamos, a Geografia acadêmica, assim como a Geografia escolar, tem buscado percorrer um caminho mais plural, - em diferentes intensidades e níveis - dadas as várias demandas contemporâneas, advindas das novas configurações globais. Essa tendência surge com o sentido de abarcar as diferentes compreensões de mundo, de forma a nos estruturar para ter um olhar mais integrador e aberto. Um olhar mais compreensivo, mais sensível às explicações do senso comum, ao significado dado pelas pessoas para suas práticas espaciais.

Nesse sentido, destacamos, aqui, algumas propostas pedagógico-didáticas organizadas por Cavalcanti (2012) para uma prática do ensino de Geografia preocupada em dar conta do contexto contemporâneo em suas diferentes dimensões. São elas:

- Reafirmação do lugar como dimensão espacial importante;
- Articulação local-global como superposição escalar potencializadora do raciocínio espacial complexo;
- Formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial como meta a ser alcançado no âmbito do ensino de Geografia;
- Inclusão da discussão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea, como gênero, questões étnico-raciais, turismo e violência urbana;
- Desenvolvimento da linguagem cartográfica;
- Educação ambiental e preocupação com o conceito de ambiente e de ambiência;
- Incorporação de outras formas de linguagem (ou outras formas de leitura da realidade), como o cinema, a música a literatura, *as charges*, a internet.

Tais indicações partem do pressuposto de que a sociedade contemporânea é uma sociedade complexa e que suas demandas devem levar em conta, principalmente, os interesses e as necessidades individuais e sociais dos alunos. Para isso, faz-se necessário que os alunos consigam compreender seus espaços cotidianos. E, ao mesmo tempo, consigam fazer relações com um contexto mais amplo e global no qual estejam inseridos. Para tal, precisamos que se desenvolvam com os alunos, além dos conteúdos, modos de pensamentos e ação, em que sejam desenvolvidas várias habilidades e

capacidades cognitivas relacionadas ao espaço, ao cotidiano, à análise crítica da realidade, às diferentes escalas, entre outros.

Percebemos, até aqui, as intrínsecas relações da Geografia acadêmica com a Geografia escolar e, dessa, com o processo de ensino-aprendizagem. Para além dos conteúdos que favorecem uma construção de conhecimentos, preocupada em dar conta da complexidade do mundo atual, precisamos pensar em como isso pode ocorrer. Ou seja, para que determinadas habilidades sejam desenvolvidas junto aos alunos, é necessário, também, se pensar em princípios teórico-metodológicos. Uma vez destacado isso, é pertinente salientarmos a concepção acerca do processo de ensino-aprendizagem que move esse trabalho, baseada, em suma, nos princípios da mediação. Segundo Libâneo (2004):

É em razão dessas demandas que a didática precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente, será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 06)

Tais princípios da mediação estão diretamente ligados à ideia desenvolvida na teoria Histórico-Cultural, de Lev Semionovitch Vigotski (1886-1934), em que podemos destacar quatro pilares principais: 1) A mediação; 2) a internalização; 3) a formação de conceitos e 4) a formação das funções psíquicas superiores.

À luz dos estudos de Bento (2013), a mediação é um princípio fundamental na teoria vigotskiana. Em resumo, segundo a autora, os sujeitos não agem de forma direta e imediata no mundo físico e social. Mas, sim, de forma indireta e/ou mediada por signos e instrumentos, baseados em uma relação dialética, passando pela marca da consciência humana e, dessa forma, construindo sua individualidade/autonomia por meio de uma série de mediações.

Os signos estão orientados internamente, no plano simbólico ou semiótico, para a comunicação, o controle e o domínio do comportamento. Geralmente, estão relacionados aos números, palavras, símbolos, figuras, esquemas, entre outros. Já os instrumentos são externamente orientados, ou seja, servem como mediação entre uma

ação concreta do homem sobre o meio e com o meio. Como exemplo, podemos citar ferramentas, utensílios e artefatos usados pelo homem em seu dia-a-dia.

A ideia de mediação, nesse caso, está bastante atrelada à ideia de intermediação, ou seja, ter “algo” interposto entre uma ideia e outra. Um exemplo disso são as experiências do sujeito guardadas em sua memória. Uma vez que elas podem funcionar como um signo, quando o sujeito faz uso de suas recordações e, essas, mediam suas ações em uma dada situação.

Para que vivamos em sociedade, é necessária a dominação básica de alguns instrumentos e signos a fim de se estabelecer relações com o meio. Esse processo é cumulativo e construído ao longo do tempo e ao longo da evolução humana, uma vez que reúne representações da realidade através de sistemas simbólicos. Ou seja, os signos são compartilhados e/ou transmitidos, culturalmente, por um grupo de sujeitos pertencentes a um determinado grupo social. Dentre todos os sistemas simbólicos, podemos afirmar que o mais básico é a língua, visto que todos os grupos humanos possuem uma língua que lhe é própria. A língua possibilita ao sujeito, através das palavras, dar nomes às coisas, objetos, conceitos, entre outros. Ao nomear algo, automaticamente, cometemos a ação de classificar, abrindo precedentes para abstrações, generalizações, devido ao fato de que o ser humano dispõe de um sistema simbólico articulado, compartilhado e organizado por regras.

Ainda, segundo Bento (2013), é possível apontarmos que os processos de mediação e internalização guardam forte relação entre si. A internalização ocorre na esfera psíquica e pode ser compreendida como uma reconstrução interna e singular, intrassubjetiva, a partir de uma relação externa com objetos. Trata-se de um processo que forma a consciência e é uma propriedade essencial da aprendizagem. A ideia de internalização consiste na hipótese de haver um caminho de intercâmbio entre as situações socioculturais ocorridas na exterioridade do indivíduo e nas situações processadas na esfera da consciência, ocorridas internamente. Durante esse processo, as funções sociais se convertem em funções pessoais, ocasionando uma reconstrução interna do significado com geração de sentido para o indivíduo em questão.

À medida que o sujeito vai convertendo suas funções sociais em funções mentais, ele cria, também, métodos e técnicas que são próprios de um conteúdo. Ao converter esses métodos em procedimentos mentais, ao analisar um problema cotidiano e situações concretas da vida prática ele passa a ter condições de resolvê-las. Ou seja, o pensamento teórico se desenvolve, portanto, no sujeito pela formação de conceitos e

pelos domínios dos procedimentos lógicos do pensamento. Um dos diferenciais da teoria vigotskiana, perante as demais teorias dos pensadores de sua época, reside no fato de que o desenvolvimento do pensamento está ligado ao processo de aprendizagem. Ou seja, o sujeito não aprende porque é desenvolvido, o sujeito desenvolve-se e evolui porque aprende.

Acerca do processo de generalização, podemos afirmar que o sujeito, ao generalizar uma ideia ou um conceito, amplia a possibilidade de aplicação a várias outras esferas da aprendizagem, conferindo de certa forma, mais dinamismo ao processo. Para Vigotski, o sujeito se relaciona com a sua realidade e com o mundo de forma mediada e dialética; pois, à medida que esse processo se dá, o mesmo adquire e/ou constrói seus conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio no qual está inserido. Dessa forma, os meios social e cultural ocupam espaço significativo para o entendimento da participação do indivíduo em seu processo de aprendizagem, estabelecendo a noção de “estruturação das funções psíquicas superiores”, ou seja, a ideia da atividade simbólica composta por suas formas exteriores (língua, leitura, escrita, entre outras) e interiores (atenção, memória, pensamento). A formação de conceitos é produto de um processo complexo, dinâmico e contínuo, na formação de um sujeito. É com base nos conceitos formados, que o homem organiza seus modos de lidar com o pensamento. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2004):

O suporte teórico de partida é o princípio vygotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso é que a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos. (LIBANÊO, 2004, p. 06)

Nessa perspectiva, traçarmos caminhos teórico-metodológicos na Geografia, a partir da corrente do pensamento de Vigotski, coloca-se como uma possibilidade real de melhoria no processo educativo, uma vez que o objeto de estudo da Geografia é o

espaço e as relações que nele acontecem, pois suas principais categorias de análise estão intrinsicamente ligadas a ele. Podemos afirmar que essa escolha é bastante pertinente no que tange uma proposta de ensino, em que haja formação para a cidadania e o vislumbre de uma sociedade mais justa.

Contudo, sabemos que a teoria desenvolvida por Vigotski, e por pensadores que se pautaram e se pautam no referido teórico, apresenta-se de forma bem mais extensa e complexa do que fora apresentado aqui. Todavia, uma explanação, mesmo que breve, se faz necessária a fim de justificar as escolhas teórico-metodológicas desse trabalho, visto que pensarmos os postulados dessa teoria, na esfera do processo de ensino-aprendizagem e, especificamente, na Geografia, é abriremos possibilidades de potencializar a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, necessitamos problematizar de que forma esse modelo metodológico de pensamento, e construção de conhecimentos, pode impulsionar os processos educativos no âmbito da Geografia e potencializar a aprendizagem dos alunos, por meio da formação de conceitos. A respeito disso, Bento (2013) pontua que o referido processo é resultado de um processo complexo, vasto e constante na formação de um indivíduo; pois, é a partir deles (dos conceitos) que o homem adquire ou articula modos de operar o pensamento e suas ações mentais para compreender o mundo.

A Geografia escolar, através de seus conteúdos, propicia uma reflexão e uma análise crítica pautada, principalmente, sobre as espacialidades cotidianas dos alunos. Segundo estudos de Cavalcanti (2012), o primeiro passo, nesse contexto, seria situarmos o aluno como centro e sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem para, posteriormente, ponderarmos o papel do professor e dos conteúdos geográficos, elementos imprescindíveis nesse contexto. Tratamos, portanto, de um processo dinâmico, em que todos os elementos têm participação ativa.

O professor se enquadra como elemento mediador, enquanto o aluno é o sujeito e o conteúdo é o objeto. Diante disso, os processos educativos se dão a partir da própria experiência do aluno, a qual está intrinsicamente ligada ao meio, cabendo ao professor organizar e regular essas relações. Ou seja, o professor medeia, didaticamente, a relação do aluno com o conteúdo, problematizando-o, propiciando uma reflexão que resultará na aprendizagem. Ao trabalhar esses conteúdos, ele ajuda os alunos a desenvolverem habilidades e capacidades cognitivas. Esse processo é coletivo e o resultado é subjetivo, ainda que a apropriação seja individual. A figura 3, a seguir demonstra graficamente esse raciocínio:

Figura 3 - Sistematização da base teórica do processo de ensino-aprendizagem.



Organização: Larissa K. Nishiwaki, 2016.

Ressaltamos que a prática docente baseada nos preceitos da mediação, não deve ser confundida com um processo de “facilitação”. Um processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado a partir de problematizações pertinentes à vida cotidiana e à prática dos alunos; forçando-os, de certa forma, a pensar, raciocinar, refletir, abstrair, internalizar e alcançar aprendizagens significativas.

Utilizar um método de cunho dialético, no ensino de Geografia, pode ser extremamente frutífero e pertinente, ao passo que a Geografia tem como essência o raciocínio espacial, levando-se em consideração, quase o tempo todo, o cotidiano circundante dessa espacialidade. No que diz respeito à relação cognitiva dos alunos com o mundo:

[...] o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial; os alunos que estudam geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais. A materialização dessas práticas que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços vai-se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações. (CAVALCANTI, 2012, p. 36)

Ao contextualizarmos a Geografia escolar e a mediação didática como um processo na situação de ensino-aprendizagem, na temática da cidadania, esse estudo parte do pressuposto de que a Geografia, por meio da categoria de análise do lugar e de espaço, pode auxiliar e/ou potencializar uma formação para a cidadania mais significativa dos jovens escolares. Isso porque, com a ajuda do professor, enquanto

sujeito mediador, o aluno cria possibilidades de desenvolver e/ou aprimorar seu raciocínio geográfico. A partir dessa construção, conhecendo seus espaços imediatos e contextualizando-os, em uma escala global, o jovem cria possibilidades de olhar para sua trajetória e seu modo de vida de uma forma mais crítica e mais próxima aos movimentos reais e processos da sociedade na qual está inserido.

Todavia, desenvolver um raciocínio geográfico junto aos alunos requer, antes de tudo, propiciar que os discentes desenvolvam a sua capacidade de formar conceitos, o que, na teoria vigotskiana, é um dos pilares básicos. Desse modo, para que a formação de conceitos pelos jovens se dê de uma forma satisfatória, precisamos buscar em suas experiências vividas, símbolos e/ou instrumentos sutis que potencializem a capacidade do aluno de fazer relações, generalizações, interações e comparações, resultando na construção de conhecimentos geográficos. Esse exercício pode demandar um trabalho não só na esfera cognitiva, mas também, na social e afetiva.

O conceito de lugar e de espaço é tido na Geografia, como conceitos básicos para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico. Por isso, esse trabalho parte do pressuposto de que, para se desenvolver uma formação para a cidadania, é necessário, *a priori*, certificarmos-nos de que os alunos têm concepções claras acerca desses conceitos basilares. É somente a partir de algum conhecimento prévio, que o ato de mediar torna-se possível. De acordo com, Cavalcanti (1999):

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. O exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática - comportamentos, hábitos, ações concretas de cidade. (CAVALCANTI, 1999, p. 41)

Ou seja, se os jovens não desenvolverem um conceito claro sobre espaço e lugar, por exemplo, entender o que vem a ser a ideia de cidadania e como ela pode ser vivenciada na prática, torna o processo muito mais complexo e inoperante. No caso da formação para a cidadania, os próprios conceitos de espaço e lugar podem tornar-se ícones mediadores do/no processo. Com isso, notamos que o processo de formação de conceitos é dado em etapas, de forma dinâmica e constante, em que os sujeitos têm de

fazer relações, reflexões e internalizações, o tempo todo para que, de fato, construam seus conhecimentos.

Ao tratarmos de jovens que moram na cidade de São Paulo, uma cidade considerada uma metrópole global, detentora de uma diversidade cultural, étnica e social de dimensões gigantescas e proporcionarmos a esses sujeitos, através da mediação didática, um maior contato e conhecimento sobre seus espaços vividos e não vividos, sobre seus lugares e não lugares é darmos luz a uma realidade que, muitas vezes, não lhe é conhecida ou nem mesmo imaginada. Nesse sentido, afirma Santos (1987):

As cidades têm um grande papel na criação dos fermentos que conduzem a ampliar o grau de consciência. Por isso, são um espaço de revelação. A vida de cada um, nesse lugar das grandes mutações, é uma grande incógnita, porque para a maior parte das pessoas a cidade, como um todo, ao primeiro contato é impalpável, não se deixando entender apenas com o que aprendemos em suas enormes quantidades, nada mais que uma fração do todo. (SANTOS, 1987, p. 63).

Embora a Geografia apresente vários elementos favoráveis a uma formação para a cidadania, através de seus conteúdos, seu objeto de estudo, bem como suas principais categorias de análise, é importante ressaltarmos, aqui, que ela não se constitui como o único meio para tal. A escola é um dos agentes/ícones responsáveis por essa formação. Assim como outras disciplinas presentes na grade curricular do EM. O vivido também se caracteriza como outro importante agente ou dimensão formadora de cidadania. Convém ao professor, enquanto mediador, despertar esse olhar nos jovens para seus cotidianos e suas vivências também fora da escola.

Destarte, pontuamos que a Geografia escolar pode contribuir na formação para a cidadania de jovens, principalmente, por meio de suas categoriais espaciais de análise. Todavia, essa formação não ocorre somente a partir do entendimento dos conceitos geográficos basilares e, sim, a partir de todo um processo que envolve a apreensão de conceitos, mas também, uma leitura crítica, reflexiva e dialética do mundo.

Contudo, observamos a necessidade de que tais relações e constatações sejam retomadas durante todo o decorrer desse estudo, a fim de nos apoiarmos e nos relacionarmos, também, no cotidiano vivido dos alunos, observado nas escolas-campo, acompanhando, dessa forma, as indicações teórico-metodológicas aqui apresentadas.

SEÇÃO 2

O ENSINO MÉDIO E OS JOVENS ESCOLARES: UM OLHAR NECESSÁRIO



Jovens da escola A, São Paulo, 2016. Foto: Larissa K. Nishiwaki.

Esta seção traz, em si, dois importantes eixos constituintes dessa pesquisa. São eles: EM e os jovens escolares. Pensar tais temáticas exige um exercício não somente de análise crítica e olhares atentos, mas também uma prática de flexibilização, de cuidado e de correlação.

Refletirmos sobre o panorama atual do EM no Brasil, requer uma reflexão, *a priori*, acerca da sociedade, do mundo e da escola; uma vez que é a partir dos movimentos dessas instâncias que o EM se pauta, se constrói e forma suas identidades. Concomitante a esse exercício, é essencial conhecermos os sujeitos que estão frequentando o EM, em sua maioria, jovens escolares. Somente a partir dessa reflexão é possível pensarmos nos aspectos que tangem a formação desses jovens.

Dessa forma, com o objetivo de caracterizarmos as concepções que os jovens do EM da cidade de São Paulo apresentam acerca da cidadania, essa seção busca, primeiramente, abordar questões sobre o referido nível escolar e suas especificidades como, por exemplo, as principais características que diferenciam esse momento das demais etapas do processo de formação dos alunos, bem como o público alvo para qual o EM é pensado e/ou tecido. Esse estudo também aborda uma questão crucial vivida por essa etapa escolar na atualidade: a sua reforma, por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, é nesse momento que a pesquisa irá traçar um perfil dos jovens, na tentativa de responder as seguintes questões levantadas: Quem é esse jovem do EM da cidade de São Paulo? Quais são suas principais características? Quais são seus principais anseios? Quais lugares ele costuma frequentar? O que ele entende por “cidadania”? Ele se sente um cidadão?

Acreditamos que ao realizar tentativas de elucidar ponderações acerca dessas temáticas, assim como as relações intrínsecas e comuns entre elas, criamos a possibilidade de melhor interação com os jovens e, conseqüente, melhorias no que tange o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Conhecer sua rotina, seus espaços vividos e não vividos, seus lugares, seus cotidianos e suas práticas escolares, é essencial quando se objetiva alcançar uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, a presente seção contempla dois objetivos desse trabalho. O primeiro, relacionado às concepções dos jovens escolares: *Caracterizar as concepções que os jovens do EM apresentam acerca da cidadania*. E o segundo relacionado às suas principais características: *Traçar um perfil sobre os jovens escolares das escolas colaboradoras da pesquisa*.

2.1 O ensino médio: seus sujeitos e particularidades

Existe um leque grande e variado de questões que poderíamos discutir a respeito do EM. Todavia, esse estudo visa dar ênfase às especificidades que essa fase possui, tais como suas funções, finalidades, desafios e possibilidades no que tange a formação de seus sujeitos: os jovens. Também, tem como objetivo, elucidar algumas questões pertinentes a respeito das políticas públicas elaboradas para gerir o EM, na intenção de observar questões curriculares referentes à disciplina de Geografia, que serão tratadas na próxima seção.

O EM, assim como as outras fases de formação do ensino básico, possui muitas particularidades. A primeira delas está relacionada ao seu tempo de duração, sendo o ciclo mais curto desse ensino, constituindo-se por três séries. Outra característica importante, desse período escolar, diz respeito a sua posição na formação básica. Considerando a modalidade do ensino regular, é o último ciclo de aprendizagem da educação básica dos alunos. Isso significa que, além de outros fatores, o período do EM corresponde a uma importante fase na vida dos jovens, na qual, grande parte deles está formando sua personalidade, sua identidade, suas visões de mundo e realizando várias descobertas sobre si e sobre a sociedade.

Do ponto de vista histórico-social, pode-se dizer que o EM passou – e ainda passa - por várias transformações. A começar por sua denominação; de acordo com estudos realizados por Carmo (2014) e Correa (2014), esse período era comumente conhecido por “científico” ou “segundo grau”. Conseguir se formar nesse nível de ensino era tido como uma grande conquista por muitas pessoas; visto que fosse muito comum os jovens¹⁰ se formarem no ensino fundamental e já se inserirem no mercado de trabalho. O que equivaleria dizer que conseguir se formar no ensino médio há 30 anos, é o mesmo que conquistar um diploma de curso superior, hoje. Tal fato se deve à falta de vagas ofertadas pelo Estado naquela época. A demanda era bem maior. Há também o fato de que a cultura e os hábitos também sofreram alterações. Era muito comum, como já mencionado, os jovens, da década de 90, estudarem até o ensino fundamental, parando sua formação no 9º ano, antiga 8ª série. De acordo com Krawczyk (2011):

¹⁰ Nesse caso, salienta-se que os jovens em questão, são aqueles pertencentes a uma classe social menos favorecida, posto que, para os jovens pertencentes à classe média e alta, o comum era terminar os estudos e ingressar no ensino superior, não sendo essa, uma regra geral e absoluta para ambos os casos.

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola. (KRAWCZYK, 2011, p. 756)

Ou seja, ingressar, permanecer e concluir essa etapa do processo de formação, nunca ocorreu de forma igualitária a todas as camadas da população. Porém, devido a algumas políticas públicas com o intuito de expandir a oferta de vagas, bem como a inserção desses jovens nas instituições de ensino, houve uma expansão quantitativa dessa modalidade. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996, essa fase de ensino passa, oficialmente, a ser chamada de Ensino Médio (EM), uma vez que ocorre entre o ensino fundamental e o ensino superior.

Com isso, vieram outras mudanças. A LDB 9394/96 passou a assegurar a universalização do EM gratuito, ou seja, a modalidade passa a ser obrigatória e gratuita a toda a população. Esse acesso passa a ser garantido em lei, também, àquelas pessoas que não conseguiram concluir os estudos em idade própria (até os 17 anos), além de outras importantes alterações. Ainda, de acordo com a LDB, a mesma prevê para o EM:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

A partir dessas finalidades estabelecidas e vigentes até os dias atuais, podemos dizer que o EM passou a ter uma grande importância no contexto do ensino. Uma vez que se tornou uma “ponte” de continuidade dos estudos do ensino fundamental para o

ensino superior. Notamos que, desde já, de acordo com o parágrafo II do artigo referido, a questão da formação para a cidadania é colocada e relacionada mais à preparação para o trabalho do que a pressupostos éticos e de formação humana dos jovens. Tal ação abre precedentes para se pensar em uma conceitualização de cidadania mais ligada à lógica mercadológica do que a uma formação ligada à ética e a valores morais, que têm como centralidade as pessoas, e não o mercado. Todavia, seria imprudente afirmarmos tal pressuposto com total veemência. Conquanto, caiba-nos dizer que tais mudanças e/ou transformações não ocorreram na mesma intensidade ou nível, no que tange a quantidade de vagas disponibilizadas e a qualidade do ensino ofertada. Talvez, seja esse um dos principais problemas que permeiam toda a educação no Brasil, até os dias atuais. A respeito dessas novas configurações na oferta no EM:

[...] aquilo que para uns significou a democratização do acesso ao ensino, para outros pode ser considerado como massificação do ensino ou expansão degradada, porque o aumento quantitativo não foi proporcional ao investimento em recursos públicos. Ou seja, na mesma proporção em que aumentam os anos de estudo e a quantidade de alunos nas escolas, precariza-se o ensino médio. (CARMO; CORREA, 1994, p. 16).

Isso é assegurar o direito e o acesso dos jovens ao EM, o que não significou, necessariamente, que esses jovens tivessem acesso a um ensino de qualidade comprometido com uma formação para a cidadania, de fato. E, muito menos, que tenha conseguido mudar a realidade de todos que se matriculam na escola.

As demandas do mercado, desde sempre, colocam-se como um importante fator que modela o EM, uma vez que, a partir dos seus movimentos e necessidades, políticas públicas vão se articulando a fim de atendê-las. Todas essas transformações, no trabalho e no dinamismo da sociedade como um todo, ocasionaram mudanças também na proposta de ensino e da escola, bem como na forma como os jovens se relacionam com ela. Nesse movimento, o EM vai se transformando e ganhando outras “faces” e identidades, ainda que, hoje, não tenha uma identidade muito bem definida.

A escola, muitas vezes, é tida pelos alunos como um segundo reduto “familiar”. Para os jovens, passa a ser um lugar de encontro com os amigos, onde os mesmos podem trocar informações, experiências e compartilhar suas vidas cotidianas. As relações dos jovens com a escola, também, abarcam as relações dos jovens com os professores, sendo, esses, importantes figuras no processo de ensino-aprendizagem.

A escola, bem como todo o processo de ensino-aprendizagem, nem sempre consegue fazer sentido para alguns jovens, enquanto estudantes. É comum ouvirmos em sala de aula questionamentos como: “*Mas pra quê eu tenho que aprender isso?*” ou “*Mas por que tenho que estudar tantos anos?*”. Tal fato se deve ao processo de identificação dos jovens com a instituição escolar, bem como com os elementos que a formam, como os espaços, os professores, os funcionários, os conteúdos a serem aprendidos e todas as relações que ali ocorrem. Estudar, praticar formas de obter o conhecimento, sempre foi acompanhado ou até mesmo justificado por promessas de um futuro melhor e mais digno. Tanto os pais, quanto os professores e a sociedade como um todo, ensinam para os jovens que a educação é o caminho mais garantido de se alcançar sucesso em suas vidas. No entanto, os jovens têm demonstrado certa dificuldade em viver essa correlação e se pautar em uma teoria de um futuro promissor para guiar suas práticas e ações, no presente. De acordo, com Krawczyk (2011):

O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola. Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles. (KRAWCZYK, 2011, p. 756)

Toda essa dificuldade, própria da faixa etária e da fase da vida desses sujeitos, provém, também, das circunstâncias pelas quais a sociedade vem passando. A escola não é mais a única e principal fonte de conhecimentos. E nem sempre consegue acompanhar o ritmo de aprendizado dos alunos e utilizar as ferramentas tecnológicas que esses demonstram dominar tão bem, como a *internet*, por exemplo. Com isso, pode ocorrer essa perda de sentido para os jovens. Sendo assim, cabe à escola - e ao ensino médio - reconfigurar-se aos novos movimentos da sociedade, principalmente, no que concerne a infraestrutura e a forma de ensinar, com o intuito de melhorar o processo educativo e explorar o potencial de cada aluno e também cidadão.

Nesse sentido, no ano de 2011, o EM ganha novas diretrizes como forma de atualizar as diretrizes traçadas no ano de 1998. O Conselho Nacional de Educação, no

uso de suas atribuições, determina um novo direcionamento para esse nível de ensino. De acordo com as novas diretrizes, o EM passa a ter um caráter cuja centralidade passa a ser o jovem e suas necessidades. De acordo com Moehlecke (2012):

Após uma rápida expansão nos anos 1990, o acesso ao ensino médio tem se mantido estagnado nos últimos dez anos, juntamente com altas taxas de evasão e repetência, associadas a um baixo desempenho dos alunos em testes nacionais de avaliação. Nesse cenário, a questão da organização curricular, particularmente na forma das novas DCNEM, reaparece como um aspecto importante para mudar esse quadro, especialmente na ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens. (Moehlecke, 2012, p. 56)

Ou seja, mais uma vez, as políticas públicas chegam para moldar um novo EM. Dessa vez, na tentativa de abarcar as demandas dos vários jovens existentes na sociedade, através, dentre outros fatores, de um currículo mais diversificado. Mas será que todas essas intenções conseguiram se incorporar no sistema educativo e mudar de fato a vida desses alunos? Não é bem o que observamos hoje nas escolas, ainda.

Considerando-se o ponto de vista estatístico acerca do EM, podemos dizer que, geralmente, os alunos matriculados no EM regular têm entre 14 e 17 anos, - mesmo que essa delimitação não seja uma regra geral, é majoritária - e, por esse motivo, esse ciclo representa uma fase do processo de formação bastante decisiva, posto que anteceda a entrada do aluno ao mercado de trabalho e/ou ao ensino superior, tomando-se como pressuposto o cumprimento total da educação básica. Embora, em muitos casos, principalmente na rede pública de ensino, já seja possível, notar um grande número de jovens exercendo atividades remuneradas e/ou realizando cursos de formação profissional.

No Brasil, segundo dados estatísticos obtidos no último censo escolar, realizado em 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, foram matriculados, no EM regular, 6.426.370 alunos em todo o território nacional. Todavia, isso não necessariamente significa que o mesmo número irá concluí-lo. Ainda de acordo com os dados do INEP, cerca de 17% dos alunos, matriculados no EM na rede pública em todo o país, abandonam os estudos sem concluí-los. Sendo que, desses alunos, a maior parte são aqueles que estudam no período noturno. De acordo com Moehlecke (2012), tal fato pode estar relacionado a muitas variantes:

Percebe-se, com base nesse breve diagnóstico, que a permanência do estudante no ensino médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e ao seu alunado precisa ser pensada de modo que considere, integradamente, esses múltiplos aspectos. (MOEHLECKE, 2012, p. 44)

Percebemos, dessa forma, que os problemas circundantes ao ensino, e em específico ao EM, podem ser muitos. Além disso, podem apresentar-se de uma forma bastante complexa e com difícil resolução. A partir dessa realidade, a educação deveria caminhar na tentativa de superá-los ou, pelo menos, amenizá-los. Todavia, não é isso que notamos, a começar pelas políticas públicas existentes no campo dos processos educativos. Como desafios a serem vencidos, no âmbito do EM, podemos destacar como sendo principais e gerais: 1) A escassez de infraestrutura física adequada à prática de ensino (condições físicas e espaciais das escolas); 2) A falta de comprometimento dos alunos com os estudos e a falta de sentido da escola para os mesmos; 3) A difícil relação entre professores e alunos, muitas vezes marcada pela falta de respeito entre ambos; 4) A disparidade entre metodologias de ensino arcaicas com uma sociedade totalmente conectada; 5) A degradação da formação e da carreira docente nas escolas públicas do Brasil.

Contudo, podemos dizer que o que forma e modela as características do EM são muitas variáveis, a saber: políticas públicas, gestão escolar, corpo docente, corpo discente, lugar no qual as escolas estão inseridas e o movimento da sociedade como um todo. Ser jovem matriculado no EM de uma escola pública, não é o mesmo que ser jovem matriculado em uma escola privada. O mesmo vale dizer que ser jovem matriculado em uma escola pública localizada em um bairro com renda mais alta, é diferente de ser jovem matriculado em uma escola pública localizada em um bairro periférico de renda baixa. Todas essas variáveis vão moldando as relações que se dão na escola, no contexto do EM. Portanto, cabe ao Estado, aos professores, à gestão escolar, às famílias e aos alunos, transformar esse espaço de formação em um ambiente propício a uma aprendizagem de qualidade e compromissada com o dever de formar cidadãos honestos e participativos na construção e vivência de seus espaços.

Nesse sentido, é de extrema relevância que a sociedade acompanhe as mudanças que são pensadas e implementadas por instâncias maiores na rede pública escolar e, concomitantemente, no EM. A partir desse pressuposto, esse estudo apresenta, nesse momento, uma breve análise sobre as recentes políticas públicas implementadas nas diretrizes do EM, que ficou conhecida popularmente como a “reforma do ensino médio”. Todavia, é importante salientar que apesar de os jovens participantes da pesquisa, não terem sofrido influências ou alguma implicação direta dos efeitos da reforma em sua formação até o presente momento, tratar acerca da temática foi considerada como uma ação pertinente mediante o quadro atual dos rumos da educação brasileira e as principais reflexões tecidas aqui.

A reforma, promulgada por meio da Lei nº 13.415 de 2017, que faz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem como principal característica as grandes mudanças no que cabe à estrutura organizacional do EM atual. A nova lei, com 22 artigos, que passa a reger esse período escolar, traz como centralidade a flexibilização curricular e o aumento da carga horária obrigatória. A respeito das mudanças, a nova lei faz alterações em 52 itens da LDB 9394/96.

O primeiro artigo da lei da reforma, que altera o 24º artigo da LDB, traz como principal mudança a carga horária do EM, que passa de 800 horas anuais, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos para 1400 horas anuais, a serem ampliadas de forma progressiva. Devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. Dessa forma, o EM passa a ser oferecido em tempo integral e será implementado progressivamente pelas escolas. No 2º parágrafo, consta a ressalva de que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

O segundo artigo trata das seguintes alterações: “I) O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, passa a ser um componente curricular obrigatório da educação básica; II) a língua inglesa passa a ser ofertada a partir do sexto ano, no ensino fundamental; III) A integralização curricular poderá incluir, a critério das escolas, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio ; IV) A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular terá de ter aprovação do Conselho Nacional de Educação e ser homologada pelo Ministro de Estado da Educação”.

Entre as principais alterações, podemos destacar, também, no terceiro artigo, os direitos e objetivos de aprendizagem do EM, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Entre as principais mudanças do referido artigo, temos: “I) A parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural; II) A BNCC, referente ao EM incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; III) O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do EM; IV) O inglês passa a ser obrigatório e as escolas, em caráter optativo, poderão ofertar outras línguas estrangeiras, sendo, preferencialmente, o espanhol de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino; V) Os currículos do EM deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; VI) Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa passam a contar com atividades on-line, além de teóricas e práticas, a fim de que o aluno possa demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos e formas contemporâneas de linguagem”.

Portanto, de acordo com o 4º artigo da lei da reforma, ficam definidas as seguintes áreas do conhecimento, intitulados itinerários formativos: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional”. A oferta desses itinerários deve ser organizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Dessa forma, cabe à escola, de acordo com as suas condições, organizar e ofertar quais itinerários formativos serão ofertados.

O ensino técnico passa a ter peso semelhante às outras áreas do conhecimento e, de acordo com o parágrafo 6, fica prevista a inclusão de vivências dos jovens em práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação. Além das formas de organização previstas no art. 23 da LDB, o EM poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

Outra alteração da reforma refere-se ao 6º artigo que prevê que profissionais com notório saber reconhecido, pelos respectivos sistemas de ensino, poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional,

atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas, em que tenham atuado no âmbito da educação profissional técnico do EM, desde que façam uma complementação pedagógica.

No que tange o repasse dos recursos para a implementação de todas essas mudanças, fica assegurado no 13º artigo, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Sendo que fica previsto o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos, por escola, contado da data de início da implementação do EM integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes.

Entre as principais mudanças citadas, já podemos conceber a complexidade das alterações previstas em lei que serão implementadas no EM. Todavia, toda a polêmica que envolve o contexto inicia-se antes da própria promulgação da lei, pelo fato de que a elaboração da mesma ocorreu por meio de uma medida provisória. Ou seja, o governo elaborou as alterações e não abriu nenhuma consulta pública a população ou aos profissionais da área.

Em relação às alterações no currículo do EM, não é difícil percebermos o quanto a aplicação efetiva da reforma se coloca de forma inviável de acordo com a realidade das escolas brasileiras. Uma vez que as redes públicas de ensino ofertarão os conteúdos programáticos ou “itinerários formativos” de acordo com suas possibilidades e condições, a proposta de que os alunos realizem as suas opções, não é algo totalmente garantido. Ao contrário do que muito possivelmente ocorrerá com os alunos matriculados em escolas da rede privada, posto que, as instituições ofertarão todas as áreas estipuladas pela lei da reforma. Ou seja, enquanto na rede privada, os alunos poderão escolher entre as áreas de sua preferência, na rede pública, os mesmos terão de cursar o que for disponibilizado, já demonstrando a falta de flexibilização e aumentando as disparidades na qualidade das duas redes de ensino. Nessa mesma direção, pontua Castilho (2017):

[...] ao contrário do que o governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção. Diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário

nessas instituições. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de marketing tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários. (CASTILHO, 2017, paginação irregular, acesso em 04 de março)

Ainda sobre a estrutura curricular, é importante ressaltar que as disciplinas que compunham o EM, como: História, Geografia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Sociologia, entre outras, não aparecem mais no novo currículo de forma clara e obrigatória. Sendo que, muito provavelmente, serão diluídas e inseridas em um dos itinerários formativos previstos na reforma. A principal dúvida que colocamos é: como a escola irá se organizar no intuito de assegurar com que os alunos tenham contato com conhecimentos tidos como basilares em sua formação humana e como cidadãos, se o próprio currículo oficial não lhes assegura isso de forma direta? Será que a escola, da forma que existe hoje, tem condições de abarcar todas essas mudanças e promover uma educação de qualidade aos jovens?

Consideramos que a maior crítica que pode ser tecida, no que tange o novo currículo do EM, diz respeito ao possível insucesso de sua implementação na vida prática. Hoje, o sistema de ensino já sofre com sua precariedade; acrescentar mais metas complexas, antes de reparar as imensas lacunas no ensino, pode acarretar ainda mais problemas na Educação no Brasil. As adversidades que compõem os desafios que o EM enfrenta, tais como: a infraestrutura precária, a má formação e péssimas condições de trabalho docente, a falta de identificação e de sentido dos jovens com a escola, entre outros, só irão se intensificar com as novas medidas.

Uma reforma séria e realmente comprometida com um novo sistema de ensino, que forme jovens para a cidadania, deveria ser pensada e construída envolvendo todos os aspectos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. A começar por uma proposta de melhoria na formação de professores. Todavia, ao contrário disso, a reforma acaba por desqualificar ainda mais o profissional docente, à medida que permite que profissionais com notório saber, sem formação específica em licenciatura, possam ministrar aulas no ensino público. Ou seja, não é necessário se formar professor para ministrar aulas. Embora, seja obrigação de todo professor possuir notório saber na disciplina na qual se especializou, a pergunta que se coloca é: como esse notório saber poderá ser medido se o profissional não passou por avaliações e processos formativos comumente existentes em um curso formativo para determinado fim? Será criado um mecanismo que possa avaliar os níveis de

conhecimento desse profissional? Consideramos que tal fato coloca-se como mais um entrave e possível declínio no ensino.

Ao deixar de exigir um diploma de formação em licenciatura, o governo não só desvaloriza a figura profissional do professor como também deslegitima o sentido da existência de um curso superior nesse âmbito. Ora, diante do que colocamos, a partir da reforma, partimos do pressuposto de que a excelência do ensino depende, exclusivamente, do domínio de conteúdos. O que, na prática, pode ser uma armadilha perigosa, pois o professor também tem de dominar a forma como ensinar. E isso só é possível, à medida que esse profissional recebe uma formação que abarque a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Será que existem profissionais qualificados hoje para realizar com excelência essa nova proposta de ensino? Os professores estão realmente preparados para trabalhar com a interdisciplinaridade da forma como será exigido que trabalhem? O que prevemos, no mínimo, é que muitos conteúdos deixarão de ser ensinados e tratados em sala de aula, empobrecendo ainda mais, a formação dos jovens. Assim como aponta Castilho (2017):

Engana-se quem acredita que os prejuízos serão específicos a essa ou àquela disciplina. O prejuízo abrange a Educação como um todo. Atinge especialmente os estudantes da escola pública, que terão sua formação afetada e seu ingresso na Universidade Pública ainda mais dificultado. Pior que isso é o sentido da própria formação, que inevitavelmente se esvaziará de fundamento, de crítica e de coerência. Retrocesso e desmonte são termos generosos para adjetivar essa reforma. (CASTILHO, 2017, paginação irregular, acesso em 04 de março)

O que percebemos, com essa reforma, é que o EM possui muitas deficiências, os cursos de formação de professores também não possuem realidades tão distantes, e os rumos que a educação no Brasil está tomando só tende a agravar ainda mais o cenário atual. Manifestações contra a reforma não foram suficientes para que a mesma deixasse de ser promulgada, uma vez que ocorreu de forma muito sucinta e não abarcou uma parcela grande da população. Tal fato demonstra, ainda mais, a necessidade dos jovens receberem uma formação para a cidadania, na qual seja trabalhada a conscientização de que é preciso lutar por seus direitos e, isso, inclui lutar por uma educação melhor e mais digna.

Sabemos que o ensino, da forma que está posto e é praticado hoje, não abarca as necessidades reais da população. Mudanças realmente são necessárias, nesse sentido. Todavia, pensar em mudanças requer uma ampla reflexão. Requer muito estudo acerca da sua execução, do seu real impacto, da sua efetiva implementação e se, realmente, melhorará ou agravará os processos educativos em um país como o Brasil. Essa reforma, na forma como está colocada e diante da realidade atual, muito dificilmente ocasionará em uma educação melhor e de qualidade.

A possibilidade da ausência da Geografia, enquanto componente curricular obrigatório do EM, não só compromete a construção de uma leitura espacial de mundo, como também, a formação para a cidadania, dos jovens. Se essa mudança se instaurar e compuser a realidade da maior parte das escolas do país, acreditamos o quanto essa mudança na estruturação pode ser prejudicial ao futuro da educação brasileira.

Apesar desse panorama geral complexo e marcado por tantos empecilhos, acreditamos que ainda seja possível lutar pela educação e por uma formação intelectual digna. Essa luta pode e deve ser vivida na sala de aula, na escola, nos cursos superiores, nas ruas e em todos os espaços.

Conhecer os jovens, suas características, suas concepções e suas buscas, é algo basilar para conseguir envolvê-los nesse processo de enfrentamento. Portanto, apresentamos, na próxima seção, a pesquisa realizada acerca dos perfis dos jovens de duas escolas estaduais da cidade de São Paulo, bem como suas concepções acerca da ideia de cidadania, com o intuito de pensarmos como o ensino de Geografia, a partir de todas essas informações, pode auxiliar na formação para a cidadania.

2.2 Quem são os jovens do ensino médio da cidade de São Paulo?

Após apresentar e tencionar alguns dados acerca do EM, no que toca a sua historicidade, a sua trajetória, as políticas públicas que regem e moldam esse nível de ensino, bem como características gerais que formam a sua identidade e a situação na qual o mesmo se encontra na atualidade, chegamos ao momento de conhecer um pouco mais sobre os sujeitos centrais dessa fase de aprendizagem: os jovens.

Conhecer o jovem, apreender detalhes sobre seu cotidiano, seus hábitos, suas crenças, seus espaços vividos e não vividos, seus anseios e aspirações, constitui-se em uma importante tarefa quando objetivamos alcançar um processo de ensino-

aprendizagem de qualidade. No que tange um processo educativo que tem por meta, além disso, formar jovens para a cidadania, realizar esse exercício de (re)conhecimento dos sujeitos torna-se ainda mais basilar.

Dessa forma, primeiramente, lançamos a questão: O que é ser jovem? Para tal indagação há um leque considerável de respostas que poderiam ser citadas, posto que a juventude não seja um conceito exato e definido apenas pelo critério da faixa etária de seus indivíduos. A juventude também pode ser considerada como uma “fase da vida”, muito embora, para alguns, possa ser um “estado de espírito”. A noção de juventude pode variar ainda, através do tempo histórico e do espaço/sociedade. Todavia, as sociedades têm a necessidade de definir a juventude, com base em critérios mais sólidos e objetivos. Dessa forma, no Brasil, segundo o IBGE, são considerados jovens, aqueles que possuem entre 15 e 24 anos.

Alguns autores como Dayrell (2003, 2007), têm optado por usar o termo “condição juvenil”, uma vez que “ser jovem” não é uma experiência homogênea para todos aqueles que passam por ela. Ou seja, o fato de coexistirem em um mesmo tempo histórico e/ou espaço/sociedade, não obrigatoriamente, significa que os jovens irão comungar dos mesmos valores, vivências e atitudes. Suas experiências de vida mudam de acordo com vários fatores como, por exemplo, a classe social, a etnia, o gênero e o lugar onde nasceram. Segundo o autor:

[...] 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 referentes às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

A partir desse pressuposto de que a juventude é plural e heterogênea entre si, é possível constatar que investigá-la requer uma metodologia que privilegie a percepção de suas características e singularidades.

Na tentativa de responder: “Quem é o jovem do EM?”, considerando outros de teor similar, como: Quem é esse jovem do EM da cidade de São Paulo? Quais são suas principais características? Quais são seus principais anseios? Que lugares ele costuma frequentar? Ele se sente um cidadão? Qual é a ideia que ele tem sobre o real sentido da

cidadania? Propomos, nesse momento, apresentar um perfil traçado sobre os jovens escolares devidamente matriculados no EM das escolas-campo elegidas para participar da pesquisa.¹¹ Tal exercício foi realizado a partir de respostas dadas pelos próprios jovens por meio da aplicação de questionários e a partir de impressões obtidas por meio de observações no cotidiano escolar. A pesquisa também pôde contar com a ajuda dos professores-colaboradores de Geografia dessas escolas, ao cederem uma entrevista, cujo objetivo foi extrair mais informações que poderiam ajudar na construção desses perfis. Portanto, essa seção tem como principal objetivo descrever características que são próprias dos jovens contemporâneos que vivem na cidade de São Paulo.

Fazer pesquisa sobre os jovens escolares implica não somente em descrever suas características físicas e comportamentais. Demanda um olhar bem mais aguçado e, do ponto de vista geográfico, um olhar espacial sobre suas práticas e representações cotidianas. Por esse motivo, nesse trabalho adotamos, como principal recurso metodológico, o estudo de caso. O estudo de caso é uma ferramenta de análise que tem como foco uma parte delimitada do todo, correspondendo, dessa forma, a um recorte do objeto em questão. Ao optar por esse tipo de técnica, o pesquisador tem como possibilidade olhar para o seu objeto de pesquisa como uma unidade; porém, dentro de um contexto mais amplo e, muitas vezes, diversificado. De acordo com Chizzotti (2006, p.136), o estudo de caso visa “explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar”, a fim de realizar uma busca circunstanciada, de informações sobre um caso específico. O estudo de caso possibilita, ainda, descobertas e constatações que não estavam previstas ou foram previamente esperadas, podendo vir a enriquecer ainda mais os resultados da pesquisa.

Investigar as juventudes do século XXI tem sido uma tarefa assídua em várias áreas da ciência. Tal fato se comprova pela quantidade de trabalhos publicados e organização de eventos científicos, cuja temática central gira em torno dos jovens. Todavia, pensar sobre eles exige um exercício que perpassa as esferas sociais, antropológicas, políticas, históricas, econômicas, entre outras. Nesse sentido, teóricos como Bento (2013), Cassab (2009), Cavalcanti (2012, 2013, 2015) Dayrell (2003) Kaercher (2016) Novaes (2006), Pais (2003) e Turra (2011), ajudam-nos a olhar para

¹¹ A escolha das escolas-campo ocorreu de forma aleatória, resguardando o cumprimento de alguns recortes espaciais: 1) estar localizada na cidade de São Paulo, pelo fato de ser uma metrópole, palco de várias manifestações civis com visibilidade mundial; 2) estar localizada em bairros periféricos de baixa renda, uma vez que essas escolas costumam apresentar muitas particularidades devido a esse fator e necessitar ainda mais de um olhar atento e cuidadoso.

esses jovens com toda a atenção que o grupo demanda, alertando, inclusive, sobre a sua pluralidade e diversidade dentro de um mesmo grupo.

Ser jovem, na sociedade contemporânea, em que as informações circulam de forma tão rápida, tornando-se impossível tomar conhecimento de todas elas, quanto mais refletir sobre elas, sem dúvida, não é uma tarefa fácil. Tratando-se dos jovens, inseridos no EM, com o turbilhão de emoções e de responsabilidade atribuídas a eles cada vez mais cedo, a situação é ainda mais alarmante. Ao jovem de 17 anos, por exemplo, já é exigido que saiba qual profissão quer seguir, qual faculdade quer cursar, entre outras decisões importantes. E, para além de tudo isso, ele ainda “tem que ser”, jovem. Ou seja, passear com seus amigos, fazer atividades que são próprias da sua faixa etária, entre outros.

O jovem atual, está conectado praticamente 24 horas por dia, 7 dias por semana e todos os dias do mês. As redes sociais tornaram-se o principal meio de relacionamento entre eles. A vida do jovem contemporâneo é fortemente mediada por várias formas de tecnologia, entre outras instâncias. Por esse motivo, ser jovem, hoje, com toda a certeza, é muito diferente de ser jovem há décadas passadas. O contexto social e histórico circundante mudou muito e, com isso, o vivido desses jovens, também. Todos esses novos arranjos não só modificam a forma com que os jovens se relacionam entre si, com a família, parentes e amigos e com a escola, mas também, como a sociedade como um todo, relaciona-se com eles.

Há ainda a pensar, o que é ser jovem e morar em São Paulo. Uma cidade grande e cheia de especificidades. Ser jovem em São Paulo não é o mesmo que ser jovem no interior do estado, por exemplo. Mesmo que haja alguns hábitos semelhantes, seus espaços, lugares, territórios e territorialidades são diferentes. E as formas como se apropria dessas espacialidades, também diferem entre si. Segundo Cassab (2010):

[...] a cidade é o próprio espaço da política, do encontro de idéias, dos ideais, das realidades e das possibilidades, onde sujeitos desiguais disputam o seu uso e a sua apropriação, confrontando-se, permanentemente, pelos seus direitos. Pensar os jovens pobres na cidade significa pensar os mecanismos de distinção territorial e de desigualdade – aos quais esses jovens estão cotidianamente submetidos – que restringem o uso e a apropriação da cidade e do urbano. (CASSAB, 2010, p. 37)

Pensarmos “os mecanismos de distinção territorial e de desigualdade” é um importante passo a se considerar dentro da formação para a cidadania dos jovens

discentes. Uma vez que esses mecanismos interferem diretamente na vida desses sujeitos e que, por sua vez, vão interferir na construção do espaço no qual estão inseridos. A partir desse pressuposto, buscar informações sobre esses jovens, bem como sobre os lugares e espaços que costumam viver e frequentar, é um primeiro passo para refletir acerca de suas realidades e do seu espaço vivido.

Com o intuito de traçar um perfil socioeconômico dos jovens participantes dessa pesquisa, bem como conhecer alguns de seus hábitos e lugares que costumam frequentar, entre outras informações, como forma de coleta de dados, aplicamos aos mesmos um questionário. Esse questionário foi composto por várias perguntas de múltipla escolha, como também perguntas de cunho dissertativo. O modelo do mesmo encontra-se no apêndice I, ao final desse trabalho.

Os jovens escolares, sujeitos do presente estudo, são alunos matriculados no EM, em específico, em duas escolas estaduais de São Paulo. De acordo com o número de termos de consentimento assinados, em concordância com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, participaram da pesquisa 198 alunos.

Sobre as escolas-campo elegidas para o estudo, tratamos de duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, localizadas na zona Sul da grande metrópole. Segundo dados obtidos no Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia – IBGE, a cidade conta com uma população total estimada, no ano de 2014, em 11.895.893 de habitantes. Sua área territorial corresponde a 1.521,110km² e sua densidade demográfica gira em torno de 7.398,26 hab./km².

Acerca do panorama da educação básica do estado paulista, segundo o censo escolar de 2014 (mais recente), havia 29.628 docentes efetivos no EM, entre as escolas públicas e privadas do município de São Paulo. As escolas que oferecem o EM totalizam 1352 unidades, sendo que 687 unidades pertencem a rede estadual e 657 unidades pertencem a rede privada de ensino. Nesse mesmo ano, foram registradas, 1.644.362 matrículas nas escolas públicas de EM, enquanto nas escolas privadas foram registradas 283.493 matrículas, totalizando um número de 1.927.855 alunos. Todavia, ainda de acordo com dados obtidos no IBGE, baseando-se no senso demográfico de 2010, a população estimada de jovens entre 15 a 19 anos, era de 3.303.908 habitantes. Ou seja, há uma parcela considerável de jovens que não se matricularam na escola. Esse número, na realidade, pode ser ainda maior, visto que o senso demográfico data com diferença de quatro anos, do senso escolar. A partir do fato de que a população jovem cresce a cada dia, o quantitativo de jovens, que não está matriculado no EM, pode ser

ainda maior. A pergunta que se coloca é: Onde estão esses jovens? Por qual motivo eles não estão estudando? As escolas são suficientes e suportam a demanda?

As respostas podem ser variadas e envolvem uma série de questões complexas, como, por exemplo: evasão escolar, gravidez na adolescência, falta de condições financeiras da família, inserção no mercado de trabalho, falta de sentido nos estudos, falta de estímulo, falta de vagas em escolas próximas às áreas residenciais dos alunos, entre outros tantos motivos. Outro índice preocupante diz respeito às taxas de analfabetismo. No estado de São Paulo, segundo o senso escolar de 2014, cerca de 3,7% da população total, foi considerada analfabeta. Dentro dessa porcentagem, os jovens com idade entre 15 e 19 anos, representam um total de 1%. A partir desses dados, podemos afirmar que a educação, não só no estado de São Paulo, como em todo o país, ainda está longe de alcançar níveis altos de excelência.

De acordo com informações da Secretária de Educação do Estado de São Paulo-SEE-SP, a mesma possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos. Até 2011, a SEE esteve organizada em sete órgãos centrais e dois órgãos vinculados. Em 2012 teve início a reestruturação de sua formação básica, que conta agora com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis Coordenadorias.

Existem, ainda, 91 diretorias de ensino distribuídas em todo o estado de São Paulo. Na capital, esse número é representado por 13 unidades. As duas escolas, que fizeram parte do estudo, pertencem à administração da diretoria de ensino “Sul 2”. As escolas estão localizadas na zona sul da capital, em uma área conhecida por seus altos índices de criminalidade e onde os bairros são caracterizados como bairros periféricos de baixa renda.

A respeito da escola A, pode-se dizer que a mesma se encontra em uma zona limítrofe com bairros considerados de alta renda e com poder aquisitivo econômico maior. Ou seja, a escola A, localiza-se em uma zona que limita os bairros periféricos de baixa renda com bairros considerados de alto padrão. Embora, a maioria dos alunos declarasse residir próximo à escola, todos moram em uma faixa de bairros considerados de baixa e média renda. Tais diferenças podem ser facilmente percebidas ao se contemplar as discontinuidades paisagísticas próximas à escola. De um lado, moradias irregulares construídas sem alvarás e regulamentações da prefeitura. Do outro lado, construções de altíssimo padrão, representando, hoje, os chamados “prédios

inteligentes”, que abrigam o que há de mais moderno em tecnologia e inovação. Ao visualizar a figura 4, feita da portaria da escola A, a impressão que podemos tirar é que há uma divisão espacial, separando uma porção pobre e uma porção rica da cidade de São Paulo. Tal fato é relevante à medida que influencia na trajetória de vida dos jovens, das suas realidades e na construção e perpetuação desses espaços da forma como estão postos, hoje.

Figura 4 - Foto da portaria da escola A



Escola A, São Paulo, 2016. Fonte: Larissa K. Nishiwaki.

Ainda, no que tange o entorno da escola A, é possível afirmarmos que a mesma se localiza bem próxima a uma estação de metrô e a um terminal de ônibus que liga essa região a outras importantes regiões da cidade. Tal fato é visto de forma bem positiva pelos alunos, pois os mesmos enxergam esse acesso ao transporte público como uma oportunidade para se conhecer e se apropriar dos demais espaços da cidade. Em relação à existência de parques, cinemas, teatros, centros de lazer, espaços culturais, entre outras possibilidades de acesso à cultura, podemos dizer que essa é uma área pobre quando comparada a outras áreas da cidade. Há muitas opções no setor privado como shoppings centers, restaurantes, espaços de lazer, entre outros. Todavia, nem sempre, esses jovens têm condições financeiras de frequentarem e usufruírem desses lugares.

Já a escola B está situada em uma zona mais periférica do que a escola A. Todavia, também possui uma estação de metrô próxima e um terminal de ônibus. Em

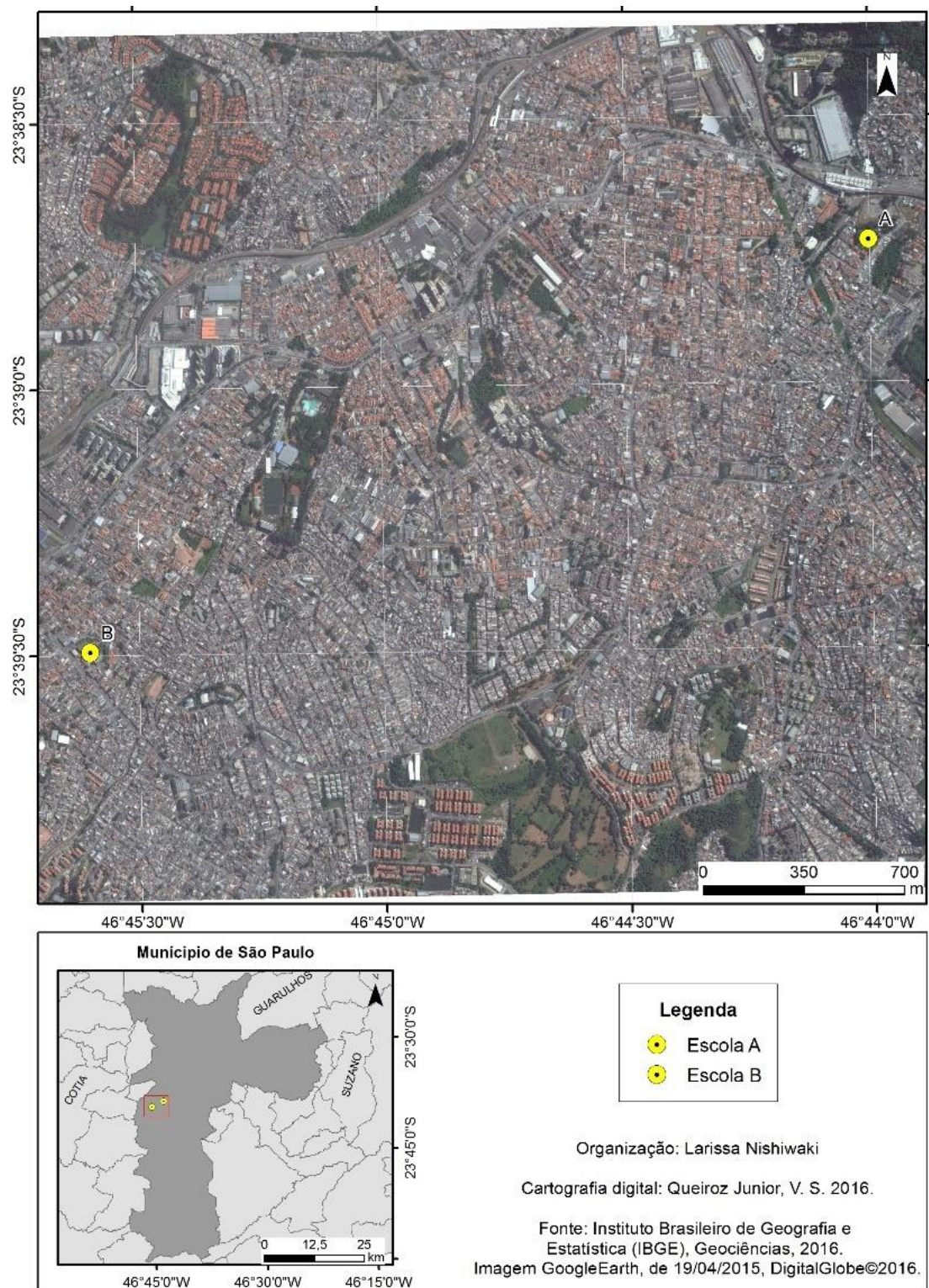
relação à existência de espaços voltados à cultura e ao lazer, os jovens também não têm muitas opções no setor público. Quase não existem opções de espaços de convivência e lazer, como quadras de esportes, parques, teatros, entre outras. As possibilidades também giram mais em torno dos espaços privados. Dessa forma, a escola, acaba sendo o principal local público de encontro e convivência dos jovens, em questão.

Tal fato influencia de forma direta no espaço vivido desses jovens, uma vez que as diferentes territorialidades e espaços, nos quais estão inseridos, influem fortemente em seus processos de ensino-aprendizagem. Os espaços também formam os sujeitos, pois a realidade desses jovens, muitas vezes, circunda apenas seus espaços mais próximos, localizados entre a sua residência e a escola, é natural que sua formação, hábitos e culturas contenham muito da cultura desses lugares. De acordo com Bento (2013):

A escola e a sala de aula são partes integrantes da formação dos saberes e práticas cotidianas de professores e alunos, uma vez que se constituem como palco de atuação desses sujeitos no processo de ensino. [...] Alunos e professores vão para a escola com características culturais vinculadas ao seu bairro, à sua família, até porque, em cada indivíduo, existem diferenças culturais de diversas naturezas e, dentro da escola, essas divergências são problemáticas, visto que geram conflitos de comportamento, aprendizado e interesses. Com isso, a importância de se trabalhar a valorização da cultura dos jovens escolares que promovem as diferenças culturais em sala de aula ganha força. Na perspectiva da identidade, cada indivíduo e cada mente é um universo. (BENTO, 2013, p. 91)

Dessa maneira, não há a possibilidade de conhecermos o jovem, sem levarmos em conta aspectos como o lugar no qual ele vive e aspectos que formam a sua cultura. Ainda sobre o entorno das escolas-campo, é possível afirmar que ambas as instituições encontram-se em locais com altos índices de violência, que são marcadas por acontecimentos diários como guerras entre agentes do narcotráfico, assaltos e latrocínios. De acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, foram registrados, em delegacias dos bairros da zona Sul, 51 assassinatos no ano de 2014. Campo Limpo, um bairro vizinho às escolas, lidera também o ranking de roubos: 4.639 ocorrências foram registradas nos últimos 12 meses. Entre os 10 bairros que tiveram os maiores números de homicídios, 7 estão na zona sul da capital. Outros 2 estão localizados na zona leste e um na zona norte. Na figura 5, é possível visualizar a localização das duas escolas:

Figura 5 - Mapa de localização das escolas participantes



Tal fato caracteriza em grande parte a realidade desses jovens, uma vez que irá delimitar seus modos de vida, os lugares que frequentam e os lugares que não “podem” frequentar; seja por medo, por falta de permissão dos pais, por repressão da polícia, entre outros motivos. Ao analisarmos cada resposta dada pelos alunos, através dos questionários, bem como reflexões feitas a partir das observações realizadas nas escolas, foi-nos possível imprimir algumas considerações sobre “trechos” da realidade desses jovens.

Todavia, é importante ressaltar que a violência física não é a única forma de violência presente no cotidiano desses sujeitos. A falta de espaços públicos de socialização e lazer, espaços culturais, a questão do desemprego, entre outros fatores, também são considerados uma violência institucionalizada contra esses jovens residentes da periferia pobre da cidade de São Paulo. Afinal, quais são as reais possibilidades que estão sendo dadas a eles de ascensão e melhoria de vida, em um cenário desigual e tortuoso como esse?

No que tange os aspectos institucionais das escolas, é possível afirmarmos que ambas as instituições ofertam a modalidade de EM regular. Contam com uma média de dois professores de Geografia por turno, sendo que a escola funciona nos três turnos, ofertando ainda, as modalidades do ensino fundamental I, II e a Educação para Jovens e Adultos - EJA. As aulas de Geografia ocorrem duas vezes por semana em cada turma do EM, totalizando oito aulas, por mês. Esse estudo contou com aproximadamente seis meses de observações nas duas escolas, totalizando um montante de 95 aulas de Geografia observadas.

Em relação à infraestrutura das escolas, é possível afirmarmos que as gestões, de ambas as instituições, demonstram trabalhar muito em prol da conservação da estrutura física das mesmas, tentando mantê-las sempre organizadas. Todavia, pudemos observar, em ambas, muitas pichações, carteiras rabiscadas e móveis quebrados. Nesse caso, é pertinente ressaltarmos que, tal fato, pode estar relacionado a formas de manifestações da condição juvenil. Decerto que uma das maneiras que os jovens utilizam para expressar suas convicções e/ou lutas, contra um sistema posto, é pichando as paredes e muros desses e de outros espaços, por exemplo. Em ambas as escolas existem cozinhas, onde o lanche dos alunos é preparado e servido de forma gratuita. Todavia, os espaços não dispõem de locais adequados para que os alunos se alimentem, sendo que os mesmos sentam e fazem suas refeições em locais improvisados. Os alunos, das duas escolas, também têm acesso à venda de lanches, como salgados, sucos e refrigerantes.

Durante as observações no ambiente escolar, pudemos observar que a procura por esse serviço é grande em ambas as escolas.

A escola A, possui uma área maior, sendo que suas dependências contam com 18 salas de aula, 2 quadras poliesportivas, bastante espaços de área verde, biblioteca, sala de multimídia, laboratório de informática, secretária, sala de professores, salas de coordenação e diretoria, cozinha, cantina, pátio para recreação, sanitários para alunos e para funcionários, dois estacionamentos e funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Já a escola B, conta com 15 salas de aula, biblioteca e sala de leitura, laboratório de informática, sala de professores, sala de multimídia, uma quadra poliesportiva, sanitários para alunos e funcionários, secretária, salas de coordenação e diretoria, 1 cozinha e uma cantina, e um estacionamento. Também tem seu funcionamento compreendido entre todos os turnos.

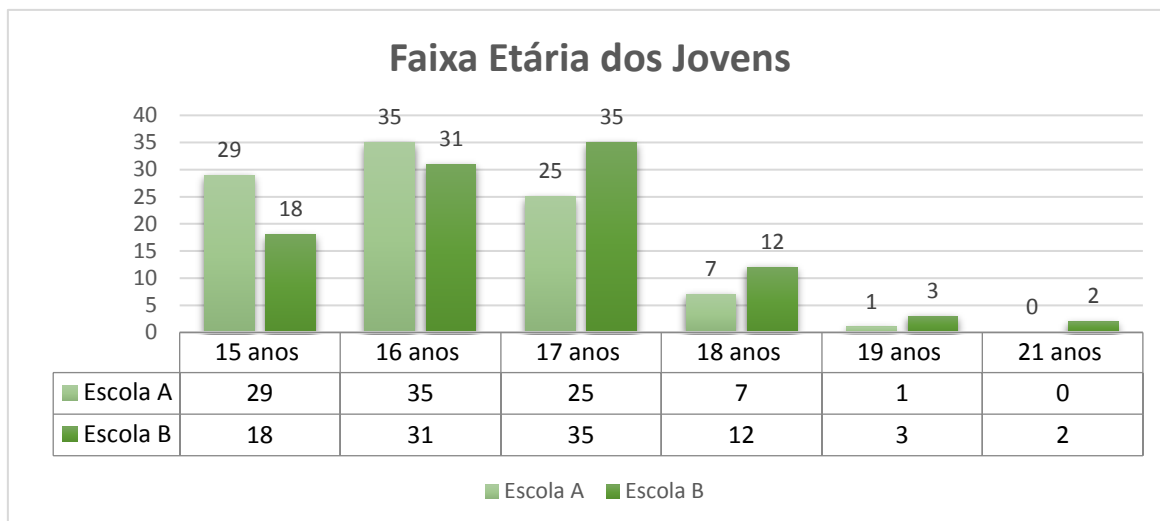
Posto isso, apresentamos nesse momento, as informações que compõem o perfil dos jovens escolares. O questionário foi dividido em três seções. Na primeira, foram abordadas questões de identificação e caracterização socioeconômica. Na segunda seção, foram levantados aspectos ligados à residência e à mobilidade dos alunos. E, por fim, foram abordadas questões relativas à cidadania que serão tratadas, posteriormente, nesse estudo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa empírica, foi aplicado um total de 132 questionários, sendo que 65 foram respondidos por alunos da escola A, e 67 foram respondidos por alunos da escola B. Notamos que o número de questionários respondidos não corresponde ao número de jovens que aceitaram participar da pesquisa. Isso se deve ao fato de que nem todos os jovens concordaram em responder o questionário, visto que, essa já era uma opção ofertada a eles no início da pesquisa. Sobre a faixa etária dos jovens participantes, é possível apontar que, praticamente, a maioria dos alunos encontra-se dentro da faixa de idades estipulada pelo Ministério da Educação para cursar a modalidade do EM regular.

Em relação à quantidade de alunos, por sexo, é possível apontarmos que do total de 198 alunos participantes, 108 são do sexo feminino e 90 são do sexo masculino, o que acaba indo ao encontro da realidade na sociedade brasileira atual, em que a quantidade de mulheres ultrapassa a quantidade de homens, de acordo com dados do IGBE. Em relação ao estado civil, todos os jovens responderam de forma unânime que

são solteiros. A partir do gráfico 1, é possível visualizar mais detalhadamente, a quantidade de alunos, separadas, por idade e por escola:

Gráfico 1 - Faixa etária dos jovens participantes da pesquisa.



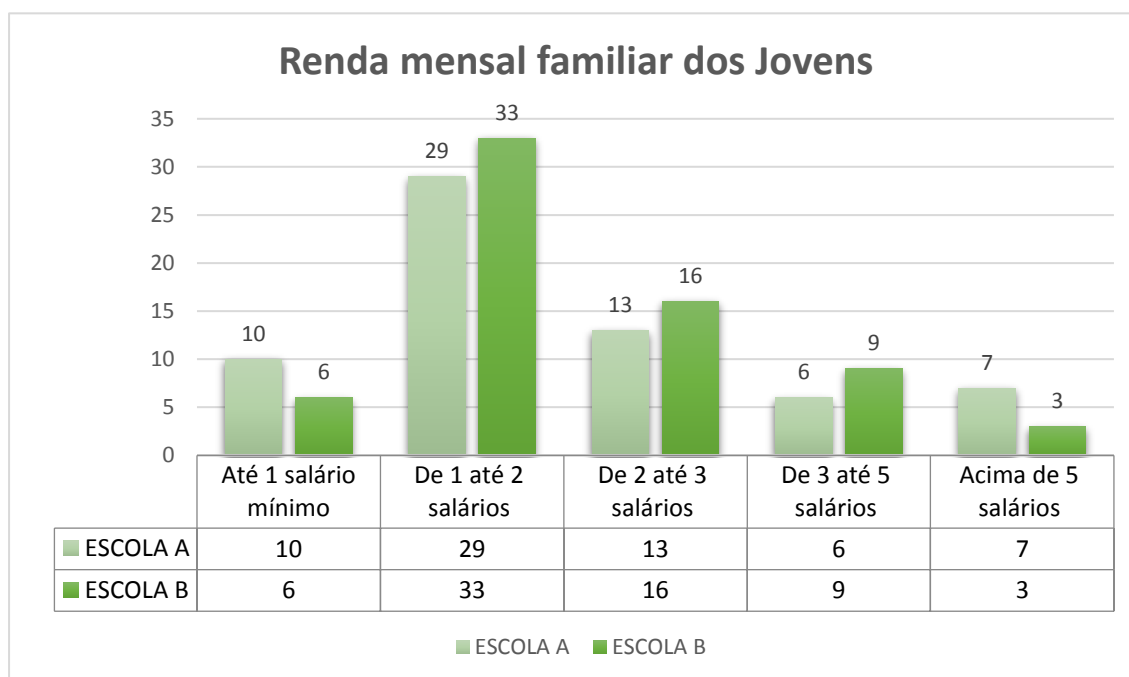
Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

Outro levantamento realizado relaciona-se à origem dos jovens. Isto é, onde eles nasceram? Suas raízes estão no estado ou na cidade de São Paulo, ou provém de outros estados? Em média, 83% dos alunos da escola A tanto quanto os alunos da escola B nasceram no estado de São Paulo. Já, o restante dos jovens é natural de estados variados como: Bahia, Rondônia, Piauí, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará e Sergipe. Tal constatação, além de apontar muitos indícios sobre a formação cultural e sobre a formação das identidades desses jovens, mostra, ainda, que a região sudeste e, em especial, a cidade de São Paulo, continua sendo berço dos destinos mais procurados pelos fluxos migratórios. Temos, ainda, o fato de que dentro da porcentagem dos jovens que nasceram no estado paulista, segundo dados do questionário, seus pais são naturais de outros estados, sendo sua maioria da região norte e nordeste do Brasil.

Em relação às atividades remuneradas exercidas pelos pais e/ou responsáveis dos jovens, podemos dizer que cerca de 50% concentram-se no setor de prestação de serviços na condição de autônomos (pintor, doméstica-diarista, cabeleireiro(a), motorista, pedreiro, mestre de obras, mecânico, chefe de cozinha, advogado, técnico em informática, eletricitista, manicure, cuidadora de idosos, marceneiro, músico, *motoboy*, entre outros) e que 40% são assalariados (auxiliares administrativos, vendedores, professores, enfermeiros, açougueiro, atendente, maquinista, montador de móveis, babá,

porteiro, auxiliar de produção, auxiliar de limpeza, cobrador de ônibus, secretária, agente de segurança, garçom, carteiro, entre outros), 10% não exercem atividade remunerada (do lar) e 5% são aposentados. Notamos, diante das profissões citadas, que esses jovens e suas famílias, quase em sua maioria, estão inseridos no setor terciário da economia. Todavia, é importante ressaltarmos que, alguns alunos ao responderem essa questão, sinalizaram o fato de ou o pai, ou a mãe, ou os dois, no momento encontrarem-se desempregado (s). O que, mais uma vez, vai ao encontro da realidade econômica do país, onde, segundo o IBGE, a taxa de desemprego, no primeiro trimestre de 2016, foi de 10,9%, a mais alta desde 2012. A partir do gráfico 2, é possível conceber a faixa de renda mensal familiar dos jovens:

Gráfico 2 - Renda mensal familiar dos jovens participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

A partir da análise dos dados, é possível observarmos que grande parte dos jovens têm uma renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos, o que corresponde, no ano de 2016, a uma quantia de R\$ 880,00 a 1760,00.¹² A quantidade média de pessoas por

¹² Este valor corresponde a quantia de \$252,87 a \$505,74, considerando-se que o valor do dólar nesse mesmo período, equivalia a quantia de R\$ 2,485.

família, nesse caso, gira em torno de 4,5 pessoas. A saber, pelo alto custo de vida em uma megalópole, como no caso de São Paulo, é possível afirmarmos que pessoas com uma renda mensal nessa faixa, não possuem um grande poder de compra e acesso a serviços de custos mais elevados oferecidos na cidade.

Todavia, ao observarmos os jovens em seu ambiente escolar e, em específico, os seus pertences e vestimentas, notamos que grande parte deles possui aparelhos celulares de última geração com acesso à internet, cujo valor, muitas vezes ultrapassa a marca de 2 salários mínimos. Tal constatação é percebida, também, em suas vestimentas, uma vez que, em ambas as escolas não é exigido o uso de um uniforme padrão. Os jovens, cada vez mais cedo, vestem-se com roupas de grifes, cujos preços são bastante elevados. Contudo, a originalidade dessas peças não pode ser necessariamente comprovada, pois a prática de compra de roupas, adereços e objetos de grife “pirateadas” é comum entre os jovens e entre as classes médias e baixas da sociedade como um todo. O fato de que muitos desses pertences também são adquiridos a partir da compra através de cartão de crédito, em alguns casos, parceladas em muitas vezes, também deve ser considerado para a dada realidade.

Tal fato remete-nos, automaticamente, à ideia de que o consumismo é um aspecto bastante presente e relevante na cultura dos jovens contemporâneos. Dessa forma, acreditamos que tal aspecto da cultura juvenil deve ser observado com muita atenção e receber um alerta, em especial, para os jovens de baixa renda; uma vez que não possuem os meios para adquirir tais bens e, influenciados pelo seu próprio meio, querem a qualquer custo possuí-los, na intenção, consciente ou não, de pertencer ao grupo no qual estão inseridos. Com isso, o jovem pode se vir imerso em várias possibilidades, como o ingresso prematuro ao mercado de trabalho e a descentralização dos estudos. Ainda, sacrificar os pais e/ou responsáveis para que, mesmo sem condições financeiras, deem-lhe o que deseja no momento e, uma possibilidade mais radical e extrema, a tentativa de obtenção desses pertences por meios ilícitos, adentrando no mundo do crime. Isso se deve em muito à “sociedade do espetáculo”¹³ que, hoje, configura-se na realidade da maioria das cidades brasileiras e, também, do mundo. Essa tendência se instaura entre os sujeitos, de forma a mudar suas concepções, suas buscas e

¹³ O termo “sociedade do espetáculo” faz parte de uma teoria que critica em grande parte o capitalismo, o consumismo, a alienação dos sujeitos a partir do fetiche de mercadorias, bem como, o espetáculo como forma de dominação da burguesia sobre o proletariado. Guy Debord (1967), a partir de sua obra: “A sociedade do espetáculo”, faz uma análise da sociedade capitalista e de seus desdobramentos, onde afirma Viana *apud* Debord (2011) que o espetáculo: “[...] não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens.”

sua cultura, demarcando uma nova prática que, segundo a linguagem dos próprios jovens, tem como marca principal a “ostentação” de bens materiais e status social.

Em ambas as escolas, o uso do uniforme não é adotado, como já citado. Porém, percebemos que, mesmo sendo permitido o uso de roupas a critério dos alunos, consequentemente, de cores e origens diferentes, os jovens tendem a se vestir de forma muito parecida. Ou seja, na busca por visibilidade e aceitação, os jovens acabam praticando uma “moda” que homogeneiza. Dessa forma, costumam usar calça jeans, camisetas de bandas musicais, ou com um símbolo de alguma grife de grande apreço, tênis e sapatos da moda e, nos dias de frio, moletons e gorros. Em um dos momentos de observação em uma das salas de aula na escola A, algumas alunas ao serem notificadas que iriam ser fotografadas, demonstraram uma preocupação unânime: garantir que a marca de seus sapatos também ganhasse destaque na fotografia (Figura 6). Tal fato, só reforça ainda mais, a ideia da forte influência que o consumo exerce na vida desses jovens, assim como na vida dos jovens de todo o país, de uma forma geral. Isso é uma característica da sociedade contemporânea, em que a liquidez é a essência dos hábitos mais básicos da população.

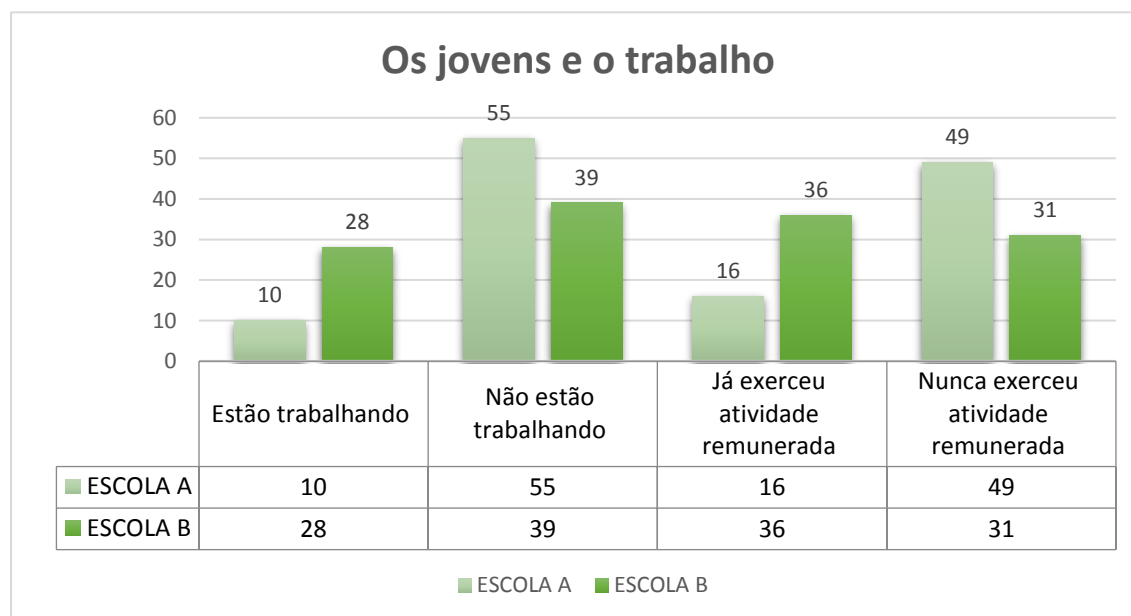
Figura 6 - Alunas do 3º ano da escola A



Jovens da escola A, São Paulo, 2016. Fonte: Larissa K. Nishiwaki.

No que tange a questão do trabalho entre os jovens, cerca de 75% na escola A, e 46% na escola B, assinalaram que nunca exerceram nenhuma atividade remunerada. Do restante, 25% e 54%, que responderam afirmativamente à pergunta, assinalaram, em sua maioria, que as atividades exercidas transitam no âmbito de programas de estágios para jovens e cargos como: secretariado, auxiliar administrativo, repositor de mercadorias, assistente de produção, entregador de mercadorias, atendimento ao público, vendedor, entre outros. No gráfico 3, é possível observar, ainda, quais são os jovens que estão trabalhando no momento e aqueles que se encontram desempregados:

Gráfico 3 - Dados sobre os jovens e a questão do trabalho



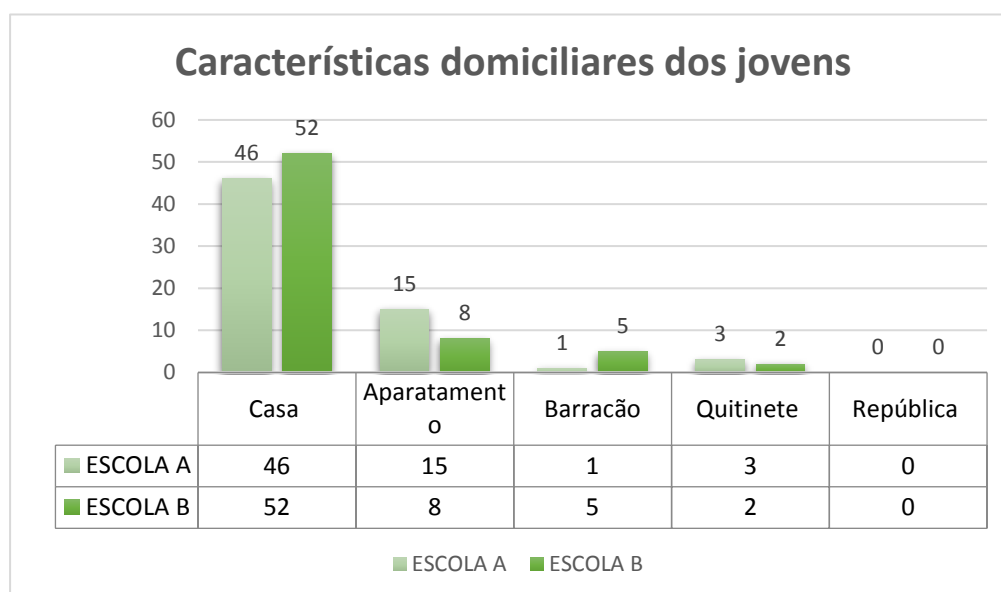
Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

A questão do desemprego, também, inclui os jovens que têm a necessidade de trabalhar e coloca-se, como mencionado, como mais uma forma de violência para com os mesmos. Crescer e viver em uma sociedade do “não-emprego” pode impactar de forma muito negativa a vida cotidiana desses sujeitos que seguem sem muitas esperanças em um cenário tortuoso e de difícil resolução. O trabalho pode alcançar vários sentidos para os jovens: 1) O trabalho com um valor; 2) o trabalho com uma necessidade; 3) o trabalho como instância socializadora e de sociabilidade; 4) o trabalho como uma fonte de independência pessoal; 5) o trabalho como uma fonte de

autorrealização e 6) o trabalho como um direito. Dessa forma, para aqueles jovens que carregam consigo algum desses sentidos, ou vários deles, o fato de não conseguirem um emprego ou um trabalho pode tornar-se um empecilho muito grande em suas vidas e, conseqüentemente, no seu processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar, ainda, que a diferença notada acerca de alunos que já exerceram alguma atividade remunerada e alunos que nunca o fizeram, entre as duas escolas, pode-se ser ligada ao fato de que os alunos da escola A, frequentam o EM no turno matutino e os alunos da escola B frequentam a escola no período noturno; já com essa intenção ou necessidade de ter um trabalho e obter o sustento de si próprio e da família.

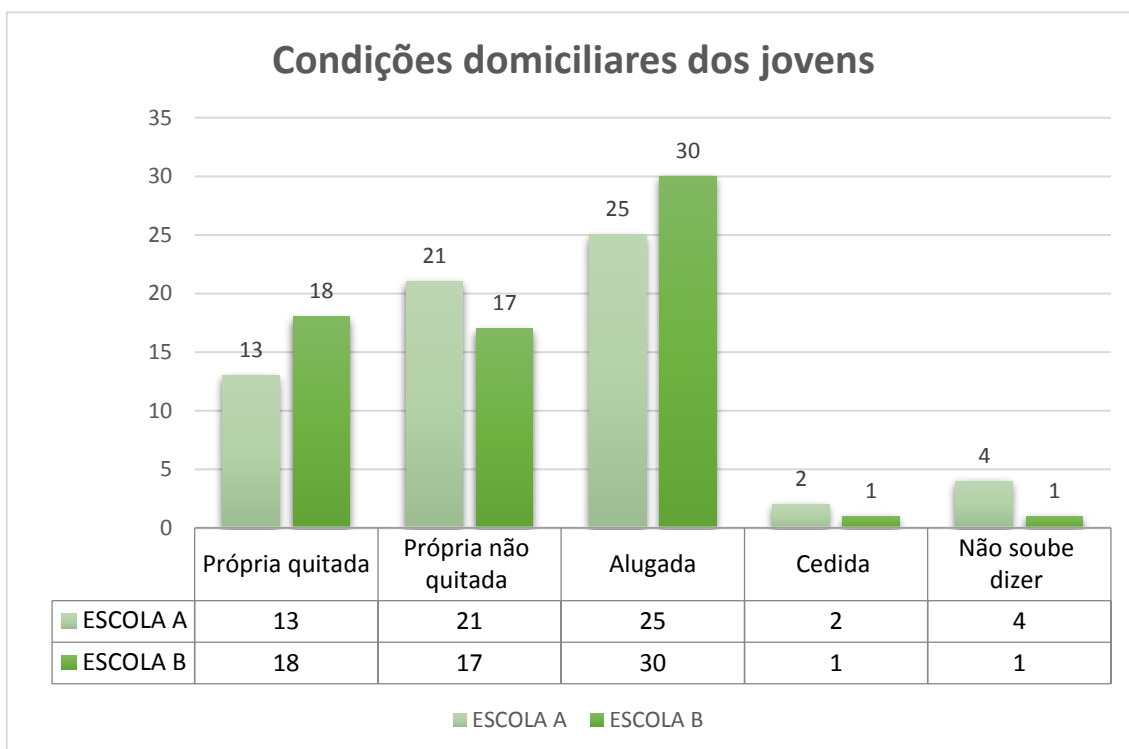
No que concerne os aspectos ligados à residência e mobilidade dos jovens, foi possível constatar que, de acordo com as respostas dadas pelos alunos nos questionários, cerca de 98% deles, moram em bairros próximos as escolas A e B. Nesse caso, a relação de proximidade gira em torno de poucos metros até uma distância de 6 km. Os bairros mais citados foram: Jardim Monte Azul, Jardim Mirante, Jardim São Luís, Jardim Morumbi, Jardim Santo Antônio, Vila Amizade, Campo Limpo, Vila Andrade, Jardim Ingá, Vila Nova das Belezas, Parque Maria Helena, Parque Santo Antônio, Jardim Germânia, Jardim Rosana, Jardim Capelinha, Capão Redondo, Jardim Campo de Fora, Jardim Januário, Jardim Irene, Jardim Lídia, entre outros. Nos gráficos 4 e 5, é possível observar algumas características domiciliares dos jovens.

Gráfico 4 - Aspectos ligados à moradia dos jovens participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016).

Gráfico 5 - Aspectos ligados às condições domiciliares dos jovens participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B.
Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

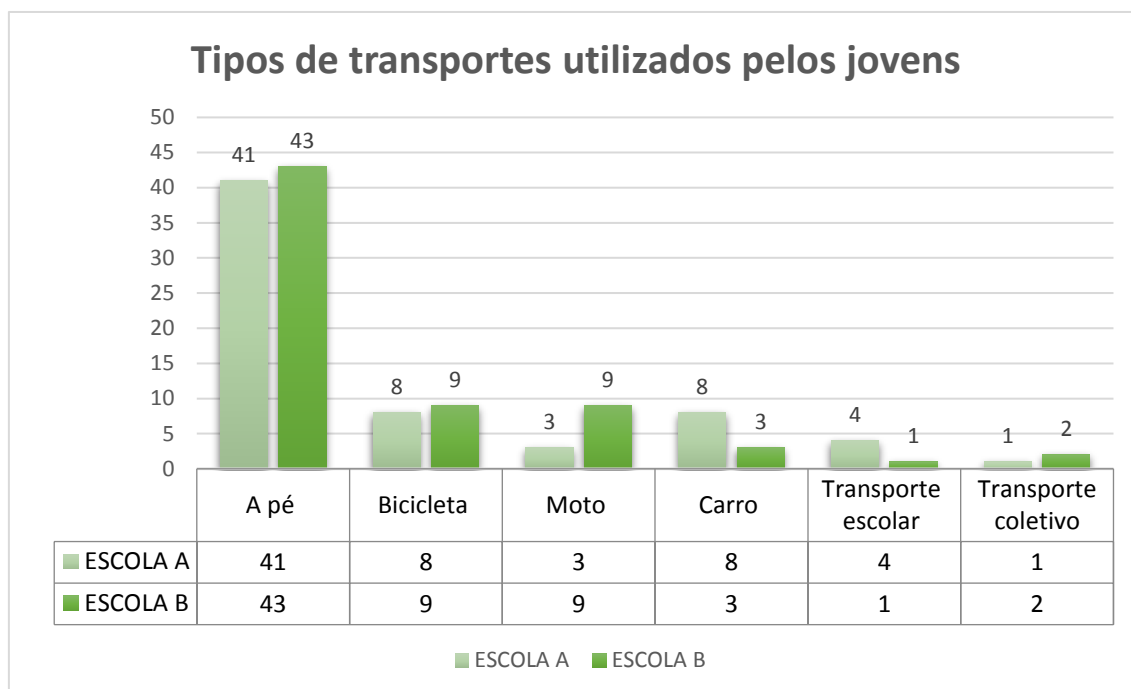
De acordo com os dados apresentados, é possível constatar que a quantidade de alunos que declararam morar em imóveis não quitados e alugados, em ambos os casos, é maior que a quantidade de alunos que declararam morar em imóveis quitados. Tal fato pode refletir mais uma esfera da realidade desses jovens em seu aspecto econômico.

Todos os bairros citados fazem parte da zona Sul da cidade de São Paulo e, com certa frequência, costumam estar nas páginas dos jornais como cenários de vários crimes das mais variadas ordens. Tal fato pode ser um fator considerável quando trazido para a esfera da vida dos jovens, pois influenciam diretamente em sua prática espacial, posto que, para muitos deles, acaba por limitar sua mobilidade dentro do próprio bairro onde moram ou no entorno de sua escola.

A respeito de sua mobilidade foi constatado que a maioria dos jovens vai para a escola a pé. Alguns utilizam os meios de transportes públicos, sendo, em sua maioria, o metrô próximo às duas escolas. Os outros meios utilizados citados foram: bicicleta,

moto, carro, transporte escolar, entre outros. No gráfico 6, é possível observar esses dados:

Gráfico 6 - Dados sobre a mobilidade dos jovens participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016).

Ainda, a partir das espacialidades dos jovens, ao observarmos os diálogos entre os mesmos, constatamos que eles constroem várias noções de territorializações, mesmo que isso não ocorra de forma consciente ou intencional. O fato mais curioso diz respeito a uma famosa expressão comumente usada entre eles: “Da ponte pra cá”. Pode-se dizer que a expressão surgiu de uma música com o mesmo título da autoria de Mano Brown, cantor de um grupo de rap, “Racionais Mc’s”, cujo alcance é nacional e causa uma relação de intensa identidade nos jovens que moram em áreas de periferia pobre, como é o caso da zona Sul de São Paulo.

Segundo o refrão da música, “Não adianta querer, tem que ser tem que pá, O mundo é diferente da ponte pra cá!”, o autor quis evidenciar as desigualdades não só sociais e econômicas, mas também espaciais, entre a porção espacial que antecede a ponte e a porção que se localiza depois dela. Tal “ponte” é real, sendo denominada Ponte João Dias e serve para ligar uma porção da zona Sul à outra porção da cidade (Figura 4). Todavia, ela se tornou uma representação da fragmentação dessas porções, como se a ponte separasse a cidade em dois mundos diferentes. Sendo que a porção

anterior da ponte se caracteriza pela favelização, criminalização e pobreza e a outra porção, posterior à ponte, representa o símbolo do desenvolvimento e da riqueza. Para os jovens, essa representação de “mundos separados” através da ponte, causa uma prática de intensa territorialização, uma vez que eles voltam suas noções de pertencimento apenas a seus bairros de residência localizados “da ponte pra cá”. Ao encontro do que pontua Bento (2013), podemos afirmar que os jovens, por meio de suas práticas sociais e espaciais, constituem territórios, uma das categorias de análise mais relevantes da Geografia, posto que se vinculasse às relações de poder e acabasse por demonstrar a produção de identidades e lugares no controle de um determinado espaço.

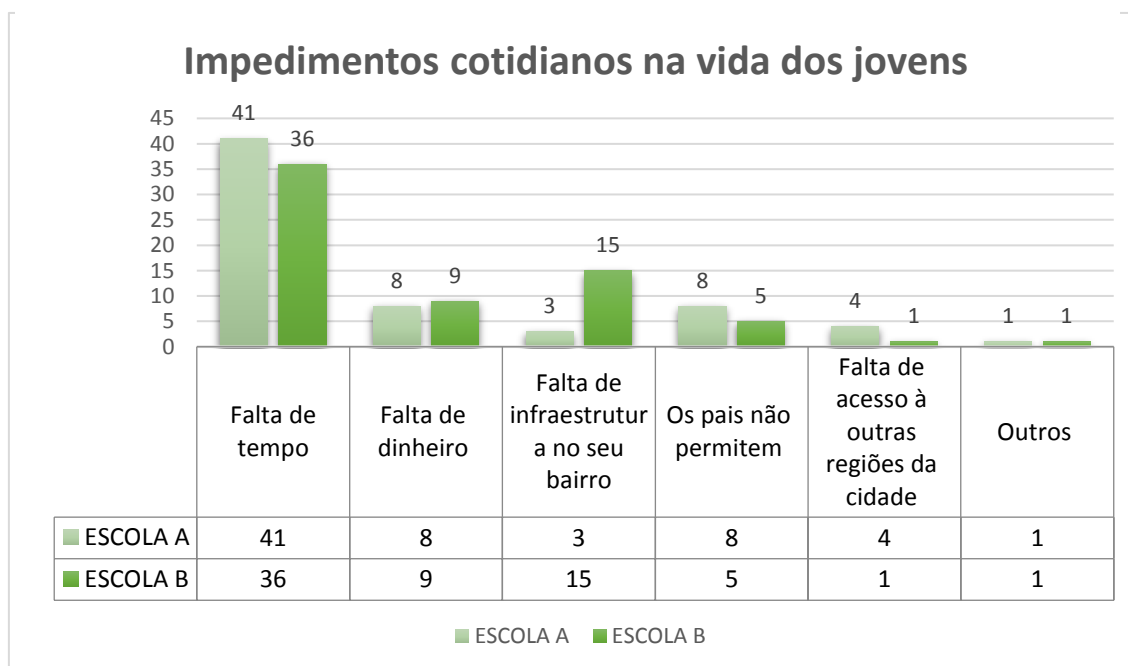
No que tange os espaços que os jovens costumam frequentar, os mesmos apontaram que suas principais áreas de lazer são: parques, (Ibirapuera e Villa Lobos) *shopping centers*, cinema, casa de amigos e parentes, entre outros. Alguns alunos consideraram como sendo áreas de lazer as igrejas e templos de suas respectivas religiões. Ao serem indagados sobre a localização desses locais religiosos, cerca de 81% responderam que estão bastante próximas aos seus bairros de origem. E sobre os parques, *shoppings centers*, entre outros, responderam que quando não estão relativamente perto, o principal meio de transporte, utilizado para se chegar até eles, é o metrô, ônibus, moto e carro particular da família.

Ao serem indagados sobre os possíveis impedimentos que dificultam a vivência desses/nesses espaços, os jovens apontaram respostas variadas. Sendo que a maioria queixou-se de falta de tempo, seguido de falta de dinheiro e falta de infraestrutura. Outro fator está ligado à falta de permissão dos pais, uma vez que, pelos altos índices de violência, os pais se sentem amedrontados de deixarem seus filhos saírem sozinhos e circundarem pela cidade. Mais uma vez, as espacialidades nas quais os jovens estão inseridos vêm para moldar seus espaços vividos e não-vividos, seja pela falta de segurança, seja pela impossibilidade financeira de se locomover para outras partes da cidade, seja por falta de áreas públicas voltadas aos jovens e localizadas próximo a esses bairros. No gráfico 7, é possível observar de forma quantitativa os motivos gerais, apontados.

A questão do acesso e da possibilidade de viver alguns espaços da cidade vem totalmente ao encontro da proposta de formação para a cidadania, com a qual esse trabalho comunga. Que se dá, justamente, no direito desses jovens, e de toda a população, a viverem e se apropriarem desses espaços públicos. Uma vez impossibilitado, o jovem tem de poder lutar e reclamar seus direitos. Por esse motivo é

tão importante que o jovem seja formado para a cidadania, ciente de que o espaço público é uma construção coletiva, portanto, não deve ser apropriado apenas por um determinado grupo ou uma determinada instância.

Gráfico 7 - Dados sobre a realidade cotidiana dos jovens participantes da pesquisa.



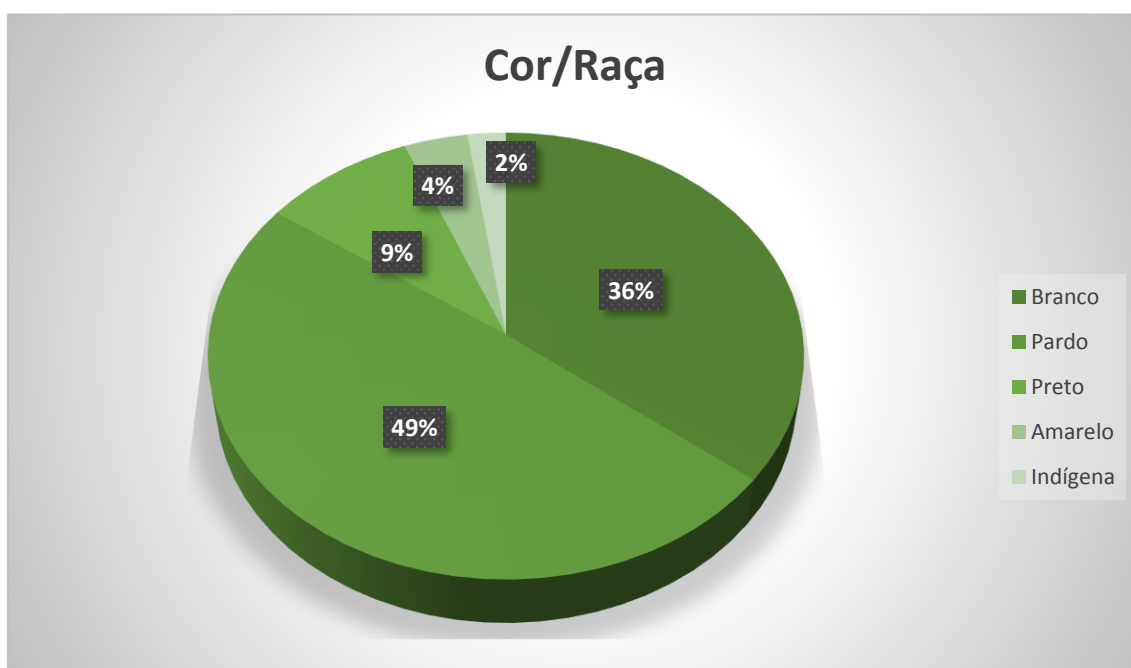
Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

Outra questão basilar diz respeito à diversidade étnico-racial e como isso toca o vivido dos jovens. Esse tema é sempre muito debatido no cenário acadêmico e na sociedade como um todo, uma vez que marca de forma muito presente o cotidiano desses sujeitos. Comumente, os jovens são vítimas de ataques preconceituosos e ações baseadas em estereótipos de cor, raça e etnia.

Pensar em como as relações étnico-raciais interferem nas relações sociais estabelecidas pela juventude brasileira, dentro e fora dos ambientes escolares, pode nos auxiliar a compreender como a condição juvenil também se expressa numa perspectiva étnico-racial, visto que muitos meninos e meninas se veem constrangidos a se auto identificarem como negro(as), branco(as), indígenas, asiáticos etc., e, mesmo quando não se auto identificam, são geralmente, identificados pelos outros. (REIS; JESUS, 2014, p. 13)

Posto que, de acordo com dados estatísticos do IBGE, dentre a população jovem, vítima da violência nas grandes e médias cidades, o jovem negro e pobre aparece no topo da lista, é de suma importância que a escola e a sociedade voltem seus olhares para essa questão, tanto fora, quanto dentro das salas de aula. Pois é nesse momento que temos a possibilidade, junto aos jovens, de desenvolvermos estratégias para evitar que ideias racistas, preconceituosas e violentas se formem, se propaguem e se perpetuem. Formarmos para a cidadania, também, envolve estímulo ao respeito e à diversidade. Envolve a conscientização sobre o direito individual; mas, sobretudo, sobre o direito coletivo. A realidade das escolas da pesquisa, quanto a raça e cor de seus alunos, pode ser observada no gráfico 8.

Gráfico 8 - Cor/Raça declarada pelos jovens participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

Outro aspecto bastante presente no cotidiano desses jovens diz respeito ao *bullying* sofrido na escola e que, no fundo, remete as mais variadas formas de agressão de cunho racista, homofóbico e sexista. Embora o tema renda muitas discussões, o que pretendemos destacar nesse momento é a influência que isso exerce no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Embora não tenha sido incluído no questionário, há um item que não pode estar ausente dessa análise e diz respeito às questões que envolvem a sexualidade dos jovens. Apesar de ser um tema bastante discutido e, muitas vezes, polêmico não só no ambiente escolar, como na sociedade em geral, temas que tangem as relações de gênero estão intensamente presentes no cotidiano dos jovens.

Durante as observações em ambas as escolas, foi-nos possível constatar que a instituição é tida pelos jovens como um espaço de expressão e, muitas vezes, um espaço libertador, já que em seus lares, em alguns casos, acabam sendo reprimidos e até punidos ao demonstrarem atitudes fora do que a sociedade conservadora considera como sendo “normais”.

Pudemos observar uma série de violências contra jovens homossexuais, homens e mulheres, transfiguradas através de ataques de homofobia, por meio de piadas, xingamentos e, às vezes, até violência física. Todavia, o que notamos foi que o ambiente escolar é tido, por alguns desses jovens, como um reduto de segurança, onde os mesmos se sentem seguros para se expressar e se relacionarem. Na figura 7, é possível observar um exemplo dessas expressões, em que, provavelmente, uma aluna se desculpa com os meninos, ‘boys’, ao afirmar que sua preferência sexual é por mulheres, ‘girls’. Foto feita em sala de aula na escola A.

Figura 7 - Expressão por meio de pichação na parede da sala de aula feita por uma aluna participante da pesquisa.

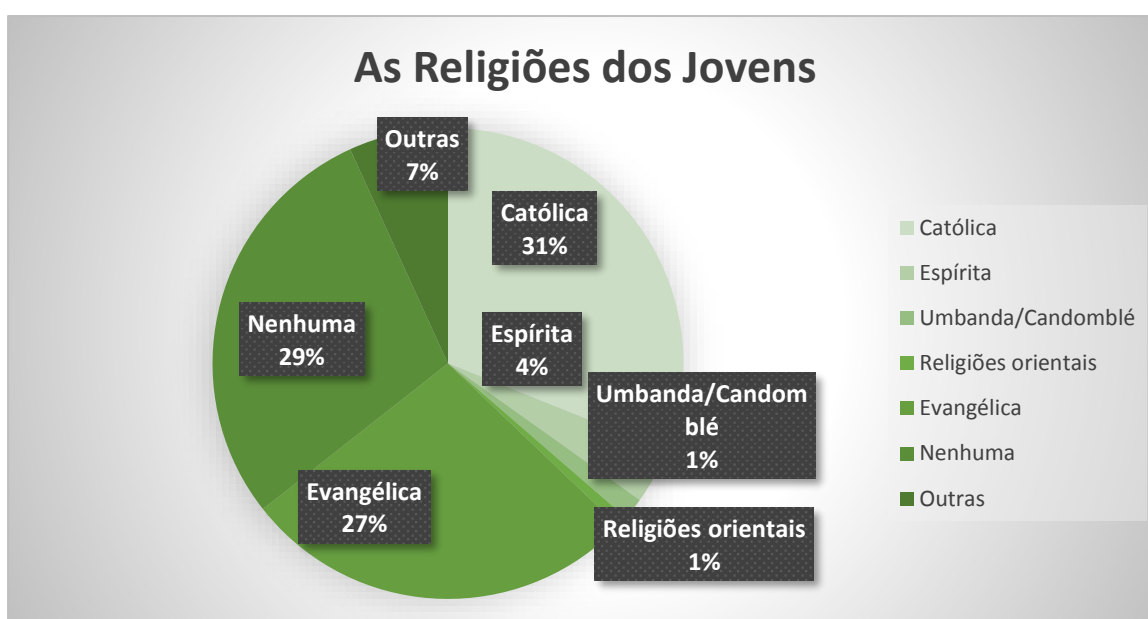


O último aspecto a ser analisado, e não menos importante, diz respeito às crenças e religiões dos jovens. Posto que religião seja ideologia e também forma os sujeitos, é importante que analisemos quais religiões estão mais presentes no cotidiano desses jovens. Com isso, podemos ter uma ideia de quais princípios e valores esses jovens comungam e qual projeto de sociedade eles esperam construir.

A prática religiosa ou mera crença constitui-se como outro importante fator formador de cultura entre os jovens. Por tratar-se, quase que de forma unânime, de um conjunto de preceitos morais e, de alguma forma, reguladores comportamentais, a religião acaba sendo, em pequena ou grande escala, algo que vai influenciar na vida e nas práticas tanto sociais quanto espaciais dos alunos. A partir disso, acreditamos, portanto, que deve sim ser um fator a ser observado quando o intuito é traçar um perfil sobre uma dada parcela da população, nesse caso, a juventude.

De acordo com as respostas obtidas nos questionários, as religiões com mais adeptos foram a religião católica e a religião evangélica. Em um coeficiente próximo, alguns jovens apontaram que não praticam nenhuma religião, porém acreditam em Deus. No gráfico 9, é possível observar as outras religiões citadas pelos jovens.

Gráfico 9 - Religiões declaradas pelos jovens participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa sobre o perfil dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

Notamos que há um grande coeficiente de jovens que declararam pertencer e/ou praticar religiões tidas como tradicionais da sociedade brasileira. Tal fato permite que se trace um panorama acerca de suas concepções e valores morais, uma vez que a maior característica de tais religiões é o conservadorismo.

Outro aspecto importante, e também constituinte da cultura dos jovens, diz respeito à musicalidade. Os jovens, principalmente após terem um maior acesso aos aparelhos eletrônicos, como celulares, mp3's, ipods, etc, passam uma boa parte do dia ouvindo música, inclusive durante o período de aulas, com ou sem a permissão dos professores. A partir de conversas informais e observações, foi possível constatar que os ritmos mais comuns são o *funk*, em primeiro lugar, seguido do sertanejo universitário e da música eletrônica. O gosto musical de um jovem pode ser bastante determinante no que tange os seus espaços de sociabilidade, uma vez que reúne pessoas com gostos e interesses similares. Ou seja, o estilo musical também pode ser um fator que influencia o vivido dos jovens, uma vez que reflete em diferentes níveis, suas concepções de vida e aspirações.

A importância de relacionar e compreender as caracterizações, aqui tecidas, reside no fato de que é imprescindível se produzir um conhecimento mais apurado e próximo da realidade, a fim de evitar que se parta de uma visão estereotipada e generalizada dos jovens. Conhecer suas especificidades e suas práticas cotidianas é um passo necessário em um processo de ensino-aprendizagem que visa uma aprendizagem significativa. No contexto da formação para a cidadania, ter um perfil dos jovens é ainda mais essencial. Pois, a partir daí, é possível trabalhar com mais ênfase e de forma mais proveitosa algumas categorias conceituais próprias da Geografia.

Sabemos que todos os temas, abordados aqui, merecem e devem ser alvos de profundas discussões e reflexões; todavia, pretendemos dar destaque, nesse momento, a pequenas parcelas do cotidiano dos jovens da cidade de São Paulo. Tais realidades, não necessariamente, ocorrem de forma unânime em relação às outras escolas da cidade, ou ainda na realidade do país. Todavia, podemos dizer que, ao analisar a realidade como um todo, muitas realidades semelhantes podem ser encontradas.

Entretanto, podemos afirmar que o vivido desses jovens se dá em um contexto de extrema liquidez, muitas vezes, justificado nos rumos que a sociedade vem tomando. Somado a todos os elementos que esse modo de vida traz consigo, podemos destacar: a influência da mídia, a dimensão que a tecnologia tem na vida desses jovens, o consumismo exacerbado, sempre acompanhado de uma cultura que enaltece a sociedade

do espetáculo e da ostentação, em que “ter” é mais importante do que “ser”. Em meio a tantos problemas, onde fica o lugar da formação e da luta pela cidadania que pouco têm em comum com essas necessidades expressadas pelos jovens, hoje?

O jovem que vive na cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que é heterogêneo, demonstra muitos traços que o homogeneiza. Ao buscar estar sempre “na moda”, vestindo roupas e adereços que todos vestem, cultivando hábitos e atitudes que o grupo ostenta, a maioria dos jovens, hoje, busca estar incluído em seus grupos de socialização.

Acerca de seus principais anseios, a partir das observações feitas no ambiente escolar, o que podemos notar é que os jovens que realmente estão preocupados com o futuro, em cursar uma faculdade e conseguir um bom emprego, são parte minoritária perante o todo. O que a maioria demonstra é uma busca por interesses momentâneos e imediatistas, quase sempre ligados ao consumo. Perguntamos: teria o jovem hoje, perdido a sua esperança em viver uma vida melhor? Sob qual perspectiva gira a ideia de uma vida satisfatória para eles? Sabemos que respostas, nesse sentido, são bastante complexas e difíceis de chegarmos a um entendimento que abarque toda a realidade.

Para além de conhecer os vários fatores que constituem a cultura juvenil contemporânea, é imprescindível que tomemos conhecimento também acerca das concepções que os jovens possuem acerca da ideia de cidadania. Isso, a fim de buscarmos atingir o objetivo principal desse estudo, que se dá na tentativa de compreender como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode auxiliar na formação para a cidadania dos jovens.

2.3 As concepções dos jovens sobre a cidadania: representações e múltiplos olhares

Esta seção culmina na apresentação e discussão das concepções dos jovens acerca da ideia de cidadania, coletadas a partir das respostas dadas nos questionários, bem como a partir das observações feitas em sala de aula. Além dos referidos dados, é nesse momento que serão apresentadas algumas informações sintetizadas a respeito das entrevistas cedidas pelos professores colaboradores de Geografia, das escolas participantes da pesquisa.

Assim, como já justificado, em momentos anteriores nesse trabalho, conhecermos as concepções que os jovens possuem acerca da ideia de cidadania é de extrema relevância, posto que isso possa vir a contribuir no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Quando se almeja uma formação digna e que os alunos alcancem uma aprendizagem significativa, é fundamental que busquemos conhecer suas concepções, dados sobre seu cotidiano e suas representações sobre o mundo. Dessa forma, buscamos, aqui, promover uma discussão que contemple as concepções dos jovens e suas perspectivas.

Esse estudo partiu do pressuposto de que os jovens, em sua maioria, não têm apresentado concepções claras acerca da ideia de cidadania, pautadas em uma formação comprometida com o real sentido de ser cidadão. Dessa forma, acreditamos que o conceito em voga não tem sido apreendido em todas as suas esferas - a política, a ambiental, a cultural, a econômica e a histórico-social - de forma equilibrada e democrática. Ora, se os jovens não possuem uma concepção concisa acerca da cidadania e do que vem a ser um cidadão, é muito provável que estejam encontrando dificuldades para nortear suas práticas espaciais cotidianas cidadãos.

É importante ressaltarmos que tal hipótese vem sendo pensada, principalmente, com base em depoimentos dados pelos jovens, em variados meios: televisão, jornais, rádios, entre outros. Como também pela observação de suas práticas espaciais escolares, e manifestações em suas redes sociais. Sabemos que, nos últimos três anos, houve um aumento considerável de manifestações civis, envolvendo grande massa de jovens. O que pudemos perceber, durante alguns episódios, como por exemplo, “nas Jornadas de Junho”, no ano de 2013, foi que alguns jovens não tinham uma ideia muito clara e definida do motivo de estarem ali nas ruas, em manifestação. Talvez, apenas para se sentirem incluídos ou, até mesmo, percebidos por instâncias maiores. Podemos lançar, ainda, outra hipótese que reforça a ideia de que essas manifestações civis tornaram-se ou são tidas apenas como um ponto de encontro para os jovens e seus grupos.

Tais inquietações, aliadas a outras questões que já foram mencionadas nesse estudo, justificaram o desenvolvimento da presente pesquisa. Pois, acreditamos que, se os jovens estão apresentando uma postura que não privilegia, em grandes instâncias, sua formação para a cidadania, é preciso verificar onde estão as lacunas. É em sua formação básica? É na construção de um raciocínio geográfico articulado à sua vida cotidiana? É na formação para a cidadania? Os jovens, sequer, são contemplados com esse tipo de formação? Ou seriam, apenas, questões e problemas pessoais dos mesmos; visto que,

essa é uma fase de grandes mudanças e conflitos internos? Enfim, é na tentativa de analisarmos esses e outros questionamentos que norteamos os caminhos desse estudo.

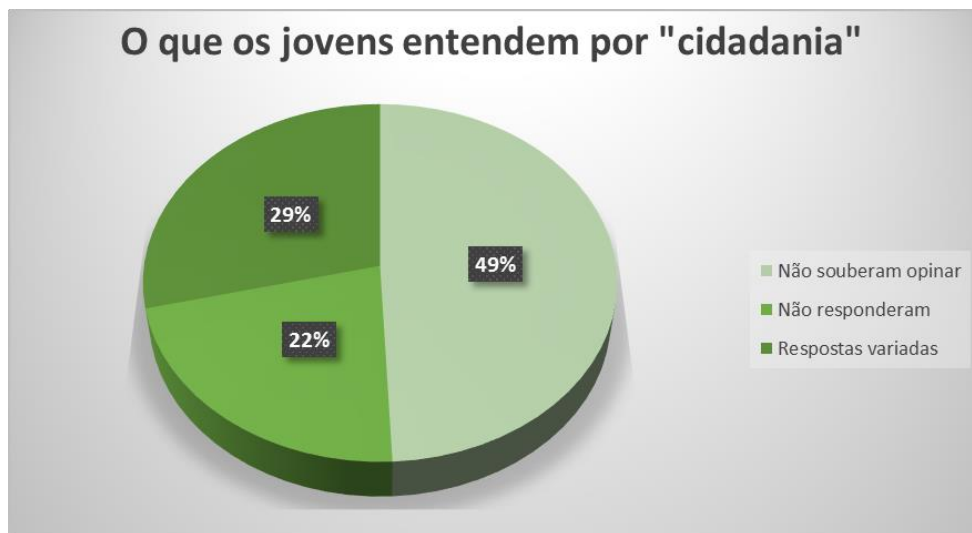
Dessa maneira, para a realização desse momento da pesquisa de campo foi pedido e acordado com os jovens que respondessem algumas perguntas sobre a temática da cidadania. Na verdade, essas perguntas fizeram parte do mesmo questionário aplicado aos jovens e que serviu de base para traçar o perfil dos mesmos, apresentado anteriormente. Também fizeram parte da análise, constantes observações realizadas em sala de aula, durante as aulas de Geografia. A parte que se destinou aos aspectos ligados à cidadania no questionário contou com quatro questões dissertativas e, assim como todas as outras perguntas, a obrigação de respondê-las ou não, foi facultativa. Foram aplicados 132 questionários, distribuídos nas duas escolas-campo. Salientamos que, nem todos os alunos responderam todas as perguntas, principalmente as de cunho dissertativo, posto que é um direito previsto nos termos de assentimento e consentimento da pesquisa, exigido pelo comitê de ética em pesquisa.

Dessa forma, apresentamos, nesse momento, as impressões acerca das concepções dos jovens participantes da pesquisa. A primeira pergunta indagou, de forma direta, aos jovens, **“O que você entende por cidadania?”**. Do total de questionários aplicados, 65 alunos responderam apenas: “Não sei.”; “Nada.” ou “Não me lembro.” Já, os alunos que optaram por deixar a resposta em branco, representam um número de 29 indivíduos. A respeito das 38 respostas restantes podemos dizer que transitam em várias esferas. Tais informações podem ser visualizadas, de forma sistematizada, no gráfico 10.

Ao analisar a porcentagem dos alunos que não souberam opinar, ou que optaram por não responder, representando 71% do total de alunos, é possível afirmarmos que os mesmos representam um número muito alto, quando comparado aos alunos que ainda tentaram formular uma resposta. Tal fato já se configura como o primeiro indício de que, realmente, há alguma lacuna no que tange a formação desses jovens.

Esse fato, embora seja relativo aos jovens que participaram dessa pesquisa, em específico, pode representar uma realidade que esteja acontecendo com muitos outros jovens de todo o país e até do mundo. Todavia, cabe ressaltarmos, que não é intenção desse estudo, generalizar tal realidade, pois assim como será demonstrado mais adiante, alguns jovens, mesmo que em uma parcela menor, demonstram em diferentes níveis, alguma noção sobre o tema e assuntos correlatos.

Gráfico 10 - Concepções dos jovens escolares acerca da cidadania



Fonte: Pesquisa sobre a concepção dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B.
Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

A respeito das respostas dadas pelo restante dos alunos, é possível apontarmos que transitam por várias esferas. No âmbito de direitos e deveres pudemos observar respostas como:

Aluno 1: “Cidadania é quando o ser humano cumpre com suas obrigações legais.”

Aluno 2: “Cumprir com as regras do país. ”

Aluno 3: “Ter direitos como cidadãos. ”

Aluno 4: “Cidadania é o direito de todos os cidadãos de ir e vir sem se preocupar.”

Aluno 5: “Ser considerado um cidadão na sociedade, através dos seus direitos.”

Aluno 6: “Direitos iguais, independente da classe social, da cor, entre outros aspectos.”

Aluno 7: “É exercer os direitos de cidadão.”

Aluno 8: “São os direitos raciais do cidadão.”

Aluno 9: “Exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais do cidadão.”

Aluno 10: “Seriam ‘normas’, para que os cidadãos terem uma cidade melhor.”

Aluno 11: “É um cidadão que é inserido na sociedade e que age conforme o sistema.”

Aluno 12: “É o ato de todos terem os mesmos deveres e os mesmos direitos”

Aluno 13: “Se enquadrar na sociedade, sendo um cidadão tendo os mesmos direitos iguais em relação as outras pessoas.”

Aluno 14: “É o papel que cada indivíduo tem dentro de uma sociedade”

Aluno 15: “Acho que cidadania é cada um fazer a sua parte na sociedade.”

No âmbito do pertencimento à cidade/sociedade, foram observadas as seguintes respostas:

Aluno 16: “Cidadania é sociedade.”

Aluno 17: “Um indivíduo inserido na sociedade, integrado em grupos que participam das atividades da sua localidade.”

Aluno 18: “Ser uma pessoa ligada a sociedade trabalhando em conjunto para a melhoria de tudo.”

Aluno 19: “Convívio de pessoas.”

Aluno 20: “Cidadania é participar de projetos que ajudem a sociedade.”

Aluno 21: “Cidadania, nada mais é, do que um cidadão fazer parte da sociedade.”

Aluno 22: “Acho que cidadania é cada um fazer a sua parte na sociedade.”

Aluno 23: “Cidadania é o convívio de pessoas em uma cidade.”.

Já na esfera do cotidiano dos jovens e da vivência de possíveis práticas cidadãs, constatamos respostas, como:

Aluno 24: “Cidadania fala de ser cidadão. E cidadão significa aproveitar as coisas boas na cidade de São Paulo. Exemplo: teatro, feira cultural, museu, etc.”

Aluno 25: “Grupo de pessoas que de alguma forma contribui para o desenvolvimento do país.”

Aluno 26: “É tudo aquilo que um cidadão faz na sociedade.”

Aluno 27: “Acho que cidadania é cada um fazer a sua parte na sociedade.”

A partir das respostas dadas pelos jovens, podemos dizer que suas concepções se dão, ainda, por perspectivas bastante isoladas, confirmando o que foi lançado como pressuposto, de que os jovens não concebem a ideia de cidadania por todas as suas esferas - a política, a ambiental, a cultural, a econômica e a histórico-social – e de forma equilibrada. Apesar de o conjunto em si de respostas tocarem vários dos aspectos citados, precisamos levar em consideração que antes de serem analisadas em conjunto, é preciso analisá-las individualmente. Posto que, cada sujeito é singular e possui uma identidade que lhe é própria.

Todavia, com o intuito de analisarmos todas as concepções apresentadas, é pertinente que destaquemos algumas delas. A começar por uma que está ligada à ideia de direitos e deveres do cidadão: “Exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais do cidadão.” Nesse caso, para o aluno, a cidadania existe quando o cidadão exerce seus direitos e deveres civis, políticos e sociais. Já uma segunda, está ligada à concepção de cidadão como usuário na/da cidade: “Cidadania fala de ser cidadão. E cidadão significa aproveitar as coisas boas na cidade de São Paulo. Exemplo: teatro, feira cultural, museu, etc.”. Tal concepção traz em sua vertente a ideia de se viver a cidade, o que já representa passos em direção a uma formação para a cidadania da qual esse trabalho comunga. E, outra resposta, bastante citada, diz respeito à ideia de cidadania ligada a ações consideradas positivas: “Cidadania é participar de projetos que ajudem a sociedade.” Para alguns jovens, tudo que envolve cidadania, requer, necessariamente, ações voltadas à população. O que pode ser facilmente justificado, visto que, a maioria dos projetos sociais cita, em algum momento, a cidadania ou o exercício dela, nem sempre resguardando todas as suas significações.

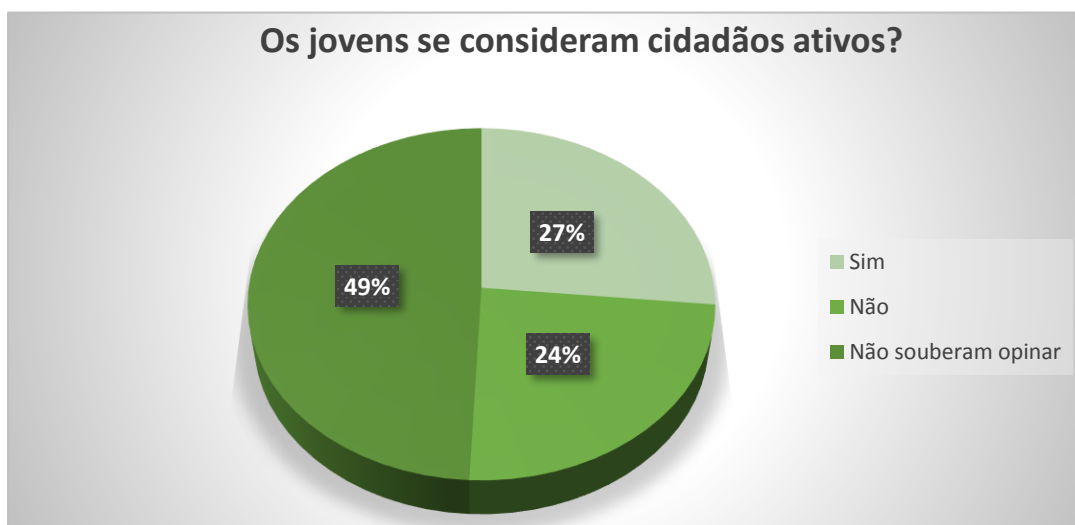
Apesar de algumas respostas sinalizarem possíveis indícios de uma ideia básica do que vem a ser cidadania, é possível afirmar que ao analisarmos o conjunto de respostas, os jovens escolares têm apontado concepções rasas e insuficientes quando comparado ao que seria desejável pensando em uma formação compromissada com o real exercício de ser cidadão, na cidade de São Paulo, por exemplo. Sem citar, ainda,

que o número de jovens que optaram por não responder ou que responderam “não saber o significado” é muito alto quando comparado ao todo.

Sabemos que tal fato envolve uma série de questões complexas que se influenciam e não podem ser analisadas de forma isolada. Essa realidade, observando as concepções que os jovens vêm apontando acerca da cidadania, como também posicionamentos sobre a vida, pode refletir, em grande parte, o fracasso da educação pública brasileira em todos os seus desdobramentos. Dessa forma, o fato de considerarmos, aqui, que as concepções dos jovens são rasas e insuficientes, dá-nos abertura para pensarmos que a fonte dessa realidade reside em um sistema falho e marcado por deficiências.

A segunda questão já envolve outra dimensão: a participação dos jovens nessa esfera. Dessa forma, indagou-se aos alunos: **“Você se considera um cidadão ativo? Por quê?”** Tal pergunta teve o objetivo de verificar se os jovens se consideram agentes ativos no processo de exercício da cidadania. Desse modo, além de fazer com que eles reflitam acerca das suas práticas, lança-se mais uma oportunidade para que os mesmos pensem sobre a definição de ser um cidadão. Contudo, 32 alunos responderam negativamente, ou seja, não se consideram cidadãos ativos; enquanto 65 alunos responderam que não sabem se são cidadãos ativos. O que representa quase 50% do total de respostas. E, o restante do grupo, 35 jovens, responderam que sim, consideram-se cidadãos ativos. O percentual de cada grupo de respostas pode ser observado no gráfico 11:

Gráfico 11 - Concepções dos jovens escolares acerca da cidadania.



Fonte: Pesquisa sobre a concepção dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

Entre o grupo de jovens que respondeu que não se consideram cidadãos ativos, as principais justificativas encontradas, foram:

Aluno 1: “Não, porque não faço algo de bom para as pessoas.”

Aluno 2: “Não, porque a sociedade me coloca ‘barreiras’ para exercer meu papel como cidadão.”

Aluno 3: “Não, não sei.”

Aluno 4: “Não, porque não participo das atividades da minha cidade.”

Aluno 5: “Não, pois ainda não exerço os meus direitos.”

Aluno 6: “Não, pois agora não estou ingressada em algo que ajude ao próximo ou a sociedade. “Não, pois não faço coisas pela sociedade.”

Aluno 7: “Não, pois ainda não participo das decisões que os cidadãos, tomam.”

Aluno 8: “Não, porque não tenho contato com quem organiza as melhorias do bairro.”

Aluno 9: “Não, porque eu poderia ajudar mais e ser mais tolerante com as outras pessoas.”

Aluno 10: “Eu não sou uma cidadã ativa, porque sou uma pessoa encostada.”

Aluno 11: “Não sei, mas acho que não, porque todos só pensam em si mesmo.”

Aluno 12: “Não, pois não participo muito dos movimentos sociais.”

Aluno 13: “Não, porque não me preocupo com as pessoas fora do meu círculo familiar e de amizade.”

Já, entre o grupo de jovens que respondeu afirmativamente à pergunta, e se considera cidadãos ativos, destacam-se as seguintes respostas:

Aluno 14: “Sim, por sempre procurar me empenhar para mudar algo que me incomoda na sociedade.”

Aluno 15: “Sim, mas não sei dizer o porquê.”;

Aluno 16: “Sim, pois pratico grande parte do meu papel como cidadão.”

Aluno 17: “Sim, cumpro com o meu papel.”

Aluno 18: “Sim, sempre faço minha parte.”

Aluno 19: “Sim, porque faço meus deveres e meus direitos.”

Aluno 20: “Sim, porque eu ajudo aquela pessoa que precisa na rua.”

Aluno 21: “Sim, pois estou em dia com o governo e posso exigir meus direitos.”

Aluno 22: “Sim, porque eu respeito as leis da minha cidade e do meu país.”

Aluno 23: “Sim, porque eu respeito as leis e procuro melhorar a minha cidade.”

Aluno 24: “Sim, porque faço as tarefas do dia-a-dia.”

Aluno 25: “Sim, sempre tento ajudar o próximo e o lugar que vivo.”

Aluno 26: “Sim, porque eu saio de casa, consumo coisas e moro na cidade.”

Aluno 27: “Sim, porque dou aulas de inglês como voluntária em ONG’S, sem nenhuma remuneração, faço porque gosto.”

Aluno 28: “Sim, porque estudo.”; “Sim, porque trabalho e posso votar.”

Aluno 29: “Sim, porque convivo bem com as pessoas.”

Aluno 30: “Sim, faço reciclagem e doações de roupas e brinquedos.”;

Aluno 31: “Sim, pois pago meus impostos.”

Aluno 32: “Sim, pois eu frequento lugares públicos onde todo mundo tem direitos.”

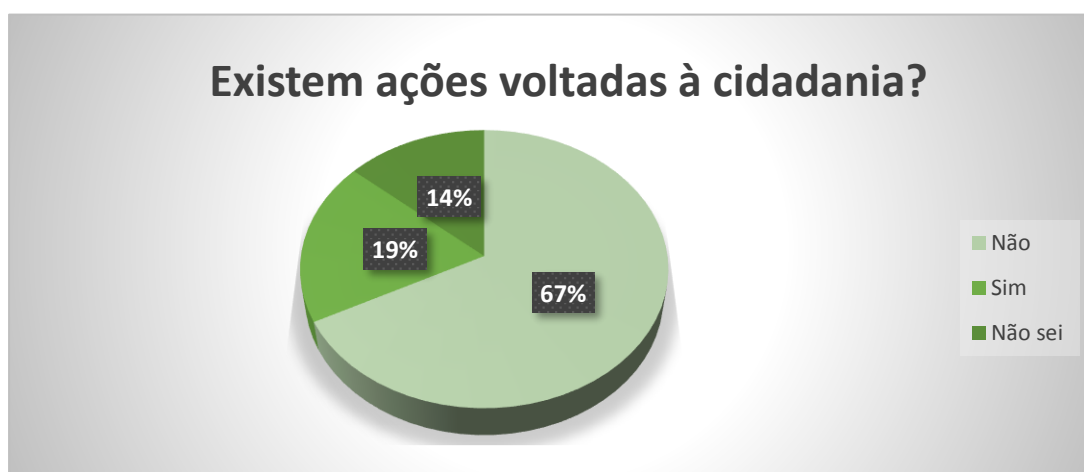
A partir das justificativas dadas pelos jovens, foi-nos possível perceber que muitos deles demonstraram uma concepção de cidadania muito ligada à ideia de ajudar a sociedade e “ao próximo”. Relacionaram a ideia de serem cidadãos, também, ao fato de estudarem, trabalharem, votarem, exercerem seus direitos e deveres, serem consumidores ativos, entre outros; como, por exemplo, ao fato, de cumprirem com a “sua parte”, bem como, respeitar as leis ou normas estabelecidas aos cidadãos. Outra constatação diz respeito ao fato de que, talvez, os jovens não se sintam ou não se conheçam como produtores do espaço. O que implica em mais uma tarefa a ser desenvolvida pela Geografia escolar e seus conteúdos.

Em meio a um desses momentos de aplicação dos questionários, foi-nos possível observar que os jovens, antes de adentrar qualquer conteúdo, demonstram, também, muita dificuldade de interpretação. Esse fato pudemos constatar à medida que, muitos deles, demonstraram ter muitas dúvidas em relação às perguntas postas.

Dessa forma, ao analisarmos as respostas dadas até aqui pelos jovens escolares, em geral, é possível apontar que muitos deles não têm, de fato, uma ideia muito clara, definida e/ou aprofundada sobre a ideia de cidadania. Tal constatação pode, e deve, ser um ponto de partida para se pensar outra formação para a cidadania. Formação essa baseada em um raciocínio geográfico articulado e condizente com a realidade desses jovens, perpassando o seu cotidiano vivido, suas necessidades, seus anseios; mas, principalmente, elucidando o seu direito de vivência na/da cidade na qual vivem.

Tratando-se, ainda, acerca das perguntas feitas aos alunos, a terceira se deu na seguinte interrogação: **“Você acredita que no bairro onde mora existem ações voltadas à cidadania? E, em sua cidade?”** Com isso, procuramos despertar nos alunos um olhar em relação as suas espacialidades. Ou seja, um despertar a partir de um viés geográfico em relação aos seus entornos e à cidade na qual vivem. Como respostas, obtivemos os seguintes resultados: 67% dos jovens afirmaram que não existem ações voltadas à cidadania nos bairros e na cidade em que moram. Já 19% dos alunos, responderam que sim, ou seja, segundo eles, existem ações voltadas à cidadania em seus bairros e na cidade de São Paulo. Do restante, 14% responderam apenas que não sabem se tais ações existem ou não (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Concepções dos jovens escolares acerca da cidadania



Fonte: Pesquisa sobre a concepção dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

De acordo, com os dados apresentados, fica evidente que, segundo a visão majoritária dos jovens, não existem ações ligadas à cidadania em seus bairros e em sua cidade. Todavia, essa concepção tida pelos jovens, exige uma reflexão. A partir do pressuposto e das constatações já feitas até o momento, referente a uma ideia difusa e rasa sobre a cidadania, abrimos um precedente para se pensar que o jovem talvez não tenha referências e/ou condições suficientes para avaliar se tais ações existem e são praticadas em seus bairros, e em sua cidade, de fato. A própria escola, na qual estudam, por exemplo, pode ser considerada uma ação voltada para a cidadania, uma vez que forma ou deveria formar jovens, nesse sentido. Novamente, ressaltamos a importância de se pensar em uma formação para a cidadania que possibilite aos jovens terem condições de analisarem criticamente o que acontece em seus bairros e em sua cidade. Compreender seus espaços e lugares mais imediatos é o primeiro passo para a formação dos jovens escolares. Para, a partir daí, mediarem suas ações e práticas espaciais a fim de construir uma cidade melhor para viverem e conviverem.

Por fim, na quarta e última pergunta, foi questionado aos jovens: **“Você aprende sobre cidadania na escola onde estuda? De qual forma?”** Essa questão teve como intuito focar a formação dos jovens. Ou seja, a pergunta tem como ponto central compreender de que forma, e sob quais condições, o jovem aprende sobre cidadania em suas respectivas escolas, segundo a sua própria visão. Acreditamos que, dessa forma, as respostas dadas pelos alunos possam auxiliar na compreensão de como se dá esse processo de formação para a cidadania dos jovens. E, a partir daí, pensarmos mecanismos para melhorar e/ou potencializar o referido processo. Contudo, cerca de 49% dos jovens disseram não saber se aprendem sobre cidadania na escola onde estudam. Já 24% dos jovens responderam que não aprendem sobre tal temática na escola. Os jovens, que consideram aprender sobre cidadania nas escolas onde estudam, representam um total de 27%. Tais resultados podem ser observados na Figura 20.

Dentre os jovens que responderam negativamente, alguns apresentaram as seguintes justificativas:

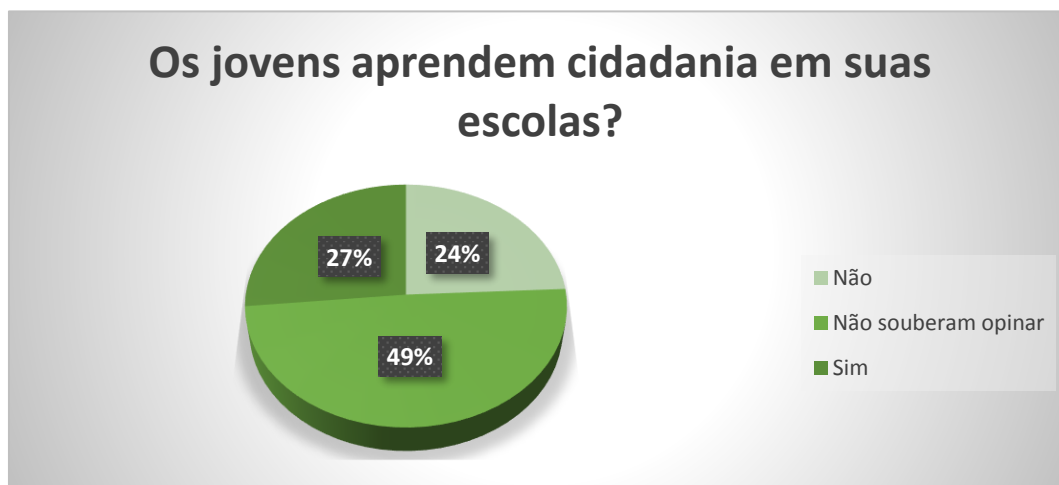
Aluno 1: “Não. Eu mesmo procuro saber.”

Aluno 2: “Não. Pois ser cidadão é ser livre e a escola não dá essa opção.”

Diante da última colocação é possível apontar mais uma concepção acerca da ideia de cidadania. Nesse caso, ligada à ideia de liberdade. Ora, se para o aluno ser

cidadão é ser livre, e a escola não lhe dá essa opção, então a existência da cidadania na escola seria algo impossível de ser construída? Diante dessas análises, podemos possivelmente perceber o quão complexo é não haver uma definição clara de um conceito ou uma ideia.

Gráfico 13 - Concepções dos jovens escolares acerca da cidadania



Fonte: Pesquisa sobre a concepção dos jovens escolares do ensino médio das escolas A e B. Organização: Larissa K. Nishiwaki (2016)

Em relação aos alunos que consideram aprender sobre cidadania nas escolas que estudam, quando justificadas, as respostas mais encontradas foram:

Aluno 3: “Sim. Em debates sobre o que está acontecendo na sociedade.”

Aluno 4: “Sim. Através das matérias.”

Aluno 5: “Sim. Conversando com os professores.”

Aluno 6: “Sim. Discussões e debates em aulas de Geografia, História e Sociologia.”

Aluno 7: “Sim. Nas aulas e também nas atividades do dia-a-dia.”

Aluno 8: “Sim, convivendo com o próximo.”

Aluno 9: “Sim, de uma forma muito boa, geralmente aprendemos em Geografia, pois é a matéria que fala sobre a mudança produzida pelo homem. Mas, também vemos em sociologia.”

Aluno 10: “Sim, ações proporcionadas pelo grêmio e passadas para os alunos.”

Notamos, ao analisar as respostas afirmativas acerca do aprendizado da cidadania na escola que, segundo os jovens, os mesmos têm contato com esse conteúdo formativo por meio de várias possibilidades. Seja na escola, nos meios de comunicação,

na relação com o professor e com os colegas, nas instituições e nas próprias aulas de Geografia, História e Sociologia. Diante disso, é com muita tranquilidade que podemos reafirmar, apoiando-nos nessa pesquisa, a potencialidade que a Geografia escolar, a partir de suas categorias de análise, pode ter no processo de formação para a cidadania dos jovens, uma vez que os mesmos já consideram a disciplina citada como uma fonte para se aprender sobre a temática. Além de todos os outros aspectos já citados durante todo esse estudo, ressaltamos o fato de a Geografia, enquanto disciplina, propiciar a construção de um raciocínio geográfico através de conceitos e categorias que lhe são próprios e, dessa forma, preparar os alunos para, enfim, construírem seus conhecimentos acerca da cidadania.

Além de citarem as aulas de Geografia e de outras disciplinas da área das Ciências Humanas, os jovens citaram o fato de aprenderem durante os debates e discussões feitos em sala de aula. Tal fato demonstra a importância da figura do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, pois é, também, em momentos como esses, que o professor pode ajudar e colaborar com essa formação, demonstrando aos alunos que a sala de aula é um local de aprendizagem, mas não é o único. A cidade também pode formar para a cidadania, mas para isso acontecer, é preciso instigar os olhares desses alunos, bem como construir, junto com eles, uma postura consciente e crítica sob seus espaços vividos e seus cotidianos, ressaltando as várias nuances do espaço e dos lugares nos quais vivem e mantêm suas práticas.

Ao apresentarmos e analisarmos as concepções que os jovens têm acerca da cidadania, bem como assuntos relacionados a essa temática, é pertinente também trazer para essa discussão as concepções que os professores de Geografia desses jovens têm sobre eles e também sobre a cidadania; uma vez que os docentes já acompanham esses jovens, em muitos casos, desde muitas séries anteriores até o presente momento.

Tais dados foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada cedida pelos dois professores de Geografia das escolas-campo. A entrevista contou com dois blocos de perguntas, sendo que, a cada um, foram feitas quatro questões. O modelo dessa entrevista encontra-se no apêndice III, ao final desse trabalho. O professor 1 optou por responder a entrevista, de forma manuscrita. Já o professor 2 concordou em ser entrevistado através de uma conversa gravada em áudio.

A primeira pergunta se referiu à ideia que os professores têm acerca da cidadania, representada pela interrogação: **“Como você definiria o conceito de cidadania?”**

Professor 1: *“Cidadania, pra mim, é o pleno exercício dos seus direitos e deveres dentro de qualquer sociedade que esteja inserido.”*

Professor 2: *“Bom, a questão da cidadania ela não só passa pela Geografia, mas como todo o aprendizado das ciências humanas, né? Eu sempre tento passar para os meus alunos da forma mais tranquila possível, porque pra eles é um conceito abstrato. Eu penso na cidadania como algo de conhecer os seus direitos, colocá-los em prática, mas lembrá-los que você também tem deveres. Dos mais simples aos mais elaborados, né? Então pra eles, por exemplo, no ensino médio, eu digo que cidadania é estudar, pensar no seu futuro, como um indivíduo pra melhorar o seu padrão de vida e da sua família. E, com isso, diretamente contribuir pra melhoria do país. Então, cidadania hoje pra mim, é você ser um cidadão mais atuante possível, não só pra você, mas como para a sua sociedade, também.”*

Percebemos que, para o professor A, a ideia de cidadania está bem ligada a ideia de direitos e deveres, assim como já constatamos nas respostas de alguns alunos. Tal constatação pode estar fortemente ligada, uma vez que é o professor que medeia essa relação dos alunos com a construção de conhecimentos e conceitos. Todavia, não se pode afirmar que ele é o único agente responsável nesse processo, pois há muitos outros aspectos a serem considerados nesse processo de ensino-aprendizagem e formação de conceitos.

Já o professor B, além de fazer relações da cidadania com a ideia de direitos e deveres, também enfatiza que para os alunos a cidadania ainda é um conceito abstrato e garante chamar a atenção dos mesmos no que tange a vivência da cidadania na prática.

Na segunda questão foi perguntado aos professores: **“Na sua concepção quais os principais processos pedagógicos que ocorrem nas aulas de Geografia que permitem aos alunos terem uma formação para a cidadania?”**

Para o **professor 1:** *“Respeitar o tempo de cada aluno no processo do ensino-aprendizagem dos conteúdos propostos.”*

Para o **professor 2:** *“Então, eu acho que o nosso currículo de Geografia, apesar de trabalhar questões que vão fazer com que alguns processos dentro do indivíduo se desenvolva, em Geografia especificamente, eu acho ele pobre. Eu uso alguns livros didáticos em outra escola que trabalho, onde eu sempre chamo a atenção do aluno, pra um recurso que tem nesse livro. Sempre ao lado dos conteúdos, têm uma mãozinha, que parece um carimbo. Isso significa que o conteúdo faz parte da sua formação cidadã, e que vai fazer você entender alguns conceitos dentro da sala de aula e vão te tornar um cidadão melhor. Então, na Geografia, quando a gente fala da questão da população, saber, por exemplo, que no nosso país, a mulher negra, tem uma condição econômica pior, que ela precisa matar um leão por dia pra sobreviver e entender porquê isso ocorre e quais são os processos que precisam ser mudados, é ser cidadão. E essas questões dentro do currículo de Geografia, ao meu ver, estão um pouquinho esquecidas. E aí, a gente tenta fazer algumas coisas pra lembrar.”*

No que tange os processos pedagógicos que formam para a cidadania, o professor 1 deu destaque a questão do tempo de aprendizagem de cada aluno. Ou seja, a velocidade e o nível com que cada aluno constrói seus conhecimentos, bem como suas concepções de vida e conceitos. Segundo o professor 1, deve ser algo importante a ser considerado durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Já o professor 2, optou por dar ênfase a questão curricular da disciplina de Geografia; uma vez que o mesmo acredita que o currículo de Geografia, em específico, não privilegie muito uma formação para a cidadania. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o uso de ferramentas tecnológicas, como o uso de materiais didáticos para enriquecer o processo e suscitar discussões que levem os jovens a pensarem de uma forma mais dinâmica e relacionarem o conteúdo com suas vidas cotidianas.

Acreditamos que, em ambos os casos, todos os recursos metodológicos citados são válidos, posto que conhecer o aluno, bem como seu tempo de aprendizagem, sua convicção, entre outros elementos, só tenda a um resultado mais satisfatório quando se objetiva uma formação crítica e de qualidade. O uso de ferramentas tecnológicas e a aproximação com a realidade vivida por esses alunos também só tende a aproximar os jovens do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, pois cria neles uma relação de aproximação e identificação.

A entrevista seguiu a partir da seguinte questão: **“É possível identificar os aspectos que dificultam e/ou facilitam a construção do conhecimento por meio de uma mediação didática desejável no ensino de Geografia?”**

Para o professor 1: *“A maior dificuldade é a falta de materiais que possam auxiliar e ajudar o professor no processo da construção do conhecimento que é o saber.*

Para o professor 2: *“ Eu acho que tudo, não só no ensino de Geografia. Questões relativas ao meio ambiente, por exemplo, quando são tratadas em conjunto com a ocupação humana, fazem o aluno entender melhor como isso se dá na realidade. Embora, seja ensinado em ‘gavetinhas’. Só que no mundo não está separado por ‘gavetinhas’. Não é assim que funciona. O recurso metodológico de separar a geografia física da humana ainda é muito utilizado. Em menor escala, mas ainda é. Principalmente nas escolas tradicionais do ensino médio. O que eu tento fazer sempre, por exemplo, é levar os alunos pra sala de multimídia e apresentar notícias recentes sobre os temas que estamos trabalhando em sala de aula, sempre relacionando a notícia com o que o livro está trazendo. Sempre destacando a realidade e fazendo um composto de tudo.*

Para o Professor 1, o que mais dificulta a construção de conhecimentos no âmbito do ensino de Geografia, a partir da mediação didática, é a falta de material

didático que, de fato, auxilia o professor durante suas práticas pedagógicas. Já para o professor 2, uma das maiores dificuldades é a questão curricular. E, como válvula de escape, o mesmo propõe o uso de variados meios, como os recursos tecnológicos da sala de multimídia da escola.

Embora, não seja uma realidade unânime, sabemos que a infraestrutura, das escolas públicas do país, ainda deixa muito a desejar no quesito de tecnologia, e tal problema se coloca como um dos grandes desafios a serem vencidos pelo EM, como já pontuamos anteriormente.

Todavia, sabemos que a mediação didática, para ocorrer em uma sala de aula, não depende necessariamente do uso de materiais. Embora, seu uso facilite em demasia o processo, o que intencionamos questionar, aqui, é: Estariam esses professores sendo formados para serem também mediadores no processo de ensino-aprendizagem dos jovens? Ou, ainda: Essa concepção de aprendizagem consegue atravessar os muros da universidade e chegar às salas de aula, ou estão mais vivas apenas nos artigos e na teoria acadêmica?

A última questão do primeiro bloco se relacionou aos livros didáticos e deu-se na seguinte pergunta: **“O que pensa sobre a forma com a qual o conteúdo relativo à cidadania está inserido nos livros didáticos adotados pela escola onde trabalha? Eles contribuem ou prejudicam na formação para a cidadania?”**

Para o **professor 1**: *“Olha... Os livros didáticos que a escola adota pouco ajudam na formação dos alunos. Eu não acho que, ofereçam uma leitura que contribua no exercício pleno da cidadania aos educandos.”*

Para o **professor 2**: *“Então, novamente vou partir da minha realidade. Um professor que dá aula em duas escolas, com comportamentos opostos. Quando a gente olha os livros que são escolhas do professor, eu não posso dizer que não trabalham com questões da cidadania, eu acho que os livros didáticos estão um pouquinho mais preocupados com isso do que as nossas apostilas de Geografia. Não posso falar como é na filosofia e na sociologia porque eu não conheço, mas o que eu vi da apostila de Sociologia é que tem muito conteúdo sobre a cidadania. Parece que isso tudo ficou mais pra Sociologia no atual currículo da secretária de educação de São Paulo. Nos livros, eu vejo a questão da cidadania bastante implícita nos conteúdos. Então eu vejo que existe uma discussão um pouquinho maior nos livros de Geografia em relação às apostilas.”*

Nessa questão, as opiniões dos dois professores divergem. Para o professor 1, os livros didáticos de Geografia, adotados pela escola, não contribuem para a formação dos alunos e, já o professor 2, defende a possibilidade contrária.

Apesar de ter sido feita uma análise acerca dos livros didáticos de Geografia adotados pela escola, cujos resultados serão apresentados na próxima seção, é possível apontar que a interpretação de cada professor é válida, posto que cada um tenha suas formas de interpretação e meça a potencialidade dos livros, segundo seus próprios parâmetros.

Acerca do segundo bloco de questões que se direcionava exclusivamente acerca dos jovens, a primeira questão que fizemos foi: **“O que você pensa sobre as concepções que os jovens vêm apresentando acerca da cidadania?”**

Professor 1: *“Eles estão apresentando poucas concepções. Só o empenho da escola nesse processo não é o suficiente.”*

Professor 2: *“Olha, eu assim... sou uma pessoa muito otimista. Eu acho que essa geração de hoje, que tem entre 15 e 17 anos evoluiu muito em relação a esses conceitos de cidadania, em relação a minha geração por exemplo, que está hoje com 44, 45 anos. Eu fico um pouco em dúvida pra responder isso, porque eu não tenho uma resposta fechada. Eu vou pegar o exemplo do bullying, eu acho que uma pessoa que pratica o bullying não tem o mínimo de respeito ao próximo. Por um outro lado, ele sempre foi praticado. Mas não era divulgado, hoje é. Mas em relação a essa escola, questões como orientação sexual, são tão bem aceitas por esses alunos. Eles me deixam emocionados. Questões de inclusão, também. Os alunos se envolvem. Eu acho que essa geração se trabalhou da forma correta, terão um futuro muito mais promissor do que a minha geração teve. Eu vejo isso.”*

A afirmação do professor 1 defende que os jovens vêm apresentando poucas concepções acerca da cidadania e salienta, ainda, que só a escola não é suficiente, enquanto instância educadora, nesse processo de formação.

Já o professor 2, embora não tenha afirmado com toda a certeza, demonstra acreditar que os jovens em diferentes níveis, tem apresentado noções razoáveis acerca da cidadania. Principalmente, no que envolve hábitos, tidos como práticas cidadãs, dos alunos observados pelo professor, no ambiente escolar. O mesmo demonstra, ainda, uma postura bastante esperançosa acerca do futuro desses jovens, desde que recebam uma formação adequada que proporcione essa possibilidade aos alunos.

Tais realidades são muito comuns no cotidiano escolar. Encontrar professores desmotivados e sem esperanças em relação ao sucesso escolar de seus alunos tem sido cada vez mais comum. Basta acompanharmos momentos de intervalos e reuniões na sala dos professores e o que mais ouviremos são queixas sobre a escola, sobre os modelos de gestão, sobre as questões relativas à desvalorização da profissão, entre outros. Todavia, ainda é possível encontrar professores que não se deixam abater por

todos os problemas, que são muitos, e procuram sempre acreditar na capacidade e potencialidade de seus alunos.

A mesma postura e concepção repetem-se na questão seguinte. Enquanto o professor 1 mantém sua posição mais cética em relação ao rendimento dos jovens; o professor 2 salienta que, mesmo hoje, com todas as dificuldades enfrentadas pelo ensino, os jovens ainda se preocupam com seus futuros e desejam alcançar melhores condições de vida para si e para suas famílias. Nesse caso, é importante levarmos em conta que é natural esse olhar diferente sobre os jovens, posto que os alunos da escola A, não são os alunos da escola B. Embora, vivam na mesma cidade em lugares relativamente próximos, a realidade de uma escola nunca vai ser a realidade de outra, assim como seus sujeitos.

Na segunda questão, indagamos aos professores se os mesmos **acreditam que a juventude se preocupa com o futuro e como isso se reflete na sala de aula e nas aulas de Geografia.**

Para o **professor 1:** *“Na minha percepção, se preocupam muito pouco. É por isso que na sala de aula há uma apatia muito grande na construção do conhecimento como cidadãos.”*

Para o **professor 2:** *“Se preocupa! Eu acho que quem acha que não se preocupa, não conhece o jovem. Só que a forma de se preocupar não é a mesma que de um adulto que já tem uma certa vivência. Eles querem saber se a nota deles foi boa, porque existe uma cobrança em casa. A maioria ainda quer saber. Eles se preocupam com o vestibular. E o que vão fazer depois que terminar a escola. Do jeito deles e com a maturidade deles. Muitas vezes existe uma parcela dos jovens que está trabalhando e não está estudando, mas eles ao meu ver não representam a maioria. Ele não é a maioria. Até porque os pais não duram para sempre, então em algum momento ele vai ter que acordar e se preocupar com o futuro.”*

No que tange o processo de ensino-aprendizagem dos jovens, lançamos a seguinte questão: **“Quais são as maiores dificuldades dos jovens no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia?”**

Para o **professor 1:** *“Definir conceitos e a importância de alguns conteúdos na sua vida, em seu dia-a-dia.”*

Para o **professor 2:** *“Cartografia. Sem dúvidas. Representar as questões que são abstratas, que estão longe da sala de aula, porque são questões que inclusive envolvem muito conhecimento científico e trazer isso pro dia-a-dia. Não é fácil. Eles têm muita dificuldade. Então tem que ampliar, as vezes usar outros recursos, etc. Agora a parte social e humana eu não vejo muitos problemas na aprendizagem. Talvez, o que eles tenham mais dificuldade de aprender, seja as questões do campo. Pois eles não moram no campo. Eles moram em uma metrópole. Em compensação, quando o assunto é urbano, e cidade, congestionamento, violência, favelização, eles se dão super bem,*

porque são coisas que fazem parte do dia-a-dia deles. Estar próximo dos problemas faz com que os alunos aprendam melhor. ”

No que toca as principais dificuldades que os jovens apresentam durante o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia, é possível apontarmos que, segundo a opinião de ambos os professores, quanto mais longínquo o conteúdo está da vida cotidiana dos alunos, mais complexo se torna o seu entendimento.

O professor 1 destaca, ainda, a dificuldade que os jovens têm em definir conceitos. Constatamos tal fato, também, durante as observações em sala de aula. Durante várias atividades, quando era solicitado aos alunos que definissem alguns conceitos nas aulas de Geografia, os mesmos demonstravam grande dificuldade e acabavam quase que, na maioria das vezes, copiando as definições dos livros didáticos e das apostilas.

Para o professor 2, tratando-se de conteúdos em específico, a maior dificuldade dos jovens é a cartografia, uma vez que exige dos alunos alguns conhecimentos mais técnicos. O professor destaca, também, a dificuldade dos alunos em entender questões relativas ao campo. Posto que a maioria dos alunos não tenha contato com tal realidade, apreender sobre ela torna-se uma tarefa mais complexa.

Tais indicações só reforçam a ideia, da qual comungamos, de que é cada vez mais urgente a necessidade de aproximarmos os conteúdos escolares da vida cotidiana dos jovens e de suas realidades. Assim como utilizarmos meios que possam potencializar esse processo, por exemplo, no uso de tecnologias atuais, como a *internet*; promovendo, dessa forma, uma aprendizagem mais lúdica e significativa na formação dos alunos.

Por fim, perguntamos aos professores se os mesmos **acham importante conhecer o seu aluno e por quê.**

Para o **professor 1:** *“Sim. Cada aluno traz consigo um histórico de vida familiar que pode ser positivo ou negativo. E se tratando do processo de ensino-aprendizagem ajuda ou dificulta no entendimento dos conteúdos. ”*

Para o **professor 2:** *“Olha, é importante conhecer. Um professor de Geografia que hoje no ensino médio tem duas aulas por semana, vai ter dificuldade de conhecer seus alunos. Aqui, em especial, como não tem muitos professores, você consegue conhecer melhor seus alunos, porque você acompanha ele no oitavo ano, depois no primeiro ano do ensino médio, e provavelmente vai acompanhá-lo, até se formar no terceiro. Então isso facilita conhecer, mas é claro que você não vai conhecer todos a todo o tempo. Mas você passa a conhecer muito melhor o aluno quando o acompanha.*

É importante conhecer sim, mas não é uma tarefa fácil e isso muda de professor para professor. ”

Para ambos os professores, a premissa de que conhecer os alunos é importante para o processo de ensino-aprendizagem é verdadeira e necessária. Posto que as características dos sujeitos, bem como suas raízes e histórias de vida, sejam fatores que comumente influenciam sua aprendizagem na escola. Todavia, o professor 2, faz uma importante ressalva: *“Um professor de Geografia que hoje no ensino médio tem duas aulas por semana, vai ter dificuldade de conhecer seus alunos.”* Ou seja, o contato que o professor de Geografia tem com seus alunos é muito pouco para conhecê-lo de uma forma razoável. O que pode ajudar, nesse caso, é o fato de que o mesmo professor acompanha esses alunos durante vários períodos de sua formação. Mas, sabemos que, embora isso ocorra nas escolas da pesquisa, essa não é a realidade da maioria das escolas do país.

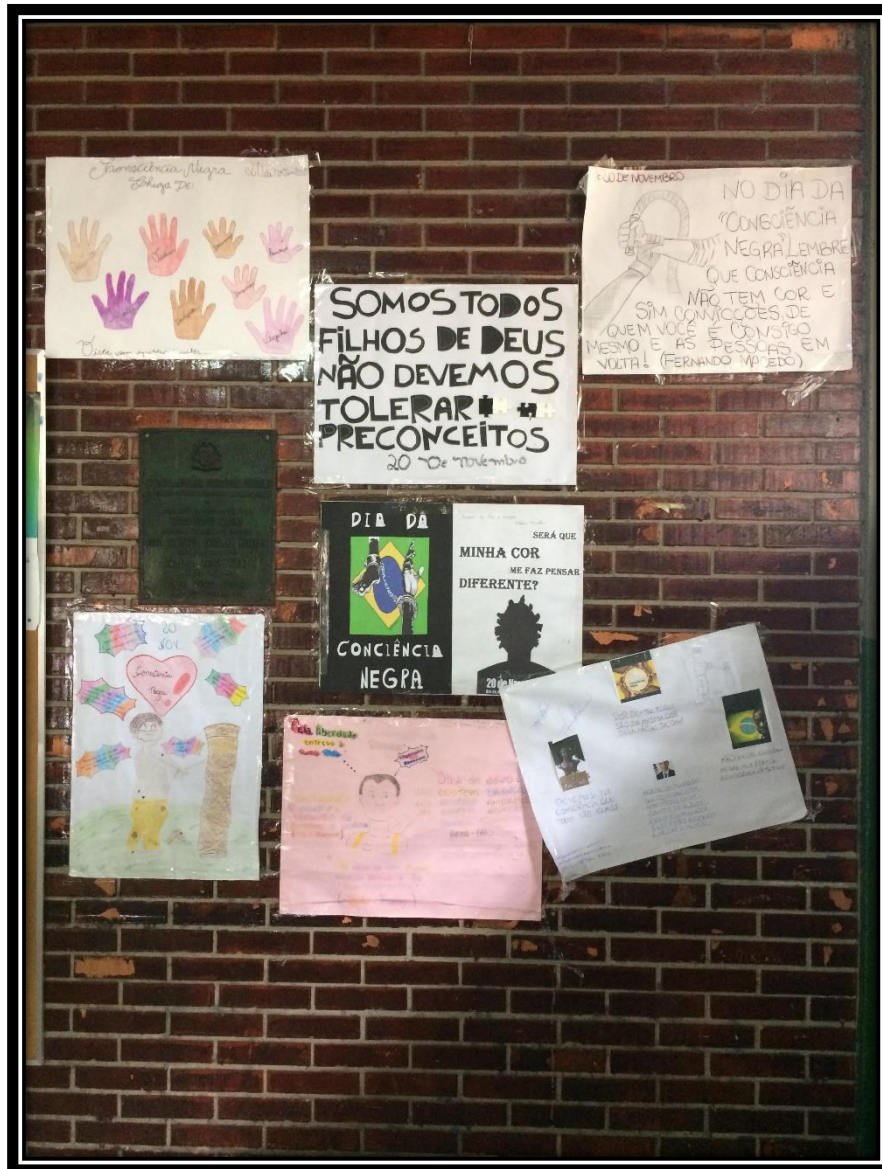
Entretanto, a partir das respostas fornecidas pelos jovens e pelas ponderações dos dois professores colaboradores da pesquisa, foi-nos possível obter uma breve ideia sobre suas concepções acerca da ideia de cidadania, bem como informações sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola. Embora, cada instituição escolar tenha sua identidade, seu ritmo, suas regras internas oficiais e não oficiais, pode-se dizer que muitas características e situações que aqui foram citadas e analisadas, fazem parte da realidade de muitas outras escolas.

Acerca do trabalho docente, embora não seja o objeto de estudo dessa pesquisa, é importante destacarmos que o mesmo também é de suma importância na formação para a cidadania dos jovens escolares, uma vez que docência também é luta. Luta por uma cidade mais democrática e uma sociedade mais justa, a partir da formação de cidadãos ativos e conscientes. Embora não tenha sido tratado aqui, a pesquisa também pôde constatar realidades de extrema precarização do trabalho docente, caracterizando, dessa forma, ainda mais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Após traçar um perfil desses jovens, especificamente, conhecendo um pouco mais sobre suas concepções e suas realidades, o caminho desse trabalho, nesse momento, tem o intuito de refletir sobre todos esses dados postos. Ao refletirmos acerca de como a prática tem contemplado toda a temática da formação para a cidadania e de como esse processo tem ocorrido nas salas de aula e no ambiente escolar, já sinalizamos os passos em direção ao apontamento de como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode potencializar esse processo.

SEÇÃO 3

A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA, PRÁTICAS DE ENSINO E O PAPEL DA GEOGRAFIA



Exposição de trabalhos na escola A, São Paulo, 2016. Fonte: Larissa K. Nishiwaki.

Esta seção foi tecida com o intuito de atingir dois objetivos específicos do presente estudo. O primeiro deles se dá na possibilidade de *apontar sob quais perspectivas, e sob qual ênfase, o conteúdo relativo à formação para a cidadania tem sido discutido na escola*. Para alcançar tal objetivo, fizemos uma síntese acerca de todas as observações feitas em sala de aula, durante as aulas de Geografia e no ambiente escolar. Ou seja, é nesse momento que a pesquisa aponta um possível diagnóstico por meio de um estudo de caso, acerca do que vem sendo feito e/ou construído na escola, no que tange a formação para a cidadania.

Já o segundo objetivo é *identificar como o conteúdo relativo à cidadania é apresentado nos livros didáticos e qual é a sua contribuição na formação dos jovens*. Para tanto, realizamos uma análise dos livros didáticos utilizados nas escolas-campo, bem como dos materiais de apoio, como o caderno de exercícios, elaborado pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo, utilizados em ambas as escolas. Tal análise contou com a leitura de textos e atividades propostas pelos livros, assim como as possibilidades que esses materiais lançam no âmbito da formação para a cidadania.

Essa seção também contempla a tentativa de cumprimento do objetivo central de todo o estudo. Tal objetivo, como mencionado em vários momentos anteriores, diz respeito à problemática central da pesquisa: *compreender o papel da Geografia escolar, na formação para a cidadania de jovens do EM da cidade de São Paulo*. Embora tenhamos buscado responder a tal questionamento durante todo o trabalho, é nesse momento que o mesmo será apresentado de forma mais contundente. Uma vez que, ao partir de um grande aporte de dados teóricos e empíricos, será possível apontar, a partir do contexto da realidade observada, quais são as possibilidades do ensino de Geografia na formação para a cidadania.

Dessa forma, esse trabalho culmina no confronto das hipóteses lançadas na seção 1 e os dados observados e analisados em campo, expostos na seção 2. E, finalmente, na exposição de uma proposta com ênfase no/do espaço e no/do lugar para a construção de um raciocínio geográfico e na mediação didática, como instrumentos para potencializar uma formação para a cidadania dos jovens escolares do EM.

3.1 Sobre a formação para a cidadania praticada hoje

Refletir sobre como a prática tem contemplado a formação para a cidadania, na atualidade, é um exercício quase obrigatório, quando buscamos refletir sobre possibilidades mais eficazes no que tange esse processo de formação. Para tanto, buscamos reunir dados a partir de observações feitas em sala de aula, no ambiente escolar, bem como práticas que foram e têm sido constantemente noticiadas pela grande mídia e redes sociais, uma vez que a cidade de São Paulo, assim como outras cidades do país, tem sido palco de grandes manifestações civis envolvendo os jovens.

A respeito das observações feitas em sala de aula, e no ambiente escolar de ambas as instituições, é importante ressaltarmos que nossos olhares voltaram-se para os jovens. Muito embora saibamos que as relações que se dão nesse contexto abarcam outros sujeitos, como os professores e funcionários da escola, nesse momento, para essa pesquisa, salientamos que o objetivo não foi analisar as práticas docentes e, sim, observar como os conteúdos relativos à cidadania vêm sendo discutidos na escola.

A fim de guiar as observações, no que tange os momentos em sala de aula, elaboramos um roteiro de observação, em que constaram os seguintes itens: 1) Identificação da aula; 2) objetivo da aula; 3) conteúdo da aula; 4) método utilizado pelo professor; 5) acontecimentos da aula; e 6) impressões pessoais. Tal modelo de roteiro completo consta como apêndice II, ao final desse trabalho. Inclusive, a respeito das observações feitas no ambiente escolar, foi utilizado o caderno de campo, onde fizemos uma série de anotações aleatórias sobre o cotidiano escolar, assim como as principais impressões e olhares sobre ele.

Ao todo foram observadas 95 aulas de Geografia, em ambas as escolas participantes da pesquisa. Na escola A, as aulas tiveram duração de 50 minutos e ocorreram durante o período da manhã. Já na escola B, as aulas também tinham a duração média de 50 minutos e ocorreram durante o período noturno.

No que tange os aspectos de identificação das aulas observadas, o primeiro ponto que destacamos é a duração das aulas na escola B. Durante a maioria das aulas acompanhadas, notamos que o tempo de duração das mesmas é bem diferente do que é tratado formalmente pela escola. Sabemos que o ensino noturno guarda muitas particularidades e, embora se trate da modalidade de um ensino médio regular, o que constatamos foi que os horários das aulas, e o tempo de sua duração, seguem regras particulares da escola. O primeiro horário, por exemplo, na prática tinha a duração

média de 20 a 25 minutos, enquanto deveria ter 50 minutos. Tal fato se dava em consequência de os alunos se atrasarem muito para chegar no horário correto. Em meio a conversas informais com os alunos, alguns relataram que esse atraso é devido ao fato de que trabalham e, por isso, não conseguem chegar no horário estipulado pela escola, para o início das aulas. Já outros alunos, relataram ter outras atividades, como cursos profissionalizantes e de idiomas no período da tarde, também, ficando impossibilitados de chegar no horário correto.

Além do atraso para se começarem as aulas, observamos que, em ambas as escolas, os professores perdiam muito tempo até que conseguiam iniciar as atividades, devido ao grande clima de agitação e indisciplina em sala de aula. Muitas vezes, os professores tinham que solicitar aos alunos para que os mesmos entrassem nas salas de aula, organizassem as carteiras, pedissem para que os jovens se sentassem e fizessem silêncio para ouvirem as primeiras orientações. Houve dias em que, até que os professores conseguissem realizar essa organização, passaram-se mais de 25 minutos.

Tal realidade, infelizmente, é bastante comum nas escolas não só da cidade de São Paulo, mas no país como um todo. Problemas como falta de compromisso e indisciplina, são queixas recorrentes entre os professores e gestores escolares, como coordenadores e diretores.

Ainda, em relação à indisciplina, observamos muitas ações negativas nesse sentido. Pudemos presenciar momentos de muita tensão entre os jovens, como brigas, ameaças, agressões verbais constantes, enfatizando questões de gênero, de raça e de classe social. Todavia, em contrapartida, também observamos momentos de disciplina e cordialidade, em que os alunos revelaram sinais de gentileza e afetuosidade pelos colegas e professores, demonstrando a capacidade de terem, também, uma relação respeitosa e amigável entre si.

Tal realidade vai ao encontro da premissa de que há, entre o mesmo grupo de jovens, grupos heterogêneos, embora, eles busquem sempre estarem vestidos de forma parecida e terem gostos similares. Observamos grupos que se preocupam muito com a aquisição de conhecimento e se esforçam em relação à aprendizagem, assim como, também, há grupos que demonstram total apatia aos estudos e pouca perspectiva de avanço nesse sentido.

Nos momentos “livres”, no intervalo entre uma atividade e outra, os principais assuntos que observamos, transitando entre os jovens, foram questões como: sexualidade; festas; músicas; problemas em casa e\ou no trabalho; preocupações com

atividades escolares, como provas e trabalhos; falta de dinheiro; falta de tempo; carências afetivas, entre outros. Não notamos temas que tangem a cidadania, nas conversas informais entre os jovens tanto nas salas de aula, quanto nos demais ambientes escolares; nem mesmo na ocorrência de algum fato importante no cenário político, econômico ou na sociedade como um todo.

A impressão que pudemos ter, a partir desses momentos de convivência nos ambientes escolares, especificamente, foi a de total distanciamento, desses jovens, em relação a questões políticas, econômicas e cidadãs. É claro que, existiram algumas raras exceções, uma vez que alguns alunos demonstravam, entre um apontamento e outro, alguma preocupação diante do cenário de crise política, econômica e social, enfrentado pelo país, atualmente. Todavia, tais demonstrações se deram em um nível bastante reduzido, quando comparado ao montante total de jovens.

Em relação ao andamento das aulas, é-nos possível apontar que há muitas diferenças nas práticas e metodologias de ensino vivenciadas nas escolas A e B. Durante as aulas observadas na escola A, foi possível constatar que há uma interação maior entre os jovens e o professor, uma vez que a aula expositiva e as intervenções docentes permitiam essa relação. Já na escola B, tal realidade foi observada em menor intensidade, posto que as aulas eram destinadas mais à realização de atividades pelos alunos do que a momentos de aula expositiva e momentos de debates e discussões, acerca dos conteúdos geográficos.

Ao comungarmos da teoria, na qual a mediação didática é uma prática extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ressaltamos a grave consequência que a falta dela pode ocasionar na formação dos mesmos. A escola deve ser espaço de diálogo, interação e reflexão. Se as aulas e seus desdobramentos não estão proporcionando isso aos jovens, algo tem de ser repensado quando se almeja uma formação crítica e analítica. Além de vários outros problemas constatados nas escolas públicas, acreditamos que a formação para a cidadania, desses jovens, deveria estar sendo mais evidenciada. Assim como aponta, Bento (2013):

Os desafios/problemas que vemos manifestados nas escolas públicas são muitos. Estamos diante de profissionais mal remunerados e que por isso precisam dobrar ou triplicar a sua carga horária de trabalho, o que compromete profundamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o planejamento se vê comprometido pela falta de tempo destinado à reflexão sobre a própria prática e a pesquisa. Além disso, estampam-se em nossa face a degradação, a

falta de infraestrutura, de investimentos físicos e estruturais, condições mínimas para o trabalho e a aprendizagem. Tratar das condições reais dentro da escola e da sala de aula significa estar no bojo da garantia da democracia, da justiça, da igualdade e da aprendizagem dos alunos perante a escola e a escolarização. (BENTO, 2013, p. 98)

Ou seja, garantir que esses alunos recebam uma educação adequada, bem como garantir com todos os outros requisitos que constituem o processo educativo, como a formação de professores, por exemplo, é lutar para que a cidadania esteja presente de fato nas escolas e na vida desses jovens.

Outro importante fato, que verificamos durante as observações nas escolas, está ligado à postura dos alunos, quanto à conservação do ambiente escolar. Encontramos muitas cadeiras, mesas, carteiras, quadros de avisos, paredes e cortinas sujos, quebrados e rabiscados. Tal realidade pôde ser constatada em ambas as instituições e, como já citado anteriormente, tal fato, pode ser o reflexo de formas de manifestações próprias dessa faixa etária. Todavia, não podemos deixar de mencionar que, em alguns casos, a falta de um ambiente limpo, cheio de materiais quebrados como mesas e cadeiras, dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Se o jovem não apresenta atitudes que simbolizam uma ação cidadã que abarque o direito coletivo de estudar em uma escola limpa e com materiais em bom estado, como esse mesmo jovem irá tratar os demais espaços públicos de sua cidade?

Embora não tenhamos observado momentos, nos quais os alunos demonstraram preocupação com assuntos mais amplos, diretamente, relacionados ao exercício da cidadania na sociedade, pudemos observar algumas atitudes que ditam regras dentro da escola e que tramitam nesse âmbito. Um exemplo disso foi uma discussão, presenciada em meio a uma aula na escola B, em que o professor 2, tentava organizar uma tarefa junto ao aluno coordenador de sala. Os demais alunos se reuniram e fizeram uma reivindicação ao professor, no que dizia respeito à integridade moral do colega que ocupava a função de coordenador. Os alunos manifestaram uma desaprovação majoritária por meio da seguinte colocação:

Alunos: *“Professor, é o seguinte: ele não pode ser coordenador, simplesmente porque ele não é exemplo pra ninguém, aqui.”*

Após essa fala, o professor 2 desistiu de incumbir o referido aluno da atividade e mudou seu planejamento para aquela aula, partindo para outra atividade. Acreditamos que são momentos como esses, durante as aulas, em que o professor, enquanto

mediador das relações que ali se estabelecem, pode auxiliar na formação para a cidadania, discutindo pontos importantes, como práticas políticas, direitos individuais e coletivos, elucidando questões sobre a democracia, por exemplo, entre tantos outros. Todavia, ao partir dessa e de outras tantas realidades similares, sabemos que os vários desafios presentes na sala de aula, como a falta de tempo, obrigação do cumprimento de conteúdos do currículo oficial e, até mesmo, questões que permeiam a formação dos professores, podem se colocar como grande empecilho para se alcançar essas práticas de ensino almejadas.

Dessa forma, o que presenciamos e o que pudemos observar, nas escolas-campo, é que conteúdos relativos à cidadania nem sempre foram ou estão sendo tratados e trabalhados de uma forma razoável, tanto pelos professores e, muito menos, pelos alunos. Acreditamos que tal lacuna no processo de aprendizagem ocasiona deficiências diretas na formação desses jovens, que ficam deixados à “própria sorte” e à própria capacidade de reflexão, uma vez que a escola não tem propiciado todos os recursos necessários para que essa prática seja realizada no ambiente escolar.

Todavia, é importante ressaltar que esses apontamentos são resultantes de um estudo de caso, que abarcou apenas duas escolas localizadas em áreas de baixa renda e periféricas da cidade. Não sendo, necessariamente, a mesma realidade observada nas ruas da cidade de São Paulo nos últimos quatro anos, em específico. Segundo vivências próprias, além de apontamentos da grande mídia, destacando-se os noticiários da televisão, bem como conteúdos que os jornais publicaram, junto a manifestações em redes sociais, os jovens têm-se mostrado muito ativos em reivindicações e manifestações ocorridas na cidade.

A partir de dados mais diretos, podemos citar o exemplo das manifestações que ficaram conhecidas como as “Jornadas de Junho”, ocorridas durante os meses de abril a julho, com seu maior ápice no mês de junho do ano de 2013. Tal acontecimento ficou marcado na história de São Paulo, bem como do país, devido às proporções que tomou e pela participação em massa da população, como um todo, mas com maior destaque à população jovem.

A reivindicação central do movimento, inicialmente, era acerca do aumento das tarifas do transporte público, sendo que, posteriormente, outras causas foram sendo agregadas. Foi um cenário bastante tumultuado, em que pessoas de várias classes sociais, posicionamentos políticos, gêneros, e outros, foram às ruas em manifestação contra ações governamentais. Segundo dados do jornal, “A Folha de São Paulo” (2013),

51% desse público, em média, possuíam menos de 25 anos. O que se questiona é: teriam esses jovens sido formados para ações cidadãs, nesse sentido, nas escolas? Todos os jovens, ou a maioria deles, estavam ali conscientes de suas ações e posicionamentos ou apenas para acompanhar a massa de pessoas, colegas e afins?

Ao mesmo tempo que a mídia mostrou jovens que demonstravam inteira consciência da razão pela qual estavam ali manifestando suas reivindicações, também, mostrou jovens que não tinham a mínima noção dos motivos pelos quais estavam nas ruas, em meio aquele cenário. A figura 8 retrata uma das inúmeras reportagens que estiveram presentes em várias capas de todos os jornais, na referida época:

Figura 8 - Manchete de reportagem sobre as jornadas de junho em São Paulo.



Fonte: Acervo do Jornal da Folha de São Paulo (2013).

Nessas manifestações, em específico, pudemos observar um ponto comum entre todos os seus apoiadores e praticantes: a indignação pelo cenário no qual o país se

encontrava. A indignação com condições precárias de sobrevivência, condições de trabalho, moradia, saúde, segurança e educação, às quais a população está sendo submetida há muitos anos. A impressão que tivemos é que a população, de uma forma geral, encontra-se exaurida de tantas injustiças e episódios seguidos de corrupção; e, a mesma, anseia por mudanças, em todas essas esferas.

A grande participação dos jovens conferiu ao movimento ampla repercussão, uma vez que sua notoriedade cresceu, à medida que os jovens debatiam sobre assuntos relativos às manifestações em suas redes sociais. Devido ao grande alcance que essas mídias possuem no cenário mundial atual, o movimento ganhou proporções ainda maiores. Sendo possível observar episódios como esses, da cidade de São Paulo, em várias cidades brasileiras.

Outro acontecimento importante e recente, que envolveu em grande parte a participação dos jovens na cidade de São Paulo e de algumas partes do país, foram as ocupações das escolas públicas. Os jovens ocuparam muitas escolas, na tentativa de lutar, primeiramente, pela revogação da reforma que o governo estadual desejava implementar nessas instituições.

Tal reforma é sobre a chamada reorganização das escolas do estado de São Paulo, em que a mesma visava reorganizar as escolas em ciclos e dividir o uso desses espaços por idades, com o intuito, em princípio, de se evitar conflitos entre os alunos. Segundo dados da própria Secretária Estadual de Educação, com a divisão das escolas por ciclo, algumas unidades teriam apenas alunos de 6 a 10 anos; outras, receberiam os adolescentes de 11 a 14 anos; outras seriam exclusivas para jovens entre 15 e 17 anos.

Contudo, após a instauração dessa reorganização, estava previsto, no mesmo projeto, o fechamento de aproximadamente 90 escolas em todo o estado. Tal fato poderia afetar a vida de 300 mil alunos, posto que os mesmos tivessem de ser alocados em outras escolas, não necessariamente perto de suas residências. Tais possíveis consequências levaram os jovens, e alguns professores, a ocuparem algumas escolas, ali permanecendo até que a reorganização foi revogada. No total, foram ocupadas ao menos 200 escolas em todo o estado, ainda segundo dados da Secretária de Educação do estado de São Paulo.

Além do fator de que os alunos teriam que se reorganizarem em vários aspectos, como mobilidade, rotina, entre outros fatores, o que pudemos notar, durante esses períodos de protestos, é que os jovens, em especial, já haviam adquirido e construído relações de familiaridade e laços de afetividade com esses espaços e lugares escolares.

Acreditamos que, entre todos os motivos que impulsionaram esses alunos a ocuparem suas escolas e lutarem contra esse projeto de reorganização, eles não desejavam que suas escolas fossem fechadas e, também, não desejavam ser alocados em outras escolas. Tais ações podem ser consideradas, em grande parte, como ações voltadas à prática de uma cidadania consciente de seus direitos de luta à apropriação dos espaços públicos urbanos.

No entanto, é importante ressaltarmos que, em todos os eventos de manifestações aqui citados, ocorreram atos pacíficos, mas também atos violentos e conturbados. Ao mesmo passo que jovens sofreram violências por parte de instâncias como a polícia ou grupos com visões políticas diferentes, os mesmos também praticaram atos violentos, como agressões físicas, depredação do patrimônio público e privado, entre outros.

Em meio a esse cenário de instabilidade, os jovens foram para as escolas e para as ruas e, muitos deles, só deixaram esses locais por meio de força física, imputada por policiais e agentes da segurança pública. Tal fato revelou à sociedade como um todo, a força que o jovem pode ter no cenário político e social, uma vez que se mostrou ativo nesses protestos, demonstrando não só uma característica muito comum a essa faixa etária, que se dá em seus atos idealistas, mas também a sua autonomia, enquanto sujeito social. Ao encontro do que aponta Kaercher (2016, p.38), cabe-nos lembrar de que traços, como: “rebeldia, inquietação e inconformidade fazem parte das culturas juvenis, não só nos tempos de outrora, mas também nos jovens contemporâneos.”

A partir desse fato, a ação de pensarmos e elucidarmos caminhos no âmbito de práticas de ensino e, em especial, na Geografia, ganha ainda mais sentido, no que toca a formação para a cidadania. Os jovens não estão totalmente distraídos e sem envolvimento, como constatamos nos contextos escolares das escolas participantes da pesquisa. Ao contrário dessas realidades, outras realidades presentes na mesma cidade mostram um cenário totalmente diferente. E o que estaria diferenciando esse cotidiano? Seria a formação desses jovens? Seriam suas convicções e aspirações de vida? Seriam os processos de gestão escolar e/ou as práticas de ensino vivenciadas nas escolas?

Sabemos que alcançar tais respostas não se constitui como uma tarefa simples e fácil, posto que as questões compreendam contextos distintos e individuais. Ao passo que essa realidade pode estar sendo composta por uma série de fatores, além de, também, estar sendo resultado de apenas um, ou até mesmo de nenhuma hipótese aqui formulada.

Contudo, cabe à escola pensar mecanismos que possam melhorar e privilegiar esses momentos de formação dos jovens. E prepará-los para além de serem capazes de alcançar habilidades e competências relativas aos conteúdos escolares, bem como estarem prontos para viverem e conviverem em sociedade da melhor forma possível. E isso só é possível a partir de uma formação que enfatize uma ideia de cidadania muito bem definida.

A respeito das manifestações citadas, a partir das figuras 9 e 10 é possível observar manchetes de reportagens sobre as ocupações nas escolas do estado de São Paulo.

Figura 9 - Manchete de reportagem sobre as ocupações nas escolas públicas em São Paulo



Fonte: Site da emissora de televisão Rede Globo. (2016)

Figura 10: Manchete de reportagem sobre as ocupações nas escolas públicas em São Paulo.



Fonte: Site da emissora de televisão Rede Globo. (2016).

Cabe-nos, ainda, ressaltar que os jovens voltaram a ocupar algumas escolas, não somente pela questão da tentativa de reorganização das mesmas. Também foram motivos de protestos, toda a questão que envolve a recente reforma do EM, tratada anteriormente nesse trabalho, e o posicionamento contra a aprovação da PEC 241, que tem como propósito central congelar os gastos do governo na área da saúde e da educação pelo período de vinte anos. Mostramos dessa forma que, em menor ou maior nível, também existem jovens na cidade de São Paulo, e no restante do país, que estão acompanhando e se manifestando sobre os encaminhamentos políticos que os envolvem e que trazem consequências para suas vidas.

Entretanto, consideramos pertinente dar destaque às várias realidades presentes dentro de um mesmo espaço, no caso, a cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que

não constatamos e nem percebemos muitas práticas no âmbito de uma vivência da cidadania nas escolas-campo. Em contrapartida, foi possível observarmos realidades bem distintas, ao tratar de outros grupos juvenis inseridos em outras localidades da cidade. Acreditamos que, tal realidade seja comum à maioria das cidades brasileiras, uma vez que essa diversidade de práticas, posturas e concepções, vai ao encontro da diversidade da população como um todo, em seus vários aspectos.

Contudo, no que diz respeito à formação para a cidadania praticada hoje, que pudemos observar nas escolas-campo, no nosso entendimento, sinaliza uma formação ainda em processo de construção, ao partir de uma referência de formação para a cidadania, em que existem cidadãos ativos, conscientes e participativos na construção e apropriação de seus espaços. Ainda há muito a ser feito, tanto pela educação pública, quanto pelos professores, pelos alunos e, nesse caso, também pela Geografia.

Após elucidarmos algumas práticas verificadas, bem como algumas observações acerca de como a cidadania tem sido contemplada no cotidiano escolar e em alguns espaços da cidade, apresentamos, a seguir, outros aspectos que influenciam na formação para a cidadania. Dessa forma, apresentaremos algumas questões curriculares no que cabe à Geografia e ao livro didático.

3.2 Questões curriculares do ensino médio e o livro didático

Uma formação, seja ela em qualquer âmbito, é composta por meio de várias instâncias. No que abrange a formação para a cidadania, que se dá como centralidade desse estudo de caso, em específico, é pertinente analisarmos, além das práticas que ocorrem nesse contexto, também como esse tema vem sendo tratado pelos materiais didáticos, como livros e apostilas. Assim como é importante considerarmos a forma como os documentos oficiais de diretrizes da educação têm regulamentado esse e outros conteúdos, a partir do currículo oficial. Dessa forma, essa seção apresenta como intuito a tentativa de alcançar o último objetivo específico proposto inicialmente: *identificar como o conteúdo relativo à cidadania é apresentado nos livros didáticos e qual é a sua contribuição na formação dos jovens.*

Segundo a Secretária de Educação, do Ministério da Educação do Brasil, atualmente, os documentos oficiais que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A educação básica dos alunos da rede estadual de São Paulo é guiada, atualmente, por um currículo básico proposto pela Secretária Estadual de Educação (SEE-SP), elaborado no ano de 2008. Segundo esse documento, as diretrizes têm a pretensão de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para o processo de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Nesse currículo básico proposto pela SEE-SP, são listados os princípios, a concepção de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e, ainda, os conteúdos e as habilidades que devem orientar a prática pedagógica, por bimestre, ano e série.

Todavia, no ano de 2015, a SEE-SP, apoiada no Currículo Oficial criado em 2008, publicou um novo documento denominado “Matriz de Avaliação Processual”. Tal documento contém as diretrizes da política educacional de São Paulo, bem como os conteúdos a serem trabalhados e as respectivas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Segundo a SEE-SP, esse documento, define, para o quadriênio 2015-2018, os eixos e ações para assegurar a melhoria dessa qualidade, com igualdade e equidade. Além de apoiar a prática pedagógica nas escolas, a matriz foi criada com o objetivo de oferecer importantes subsídios para a definição de parâmetros que orientem as ações de acompanhamento pedagógico e de formação continuada, desenvolvidas pelos professores colaboradores, pelos supervisores de ensino e pelos professores coordenadores do núcleo pedagógico.

A Matriz de Avaliação Processual foi implementada através da produção e do uso de Cadernos do Professor e do Aluno que, por meio de “Situações de Aprendizagem” e “Sequências Didáticas”, orientam o trabalho dos professores no desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada componente curricular. Essas matrizes explicitam os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, além de apresentar algumas referências sobre as habilidades socioemocionais e sua importância na formação integral dos alunos.

A efetiva aplicação e garantia, por que todas as indicações metodológicas contidas nas matrizes curriculares serão observadas e seguidas, está assegurada na aplicação de mecanismos de avaliação. São eles: SARESP – Sistema de Avaliação de

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e SARA – Sistema de Acompanhamento dos Resultados da Avaliação. Tais mecanismos foram criados sob a justificativa da coleta de dados que servirá como indicadores para o monitoramento da qualidade e da aprendizagem em cada ano e série de escolaridade e nos componentes curriculares avaliados no ano de sua aplicação. Algumas avaliações, como o SARA, são aplicadas aos alunos bimestralmente, para as disciplinas de português e matemática, enquanto as avaliações do SARESP são aplicadas ao final de cada ciclo, para todas as disciplinas. Com o intuito de garantir que os professores irão trabalhar todos os conteúdos estipulados, ou uma boa parte deles, nos bimestres e anos previstos.

Além de contribuir para melhorar a qualidade do ensino ao longo da Educação Básica, segundo o documento, a Matriz da Avaliação Processual tem como objetivo reduzir eventuais desigualdades entre escolas e regiões do Estado de São Paulo. Tal documento constitui-se, hoje, como o principal guia metodológico para os professores da rede estadual. No que concerne à matriz proposta para os componentes curriculares da Geografia, é possível realizar uma síntese:

Quadro 4 - Matriz de avaliação processual de Geografia – Ensino Médio

Séries – Ensino Médio	Conteúdos Centrais	Principais Competências/Habilidades
1ª série	<p>Cartografia e poder;</p> <p>Geopolítica do mundo contemporâneo;</p> <p>Os sentidos da globalização;</p> <p>A economia global;</p> <p>Natureza e riscos ambientais;</p> <p>Globalização e urgência ambiental.</p>	<p>Reconhecer em mapa os elementos que o compõem, considerando projeção, escala, métricas e/ou linguagem;</p> <p>Identificar, em mapas, recursos gráficos de qualificação ou ordenação;</p> <p>Identificar o papel geopolítico desempenhado pelas potências e superpotências na atual ordem mundial, a partir de textos, mapas e/ou dados expressos em tabelas e/ou gráficos;</p> <p>Identificar por meio cartográfico fatos, situações, fenômenos ou lugares representativos do mundo globalizado;</p> <p>Identificar, em textos, hipóteses e evidências que expliquem a configuração do relevo terrestre;</p> <p>Identificar, em textos e/ou mapas, impactos ambientais em diferentes escalas geográficas.</p>
2ª série	<p>Território brasileiro;</p> <p>O Brasil no</p>	<p>Reconhecer, com base em textos, os conceitos acerca da formação econômica do Brasil;</p> <p>Reconhecer, com base em textos, o papel dos diferentes</p>

	<p>sistema internacional;</p> <p>Os circuitos da produção;</p> <p>Redes e hierarquias urbanas;</p> <p>Dinâmicas demográficas;</p> <p>Dinâmicas sociais;</p> <p>Recursos naturais e gestão do território.</p>	<p>organismos econômicos internacionais;</p> <p>Reconhecer, com base em textos, mapas e/ou iconografias, as fases da industrialização brasileira;</p> <p>Reconhecer, por meio da linguagem cartográfica, textos e/ou iconografias, a apropriação dos espaços rural e urbano;</p> <p>Identificar, com base em textos, mapas e/ou iconografias, os impactos socioambientais do agronegócio no Brasil;</p> <p>Identificar, por meio da linguagem cartográfica e/ou de textos, as características das regiões metropolitanas brasileiras;</p> <p>Relacionar, com base em textos, iconografias e/ou mapas, os diferentes períodos de crescimento populacional no Brasil;</p> <p>Comparar, dados sobre a população brasileira, a partir dos recenseamentos do IBGE;</p> <p>Relacionar, com base em textos, mapas e/ou iconografias, a situação das famílias brasileiras e a distribuição de renda;</p> <p>Reconhecer, com base em textos, mapas e/ou iconografias, os conceitos de pobreza, exclusão social e /ou segregação socioespacial;</p> <p>Reconhecer, com base em textos, mapas e/ou iconografias, os processos geológicos e geofísicos constituintes da crosta terrestre;</p> <p>Reconhecer, com base em textos, mapas e/ou iconografias, os biomas brasileiros.</p>
<p>3ª série</p>	<p>Regionalização do espaço mundial;</p> <p>Choque de civilizações;</p> <p>A África no mundo global;</p> <p>Geografia das redes mundiais;</p> <p>Uma geografia do crime.</p>	<p>Identificar, com base em textos e/ou dados expressos de diferentes formas, os processos que envolvem as distintas formas de regionalização do espaço mundial;</p> <p>Reconhecer, por meio da linguagem cartográfica, textos e/ou iconografias as singularidades acerca da regionalização do espaço mundial;</p> <p>Identificar, em textos e/ou mapas, gráficos e tabelas, o IDH dos países do mundo;</p> <p>Identificar os fluxos migratórios internacionais por meio da linguagem cartográfica;</p> <p>Reconhecer, em textos e/ou imagens, situações representativas dos conceitos de ordem mundial, bipolaridade e multipolaridade;</p>

		<p>Reconhecer, com base em textos e/ou mapas, o contexto do surgimento e o significado da expressão “choque de civilizações” no mundo contemporâneo;</p> <p>Reconhecer, com base em textos, mapas, gráficos e/ou tabelas, a diversidade religiosa no espaço;</p> <p>Reconhecer por meio de linguagem cartográfica e/ou textos os conflitos de cunho separatista após a Guerra Fria (1947-1991);</p> <p>Identificar os movimentos político-sociais da América Latina;</p> <p>Identificar, em textos e/ou mapas, formas de distribuição populacional do continente africano, considerando as suas características físicas;</p> <p>Reconhecer, em textos, mapas e/ou iconografias, o conceito de terrorismo;</p> <p>Identificar, em textos, os fatores responsáveis pela ampliação das redes criminosas globais.</p>
--	--	---

Fonte: Matriz de Avaliação Processual – Secretária de Educação do Estado de São Paulo, 2016. Organização: Larissa K. Nishiwaki, 2016.

Ao comparar os conteúdos, competências e habilidades apresentadas, baseadas na matriz de avaliação processual, ao Currículo Oficial de São Paulo, elaborado em 2008, e editado em 2012, podemos afirmar que seus conteúdos permanecem inalterados, exceto pela inclusão do conteúdo “Conflitos regionais e os deserdados da nova ordem mundial”, referente ao 1º bimestre da 1ª série do EM. Em relação às competências e habilidades, podemos dizer que essas, também, não sofreram alterações relevantes.

Todavia, em relação às orientações curriculares, podemos apontar que houve um “achatamento” considerável. Tal constatação é comungada, também, pelos professores colaboradores da pesquisa, uma vez que, esses, têm de se pautar nesse documento para programar e planejar seus cursos nas diferentes séries do EM. Na prática, acreditamos que, ao contrário do que é dito nos documentos oficiais, essas mudanças curriculares ocorreram para se adequar ao fato de que as aulas de Geografia, no EM, tiveram sua carga horário diminuída de 3, para 2 aulas/semanais.

A realidade que colocamos é bastante preocupante, no sentido de que todas as ações e práticas podem ficar comprometidas e, de certa forma, uma vez atreladas a uma matriz mais pobre de componentes curriculares, pode resultar, muito provavelmente, em

uma aprendizagem mais rasa e desprovida de criticidade. O que compromete, dessa forma, todo o processo de ensino-aprendizagem em Geografia e, conseqüentemente, a formação crítica dos jovens.

Ao pensarmos na questão da cidadania, o quadro é ainda mais crítico. Após analisarmos a Matriz Processual de Avaliação do EM que, nesse caso, na prática, é o currículo vigente, é possível apontarmos que a palavra “cidadania” não ocorre em nenhum momento do texto. Nem como conteúdo escolar a ser tratado, nem como uma competência e/ou habilidade a ser desenvolvida. É importante sinalizar que, no Currículo Oficial de 2008, o cenário não era o mesmo. Já em sua parte introdutória, o termo “cidadania” é citado diversas vezes, bem como é ressaltada a sua importância e necessidade no processo educativo, além de reforçar a proposta de que a cidadania deve ser colocada em curso, para que se promova a igualdade de direitos e a justiça social.

Para além disso, a cidadania também está presente como conteúdo a ser tratado no Currículo Oficial de São Paulo, de 2008; tanto nos componentes curriculares de História, Filosofia, Sociologia, quanto em Geografia. Segundo o documento, itens como a educação cartográfica são indispensáveis na formação para a cidadania, além da utilização de outros conceitos-chave da Geografia como: território, espaço, lugar e escala geográfica.

A partir dessas constatações, é pertinente elucidarmos a importância e a influência que o currículo pode ter na formação dos alunos e, nesse caso, dos jovens escolares. Seja ele oficial ou não, a presença ou a ausência de um conteúdo já pode ser um fator determinante na trajetória de um processo de ensino-aprendizagem. Definir o que vai ser ou não ensinado, quais habilidades e/ou competências devem ser trabalhadas junto aos alunos, é o pontapé inicial para uma formação para a cidadania. Se a temática não é prevista nos currículos que guiam os professores, sinalizamos uma grande possibilidade de que essa formação pode não ocorrer de forma satisfatória ou, simplesmente, não ocorrer de forma alguma.

Contudo, pode haver uma saída. Mesmo que a cidadania não conste nos currículos oficiais de Geografia, seus conteúdos podem direcionar e/ou privilegiar uma formação para a cidadania. Assim como aponta, Oliva (1999):

A função de qualquer disciplina não é o entendimento de seu objeto de estudo, e sim a partir dele colaborar para a compreensão do todo. A geografia, por intermédio de seu objeto de estudo – o espaço geográfico – pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla. [...] Pensar as relações

espaço geográfico e sociedade, global e local, moderno e tradicional, por exemplo, são aspectos indispensáveis para a elaboração de uma geografia que não seja meramente descritiva ou de localização. (OLIVA, 1999, p 46)

Dessa forma, o que propomos como saída para essa situação é que o professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, busque mecanismos que possam auxiliar na construção desse dado conhecimento, no próprio arcabouço teórico da Geografia, resultando em uma formação para a cidadania dos alunos do EM. Um exemplo mais palpável, acerca de tais mecanismos, pode ser o direcionamento do uso de mídias eletrônicas, como os celulares e as redes sociais, visto que a maioria dos jovens já possuem esses aparelhos e demonstram grande afinidade com os mesmos. Entretanto, existe um grande leque de opções. A depender também, da região na qual o processo de ensino-aprendizagem se dá, bem como, as condições nas quais acontecem.

Certamente, além de toda a teoria própria da ciência geográfica, outro recurso que pode e vem sendo bastante utilizado nas aulas de Geografia, são os materiais didáticos. Nesse sentido, indagamos: Os livros didáticos e apostilas têm contemplado o conteúdo de cidadania? Se sim, de qual forma ele está sendo incluído e tratado nesses materiais?

Ao tratarmos da questão dos livros didáticos nesse contexto, precisamos nos atentar e considerar uma série de fatores. Sabemos que as questões que giram em torno da adoção de um livro didático, na esfera pública, costumam perpassar campos bastante complexos; tanto no âmbito cultural, quanto político, ideológico e econômico. Todavia, a presente análise teve como objetivo dar ênfase ao quesito dos conteúdos desses materiais, uma vez que o intuito de análise dos livros, adotados pelas escolas participantes da pesquisa, foi verificar se os mesmos contribuem ou não para a formação para a cidadania dos jovens.

No entanto, antes de apresentar a análise realizada acerca dos livros didáticos utilizados nas escolas, é importante darmos destaque a alguns dados sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Segundo o Ministério da Educação, o PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou EM. À exceção dos livros

consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos.

Ao tratarmos dos livros adotados pelas duas escolas participantes da pesquisa, especificamente, é possível apontarmos que, ambas as escolas, adotaram, coincidentemente, a mesma coletânea de livros, intitulada: “Geografia – o mundo em transição”, do autor José William Vesentini, pertencente ao triênio 2015-2017, do PNLD.

O volume 1, da referida coleção, é intitulado “Geografia Geral: Conceitos principais”. Destinado ao primeiro ano do EM, é dividido em 4 unidades, compostas por 21 capítulos no total. Sendo que a Unidade 1 trata de conteúdos sobre o espaço geográfico e suas representações. A Unidade 2 aborda questões relativas à economia e ao espaço. Já a Unidade 3 trata acerca dos principais assuntos populacionais. E, por fim, a Unidade 4 aborda os principais conteúdos sobre o geossistema, abrangendo a geografia física da superfície terrestre.

Já, o volume 2, da mesma coleção, intitulado: “Geografia do Brasil: Humana, Física e Regional”, destinado ao segundo ano do EM, é dividido também em 4 unidades, totalizando 20 capítulos de temas diversificados. A Unidade 1 trata da formação territorial e geoeconômica, enquanto a Unidade 2 retoma a temática sobre a população, abordando com mais realce temas como: migrações e questões étnicas. A Unidade 3, de forma integral, traz conteúdos relativos à Geografia física, como, por exemplo: Relevo, Climas, Hidrografia, Biomas, Domínios morfoclimáticos e problemas ambientais. Na última etapa desse ciclo, a Unidade 4 contempla a Geografia regional e suas implicações.

O volume 3, destinado ao último ano do EM, intitulado: “Geografia Geral e do Brasil: Problemas e alternativas”, segue a mesma linha dos demais volumes, sendo composto por 4 unidades e 20 capítulos. A Unidade 1 trata, predominantemente, sobre a Geografia política. Seguido pela Unidade 2, que aborda conteúdos relativos à urbanização e aos principais blocos econômicos, como o MERCOSUL, o NAFTA e a União Europeia. A Unidade 3 trabalha as potências asiáticas, tendo como foco a Rússia, CEI, Japão, China, Índia e os Tigres asiáticos. Enquanto a Unidade 4 finda os conteúdos do EM, por meio de questões acerca das periferias e perspectivas mundiais, em que surgem temas sobre a América Latina, a África, o Oriente Médio e algumas perspectivas para o século XXI.

No que concerne aos aspectos dos conteúdos, é possível apontarmos, primeiramente, que os jovens residentes nas grandes capitais podem, de certa forma, serem privilegiados, uma vez que os livros trazem, em grande número, ilustrações e exemplos que envolvem as grandes metrópoles. Essa aproximação do conteúdo com a vida, e o cotidiano dos jovens, pode vir a potencializar sua formação, posto que a possibilidade de uma aprendizagem significativa cresce, à medida que o aluno identifica traços comuns nos conteúdos com suas próprias realidades. A figura 11 ilustra essa observação.

Figura 11 - Exemplo de conteúdos presentes no livro didático de Geografia.



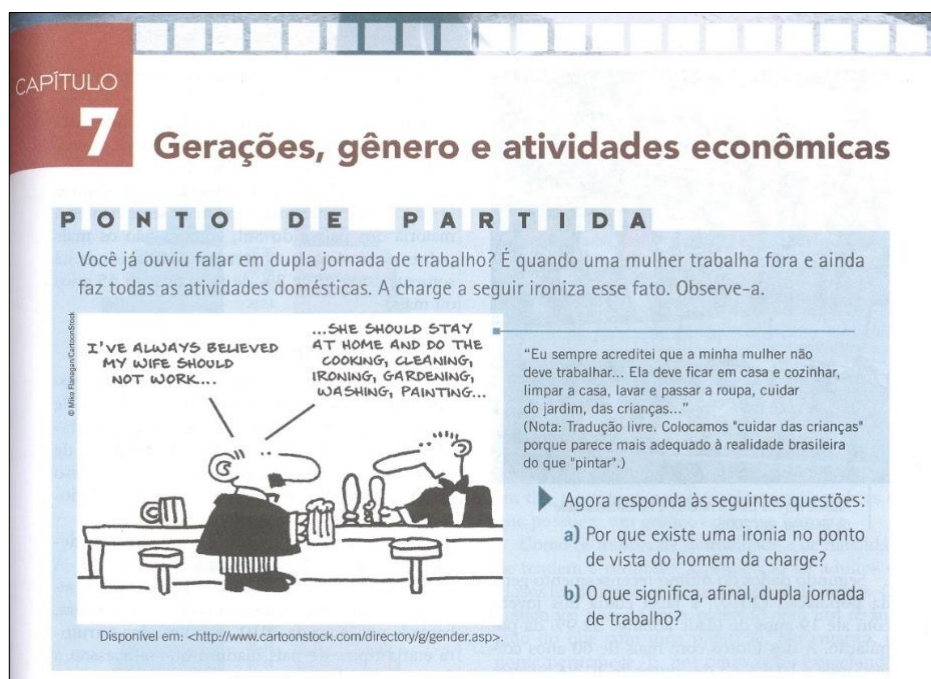
Fonte: Livro didático “Geografia – o mundo em transição”, volume 1, São Paulo: editora Ática (2013).

Porém, ao pensarmos nos jovens residentes em cidades do interior, ou até mesmo nos jovens que residem na zona rural, essa ênfase em exemplos das grandes metrópoles pode ser prejudicial, partindo do pressuposto de que tal realidade é distante do cotidiano dos jovens mencionados. Dessa forma, uma possível solução seria maior variedade nos exemplos dados nos livros didáticos, a fim de abarcar várias realidades e potencializar a formação de um número ainda maior de jovens residentes em todo o território nacional.

Outro aspecto, que podemos citar, está relacionado à maneira como o conteúdo da cidadania está sendo exposto e/ou tratado nesses livros. Muito embora, os conteúdos não estejam “separados”, de forma explícita, existem muitos nichos exploratórios que podem ser aproveitados para se trabalhar em sala de aula, ou seja, os livros trazem

muitas questões que podem promover uma discussão em âmbito de cidadania e, assim, ajudar nesse processo de formação. Nesse sentido, a respeito dessas questões observadas, podemos citar alguns exemplos, a partir da ampla gama de possibilidades inseridas na disciplina de Geografia, a saber: promover discussões acerca das temáticas de gênero, problematizar a questão do trabalho dos jovens, construção e apropriação do espaço, histórico de reivindicações públicas, idealizadas pelos mais diversos grupos, entre outros. Esses temas, em específico, foram encontrados nos livros didáticos adotados pelas escolas. A forma como foram expostos aos leitores-alvo, os jovens, pode ser observada nas figuras 12, 13 e 14, respectivamente:

Figura 12 - Exemplo de conteúdos presentes no livro didático de Geografia.



Fonte: Livro didático “Geografia – o mundo em transição”, volume 2, São Paulo: editora Ática (2013).

As questões de gênero e suas implicações na sociedade têm sido pauta constantemente nos noticiários, programas de televisão, teledramaturgias, redes sociais, entre outros. Ao trazer essa discussão para o ambiente escolar, podemos auxiliar na formação para a cidadania dos jovens, uma vez que suscitamos o exercício de se pensar em como alguns grupos, por exemplo, estão inseridos e vivem na sociedade. Lidar em sala de aula com o fato de que muitas mulheres ainda sofrem de violência física nas ruas das cidades, que jovens homossexuais são agredidos, que o machismo ainda é muito presente na sociedade brasileira, que a mulher ainda é discriminada em vários setores do

mercado de trabalho e as tantas causas erguidas pela comunidade LGBTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais), é formar jovens para o exercício de uma cidadania acolhedora. Uma cidadania que nega todas as formas de intolerância e que aspira por uma sociedade e por seres humanos melhores.

Figura 13 - Exemplo de conteúdos presentes no livro didático de Geografia.

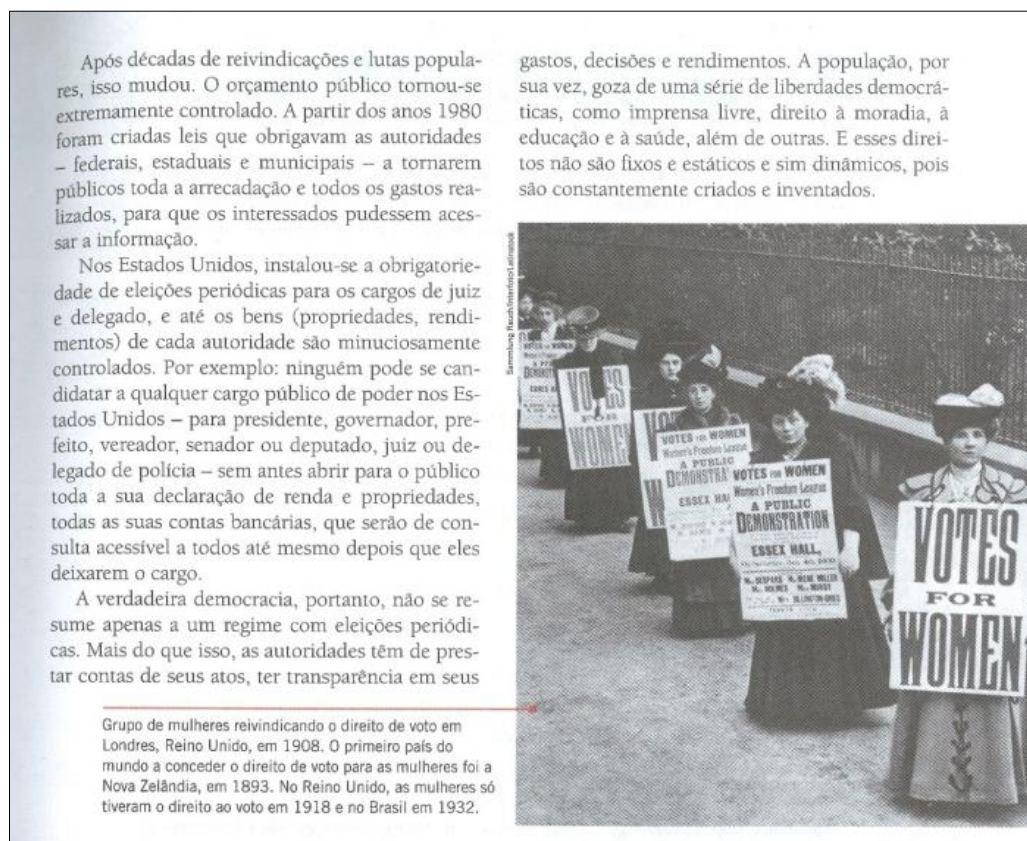


Fonte: Livro didático “Geografia – o mundo em transição”, volume 2, São Paulo: editora Ática (2013).

Discutirmos as questões que envolvem o trabalho, a partir da perspectiva geográfica, pode ser um importante passo na conscientização dos jovens, no que abrange todo o dinamismo do mercado, bem como suas implicações na vida dos mesmos e na formação do espaço no qual eles vivem. Os jovens estão no mercado de trabalho, seja formalmente ou informalmente. Muitos deles não sabem sequer acerca de

seus direitos e deveres como trabalhadores e, por isso, muitas vezes acabam sendo explorados por seus patrões. A problemática que envolve o jovem e o trabalho se agrava ainda mais, quando a atividade remunerada toma mais energia, espaço e tempo, que os próprios estudos do aluno, comprometendo ainda mais, a sua formação.

Figura 14 - exemplo de conteúdos presentes no livro didático de Geografia.



Fonte: Livro didático “Geografia – o mundo em transição”, volume 3, São Paulo: editora Ática (2013).

Ao analisar reivindicações e manifestações históricas em sala de aula, o professor pode criar um ambiente muito propício à formação dos jovens. Demonstrar, por meio da história e da geopolítica, como atitudes cidadãs podem mudar o curso natural de algumas sociedades, é dar aos jovens um novo fôlego no sentido de não se acomodarem em suas realidades. É mostrar ao jovem que não devem se contentar com qualquer serviço que lhes é oferecido. É mostrar, ainda, que os processos de luta se dão há tempos e que há todo um dinamismo que os envolvem.

Além dos livros didáticos, outro material utilizado nas escolas-campo são as apostilas organizadas pela SEE-SP. No que tange a organização estrutural dos materiais

didáticos, analisamos, também, as estruturas e conteúdos dos cadernos de atividades do aluno, produzidos e distribuídos pela SEE-SP. A edição analisada foi a do ciclo 2014-2017, cuja autoria é da equipe curricular de Geografia, composta pelos seguintes autores: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo e Sérgio Adas.

O “caderno do aluno” é um material impresso apostilado, dividido em quatro volumes. Cada série do EM recebe, durante o ano, esses volumes, à medida que os bimestres vão ocorrendo. Tanto os professores, quanto os alunos participantes da pesquisa, ao se referirem a esse material, chamam-no de “Apostila de Geografia” ou caderno de atividades. Esse material, assim como os livros didáticos, também está presente nessas realidades escolares nas modalidades das demais disciplinas, não sendo, portanto, uma exclusividade da disciplina de Geografia.

Os conteúdos de tais apostilas seguem diretamente os conteúdos propostos na matriz de avaliação processual do EM, criada pela Secretária de Educação. Ou seja, os conteúdos que são propostos pela matriz, a serem tratados em sala de aula pelo professor, estão presentes nas apostilas de exercícios, de forma correspondente e harmonizada.

De uma forma geral, o que pudemos observar no conteúdo, desses cadernos de exercícios, é que a cartografia está muito presente nas situações de aprendizagem. Exercícios, que exigem do aluno a capacidade e habilidade de ler e interpretar mapas, estão presentes em todos os volumes e temas abordados, sem exceções. Tal fato, ao ser analisado, juntamente, com as competências e habilidades propostas na matriz de avaliação processual, é justificado uma vez que ela prevê com ênfase o desenvolvimento da habilidade da leitura e interpretação de mapas. Muito embora outros tipos de avaliações, como leitura e interpretação de texto, gráfico, figuras e tabelas, também estejam presentes em menor quantidade.

No que tange os conteúdos relativos à formação para a cidadania, nesses cadernos, é possível destacar que os mesmos não são evidenciados de forma explícita. Ou seja, não observamos tópicos e/ou atividades que tratem de forma clara e direta sobre a cidadania.

No entanto, ao fazermos uma análise mais minuciosa, assim como nos livros didáticos, embora em menor escala, pudemos observar atividades que trabalham, de forma indireta, com questões e pontos que podem formar para a cidadania. A figura 15

mostra um exemplo dessas atividades, em que a mesma faz menção à relação das charges com a realidade da cidade de São Paulo e a Geografia.

Figura 15 - Exemplo de conteúdos presentes no caderno de atividades.

Geografia – 2ª série – Volume 1



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 8
A REVOLUÇÃO DA INFORMAÇÃO E AS CIDADES

Para começo de conversa

A charge é uma forma de expressar a realidade. Veja os exemplos a seguir:




Fonte: Angeli. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/angeli/>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

Fonte: Caderno do aluno – Secretária de Educação do Estado de São Paulo. (2014-2017)

Pautamos o material nas seguintes interrogações: “1) *O que dizem as charges? Quais são as críticas que elas expressam? Justifique sua resposta.*” 2) “*Que relações podemos estabelecer entre as charges e os conteúdos estudados em geografia?*” Notamos, por meio dos questionamentos levantados que, ao solicitar que os jovens realizassem essa reflexão, através da mediação do professor, foi possível tratar de assuntos relativos à cidadania e, nesse contexto propício, construir o processo de formação visando essa área do conhecimento.

Outro ponto que notamos, presente na figura 16, refere-se a situações cotidianas, vivenciadas pelos jovens, que envolvem questões ocorridas na cidade. A partir de tal exercício, damos a possibilidade de desenvolver, em sala de aula, uma rica discussão sobre a apropriação dos espaços, a questão do público e do privado e o cotidiano dos

jovens que, por sua vez, são conceitos chaves para se pensar em atitudes cidadãs, no âmbito de uma formação, cuja centralidade se dá em aspectos como a luta do direito à cidade, por exemplo.

Figura 16 - Exemplo de conteúdos presentes no caderno de atividades.

Geografia – 2ª série – Volume 1

LIÇÃO DE CASA

As cidades brasileiras, independentemente de seu porte, possuem características cada vez mais semelhantes, ditadas por padrões de consumo (como das redes de *fast-food* ou de lojas de marcas famosas) e pela divisão entre os diferentes, separados pelos muros dos condomínios fechados. Uma forma de controlar esse espaço é o desenvolvimento de sistemas de segurança, que vigiam 24 horas por dia o movimento das pessoas por meio de vídeos e câmeras monitoradas.

Em seu caderno, faça um relato de uma situação vivida por você em alguma cena cotidiana. Descreva algum fato que lhe impediu, ou a alguém que você conhece, o acesso a algum lugar ou alguma situação que você observou nessa cidade fechada e vigiada. Essas experiências cotidianas da turma serão objeto de discussão em sala de aula.

Desafio!

Agora é a sua vez! Escolha uma das situações relatadas na socialização da Lição de casa e, a partir dela, faça uma charge em uma folha avulsa. Lembre-se de que o importante não é a precisão do desenho, mas a expressão de suas ideias de maneira bem-humorada.

Fonte: Caderno do aluno – Secretária de Educação do Estado de São Paulo. (2014-2017)

Contudo, salientamos, aqui, a dimensão que esses materiais possuem no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, quando levamos em consideração que são os meios mais utilizados pelos professores nas situações de aprendizagem. Assim como já fora constatado:

O livro didático ainda é um dos recursos mais utilizados na sala de aula das escolas públicas brasileiras, sendo que o mesmo possui outras importâncias além da pedagógica, como a “cultural”, onde há a reprodução de valores e costumes; e a importância “política”, pois o livro didático possui um relevante papel geopolítico. (SILVA; SAMPAIO, 2014, p. 174)

Ou seja, o livro didático não pode ser considerado apenas um material impresso, cheio de figuras e textos. Ele possui funções e carrega consigo uma série de signos, intenções, ideologias, valores morais e culturais, traços políticos, entre outros.

Ao analisarmos todos os materiais didáticos, tanto os livros quanto as apostilas, utilizados pelos alunos das escolas participantes da pesquisa, foi-nos possível apontar que esses, em maior ou menor nível, trazem consigo muitas possibilidades de formação para a cidadania no que tange a disciplina de Geografia. Embora, em muitos casos, a temática não seja abordada de forma explícita, como já citamos, esse apanhado didático, com a ajuda e intervenção do professor, pode sim, tornar-se uma rica ferramenta para a potencialização da formação dos jovens. Muito embora, saibamos que a Geografia não é a única disciplina responsável por essa formação e que, essa, não se dá unicamente pela e na instância escolar.

Contudo, buscamos, nesse momento, apontar as possibilidades nos caminhos teórico-metodológicos, a partir da Geografia escolar, no que toca as particularidades que essa disciplina tem e que podem auxiliar no processo de formação para a cidadania dos jovens, após analisarmos as questões curriculares que envolvem a Geografia no EM, bem como as potencialidades dos livros e materiais didáticos.

3.3 O espaço e o lugar como mediação didática na formação para a cidadania: possibilidades no campo da Geografia escolar

Após apresentarmos uma série de fatores e instâncias que constituem o processo de formação para a cidadania dos jovens, é chegado o momento de elucidar quais são as possibilidades que a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode lançar com o intuito de auxiliar nesse processo. Dessa forma, esse trabalho culmina na apresentação de possíveis caminhos teórico-metodológicos, a fim de cumprir com o objetivo geral que guiou toda essa pesquisa: *compreender o papel da Geografia escolar, na formação para a cidadania de jovens do EM da cidade de São Paulo.*

Expôr que a Geografia é uma ciência importante pelo fato de que seu objeto de estudo é o espaço geográfico e, portanto, trata principalmente acerca dos fenômenos espaciais, seria nos atermos a terrenos muito amplos. A Geografia não só estuda o espaço geográfico, como também as relações que nele ocorrem. Busca entender de que forma e por quais motivos os seres humanos modificam os espaços no qual habitam e quais são as relações sociais que estabelecem entre si. Conforme aponta Kaercher (2003):

[...] A geografia não deve se restringir às aparências, ao visível [...] a geografia deve falar, sobretudo, das pessoas. São elas que com seu trabalho, modificam o espaço e os lugares. Riquezas, mapas, cidades e países são frutos do trabalho destas pessoas [...] (KAERCHER, 2003, p.173).

Ou seja, as análises feitas na Geografia, devem transcender o mero ato da descrição, expondo não somente as paisagens e os fenômenos de forma superficial e apolítica. Demonstrar aos sujeitos que o espaço é produzido, modificado e apropriado por eles, por meio de seu trabalho e ações, é promover uma Geografia que não se restringe somente ao visível.

Nesse sentido, é pertinente darmos destaque ao fato de que há, ainda, outro papel importante da Geografia: servir de subsídio para que os seres humanos, enquanto sujeitos sociais, usem das técnicas e artifícios próprios dessa ciência para conhecer, mapear, construir, lutar e se apropriar dos espaços. Segundo Lacoste (1982):

A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária, ao Chefe Supremo, àqueles que são os donos dos aparelhos do Estado. (LACOSTE, p. 19, 1993)

Essa desmistificação, acerca das funções e do mero papel descritivo da Geografia, já demarca o início de algumas possibilidades que essa disciplina pode nos fornecer na tarefa de formar cidadãos. Tornar consciente o fato de que os conhecimentos, dos quais a Geografia trata, podem vir a ser instrumentos de poder por si só, já sinaliza suas potencialidades no campo do saber.

Acreditamos, aqui, que o maior sentido, ou a maior justificativa, para a existência dessa ciência e da sua prática no cotidiano escolar, enquanto disciplina, seja a busca cada vez mais consciente e ávida por melhoria dos/nos modos de vida, embora seja sabido que, nem sempre, os conhecimentos tecidos por geógrafos sejam apropriados por outras instâncias com o intuito de promover um bem coletivo. Ainda, de acordo com Lacoste (1993), a Geografia serve para melhor compreender o mundo e para transformá-lo, executando tarefas como pensar o espaço para que nele possamos

lutar de forma mais eficaz. Nesse sentido, é com essa concepção, de uma disciplina crítica, reflexiva e política, que esse estudo caminha e faz tentativas de traçar alguns caminhos pertinentes na formação de cidadãos ativos e conscientes de suas possibilidades de leitura do/no mundo e da/na sociedade.

Antes de apresentarmos algumas possibilidades que a Geografia possui, enquanto disciplina escolar na formação para a cidadania, consideramos importante enfatizar para qual cidadania esse estudo enseja formar os jovens.

Como já apresentamos no início desse trabalho, no tópico: “1.2 A ideia de cidadania à luz do ensino de Geografia”, a definição de cidadania que essa pesquisa comunga está ligada a uma ideia de que os cidadãos têm direitos, mas também têm deveres. O que significa, concomitantemente, que seus direitos individuais devem ser respeitados, mas possuem limites. Limites esses que alcançam seu ápice, quando o direito coletivo, ou seja, as necessidades da maioria, impõe-se sobre os interesses das minorias. Viver em sociedade implica viver em um espaço dinâmico, onde, por vezes, serão necessárias algumas renúncias individuais e/ou coletivas. Isso é viver em sociedade e impor as suas necessidades, vontades, ideologias e formas de ver e viver a vida, valendo a todos. É uma forma que vai totalmente ao encontro da ideia de cidadania com um viés democrático, até aqui defendida.

Em suma, a ideia que esse estudo tem sobre cidadania é a de que, ao tratar de aspectos que constituem uma formação nesse sentido, e cuja base seja tecida por preceitos da teoria do direito à cidade, é preciso termos muita responsabilidade e compromisso, considerando a sua importância. Isso se levarmos em conta os desdobramentos que essa teoria pode acabar tomando, ocasionando direcionamentos errôneos, a partir da forma pela qual seja interpretada, proporcionando uma possível simplificação ou redução da complexidade que é exercer a cidadania de uma forma dialética e democrática.

Formarmos para a cidadania é um ato de estímulo para uma leitura crítica, reflexiva e dialética do mundo. É desenvolvermos junto aos alunos um processo de formação que envolve antes de tudo, a conscientização. Nesse sentido, afirma Moraes (2005):

[...] o movimento da consciência se dá num âmbito de relações sociais. A substância integral do ato consciente são valores, dados e emoções socialmente elaboradas. As leituras individuais do mundo se fazem por parâmetros gestados pela sociedade. Os conceitos, os significados, a própria linguagem, são produtos sociais. A capacidade do pensamento só se faz potência na apropriação/transformação do

ambiente, e este é um aprendizado societário. Assim, indivíduo e sociedade não devem ser opostos na análise. Dar conta de suas relações é captar a dialética do pensamento. (MORAES, 2005, p. 17)

Na mesma direção, formarmos para a cidadania é apresentar a partir de várias escalas geográficas, o papel que cada indivíduo possui na sociedade e as consequências de suas ações e não-ações. Uma formação nesse âmbito deve, por excelência, buscar o desenvolvimento de competências que privilegiam ações cidadãs justas. Para isso, acreditamos ser necessário, em concomitância a esse processo, o desenvolvimento do sujeito em si, nesse caso, os jovens; a partir de metodologias, por exemplo, que possam promover a autoestima, a autonomia, a participação e a tolerância, entre outros componentes, como valores que tangem a solidariedade e o respeito pela diferença.

Todavia, ao considerarmos esse tipo de ensino e tentarmos levá-lo à prática de fato, precisamos levar em conta alguns elementos que devem ser explorados, *a priori*. Uma vez sabido que, segundo Bento (2013):

No processo de ensino e aprendizagem, cada estudante constrói seu conhecimento e cada tema geográfico é construído em sua própria dimensão de significados, de acordo com a visão de mundo do sujeito. A realidade do aluno precisa ser conhecida pelo professor, para que este tenha condições de promover um ensino de Geografia para além dos conhecimentos acadêmicos e dos livros didáticos, um ensino que considere e valorize o conhecimento que surge da vivência, dos problemas, das dificuldades e das dúvidas do próprio cotidiano, que se expressam e se manifestam nos lugares. (BENTO, 2013, p. 226)

Podemos reiterar a grande importância de conhecermos a realidade dos alunos, bem como a cultura geográfica que eles possuem. Com a finalidade de, a partir daí, estimular a apreensão do seu cotidiano, de suas práticas e das suas concepções, assim como o processo de formação se organizar no sentido de buscar subsídios potencializadores que repousem nesses elementos.

Dessa forma, a formação para a cidadania, aqui proposta, deve perpassar por várias dimensões como a escolar, a humana, a cultural, a social, a ambiental e a política dos jovens. De uma forma equilibrada e democrática, abarcando, também, as particularidades desse grupo, bem como suas aspirações e visões de mundo.

Fornecer subsídios para que o jovem seja capaz de relacionar acontecimentos do seu dia-a-dia, a partir da dinâmica da construção e apropriação do espaço, é fazê-lo compreender a dialética da vida. E, nisso, a Geografia pode contribuir em muito, por

meio de seus conteúdos; mas, principalmente, por meio da intervenção docente, no contexto de uma mediação didática. Nesse sentido, cabe aqui, salientarmos, como Bento (2013), que:

A busca por uma mediação didática potencializadora (o lugar) e a preocupação com uma dimensão própria da sociedade (juventude) permeiam a discussão que propõe que o professor não deve ignorar a falta de interesse de seus alunos, trabalhando apenas com a parte que lhe convém da turma. Sem cair na ingenuidade de que é possível sempre atingir a todos, buscam-se meios para tentar alcançar o máximo possível de alunos no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. (BENTO, 2013, p. 127)

Por mais que o contexto escolar e social se mostre totalmente desfavorável, o professor, enquanto peça chave no processo de mediação, não deve se refutar a realizar suas práticas. E, sim, buscar alcançar e contagiar o maior número possível de jovens no que tange o processo de sua formação. Desse modo, indagamos o que a Geografia teria de especial, para ajudar a formar cidadãos? De acordo com Callai (2005), a peculiaridade da Geografia reside no fato de que:

Fazer a análise geográfica significa dar conta de estudar, analisar, compreender o mundo com o olhar espacial. Esta é a nossa especificidade – por intermédio do olhar espacial, procurar compreender o mundo da vida, entender as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem. (CALLAI, 2005. p. 237)

Desse modo, lançamos aqui a possibilidade da Geografia, enquanto disciplina escolar, por meio de suas principais categorias de análise e de seu objeto de estudo – o espaço geográfico –, fornecer referências conceituais relevantes para uma formação a partir da espacialização, bem como desenvolver noções de cidadania que tenham mais significado e aplicações práticas na vida cotidiana dos jovens escolares.

Uma dessas possibilidades diz respeito à adoção das categorias de “lugar” e “espaço”, na mediação e formação de novos conceitos pelos jovens. Segundo Bento (2013):

O lugar, para além de um referencial empírico, detém uma abordagem enriquecedora na formação dos jovens escolares. Esse conceito pode representar uma mediação profícua ao analisar-se o fluir da vida do jovem estudante, ao mediar as relações sociais que se configuram e se

manifestam nas diferentes identificações e apropriações realizadas pelos jovens. (BENTO, 2013, p. 129)

Ao encontro, dessa linha de pensamento, Cavalcanti (2012) sinaliza que, para atingir os anseios dessa educação, é necessário considerar o local, ou seja, o lugar do aluno; propiciando a construção por esse aluno de um quadro de referências mais gerais, que lhe permita fazer análises mais críticas dessa realidade e desse lugar no qual está inserido. Ou seja, não bastaria enfatizar o conteúdo a partir da categoria de lugar sem realizar, ao mesmo tempo, um exercício de comparação com os demais espaços da cidade, do país e do mundo.

O aluno tem que ser capaz de realizar uma leitura de mundo, do espaço e do lugar em que vive. Sem essa visão, em várias escalas geográficas, sua formação pode não lhe propiciar todos os elementos necessários para entender toda a dinâmica da vida em sociedade. O simples fato de existir e viver em um dado espaço, seja no meio urbano, seja no rural, não faz dos sujeitos cidadãos ativos e críticos de suas realidades. Dessa forma, pontua, Callai (2005):

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (CALLAI, 2005, p. 236)

Dentro de uma perspectiva, cuja centralidade é que trabalhemos com os jovens a partir do destaque da categoria do “lugar” e do “espaço”, como instrumento potencializador para mediar a formação de conceitos e de situações cotidianas que permeiam a vida dos jovens, dentro do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, é possível apontarmos, aqui, algumas possíveis ações mediadoras que poderiam ajudar a compor a formação para a cidadania.

A partir da realidade específica dos jovens participantes do presente estudo, percebida por meio das observações feitas no ambiente escolar, bem como as respostas

obtidas nos questionários, o que nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre a vida desses jovens e suas concepções sobre a Cidadania, foi-nos possível tecer algumas propostas mediadoras no intuito de alavancar e potencializar a formação para a cidadania desses sujeitos. A exemplo dessas percepções, seguem alguns trechos escritos no diário de campo.

Anotações da Pesquisadora – Diário de campo:

Anotação a: *Hoje, os alunos se agitaram muito. Uma das inspetoras da escola, que cuida da entrada dos alunos e do horário de intervalo e saída, entrou na sala de aula, na qual eu estava, e se dirigiu a uma das alunas que estava vestindo roupas inapropriadas, segundo a funcionária. O debate entre a funcionária e a aluna se estendeu durante alguns minutos, e a principal queixa da aluna era por que somente ela estava sendo punida, já que todos os dias outras meninas também vão de vestido à escola. A funcionária se justificou dizendo que ela não teria visto essas outras alunas e que iria prestar atenção, mas que, em todo caso, a aluna não poderia assistir à aula naqueles trajés. O professor ainda não havia chegado quando isso aconteceu. [...]*

Anotação b: *No período do intervalo, alguns alunos se dirigiram a mim e fizeram algumas perguntas sobre a minha pesquisa [...] Mas, a que mais me chamou a atenção foi: Larissa, como a gente vai ser cidadão se a gente nem sabe responder no questionário direito o que é isso?*

Anotação c: *Hoje o professor não trocou uma palavra com os alunos. Entrou na sala, disse boa noite, passou algumas instruções no quadro, sentou-se à mesa e ali permaneceu até que o sinal para a próxima aula tocasse.*

Anotação d: *Devido a aprovação do processo de Impeachment da presidente Dilma, o professor usou as manchetes de jornais de todo o país, para tentar explicar aos alunos o que isso significa na prática e por que aconteceu. [...] Foi possível observar que uma parte dos alunos se mostrou bastante interessada, outra parcela se mostrou apática e desinteressada e outro grupo de alunos conversou sobre outros assuntos não relacionados ao conteúdo tratado pelo professor.*

Anotação e: *A aula de hoje, tratava acerca de alguns fenômenos estudados pela Geografia. [...] Ao passar uma atividade para os alunos, em que havia muitas*

perguntas que exigiam do aluno que o mesmo definisse, através de conceitos, alguns fenômenos, o professor foi bem claro: não vou aceitar cópias do livro. Pensem e reflitam suas respostas. Todavia, o professor não explicou nem fez nenhum tipo de exposição nem intervenção sobre o assunto.

Anotação f: [...] *A fala de um jovem hoje me chamou a atenção, em especial. Ele estava conversando com um amigo e disse que, na noite anterior, havia sido assaltado e teve seu celular roubado. Esse jovem se queixava de não poder andar mais nas ruas até sua casa, devido ao perigo de assalto. Relatou, ainda, uma vontade de morar em um condomínio conhecido na região por seus muros altos e grande quantidade de seguranças. O jovem se mostrou bastante triste com a situação e se direcionou a mim dizendo: “Pois é, você tá vendo, né? Eu nem acabei de pagar meu celular, vem um vagabundo e leva. Vai é vender pra comprar droga e depois roubar de novo. Aqui é assim.”*

Percebemos, a partir dessas anotações do diário de campo, que a possibilidade de formar para a cidadania, utilizando o lugar e o espaço como um possível “agente” mediador no processo, ganha ainda mais sentido. Posto que o lugar molda, em grande parte, a vivência desses jovens, a partir, por exemplo e principalmente, da situação elucidada na anotação “f”. Tal constatação também se aplica a outras situações evidenciadas nas demais anotações, no que se refere à formação de conceitos; às reivindicações de igualdade de tratamentos, no que tangem direitos e deveres dos alunos e às práticas docentes. Ao encontro do que pontua Bento (2013), esse estudo comunga com a afirmação de que:

[...] professores e demais agentes que constituem a instituição escolar precisam e devem considerar que os jovens, os sujeitos ali inseridos, possuem experiências, tempos, espaços não escolares. Os estudantes carregam para o ambiente escolar uma série de representações, de referências e interações não escolares que, muitas vezes, podem entrar em conflito com as referências provenientes da rigidez de uma instituição como a escola. É preciso reconhecer que são múltiplas as práticas educativas, formadoras, que são, sem dúvida, escolares, mas também provenientes das práticas espaciais cotidianas, vivenciadas nos diferentes lugares da cidade. (BENTO, 2013, p. 223)

Concernente às ações teórico-metodológicas, ou princípios orientadores da mediação didática para o desenvolvimento do pensamento espacial no contexto da formação para a cidadania, é possível reafirmarmos, *a priori*, alguns princípios já

indicados para o dado fim, por vários teóricos estudiosos do tema, como Cavalcanti (2012), Callai (2005), Bento (2013), Kaercher (2005) e Castrogiovanni (2000). A partir da síntese dos estudos realizados pelos referidos autores e contextualizados, dentre as necessidades da formação para a cidadania, apresentamos algumas propostas formuladas nesse sentido:

Quadro 5 - Propostas orientadoras para o desenvolvimento da formação para a cidadania a partir do pensamento espacial.

Propostas orientadoras
1) Consideração dos jovens escolares enquanto sujeitos do processo de construção do conhecimento e dos espaços.
2) Organização de metodologias que valorizem o cotidiano e a realidade dos jovens.
3) Reafirmação do lugar e do espaço como “agente” mediador, no processo de construção do conhecimento e na formação de conceitos.
4) Problematização dos vários temas tratados em sala de aula a partir de uma dimensão em várias escalas.
5) Inclusão da discussão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea, como gênero, questões étnico-raciais, turismo e violência urbana;
6) Desenvolvimento de projetos que propiciem os jovens a experimentarem práticas reais de cidadania na escola
7) Incorporação de outras formas de linguagem (ou outras formas de leitura da realidade), como o cinema, a música a literatura, <i>as charges</i> , a internet.
8) Realização de discussões que enfocam as categorias de análises geográficas (paisagem, lugar, território, sociedade, região, natureza) dentro dos conteúdos programáticos das aulas.

Fonte: Organização por Larissa K. Nishiwaki (2017)

Apresentarmos aos jovens uma série de conhecimentos, os quais precisam ser apreendidos e dominados, não seria suficiente no que abarca um processo significativo de ensino-aprendizagem. Precisamos realizar encaminhamentos teórico-metodológicos, para que esse contato ocorra, posteriormente, efetivando-se a aprendizagem do conteúdo.

Nesse sentido, o professor não só compartilha os seus conhecimentos com seus alunos, como também utiliza os conhecimentos de seus alunos para o reconhecimento de outros. É um processo complexo que não envolve apenas os jovens, a figura do professor e o conteúdo em si. Necessitamos considerar outros vários fatores como, por exemplo, o contexto em que esses alunos vivem, bem como sua formação escolar

anterior, sua história familiar, suas culturas, aspectos socioeconômicos, entre tantos outros.

É na sala de aula que ocorre o confronto dessas realidades com o conhecimento escolar e científico. Embora, possamos pressupor que a organização desse processo fique nas mãos do professor, na forma com que ele organiza e planeja suas aulas, bem como, nas metodologias de ensino que ele utiliza, sabemos que a escola e a sala de aula não são os únicos espaços que medeiam essa construção de conhecimentos dos jovens.

No que tange a formação para a cidadania, esse leque de opções abre-se ainda mais; uma vez que o aluno tem a possibilidade de viver e conviver na cidade, ou em seus espaços próprios, percebendo e analisando-os. Dessa forma, o que esse trabalho busca enfatizar é que não é a análise pronta que esses jovens devem ter nas escolas, junto a seus professores. E, sim, serem estimulados a analisar situações diversas, estando na presença ou não de seus professores. Nessa mesma linha de raciocínio, pontua Callai (2005):

Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. Queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. (CALLAI, 2005, p. 228)

Ou seja, precisamos despertar o olhar dos jovens sobre suas realidades, seus contextos e seus problemas espaciais. Ajudá-los a entenderem o espaço público como uma produção social, um direito e, acima de tudo, uma responsabilidade de todos os cidadãos. Contudo, é preciso formar os jovens para que eles realizem uma leitura de mundo mais madura, mais crítica e mais reflexiva daquela que eles têm apresentado, atualmente.

A partir de uma perspectiva espacial, baseada nos princípios apresentados no quadro 5, esse estudo propõe, como sugestão, ações metodológicas, a saber: trabalhos de campo, pesquisas, entrevistas e apresentação de seminários. Outra interessante proposta reside na possibilidade da produção de jornais ou mídias eletrônicas criadas e abastecidas pelos próprios jovens. Uma vez que o lúdico pode potencializar ainda mais a construção de conhecimentos significativos no âmbito da cidadania desses sujeitos. A criação de um *blog*, ou até mesmo de um perfil em alguma rede social, já poderia representar ações nesse sentido. O desenvolvimento de um aplicativo para celulares,

também sinaliza possibilidades potencializadoras na aprendizagem dos jovens. Tais ações poderiam ser supervisionadas pelo professor, uma vez que, esse, pode auxiliar no conteúdo e na forma com que o tema será apresentado e/ou abordado pelos jovens, nesses canais de comunicação.

Essas ações devem ter sempre em vista que o objetivo primordial é proporcionar, aos jovens escolares, alguns possíveis momentos de reflexão sobre a vida, sobre sua vida em comunidade, na escola e na cidade, bem como todos os princípios que orientam e regulamentam o funcionamento e o arranjo de todas essas instâncias. Devem, também, servir de fomento para situações de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e as principais aspirações do jovem, em relação aos estudos, a questão do trabalho e do futuro. A fim de vivenciarem ainda mais a formação para a cidadania, precisamos proporcionar a esses jovens possibilidades de reflexão e expressão de suas opiniões próprias, sempre colocando como centralidade o respeito e os valores de liberdade e democracia até aqui defendidos. Acreditamos que, ao tecer um cenário de aprendizagem nesse sentido, seja possível que os jovens estejam mais preparados para construir conhecimentos importantes para a sua compreensão de funcionamento da sociedade e de instituições, com uma leitura de mundo mais apurada.

Guiar um processo de ensino-aprendizagem, tendo como centralidade a reafirmação do lugar como “agente” mediador no processo de construção do conhecimento e na formação de conceitos, é fazer relações o tempo todo. É mostrar aos jovens da periferia pobre de São Paulo que jovens também estão morrendo, vítimas de vários tipos de violência, nas periferias de Nova York, nos Estados Unidos, por exemplo. Essa postura vai além de pontuar situações. Precisamos compará-las, de forma didática; mostrando aos jovens que é importante conhecer o lugar onde se vive, mas também é importante saber identificar realidades similares ou distintas que estejam acontecendo em outras partes do bairro, da cidade, do país e do mundo para, assim, entender os movimentos da sociedade. A partir daí, é possível pensarem e repensarem qual é o modelo de sociedade na qual desejam viver e quais são os caminhos possíveis para realizar mudanças ou ações que possam minimizar os efeitos de situações completamente desfavoráveis aos jovens, e a todos os cidadãos de forma geral.

Nesse sentido, entendemos que formar para a cidadania, diante de todo o contexto aqui exposto, é formar cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres, como também, sujeitos que se reconhecem como produtores do espaço e dos lugares em que vivem. Formar para a cidadania hoje, é formar para a vivência em meio à

diversidade e, principalmente, em meio às diferenças. É, também, um ato de formar para uma leitura crítica, reflexiva e dialética do mundo, a partir de um olhar espacial sobre a realidade na qual o jovem está inserido. É a partir dessa possibilidade de um olhar espacial que a Geografia pode e deve contribuir em todo esse processo, juntamente com outras áreas do conhecimento e outras instâncias além da escola.

Dessa forma, desenvolver atividades que privilegiam ações cidadãs por meio da prática no espaço escolar sinaliza o início de uma formação de jovens que podem e tem o poder de mudar o futuro de sua cidade e de seu país. Embora tal projeto, aqui delineado como um ponto de partida, dê-se em uma realidade bastante complexa, não basta apenas fazermos esforços no sentido de pensar, refletir e elaborar propostas de práticas pedagógicas. Há de se pensar também, em práticas políticas no que concerne à carreira e às condições de formação e de trabalho dos professores desses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo aqui exposto, partimos do pressuposto de que os jovens, em sua maioria, considerando-se o *corpus* da pesquisa, não têm apresentado concepções claras acerca da ideia de cidadania, pautadas em uma formação comprometida com o real sentido de ser cidadão, uma vez que o conceito, em questão, não se apresentou apreendido em todas as suas esferas - a política, a ambiental, a cultural, a econômica e a histórico-social – de forma equilibrada e democrática. Partindo da premissa de que os jovens não possuem uma concepção concisa acerca da cidadania e do que vem a ser um cidadão, levantamos a hipótese de que é muito provável que estejam encontrando dificuldades para nortear suas práticas cotidianas.

Dessa forma, o desenvolvimento dessa pesquisa teve como principal objetivo compreender como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode auxiliar no processo de formação para a cidadania de jovens do EM, promovendo, dessa forma, uma análise das concepções que os jovens têm sobre a cidadania e as possibilidades que a Geografia possui, no sentido de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, fixando essa realidade. Para tanto, buscamos analisar o perfil dos jovens, bem como seu contexto escolar e elementos que o compõem, a saber: as aulas de Geografia, os materiais didáticos utilizados em sala, as políticas públicas voltadas para o EM e algumas práticas de ensino que permeiam a temática. Nesse sentido, buscamos, a partir das constatações obtidas, ampliar a compreensão acerca do conceito de cidadania, destacando a importância da mediação no processo da aprendizagem dos jovens, por meio das categorias geográficas de espaço e lugar.

A questão que norteou esse trabalho, em específico, foi *como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode contribuir na formação para a cidadania de jovens do EM da cidade de São Paulo?* A resposta a essa questão permeou toda a pesquisa, gerando alguns apontamentos, como também novas proposições para o prosseguimento dessa investigação. Dada a abrangência que o conceito da cidadania causa, já sabíamos toda a complexidade que o envolve. E, como em qualquer pesquisa, sabemos da impossibilidade que é se alcançar a totalidade de uma temática, bem como o seu esgotamento. Portanto, ressaltamos que, embora fossem apresentadas algumas propostas

teórico-metodológicas no que tange o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, esse estudo não se finda com o encerramento da pesquisa.

A fim de cumprirmos com todos os objetivos lançados ainda no projeto de pesquisa, esse estudo buscou, prioritariamente, caracterizar as concepções que os jovens do EM apresentam acerca da cidadania, bem como identificar a forma de o conteúdo, relativo à cidadania, ser apresentado nos livros didáticos e qual sua contribuição nessa formação. Esse trabalho procurou, ainda, apontar sob quais perspectivas, e sob qual ênfase, o conteúdo relativo à formação para a cidadania tem sido discutido na escola e traçou um perfil sobre os jovens escolares das escolas-campo na cidade de São Paulo.

Para tanto, os principais recursos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica, as observações no ambiente escolar, a aplicação de questionários, as entrevistas semiestruturadas e o uso do caderno de campo. Todo esse conjunto de recursos culminou em um estudo de caso, cuja abordagem ocorreu, principalmente, pelo viés qualitativo.

O ponto principal da pesquisa de campo se deu a partir de minhas observações em sala de aula, com o intuito de caracterizar as concepções que os jovens vêm apresentando acerca da ideia de cidadania. É pertinente destacarmos a importância que o recurso da observação direta teve nessa pesquisa, uma vez que, a mesma, constitui-se como um importante instrumento da pesquisa qualitativa. Durante esse período, observei 95 aulas de Geografia, distribuídas em todas as séries do EM. Em concomitância ao recurso da observação, realizei a aplicação de 132 questionários aos alunos, entrevistas semiestruturadas com os dois professores colaboradores, nas duas escolas, a fim de captar informações que me ajudassem a traçar um perfil sobre esses jovens, em específico.

A respeito de todas as observações realizadas, foi-me possível afirmar que a vivência desses jovens se dá em um contexto de extrema liquidez, muitas vezes, justificado nos rumos que a sociedade vem tomando; somado a todos os elementos que esse modo de vida traz consigo. Desse meio posso destacar: a influência da mídia; a dimensão que a tecnologia tem na vida desses jovens; o consumismo exacerbado, sempre acompanhado de uma cultura que enaltece a sociedade do espetáculo e da ostentação, em que “ter” é mais importante do que “ser”. O jovem que vive na cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que é heterogêneo, demonstra muitos traços que o homogeneizam. Ao buscar estar sempre “na moda”, vestindo roupas e adereços que

todos vestem, cultivando hábitos e atitudes que a maioria dos jovens tem, muitos jovens, hoje, buscam estar incluídos em seus grupos de socialização.

Acerca de seus principais anseios, a partir das observações feitas no ambiente escolar, o que pude notar é que os jovens que realmente estão preocupados com o futuro, em cursar uma faculdade e conseguir um bom emprego, são parte minoritária perante o todo. O que a maioria demonstra é uma busca por interesses momentâneos e imediatistas, quase sempre ligados ao consumo. Todavia, ressalto, aqui, que esse estudo não teve nenhum intuito de generalizar uma realidade, posto que toda generalização possa simplificar uma realidade que é, na verdade, complexa por si só.

Além de citarem as aulas de Geografia e de outras disciplinas da área das ciências humanas, os jovens citaram o fato de aprenderem durante os debates e discussões feitos em sala de aula. Tal fato demonstra a importância da figura do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem. Também, em momentos como esses, é que o professor pode ajudar e colaborar com essa formação, demonstrando aos alunos que a sala de aula é um local de aprendizagem, apesar de não ser o único. A cidade também pode formar para a cidadania, mas, para isso acontecer, é preciso instigar os olhares desses alunos, bem como construir, junto com eles, uma postura consciente e crítica sobre seus espaços vividos e seus cotidianos, ressaltando as várias nuances do espaço e dos lugares onde vivem e mantêm suas práticas.

Dessa forma, pontuamos que formar para a cidadania é um ato de formar para uma leitura crítica, reflexiva e dialética do mundo. É desenvolver junto aos alunos um processo de formação que envolva, antes de tudo, a conscientização. Ou seja, é preciso despertar o olhar dos jovens sobre suas realidades, seus contextos e seus problemas espaciais. É preciso ajudar os alunos a entenderem o espaço público como uma produção social, um direito e, acima de tudo, uma responsabilidade de todos os cidadãos. Contudo, é preciso formar os jovens para que eles realizem uma leitura de mundo mais madura, mais crítica e mais reflexiva do que eles têm apresentado, atualmente.

O desenvolvimento dessa dissertação permitiu-nos elencar algumas indicações que tramitam na esfera da aprendizagem geográfica. Nesse sentido, constatamos que guiar tal processo, tendo como centralidade a reafirmação do lugar e do espaço como “agentes” mediadores no processo de construção do conhecimento e na formação de conceitos, pode vir a potencializar a formação dos jovens, principalmente no que tange a formação de ações cidadãs.

Ao construirmos um processo formativo, nesse sentido, é preciso fazer relações o tempo todo. Ou seja, é preciso ir além de pontuar situações. Precisamos compará-las, de forma didática; mostrando aos jovens o quanto é importante conhecer o lugar onde se vive, mas também é relevante saber identificar realidades similares ou distintas que estão acontecendo em outras partes do bairro, da cidade, do país e do mundo. Para, dessa forma, entender os movimentos da sociedade e, a partir daí, pensarem e repensarem qual é o modelo de sociedade na qual desejam viver e quais são os caminhos possíveis para realizar mudanças ou ações, que irão minimizar os efeitos de situações completamente desfavoráveis aos jovens e a todos os cidadãos de forma geral.

Todavia, cabe-nos, aqui, ressaltar que esse estudo considera que a Geografia não se constitui como o único meio para tal processo formativo, após a análise de todos os elementos que possam vir a contribuir em uma formação para a cidadania. Embora a disciplina escolar apresente vários elementos favoráveis a esse processo, através de seus conteúdos, seu objeto de estudo, bem como suas principais categorias de análises, sem dúvida, a escola, como um todo, é um dos agentes/ícones responsáveis por essa formação; por conta das outras disciplinas presentes na grade curricular do EM. O vivido também se caracteriza como outro importante agente ou dimensão formadora de cidadania. Convém ao professor, enquanto mediador, despertar esse olhar nos jovens para seus cotidianos e suas vivências também fora da escola.

Ao tratar dos jovens que moram na cidade de São Paulo, uma cidade considerada uma metrópole global, detentora de uma diversidade cultural, étnica e social de dimensões gigantescas, e proporcionar a esses sujeitos, um maior contato e conhecimento sobre seus espaços vividos e não vividos, sobre seus lugares e não lugares, é dar luz a uma realidade que muitas vezes não lhes é conhecida ou nem mesmo imaginada. Apesar de a realidade apresentada configurar-se como uma escola precária e com muitos problemas, nós acreditamos que, ainda, continua sendo um espaço que poderá proporcionar, a esses sujeitos, momentos de reflexão e possibilidades de crescimento e formação, enquanto cidadãos.

A maior justificativa para a realização desse estudo deu-se na possibilidade de contribuir na trajetória do ensino de Geografia e, conseqüentemente, na potencialização da formação para a cidadania dos jovens escolares. Acreditamos que conhecer as concepções que os jovens têm acerca da ideia de cidadania, bem como suas aspirações, seu cotidiano e suas visões de mundo possam auxiliar, e muito, em sua formação, assim

como compreender como o conteúdo da cidadania, a partir da Geografia escolar, fornece subsídios substanciais no processo de formação para a cidadania desses jovens.

Ao findar a escrita da presente dissertação, a partir de todo o seu desenvolvimento, foi-me possível constatar algumas questões que não puderam ser aprofundadas ou, ao menos, foram levantadas durante o estudo; embora, façam parte de seu enredo. Todavia, essas questões e problemáticas constituem-se como importantes temas de pesquisa a serem encaminhados futuramente. Dessa forma, deixamos um convite àqueles que se dedicam ao estudo do ensino de Geografia a refletirem sobre os pontos abaixo:

- *O ensino médio, como está colocado hoje, tem condições de abrigar todas as necessidades que essa juventude plural e tecnológica possui? A escola tem condições de receber uma proposta de reforma desta modalidade de ensino nos termos que foram colocados pela Lei nº 13.415 de 2017?*

- *Os professores de Geografia estão recebendo, em seu processo formativo, subsídios que os tornem aptos a formarem os jovens para a cidadania? Os princípios metodológicos que estão sendo ensinados aos futuros professores na universidade são, de fato, potencializadores no processo de ensino-aprendizagem de jovens e apontam para uma formação autônoma, reflexiva e crítica de seus sujeitos?*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. de. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. In: CARLOS, A.F.A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 09-13.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei do Estatuto da cidade**. Lei n. 10257/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm. Acesso em: 10 jul 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei da Reforma do Ensino Médio. Lei n. 13415/2017. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm> Acesso em: 03 mar 2017.

BENTO, I. P. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 260f. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais - IESA, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-131.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CARLOS, A. F. A. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, A. F. A. (Org). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 50-61.

_____. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007, 123p. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf> Acesso em: 25 jun. 2016

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Maria Licinia. O ensino médio no Brasil: Desafios e perspectivas. In: **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. (Orgs.). Correa, L. M; Alves, M. Z; Maia, C. L. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Site Pragmatismo Político**. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>> Acesso em: 05 mar 2017.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 11-81.

CASSAB, C. A. **(Re)construir utopias: jovem, cidade e política**. 228 f, 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências/Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

_____. Os jovens e a cidade: relações e representações. **Revista de Geografia**. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 27, n. 1, jan/abr. 2010.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. (Org.) **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013.

_____. Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, L.S; CHAVEIRO, E.F; PIRES, L.P (Orgs.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015. p. 13-29.

_____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano**, Goiânia, vol. 36, n. 3, p. 399-419, set/dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546/22014>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Geosp**, N° 5, p. 41-55, 1999.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petropólis, RS. Vozes, 2006 144p.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A.F.A. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 50-61.

_____. A Metrópole e a Indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica. **Terra Livre**, São Paulo, v. 15, p. 21-37, 2000.

DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set.-dez, 2003.

FUNARI, P.P. A cidadania entre os romanos. In: A história da cidadania. São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520510>> Acesso em: 20 out. 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística Cidades**. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/comentario1.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015.

KAERCHER, N.A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 135-170.

_____. Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A, C. et al. (Orgs.) **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, Seção porto Alegre, 2003.

_____. De jovens e de geografias: os múltiplos olhares de jovens contemporâneos em relação a Geografia Escolar. **Revista Brasileira de educação em Geografia. Campinas**, v. 6, n. 12, p. 36-52, jul./dez., 2016.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Revista Cadernos de Pesquisa**. V.41 N.144 SET./DEZ. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>> Acesso em: 14 fev. 2017.

LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1993

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LENCIONI, Sandra. **Observações sobre o conceito de cidade e urbano**. São Paulo: Geosp n° 24, 2008. p. 109-123.

_____. Linhas de pesquisa da pós-graduação em geografia. Mudanças, esquecimentos e emergência de (novos) temas. **Revista da Anpege**, (Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia). São Paulo, 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V.A. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n° 27, Set/Out /Nov /Dez, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. In: _____. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**.(2015). Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MORAES, A. C. R. **Ideologias geográficas**. São Paulo: Annablume, 2005.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 105-120.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A.F.A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. 2.ed., Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PINSKY, J.; PINSKY C. B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.

PONTUSCHKA, N. N. A formação do professor de geografia: algumas reflexões parcelares. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (ENPEG), 11, 2011, Goiânia. **Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia**: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de geografia. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2011.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Culturas Juvenis e tecnologias. In: **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. (Orgs.). Correa, L. M; Alves, M. Z; Maia, C. L. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SEESP. **Secretária de educação do estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal>> Acesso em: 07 ago. 2015.

TURRA NETO, N. Punk e hip-hop na cidade: territórios e redes de sociabilidade. **Cidades**, V. 6, N. 11, 2009. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/548>>. Acesso em: 03 jul. 2016

_____. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. **RA'EGA: O Espaço Geográfico em Análise**, v. 23, p. 340-375, 2011.

VESENTINI, José William. Geografia: o mundo em transição: ensino médio. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia, Pesquisa, Referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. In: CAVALCANTI, L.S. *et al.* **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 13 – 25.

APÊNDICES

Apêndice 01: Modelo de questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa.

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Geografia

Pesquisa: A contribuição da geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do Ensino Médio em São Paulo-SP.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Nome completo:

Idade:

Sexo: Masculino () Feminino ()

Naturalidade (Município e estado onde você nasceu):

Estado civil:

Onde seus pais nasceram?

Pai: Cidade/Estado _____

Mãe: Cidade/Estado _____

Qual atividade remunerada exercida pelos membros da sua família?

Pai: _____

Mãe: _____

Outros responsáveis: _____

Você já exerceu alguma atividade remunerada?

() Sim. Qual? _____ () Não.

Você trabalha atualmente? () Não.

() Sim. Qual é a sua remuneração aproximadamente?

() Até 1 salário mínimo. (R\$ 788,00)

() De 1 até 2 salários. (De R\$ 790,00 a R\$ 1580,00)

() De 2 a 3 salários. (De R\$ 1581,00 a R\$ 2364,00)

() De 3 a 5 salários. (De R\$ 2364,00 a R\$ 3152,00)

() Acima de 5 salários. (Acima de R\$ 3152,00)

Qual é a renda mensal da sua família?

() Até 1 salário mínimo. (R\$ 788,00)

() De 1 até 2 salários. (De R\$ 790,00 a R\$ 1580,00)

- De 2 a 3 salários. (De R\$ 1581,00 a R\$ 2364,00)
- De 3 a 5 salários. (De R\$ 2364,00 a R\$ 3152,00)
- Acima de 5 salários. (Acima de R\$ 3152,00)

Em termos de cor/raça como você se considera?

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo
- Indígena

Qual é a sua religião?

- Católico
- Espírita
- Umbanda/Candomblé
- Religiões orientais
- Evangélico
- Nenhuma
- Outros _____

2. ASPECTOS LIGADOS À RESIDÊNCIA E À MOBILIDADE

Endereço Residencial: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Estado (UF): _____

País _____

Desde que ano mora na sua atual cidade? _____

Desde que ano mora no seu atual endereço? _____

Características do domicílio:

- Casa
- Apartamento
- Barracão
- Quitinete
- República

Sua residência é:

- Própria quitada
- Própria não quitada
- Alugada
- Cedida
- Não tenho conhecimento

Você mora com:

- Parentes
- Amigos
- Sozinho
- Família
- Cônjuge
- Companheiro
- Outros _____

Se você veio para a cidade em que você mora com sua família, o que trouxe sua família para cá?

- Amigos
- Trabalho
- Parentes
- Estudo
- Tratamento de Saúde
- Outros _____

Se você veio para a cidade em que mora sozinho, o que o trouxe para cá?

- Amigos
- Trabalho
- Parentes
- Estudo
- Tratamento de Saúde
- Outros _____

Qual o meio de transporte você mais utiliza para chegar até a escola?

- A pé
- Bicicleta
- Moto – própria: Sim () Não () Outros _____
- Carro - próprio: Sim () Não () Outros _____
- Transporte escolar
- Transporte coletivo
- Outros _____

Se você trabalha, qual o meio de transporte que você mais utiliza para chegar até seu trabalho?

- A pé
- Bicicleta
- Moto – própria: Sim () Não () Outros _____
- Carro - próprio: Sim () Não () Outros _____
- Transporte escolar
- Transporte coletivo
- Outros _____

Quanto tempo você gasta (aproximadamente) para se locomover de casa e/ou do trabalho até a escola? _____

Que lugares você costuma frequentar nos finais de semana?

- Parque. Qual? _____
- Shopping Center. Qual? _____
- Praça. Qual? _____
- Bares. Quais? _____
- Igrejas. Qual? _____
- Outros. Especificar _____

Se não consegue realizar essas atividades, o que te impede?

- Falta de tempo
- Falta de dinheiro
- Falta de infraestrutura no seu bairro
- Pais não deixam
- Faz tudo o que quer
- Falta de acesso à outras regiões da cidade
- Outra(s).Qual(is)? _____

Quais as principais áreas de lazer e cultura de São Paulo que você costuma frequentar?

Quais as principais opções de lazer que você costuma frequentar no seu bairro?

Após a conclusão do ensino médio, quais são suas expectativas em relação a sua vida?

Você pensa em continuar estudando? Você pretende arrumar um emprego melhor?

Quais são seus principais grupos de relacionamento e em que bairro e cidade ficam?

Dentre os grupos de relacionamento citados anteriormente, qual você considera ter maior vínculo? Por quê?

Quais são as principais atividades desenvolvidas por você e esse grupo?

Quais são os principais lugares frequentados por você e seus grupos de relacionamento?

3. ASPECTOS LIGADOS À CIDADANIA:

O que você entende por cidadania?

Você se considera um cidadão ativo? Por quê?

Você acredita que no bairro que mora existem ações voltadas à cidadania? E em sua cidade?

Você aprende sobre cidadania na escola onde estuda? De qual forma?

As aulas de Geografia te ajudam a entender sobre o conteúdo da cidadania? Por quê?

Apêndice 02: Modelo de roteiro de observação utilizado na pesquisa.

**Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

Pesquisa: A contribuição da geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio em São Paulo-SP.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Observação n°: _____

1) Identificação da aula

1.1) Dia: ___/___/___

1.2) Início da aula: _____ Fim da aula: _____ Período de duração da aula: _____ min.

1.3) Série: ___ Número de alunos: _____ (Mulheres: ___; Homens: ___)

Atrasados: _____.

1.4) No que diz respeito à sala de aula em relação ao clima da turma para iniciar as atividades:

() Tranquilo () Agitado () Muito agitado () Outros: _____

1.5) Tema da aula: _____

2) Objetivo da aula

2.1) O professor apresenta para os alunos qual é o objetivo da aula? Sim (); Não ().

Qual é o objetivo da aula?

3) Conteúdo da aula

3.1) Qual é o tema da aula?

3.2) Quais as categorias/conceitos geográficos citados? Como foram trabalhados? Em algum momento o conteúdo cidadania surgiu na aula?

4) Método utilizado pelo professor

4.1) Recursos utilizados na aula:

Quadro/giz Livro didático Outros Materiais. Quais?

4.2) Quais metodologias foram utilizadas?

5) Sobre a sala de aula:

5.1) Relações professor-aluno:

amigável respeitosa tensa autoritária negociada

Outras. Quais? _____

5.2) Relações aluno-aluno:

amigável respeitosa tensa autoritária negociada

Outras. Quais? _____

5.3) Houve participação, consulta, interação com os alunos? Com que intensidade? O professor faz perguntas (quais) aos alunos? _____

5.4) Os alunos, no geral, estão:

atentos gostando entendendo distraídos desinteressados

5.5) O que os alunos fizeram/operaram do ponto de vista cognitivo?

5.6) Os alunos teceram algum tipo de comentário sobre diferentes formas de cidadania?

Sim.

Quais? _____

Não.

5.7) Ficou claro o assunto da aula? Para pesquisador(a): _____, para os alunos: _____.

5.8) A distribuição do tempo de aula foi: uniforme desigual**6) Avaliação**6.1) Avaliação em sala de aula: fez alguma hoje? Sim Quais? _____

Não.

6.2) Que tipo de comentários fez sobre notas, trabalhos, provas?

7) **Impressão pessoal:**

Apêndice 03: Modelo de roteiro utilizado para entrevista semiestruturada com os professores.

**Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

Pesquisa: A contribuição da geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio em São Paulo-SP.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTUDA COM OS PROFESSORES
DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS-CAMPO**

1º Bloco de questões

Em relação às concepções do professor colaborador:

- a) Como você definiria o conceito de cidadania?
- b) Na sua concepção quais os principais processos pedagógicos que ocorrem nas aulas de Geografia que permitem aos alunos terem uma formação para a cidadania?
- c) É possível identificar os aspectos que dificulta e/ou facilita a construção do conhecimento por meio de uma mediação didática desejável no ensino de Geografia?

- d) O que pensa sobre a forma com a qual o conteúdo relativo a cidadania está inserido nos livros didáticos adotados pela escola onde trabalha? Eles contribuem ou prejudicam na formação para a cidadania?

2º Bloco de questões

Em relação aos jovens escolares:

- a) O que você pensa sobre as concepções que os jovens vêm apresentando acerca da cidadania?
- b) Você acredita que a juventude se preocupa com o futuro? Como isso se reflete na sala de aula e nas aulas de Geografia?
- c) Quais são as maiores dificuldades dos jovens no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia?
- d) Você acha importante conhecer o seu aluno? Por quê?

Apêndice 04 – Termo de consentimento assinado pelos responsáveis legais dos menores de 18 anos para participação na pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Aos pais/responsáveis legais dos menores de 18 anos)

O jovem menor de 18 anos sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa “A contribuição da geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio em São Paulo- SP.” Meu nome é Larissa Kaye Nishiwaki, sou aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão - nível Mestrado, orientada pela Profa. Dra. Izabella Peracini Bento, e sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de você aceitar que o jovem menor pelo qual você é responsável faça parte do estudo, assine o termo de consentimento ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A participação do menor não é obrigatória. A qualquer momento o menor pode desistir de participar e você retirar seu consentimento. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato comigo pelo e-mail: (lari_nishiwaki@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do

telefone (11) 997501580. Em casos de dúvidas *sobre os direitos* do menor como participante nesta pesquisa, você também poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou 3521-1076.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito (a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, autorizo que o(a) menor sob minha responsabilidade

....., inscrito (a) sob o RG/CPF....., participe do estudo intitulado “A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio em São Paulo”. Destaco que a participação do(a) menor, nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, Larissa Kaye Nishiwaki, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) menor sob minha responsabilidade no projeto de pesquisa acima descrito.

() Permito a divulgação da imagem do(a) menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a divulgação da imagem do(a) menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa;

São Paulo, de de 2016.

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo(a) menor participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Apêndice 05 - Termo de assentimento assinado pelos alunos para participação na pesquisa.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio em São Paulo”. Meu nome é Larissa Kaye Nishiwaki, sou a pesquisadora responsável e minha área de

atuação é o Ensino de Geografia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (lari_nishiwaki@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (11)97750-1580/(11)5513-6150. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título desta pesquisa é: “A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio em São Paulo.” Seu objetivo principal é analisar de que maneira a disciplina de Geografia pode ajudar na formação dos alunos e, também, cidadãos. Esse estudo é importante para os alunos, uma vez que, pode ajudar a melhorar a sua formação, ou seja, pode futuramente enriquecer o seu processo de aprendizagem durante as aulas de Geografia. A pesquisa acontecerá da seguinte forma: 1) A pesquisadora fará observações em sala de aula, durante as aulas de Geografia; 2) Será aplicado aos alunos, um questionário; 3) Serão feitas entrevistas com os professores de Geografia. Durante as observações, serão feitas anotações e quando autorizado, alguns momentos serão fotografados. Caso você concorde que suas imagens sejam usadas nos resultados publicados da pesquisa, marque a opção ao final deste documento. É importante salientar que caso você não concorde não haverá nenhum tipo de penalização e suas imagens não serão utilizadas. Uma vez que a pesquisa será realizada, completamente, dentro da escola, acredita-se que a mesma não apresenta riscos aos participantes. Esta pesquisa tem como benefícios aos participantes, a possibilidade de ajudar a melhorar o ensino de Geografia e, também, a chance de refletir um pouco mais sobre a questão da cidadania. Se caso, qualquer procedimento falado anteriormente cause algum desconforto físico e/ou psicológico aos participantes, os mesmos poderão desistir de participar da pesquisa, sem nenhuma penalização. É importante destacar que esta pesquisa não fornece nenhum tipo de pagamento e/ou prêmio aos participantes. Pois, entende-se que pelo fato da mesma se desenvolver dentro da escola, os participantes não terão nenhum gasto extra com alimentação e/ou despesas com transporte. No cabeçalho dos questionários existe um campo para identificação pessoal. Todavia, é importante destacar que mesmo havendo a identificação direta dos participantes na coleta de dados, a divulgação dos resultados da pesquisa garantirá seu **anonimato**. Ou seja, quando o texto mencionar um aluno, o mesmo será tratado como: “Aluno A” ou “Aluno B”. A mesma situação vale para os professores: “Professor A” ou “Professor B”. Ou seja, os nomes dos participantes não serão divulgados nos resultados da pesquisa. É garantido, expressamente, ao participante que caso queira desistir de participar da pesquisa, não haverá nenhum problema. Caso o participante não aceite fazer parte da pesquisa, não ocorrerá nenhum procedimento que o envolva, seja a aplicação de questionário, entrevista ou até mesmo a observação em sala de aula. Contudo, a pesquisa só ocorrerá em turmas e professores que concordem de **forma unânime** em participar. Nenhum participante será penalizado se não quiser mais participar. Se em algum momento, o participante sentir desconforto para responder uma pergunta, como por exemplo, ao responder o questionário, poderá se recusar a responder, sem nenhuma penalização. Todos os participantes possuem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa caso julgue que foram lesados por algum motivo. Ou seja, caso o participante sinta que foi prejudicado ou humilhado por algum motivo que tenha

relação com a participação nesta pesquisa, o mesmo poderá recorrer ao poder judiciário e pleitear uma indenização pelos prejuízos sofridos.

1.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito (a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania: Um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio em São Paulo”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável, Larissa Kaye Nishiwaki, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

São Paulo, de de 2016.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável