

MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE

COTIDIANO: SALA DE AULA E TELEVISÃO

Mestrado — Departamento de Geografia

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo

1998

MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE

COTIDIANO: SALA DE AULA E TELEVISÃO

Mestrado — Departamento de Geografia

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Geografia Física, sob orientação do Prof. Dr. Gil Sodero de Toledo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Universidade de São Paulo

1998

COMISSÃO JULGADORA

RESUMO

Este trabalho estuda a maneira como se dá a recepção dos discursos escolar e televisivo pelos alunos do ensino fundamental de três escolas públicas estaduais situadas em diferentes áreas da cidade de São Paulo.

Na realização desta pesquisa, em 1995, foram evidenciados os diversos usos do espaço urbano e as relações sociais destes resultantes. Procurou-se demonstrar como tais relações funcionam quando da recepção dos discursos provenientes da escola e da televisão.

Com esta dissertação de mestrado, procura-se contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em que os alunos sejam vistos em sua integridade de cidadãos, respeitando-se sua história de vida e sua cultura. Para tanto, foi dado destaque à importância do cotidiano na realização das análises geográficas.

A

Marcelo e Sarayna, com amor

A

Todos os meus alunos, com dedicação

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos... Como é comum às dissertações, chega a hora de reconhecer nos amigos as contribuições dadas durante os anos que passamos juntos, pensando em problemáticas comuns às nossas atividades acadêmicas, procurando contribuir para o aprofundamento de questões que ao saber e a vida dizem respeito.

Meu agradecimento maior fica reservado ao meu mestre e orientador Prof. Dr. Gil Sodero, por suportar minhas limitações de professora de 1º grau. Fico-lhe muito grata pelos conselhos, orientações acerca do conhecimento científico e da prática pedagógica. Ainda tenho muito a aprender.

Um agradecimento especial se faz necessário à Dr^a. Odete Seabra e ao Dr. Manuel Seabra. À Dr^a. Odete, pelo incentivo para que trabalhássemos com o cotidiano e a televisão, e ao Dr. Manuel, pela paciência em participar como “barriga de aluguel” e pela orientação feita na qualificação. Ao Dr. Ariovaldo Umbelino, incentivador dos pesquisadores que tangenciam o tema educação.

Ao professor Dr. Mauro Wilton (da ECA), pelo estímulo à leitura sobre a recepção, fato determinante para uma nova abordagem sobre os MCM.

Nas escolas onde realizamos as entrevistas, à Giselda, diretora da Escola Luiz Gonzaga Pinto e Silva, incentivadora desde meus primeiros tempos em São Paulo, quando migrei na tentativa de trabalhar com educação. Aos professores desta Escola, que muito gentilmente nos cederam parte de suas aulas para que realizássemos as entrevistas. E principalmente aos alunos do Luiz Gonzaga, que com tanto entusiasmo participaram deste trabalho, falando de sua vida, coisa difícil em lugares onde a lei do silêncio é fato.

À direção e aos professores, em especial de Geografia, da Escola Caetano de Campos, que com entusiasmo nos ajudaram a realizar esta pesquisa, escolhendo salas e organizando a saída dos alunos para as entrevistas. Aos alunos desta Escola, quero agradecer a participação e a dedicação nos debates, nas entrevistas e nos bate-papos pelos corredores, onde muita coisa a gente aprende.

Na Escola Regina Miranda, da qual fica a imagem guardada da janela para a Mata Atlântica, à figura calma de Maria das Neves, que nos abriu as portas da escola para que o trabalho fosse realizado da maneira mais apropriada. Aos professores dessa escola, que, apesar da distância de suas casas até aí, se dirigem todos os dias para realizar sua tarefa. Aos alunos, criaturas amáveis e espontâneas, que nos ajudaram a entender melhor o que é viver na cidade grande, mesmo estando “fora dela”. Sem o depoimento dos alunos das três escolas seria impossível a realização desta pesquisa.

Agradecer ao pessoal da Zona Sul é muito pouco, sinto necessidade de citar nomes. E, por incrível que pareça, já posso fazer isso por casais. Reinaldo e Regina, pessoas com quem muitas vezes busquei meu porto seguro, meu Nordeste distante, em conversas, forrós, zabumbas e bumba-meu-boi; com eles, o regional e o universal sempre teve muitos matizes. João e Denise, que sossego... com eles aprendi o caminho para Marsilac, me facilitaram a entrada na comunidade e até hoje, quando passo pelas ruas desse bairro, encontro as pessoas comuns que estão sempre a nos ensinar, como Vó Nina, o sr. Vicente, João Camargo, Tiso e família, entre outros. Rose e Aurélio, com suas dúvidas e acertos acerca da melhor maneira de trabalhar em sala de aula, de como organizar a escola e viver intensamente, sem que uma coisa interrompesse a outra; as nossas dificuldades maternas e de docentes... e nossa militância, na busca de sermos reconhecidos socialmente e podermos ir de vez em quando ao Nordeste ver o mar. Quanto aos solteiros, Selma, com suas discussões infundáveis sobre a sociedade e os rumos que vem tomando, os poemas como parte da nossa vida e os brindes, mesmo com a dureza da vida, sua promessa de ler o trabalho não se realizou! Jane, figura especial, que, desde que cheguei à esta cidade, deu-me guarida e força para continuar batalhando e conseguir sobreviver. Marcos, figurinha batalhadora que pouco aparece, mas, quando chega, deixa sempre idéias novas.

E o pessoal das Artes, Paula, sempre preocupada em saber como estava o trabalho, Mané, Regina, Corina... Os papos sobre educação no sentido maior que damos a essa palavra. Nico e Simone, com seu confortável porto em Floripa, onde parte das fitas foram transcritas. Tânia, com suas infundáveis e belas falas sobre educar, muito aprendi.

Aos de casa, que agüentaram a maçada de me ver em desespero, mal-humorada e cansada das atividades a que me propus realizar, ser professora e estudante, pesquisadora, mãe, mulher, cozinheira de primeira (olha a modesta!) e festeira, sem festa a vida se torna muito dura: Marcelo e Sarayna, que seguraram essa barra e muito contribuíram para esse trabalho... telemaniácos. Odette e Antônio, que muitas vezes assumiram a função paterna quando das minhas saídas para a universidade, dando-me total liberdade para trabalhar fora de casa, sem preocupações. Tia Maria, que desde o início vem participando da realização desse trabalho, com suas críticas, correções e até traduções, contando ainda com a ajuda da Vó Germaine.

A meus pais, pelo estímulo desde a graduação, apesar do distanciamento que iria nos impor. Alba e Roberto, pela estada nos primeiros anos de saída de casa. Lola e Alda, pelo companheirismo durante muitos anos de estudos.

Aos amigos que direta ou indiretamente incentivaram meu retorno à universidade. Carlos Augusto, meu amigo gordo, com suas críticas aguçadas, conselhos, corte e recortes do saber, o ser político que é... e que deu grande contribuição, quando, no percurso, a coisa se complica no meio-de-campo prático e teórico, valeu pela Agnes Heller! Dora, as nossas discussões, longe do gordo, acerca do cotidiano! Alex Rats, foram ótimos os conselhos sobre os primeiros toques no computador e na maneira como tratar o professor. Sérgio e Fátima, pelo empréstimo de livros e os papos até nos supermercados, além dos que rolavam juntamente com a Jesus e o Mário no Laboratório de Urbana, nas tardes frias de inverno ou quentes de verão, com a saudade do Norte e do Nordeste por parte dos migrantes que ali se encontravam. Urpi e Carlos, pelos debates acerca das ciências e da literatura e pelas boas risadas. Celso, muito obrigada pela impressora, ainda funciona! Ao Luiz Flecha, pelas dicas constantes e empréstimo de livros, que foram de fundamental importância para a realização de qualquer trabalho acadêmico, em especial para aqueles estudantes que não podem comprar muitos livros.

Angela, José Benedito, Naimara, Rafaela, Rogério e Rodrigo: estamos aprendendo juntos, esse é o caminho para educar. Valeu, Frank, pelos toques e retoques finais, horas emocionadas trabalhando juntos.

Ao pessoal da Secretaria de Pós-graduação da Geografia, Ana (conterrânea), Fumiko e Rose, pelas dicas sobre a burocracia e tudo o mais.

Aos amigos e colegas da rede pública e privada de ensino fundamental, que direta ou indiretamente participaram deste trabalho. Aos meus alunos de todas as turmas dessa primeira década em sala de aula, que me despertaram o desejo de retornar à universidade.

Agradecer ao CNPq pela concessão de bolsa é sempre de suma importância, para quem tem que dedicar tempo à atividade de pesquisador, em um país onde temos dificuldade de realizar tal tarefa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Primeira Parte: Subsídios Teórico-Metodológicos	3
CAPÍTULO 1 – ESCOLA, TELEVISÃO, ADOLESCENTES	4
CAPÍTULO 2 – O COTIDIANO	13
CAPÍTULO 3 – RECEPÇÃO	23
CAPÍTULO 4 – O TRABALHO DE CAMPO	27
Segunda Parte: A Escola	38
CAPÍTULO 5 – AS ESCOLAS SELECIONADAS	39
5.1 EEPSPG Caetano de Campos – Consolação	41
5.2 EEPSPG Luiz Gonzaga Pinto e Silva	44
5.3 EEPSPG Regina Miranda Brant de Carvalho	46
CAPÍTULO 6 – A GEOGRAFIA	50
6.1 A Geografia Escolar	50
6.2 Geografia nas Escolas e sua Didática	51
Terceira Parte: O Cotidiano	58
CAPÍTULO 7 – O BAIRRO VISTO PELOS ADOLESCENTES	60
7.1 O Movimento: a Área 1	61
7.2 A Violência: a Área 2	67
7.3 A Tranqüilidade: a Área 3	73
CAPÍTULO 8 – COTIDIANO: ESCOLA E VIDA	82
8.1 A Vida Cotidiana	83
8.2 Área 1	83
8.3 Área 2	94
8.4 Área 3	103
8.5 Os Grupos	110
Quarta Parte: Televisão	113
CAPÍTULO 9 – A TELEVISÃO	115
9.1 Horas que Assistem TV	115

9.2 Os Programas Preferidos	117
9.3 A TV como Opção	119
9.4 A TV como Referência	122
9.5 TV/Escola	123
CAPÍTULO 10 – À GUISA DE CONCLUSÃO	133
BIBLIOGRAFIA	136
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Estudamos, ao longo deste trabalho, adolescentes que são alunos de escolas da rede estadual de ensino fundamental da cidade de São Paulo e receptores da programação televisiva. Esses jovens, há mais de dez anos, têm sido nossa preocupação, em virtude do trabalho que realizamos em escolas públicas.

[Para realizar esta pesquisa, selecionamos indicadores de sua formação cultural, tendo como ponto de referência sua vida cotidiana. Destacamos o papel e a contribuição do conhecimento sistematizado difundido pela escola, do conhecimento não-sistemático resultante de suas relações sociais, em casa e na rua, e do conhecimento fragmentado dos programas de TV. O intuito é conhecer como os adolescentes, em seus respectivos universos culturais, portam-se frente aos conhecimentos disseminados pela escola e pela programação televisiva e seus possíveis conflitos.]

Conseguimos estabelecer diversas possibilidades quanto ao desenvolvimento deste tema, dentre as quais buscar respostas para nossas questões exclusivamente na inserção dos adolescentes em diferentes classes sociais. Optamos, porém, por outro caminho, porque o uso exclusivo desse indicador poderia acarretar a simplificação de nosso objeto de estudo. À cata de outros indicadores também importantes, remetemo-nos mais a questões socioculturais do que especificamente econômicas. Não desprezamos a questão econômica no decorrer do trabalho, mas sabemos que, tratada de forma isolada, não justifica a análise da questão com que nos defrontamos.

Na primeira parte do trabalho, expusemos a elaboração do tema e a direção que a nossa hipótese foi tomando à medida que o projeto se desenvolveu, a trajetória percorrida e nossas posições frente ao suporte teórico que nos deu sustentação. Este suporte teórico resulta do debate dialético entre as várias linhas de abordagens sobre o tema e de sua aplicabilidade no contexto social com o qual trabalhamos. Ainda nessa primeira parte, definimos conceitos significantes e necessários à com-

preensão da pesquisa e demos ênfase às grandes diretrizes metodológicas do trabalho de campo.

A segunda parte volta-se para a análise da instituição escolar, da Geografia Escolar e da sua respectiva prática, em função da significância que têm para nós. Justificamos a escolha das escolas onde foi realizado o levantamento de campo e as descrevemos, para melhor entendê-las. Analisamos a Geografia Escolar e a didática utilizada nas aulas de Geografia ministrada nessas escolas.

Na parte seguinte, procuramos concentrar a discussão no plano do cotidiano do aluno, cotidiano no qual está inserida a escola e que pressupõe diversidades. Registramos e identificamos os componentes do dia-a-dia dos estudantes: o bairro, o lazer, sua cultura, as atividades domésticas que realizam e a avaliação subjetiva dos alunos sobre a escola, a Geografia e a programação da TV. Destacamos, neste passo, os depoimentos dos entrevistados.

A recepção por esses alunos da programação televisiva, comercial ou não (sem fins lucrativos, educativa), é o eixo de abordagem da quarta parte. Identificamos e quantificamos o tempo variável dedicado pelos adolescentes aos programas. Procuramos enxergar mais além do discurso ideológico que considera a TV como opção única para os adolescentes que residem em áreas de maior concentração de equipamentos urbanos, mostrando que existem outras alternativas. Introduzimos ainda nesse debate a ausência da família e o papel que a televisão assume como referência para adolescentes nessa situação.

Na última parte do trabalho, fizemos um balanço dos resultados obtidos, tendo em vista contribuições para com a melhoria da qualidade da educação brasileira que dêem realce à vida do aluno dentro do atual contexto sociocultural — e que, esperamos, venham a ter maior peso no âmbito do processo educacional.

Pretendemos com este trabalho trazer à universidade um debate sobre a escola fundamental atual e suas perspectivas em um futuro no qual os meios de comunicação de massa reservaram seu espaço junto à geração atual de estudantes e às que virão a frequentar a escola no futuro.

PRIMEIRA PARTE
SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1

ESCOLA, TELEVISÃO, ADOLESCENTES

↳ Nosso programa de mestrado — que tem como tema a educação e é desenvolvido no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo — pretendia abordar o conceito de espaço difundido pela Geografia Escolar e as interseções do discurso da televisão sobre este conceito. À medida que nos aprofundamos no assunto, porém, concluímos que tal conceito, neste momento, está em debate no plano acadêmico: não encontramos um consenso entre os estudiosos da questão. Entendemos que os livros didáticos e, por conseguinte, a Geografia Escolar, acompanham este debate. Para aquela abordagem, portanto, ainda faltam elementos básicos.

À medida que o programa se desenvolvia e novas experiências acadêmicas e profissionais — estas, agora, sob nova perspectiva, que veremos a seguir — eram incorporadas e ponderadas, delineou-se aos poucos um novo projeto. A abrangência do tema inicial e o objetivo de uma dissertação voltada para o conceito de espaço, como tratado na Geografia Escolar e na programação televisiva, implicavam dificuldades, dadas as várias visões contemporâneas sobre esta categoria. Mas a problemática persistia, e nossa preocupação ampliava-se sempre que temas como esses eram comentados em nossas aulas, com alunos ou com professores. Surgiam interrogações que não mais diziam respeito apenas ao conceito de espaço e que receávamos responder, principalmente porque muitas não se referiam a temas específicos da Geografia. Mesmo assim, resolvemos assumir o desafio. Era evidente que necessitávamos utilizar, em nossa análise, categorias geográficas, correspondentes à nossa prática pedagógica, oriundas desta prática.

Assim, quando iniciamos esta pesquisa, tínhamos em mente categorias a serem desenvolvidas na sala de aula. Mas entendemos que, ao se trabalhar com o discurso geográfico no ensino fundamental, antes dessas categorias existem interferências na apreensão dos conceitos pelos alunos, interferências de tal magnitude que era necessário, primeiramente, analisar o cotidiano do aluno e neste a escola e

a programação televisiva. Pretendemos examinar este contexto, mesmo sabendo que, por suas dimensões, muitos de seus aspectos são impossíveis de esgotar nos limites deste trabalho. Em etapa posterior, retomaremos a direção original: buscar o conceito geográfico de espaço, em especial, na sala de aula.

A base de interpretação teórica que até então fundamentava nosso trabalho foi reelaborada, para responder a questões mais específicas e urgentes e para que pudéssemos abordar o nosso objeto de pesquisa de maneira científica. As linhas de abordagem teórica pelas quais passamos a nos direcionar mostram que, nas relações que escolhemos para trabalhar, há interferências sociais que não podem ser deixadas de fora, sob pena de se fazer uma análise superficial do objeto de estudo. Foi desta posição que delineamos o perfil de nosso objeto. No intuito de entender a questão ainda mais amplamente, incorporamos a nossa dissertação outras categorias de análise: o cotidiano, como parâmetro de realidades sociais, e o conjunto de indicadores urbanos, como diferenciação dos usos que se faz da cidade.

Acreditamos que a melhoria da qualidade de vida da população brasileira passa pela melhoria do ensino público. A escola é lugar privilegiado de acesso à educação formal, e lá encontramos representantes das várias classes sociais. Na escola pública, por sua vez, predominam os filhos dos estratos de menor poder aquisitivo. Dentro desse contexto, procuramos analisar o adolescente aluno da escola pública e receptor da programação televisiva, que vivencia realidades sociais distintas, para compreender como recebe os discursos da escola e da programação televisiva. Utilizamos o termo adolescente por ser esta a palavra mais adequada para descrever as crianças que estão dentro da faixa etária que selecionamos (sobre a adolescência, ver Krech & Crutchfield, 1963, Pfromm Netto, 1973, e Ariès, 1981).

Até então, pressupúnhamos que o discurso televisivo, com seu poder de persuasão, pudesse anular nosso trabalho realizado junto a alunos do ensino fundamental, embora a escola e a TV tenham (ou se proponham a ter) papéis sociais diversos. Durante muitos anos, isto parecia tão determinante que, ainda hoje, uma posição freqüentemente encontrada no País entre os professores do ensino fundamental é a que considera a televisão como forte concorrente. Escola e televisão eram encaradas como instituições que não poderiam coexistir — no estado em que

se encontram — na mesma sociedade, pois uma teria como intuito a negação do trabalho realizado pela outra. Assim raciocinávamos, mesmo sabendo que, por outro lado, uma e outra se complementaríamos, segundo o enfoque teórico de hegemonia dos aparelhos ideológicos.

[Esta era a confusão que fazíamos entre as várias linhas de análise da TV até então em destaque no Brasil. Saíamos da simples denúncia e reivindicávamos para a escola o papel de locus de crítica do sistema imposto. Imaginávamos a escola como sistematizadora do conhecimento, assim como acreditávamos que a televisão — com seu conteúdo fragmentado, típico da sociedade atual, pensávamos nós — anulava o trabalho que desenvolvíamos.]

A posição teórica fundamentada em estudos críticos sobre comunicação no Brasil, na década de 70, servia de aporte para nossa visão sobre o assunto. A justificativa era “denunciar os mecanismos manipuladores de uma Indústria Cultural controlada pelo regime ditatorial, ao mesmo tempo que [...] se tinha uma explicação para a passividade e alienação das massas” (Lopes, 1994:37). A temática da manipulação, posta em evidência, levou-nos por muito tempo a enxergar o tema sob essa ótica.

Para dar início ao presente trabalho, procuramos material bibliográfico em nossa área e em áreas afins, onde a questão estivesse em pauta, mesmo que dentro de outras perspectivas. Na Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo, deparamos com material abundante e pesquisadores — Ciro Marcondes Filho, Mauro Wilton de Sousa, Elza Dias Pacheco, entre outros — que têm estudado o tema TV/Educação, no esforço de compreender o problema da recepção dos meios de comunicação de massa (MCM). Observamos, como diferencial marcante entre os estudos atuais e os realizados antes da década de 70 — funcionalistas, estruturalistas, teoria da dependência e teoria crítica —, a importância dada às relações sociais dos indivíduos quando da recepção dos MCM (cf. Sousa, 1995). Tal abordagem muito contribuiu para a formulação do projeto que ora desenvolvemos.

Partíamos também do pressuposto que escola e TV eram instrumentos necessários à reprodução do sistema capitalista. Essa visão dos meios de comunicação era muito limitada para o nosso ponto de partida inicial e não respondia às

questões que eram levantadas. Conforme nosso trabalho avançou, essa hipótese foi reformulada. Procuramos entender a escola e a programação televisiva através do receptor do discurso que difundiam. Temos aí uma diferença fundamental de abordagem: deixar de entender o receptor apenas como “recedor” passivo dos meios de comunicação e vê-lo como produtor. Nesses termos, endossamos o que diz sobre isto Mauro Wilton, quando trata da recepção dos MCM.

O receptor deixa de ser visto, mesmo empiricamente, como consumidor necessário de supérfluos culturais ou produto massificado apenas porque consome, mas resgata-se nele também um espaço de produção cultural; é um receptor em situações e condições, e por isso mesmo cada vez mais a comunicação busca na cultura as formas de compreendê-lo, empírica e teoricamente (Sousa, 1995:26-27).

Assim, reelaboramos a questão central deste trabalho, buscando articular melhor a nossa abordagem. Retornamos a nosso ponto de partida, para redefinir nossa visão sobre a TV, após as discussões suscitadas pelas leituras iniciais. A questão central passou a ser analisada tendo em vista a sua produção e o seu consumo, de maneira que um processo não sobrepujasse o outro. Na relação produção/consumo, a primeira não será entendida como determinante, como era comum nas pesquisas de alguns anos atrás — e como entendíamos anteriormente. Tentaremos, por consequência, compreender o seu papel, mostrando que nessa relação o papel do consumidor não é exclusivamente passivo. Como afirma Nilda Jacks em seu texto sobre recepção:

Deslocar o eixo das pesquisas para as mediações não significa desconsiderar a importância dos meios, mas evidenciar que o que se passa na recepção é algo que diz respeito ao seu modo de vida, cuja lógica deriva de um universo cultural próprio, incrustado em uma memória e em um imaginário que são decorrentes de suas condições concretas de existência. Essa outra lógica é subjacente à da racionalidade que permeia o âmbito da produção, interatua com ela (Jacks, 1995:153).

Se por muito tempo o capitalismo progrediu sem a televisão, após a II Guerra Mundial essa tecnologia foi incorporada, como componente, à sua reprodução. Tomamos como base para este argumento a produção da TV, a ligação do seu

discurso/imagem e da sua função lazer programado com os objetivos da reprodução do sistema. Além do lazer e de outras funções que este meio exhibe, traz para as residências o ritmo disciplinado necessário ao desenvolvimento do trabalho na empresa, ritmo este que, em geral, não leva ao desgaste físico do homem: o lazer necessário à reprodução estimula o descanso para que o homem possa cumprir suas funções no dia-a-dia (cf. Marcondes Filho, 1988). Mesmo quando o adolescente não está inserido no mercado de trabalho, isso não significa que a TV, em sua programação, não lhe apresente os objetivos da reprodução do capitalismo, ao desenvolver ritmos que futuramente serão necessários à sua entrada nesse mercado. Nesta ótica, a recepção destaca-se como diferencial do modo como a programação televisiva chega à sociedade, em função de vários fatores sociais, culturais e econômicos. Neste trabalho, tentamos revelar tais fatores, para mostrar que a relação do telespectador com o consumo televisivo não é unilateral, devido à concorrência de outros elementos, além da própria TV e do próprio espectador, que permeiam essa relação (cf. Martín-Barbero, 1992). Entre outros, fazem parte desse conjunto a presença ou ausência de equipamentos urbanos.¹

O passo seguinte foi tentar analisar o cotidiano dos adolescentes dentro de cada contexto social. Para entender o cotidiano nesta perspectiva, fomos aos estudos realizados por Henry Lefebvre (1969, 1991), autor que para nós foi o ponto de partida. Entretanto, efetuado o levantamento de campo e lido o material coletado, entendemos que nossa base teórica de interpretação do cotidiano fundamentada apenas nos estudos de Lefebvre não nos daria o suporte teórico necessário à compreensão do quadro que se apresentava, em parte diverso do que propunham as leituras que realizamos. Para resolver tal problema, procuramos ajustar nosso conjunto teórico para avaliar os dados empíricos. Ampliamos nossa pesquisa bibliográfica em outras direções, com a inclusão dos escritos de Agnes Heller (1992 e 1994). Com a ajuda desta autora, redefinimos o conceito de cotidiano que passamos a utilizar no decorrer do trabalho.

Essa redefinição do aporte teórico sobre o cotidiano não nos levou a mudanças do objeto de estudo, porque esse estava centrado nos adolescentes e funda-

¹ No Terceira Parte desta dissertação, mediante o critério da presença de equipamentos urbanos, dividimos os bairros onde se encontram as escolas analisadas em três zonas.

mentado em paradigmas que já direcionavam o trabalho. O cotidiano é uma categoria de análise que nos encaminhou na direção das diferentes relações sociais dos adolescentes na cidade, e não era, como não é, a visão de totalidade sobre o tema pesquisado.

[Como a televisão, a escola também se encontra envolvida com a reprodução do sistema capitalista. Não se pode negar que, nos moldes em que a conhecemos, burguesa como a vê Vesentini (1989), tenha como um dos seus fins essa reprodução. Todavia, existem várias tendências de abordagem teórica sobre esta questão, e encontramos maior identidade entre o nosso trabalho e as hipóteses desenvolvidas por Henry Giroux (1986 e 1988), que faz uma revisão da Pedagogia Crítica e propõe a Pedagogia Crítica Radical, em que a escola é vista somente como um dos espaços sociais onde o educador pode atuar. Por isto, alicerçamos o nosso aporte teórico neste autor e em autores com que ele fundamenta o seu trabalho, tais como Paulo Freire e Antonio Gramsci, entre outros. Vale dizer que nossa visão sobre a escola está apoiada em trabalhos teóricos que não justificam a relação direta de dominação hegemônica das superestruturas.] Como Giroux, partimos do pressuposto que a escola tem compromissos com a reprodução do sistema capitalista, mas fomos buscar subsídios que nos proporcionassem uma visão mais abrangente e nos permitissem tratá-la não só como lócus da reprodução das relações de produção, mas também, como “palco de representação” da sociedade como um todo. Em tal abordagem, a cultura de cada grupo social encontra-se representada no cotidiano dessa instituição.²]

[Os interesses sociais de cada classe encontram-se representados na escola, que, por isto, ganha a condição de “palco das lutas” representativas do que ocorre em seu exterior (cf. Giroux, 1986). A escola não pode ser lida como instituição onde existe um único poder dominador. Forças opostas chocam-se dentro de seus muros, assim como do lado de fora de seus muros.)

Vejamos como Henry Giroux, na sua teoria crítica radical, explicita alguns pressupostos fundamentais para a análise da escola:

² Pereira, Santos & Carvalho (1991) propõem, mais especificamente para o ensino de Geografia, partir do empírico no ensino do 1º grau.

Primeiramente, [...] é necessário um discurso crítico que mostre seres humanos oriundos de diferentes classes sociais, reagindo às limitações para mudá-las ou mantê-las [...] *Em segundo lugar* [...] as escolas devem ser vistas como locais sociais contraditórios marcados por luta e acomodação, que não podem ser vistos como totalmente negativos em termos de seus efeitos sobre os que são politicamente despojados. Isto é, embora não haja dúvida de que as escolas são ligadas à política educacional, interesses e recursos que carregam o peso da lógica e das instituições do capitalismo, elas também propiciam espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias [...] efetivamente a escola nem é um baluarte da dominação, nem um lócus da revolução. *Um terceiro pressuposto* [...] é que a finalidade da escolarização e da pedagogia crítica deve ser ligada à questão de se desenvolver uma nova esfera pública. Isto é, a tarefa de educadores radicais deve ser organizada em torno do estabelecimento das condições ideológicas e materiais que capacitem os homens e mulheres das classes oprimidas a reivindicar suas próprias vozes (Giroux, 1986:157-158).

A abordagem que ora apresentamos da escola é resultante e caminho da nossa prática pedagógica do ensino fundamental. Entendemos que a escola pode ter importante papel na orientação para a análise crítica dos discursos proferidos tanto em seu interior, como através da televisão, além de outros MCM — como sugere o próprio Giroux, quando diz que “situar a tecnologia da ciência e os meios de comunicação de massa em novas relações sociais também se torna parte da tarefa de apresentar uma nova visão de mundo” (Giroux, 1986:309). Tais discursos são recebidos de maneira diferenciada pelos vários grupos que compõem a sociedade. Isso depende em cada grupo, da maneira como vivencia o que está ao seu redor (próximo ou distante). É essa vivência que servirá de pano de fundo para a recepção que cada grupo faz (cf. Bosi, 1972). Como trabalhamos com duas instituições diversas, optamos por utilizar o conceito de recepção freqüentemente utilizado com referência ao discurso dos MCM para os discursos de ambas.

[Assim, iniciamos este trabalho como forma de entender, com o emprego da programação dos MCM e a partir das diversas realidades sociais de cada grupo e dos indivíduos como agentes sociais (cf. Pereira, Santos & Carvalho, 1991), que caminhos trilhar para que a orientação crítica venha a se constituir em prática diária do professor em sala de aula ou fora desta.]

Como vimos, a sistematização bibliográfica modificou a direção da nossa pesquisa. Pensávamos, de início, no poder da escola e da televisão e desprezávamos a importância e o poder de análise da sociedade com sua vivência espacializada. Ao buscar autores que se debruçaram sobre essas questões, passamos a observar que as instituições com que trabalhávamos estão postas à disposição da sociedade e exercem papéis distintos (mas, muitas vezes, idênticos), sem necessariamente serem vistas como concorrentes. Com essa nova postura teórica, remetemo-nos a outra análise do poder da escola e da TV, sem desprezar seu poder institucional. Quando tratamos da escola, porque passamos a reconhecer nesta as relações sociais que ultrapassam seus muros; quando nos preocupamos com a figura do receptor da programação televisiva, porque passamos a respeitar sua opinião, resultante das relações sociais em que está imerso. Notemos que as teorias que buscamos para fundamentar nossa pesquisa, apesar de divergências e do modo como tratam cada tema em particular, também mantêm entre si confluências: todas entendem que as relações sociais não se constroem unilateralmente e não só as justificam pela via econômica, como valorizam, em seu desenvolvimento, os aspectos sociais e culturais dessas relações.

[A vida cotidiana é importante quando da análise da recepção que se faz do “conhecimento” fragmentado da televisão e do conhecimento sistematizado oferecido pela escola. E é em função da sua vida cotidiana que os grupos sociais se colocam diferentemente frente a essas instituições. É essa afirmativa que comprovamos neste trabalho.]

Procuramos escrever os textos separadamente, por grupo e temas. Sabemos o risco que corremos quando assim o fazemos, porque este procedimento mostra cada um dos itens de forma fragmentada. Isso se deve, e o reconhecemos, à maneira como foi levado a efeito nosso trabalho de campo. Recebemos orientação nesse sentido, mas, em um primeiro trabalho de pesquisa de maior fôlego, é difícil superar tais dificuldades, o que, na medida do possível, tentamos fazer.

Nossa metodologia do trabalho compromete-se com uma linha qualitativa de pesquisa, o que não impede o emprego de um recurso estatístico, como suporte para sistematizar os dados. Com isto, as tabelas parecem ficar marginalizadas ao

longo do trabalho. A intenção não é esta, mas sim utilizar sua orientação apenas quando necessária.

Concordamos com os alunos entrevistados em expor-lhes os nomes — eles se sentem bem quando participam de um trabalho como este —, mas cremos ser ético da nossa parte destacar só o primeiro nome de cada estudante, acompanhado da série, ao reproduzir os depoimentos.

CAPÍTULO 2

O COTIDIANO

A vida cotidiana é a vida de todo homem inteiro.

Agnes Heller

O cotidiano está presente em nossa pesquisa desde que nos propusemos a pensar a Geografia e nossa prática pedagógica como professora de 1º grau. Quando preparamos o material para o exame de qualificação, esta categoria foi tratada, *stricto sensu*, como aquilo que sucede rotineiramente ao longo dos dias. Os membros da banca de qualificação sugeriram algumas mudanças, no sentido de enfatizar o cotidiano como categoria teórica de análise. Para tanto, utilizamos o trabalho de Henry Lefebvre (1969, 1991), no intuito de obter um aporte teórico que amparasse nossa pesquisa no que diz respeito a essa categoria.

O levantamento de dados sobre o cotidiano, assim, pautou-se originalmente pelo trabalho desse autor. Mas entendemos que seu tratamento teórico não nos dava sustentação para analisar uma realidade social como a nossa, com problemas tão complexos e recorrentes, e, portanto, mostrava-se inadequado para a nossa abordagem. O cotejo entre as considerações de Lefebvre e o material coletado em campo mostrou a necessidade de algumas revisões, em particular quanto a sua proposta teórica sobre o cotidiano de jovens e estudantes. Para isto, buscamos em outros autores fundamentos teóricos, adiante discutidos, para examinar essa questão.

Para Lefebvre, o cotidiano das pessoas, naquela faixa etária, seria intermediado pela família e o jovem estaria dentro de uma redoma de proteção familiar. Daí não serem consideradas algumas das funções sociais, que, em casos como o Brasil, parte dos adolescentes passou a exercer, como resultado da luta pela sobrevivência nas famílias das classes sociais de baixo poder aquisitivo. No trabalho deste autor, o mundo adulto tem destaque, porque é o mundo da produção e reprodução das relações de produção. Lefebvre destaca a cotidianidade da mulher, dos jovens e dos intelectuais; quanto aos jovens, assim escreve:

Quanto à juventude e aos estudantes, o caso deles é o inverso. Eles não sentiram muito a cotidianidade. Aspiram entrar nela, mas não sem recuar um pouco antes de entrar; conhecem o cotidiano apenas através da família, como possibilidade longínqua, em preto e branco. Para uso deles funcionam uma ideologia, uma mitologia da idade adulta: a maturação junta aos Pais, reúne a Paternidade e a Maternidade, a cultura e a resignação (Lefebvre, 1991:83).

Raramente encontramos essa cotidianidade “através da família” entre os grupos com os quais trabalhamos. Se colocarmos lado a lado as funções sociais assumidas por adolescentes e seus pais nas relações domésticas — o trabalho realizado pelos pais e outros adultos das famílias e o realizado por seus filhos, entre outras funções —, chegamos a uma visão mais nítida do cotidiano desses jovens no Brasil. Aqui não encontramos amiúde, como no Primeiro Mundo, a proteção familiar à infância nas classes sociais de baixo poder aquisitivo, em função das condições engendradas pelo sistema capitalista ao longo da história do País.

Amélia Damiani (1993), por exemplo, utiliza a categoria subcotidiano, desenvolvida a partir dos textos de Lefebvre. Mas preferimos concentrar nossa atenção no próprio conceito de cotidiano e pesquisar o aporte teórico que nos levasse ao entendimento da questão por outra via. Fizemos uma revisão bibliográfica na tentativa de encontrar uma abordagem teórica mais próxima da realidade social que empiricamente se apresentava e que nos desse apoio na análise. Tomamos conhecimento do trabalho de Agnes Heller (1992 e 1994) e procuramos em sua proposta teórica um eixo por meio do qual entender aquela categoria, e que destacamos no final deste capítulo.

A justificativa que encontramos para não utilizar o conceito de cotidiano no sentido dado por Lefebvre fundamenta-se em pontos que evidenciam as diferenças existentes entre a vida dos adolescentes nos países ricos (referência do autor) e dos adolescentes com os quais trabalhamos: Com mais frequência em uma realidade própria de Primeiro Mundo os adolescentes deixam de participar, direta ou indiretamente, das relações de produção típicas do sistema capitalista. Por isso, não têm renda e seu consumo é financiado pela família. A maneira como o adolescente distribui suas atividades no tempo não é determinada pela produção-reprodução, e seu lazer é planejado e direcionado do mesmo modo que no caso das pessoas mais di-

retamente ligadas à produção (de maneira a reproduzir o mercado de trabalho). Finalmente, a repetição excessiva das tarefas não é freqüente no seu cotidiano.

[Um dos fatores de destaque nessa comparação diz respeito a questão do “trabalho” que os jovens dos países pobres desenvolvem sozinhos ou junto a outros membros da família em suas casas. Realizamos um paralelo entre esse “trabalho” dos adolescentes e o mundo do trabalho adulto, para compreender a importância do papel desempenhado por eles para que as famílias de baixo poder aquisitivo no Brasil possam continuar se reproduzindo.]

É um processo que faz parte das alterações resultantes da dinâmica do sistema capitalista. Com relação ao tema tratado nesta pesquisa, existe a seguinte dinâmica: a ausência dos pais, e mais especificamente da mãe, junto aos adolescentes em casa, transforma relações preexistentes. No bojo das transformações dessas relações, as funções antes exercidas pela família em geral são transferidas para outras instituições (cf. Perrotti, 1991). Mas, na dinâmica da sociedade, aparecem movimentos sociais ou instituições comunitárias que ocupam o vácuo deixado pela fragilização da família, tais como as associações de bairro, as igrejas, os centros de esportes, as associações comerciais, etc. Nessa mesma dinâmica, a escola vai sendo envolvida. Não que tenha surgido como resultado desse vácuo, porque já exercia funções sociais, antes até das transformações familiares. Sabemos também que no Brasil as instituições formais ou informais que assumem tais funções existem em número insuficiente para suprir a demanda; outras vezes, são inoperantes ou incapazes de dar conta dessas funções (cf. Blay, 1978).

[Na maioria dos estados brasileiros e particularmente em São Paulo, a escola vai deixando de ser lócus exclusivo de educação formal e passa a cumprir outros papéis, como o desenvolvimento de projetos suprapedagógicos (vacinação, merenda, campanha do leite, etc.), estruturais para a função que está assumindo na nova dinâmica social. Essas pressões sobre a vida adulta no mundo capitalista, principalmente das pessoas que estão ligadas às relações de produção, também fazem parte da infância nos países do Terceiro Mundo, em particular nas famílias das classes sociais de baixo poder aquisitivo desses países. No Brasil, parte dos adolescentes não se encontra de modo mais significativo livre das pressões que o sistema

impõe, por não ter alcançado ainda a idade adulta e as responsabilidades que com esta costumam chegar (cf. Souza, 1991).]

[Grande número de adolescentes, no País, não conhece esse mundo familiar provedor das necessidades imediatas, típico de uma sociedade de consumo. A tentativa de analisar sua realidade social com abstração das pressões inerentes às relações de produção capitalistas resultaria em colocá-los no interior de uma realidade social completamente diversa da sua. Esses jovens estão ligados, de modo direto ou indireto, à reprodução daquelas relações.]

[Se a mão-de-obra infantil é um fato e tem sido incorporada à produção em vários períodos da história, no capitalismo sua utilização intensificou-se. Após a Revolução Industrial, as famílias passam a ter em si e na casa de moradia uma unidade, que é lugar de descanso, mas também de consumo potencial, e ocorre também maior especialização da força de trabalho (masculino/feminino). Os jovens assumem papéis mediados por esse processo (cf. Ariès, 1981).]

Muitos estudiosos brasileiros preocuparam-se com a exploração que a produção capitalista tem feito da mão-de-obra infantil (ver, por exemplo, Martins, 1991, Dimenstein, 1997, e Freitas, 1997, entre outros). Nas áreas urbanas ou rurais brasileiras, existem crianças que respondem por uma parte da renda familiar e ficam sujeitas à pressão de relações típicas do modo de produção capitalista. [Algumas dessas crianças encontram-se inseridas de forma direta no mercado de trabalho. Para outras, a participação na reprodução dá-se por meio de atividades desenvolvidas em casa (domésticas ou não), que são importantes principalmente para a liberação da força de trabalho feminina adulta. Assim, grande parcela dos adolescentes brasileiros realiza tarefas domésticas, sem o que membros adultos das famílias encontrariam dificuldades para ausentar-se de casa a trabalho, e dá continuidade à reprodução da força de trabalho inerente ao capitalismo.] São tarefas simples, tais como fazer comida, lavar roupa, arrumar a casa, cuidar dos irmãos menores, etc., mas de fundamental importância para a existência do núcleo familiar, porque necessárias do ponto de vista da produção. Estas são novas relações que se estabelecem no processo de desenvolvimento do sistema capitalista.]

[Quando a mulher efetivamente saiu para disputar seu posto no mercado de trabalho, a família foi surpreendida pela falta de um personagem essencial para a

sua existência naquele momento. Pela própria dinâmica do sistema capitalista, instituições passaram a suprir o papel antes desempenhado pela mãe. Nas nações ricas, após reconhecidas lutas, instalaram-se creches, clubes, berçários, escolas de período integral onde as crianças estudam e realizam outras atividades, etc. O trabalho doméstico passou a contar com a ajuda de máquinas, que são bens vendidos a preços acessíveis e que facilitam essa tarefa. Em países como o Brasil, quando a mulher buscou seu lugar no mercado de trabalho, os problemas que emergiram com a rarefação desse personagem na vida familiar foram os mesmos. As soluções foram semelhantes às do Primeiro Mundo, mas de forma adaptada à nossa realidade. Blay (1978), por exemplo, mostra como a mulher paulistana, mesmo quando casada e com filhos, continua a trabalhar e se organiza de maneira que os filhos fiquem em instituições como as mencionadas. }

Diante da inoperância ou inexistência de número suficiente de instituições para atender a demanda requisitada principalmente para determinadas faixas etárias, esse cenário passou a ser composto por instituições comunitárias.

O trabalho doméstico também não seguiu o mesmo destino do Primeiro Mundo. Outros personagens entraram no processo para substituir as funções domésticas antes realizadas pela mãe e pelos filhos sob sua orientação. Nos estratos mais ricos, tornou-se comum a utilização da mão-de-obra barata das empregadas domésticas; nas classes sociais de baixo poder aquisitivo, os próprios filhos foram a solução encontrada.

No Brasil, a mulher passou a se incorporar ao mercado de trabalho com a finalidade de equilibrar o orçamento doméstico, embora isso não signifique uma melhoria para o conjunto das famílias de poder aquisitivo mais baixo, pois, no conjunto, essas classes tiveram acesso progressivo mais limitado aos bens de consumo, entre os quais o rádio e a televisão. Reproduziu-se de forma incompleta o que ocorrera no Primeiro Mundo (sobre o número de televisores existentes no País ao longo dos anos, ver Medeiros, 1975, Ortiz, 1988, e IBGE, 1992).

Com base nesses dados, entendemos que mesmo os adolescentes não diretamente ligados ao sistema de produção realizam atividades sem as quais haveria mais restrições à oferta de mão-de-obra feminina adulta. Por este motivo, nossa

pesquisa considera esse conjunto de atividades como trabalho, porque são regidas, ainda que de modo indireto, pela produção.

[Como o “tempo livre” de que os adultos precisam para continuar produzindo e reproduzindo,¹ os adolescentes passam a ter a mesma relação. O tempo livre (cf. Yurgel, 1983) é aquele que lhes sobra entre suas atividades domésticas e o período destinado às atividades escolares.]

Para analisar o tempo livre, voltamo-nos para o conceito de lazer. Utilizamos diferentes terminologias para a definição das atividades desenvolvidas nesse tempo nos diferentes bairros em que trabalhamos, em virtude das condições que estas apresentam para os grupos amostrais. Para tanto, foi necessário delimitar e diferenciar *diversão*, *entretenimento* e *lúdico*, com o objetivo de exemplificar melhor as realidades sociais encontradas.

Acompanhamos a polêmica em torno do conceito de lazer, que envolve, entre outros, Yurgel (1983), Bosi (1972), Medeiros (1975) e Dumazedier (1976). Procuramos utilizar terminologias diferenciadas para as várias formas de uso do tempo livre, de acordo com seu aproveitamento pelos grupos sociais e para evidenciar o significado das transformações pelas quais vem se caracterizando historicamente essa atividade. Concordamos em parte com Elza Pacheco, quando afirma que o lúdico para as crianças não tem a mesma oposição ao trabalho, que é comum para o adulto (cf. Pacheco, 1986). Mas trabalhamos com uma faixa etária que por necessidade, como já observamos, tem seu tempo de lazer determinado em torno de atividades que são reconhecidamente obrigações (embora domésticas).

Conceituamos lazer como os diferenciados usos do tempo livre, em que podemos desenvolver atividades que vão desde aquelas ligadas à mera diversão até pequenos afazeres que nos gratificam. Esse é o momento da não-produção, no sentido estrito da palavra, mesmo que estejamos envolvidos com atividades que não são necessariamente reconhecidas como lazer (lúdico, divertimento, entretenimento). Com o direito ao tempo livre, que a sociedade industrial passa a reconhecer no início deste século (cf. Dumazedier, 1976), sua mercantilização passa a ser uma realidade em nosso ambiente social. Para nós, o lazer mostra-se como impor-

¹ Dumazedier (1976) mostra as duas visões sobre as funções do lazer, como fenômeno compensatório ou como determinante e agindo sobre o próprio trabalho.

tante categoria de análise, porque nos leva a conhecer outras atividades que compõem os tempos livres de cada grupo e suas relações com o espaço em que vivem. Além do mais, as atividades que desenvolvem nesse tempo compõem parte significativa do imaginário dos grupos.

Como sugere Magnani (1984), para o estudo dessa categoria é primordial que levemos em consideração as realidades socioculturais dos grupos analisados e não somente os determinantes econômicos gerais do sistema capitalista. Para Dumazedier (1976), quando analisamos o lazer, é importante que consideremos os diversos contextos sociais, a heterogeneidade de sua estrutura e como o lazer se apresenta em diferentes espaços. Procuramos, na medida do possível, tratar desta categoria seguindo este direcionamento. Para tanto, destacamos as relações de lazer e sua espacialização mediada pelo processo de urbanização em que se encontra a cidade de São Paulo.

“No tempo do lazer”, podemos nos envolver com transferência de cultura, socialização ou apenas nos dedicarmos ao descanso. Isto acontece quando assistimos à programação televisiva, ouvimos rádio ou brincamos de ciranda; em muitos desses momentos, a transferência de cultura e a socialização estão presentes.

Como forma de facilitar a leitura de realidades sociais distintas, procuramos adequar as terminologias aos diversos usos do tempo livre. O termo *entretenimento* é utilizado quando nos referimos às diversões que se tornaram pagas. Estas, em grande parte, ocorrerem em instituições voltadas para essa finalidade e, nos últimos anos, chegam a se confundir com obrigações, tal é a sua importância no bojo do desenvolvimento industrial dos países capitalistas. Utilizaremos ainda o termo *diversão*, que também designa em primeira instância funções voltadas ao ato de divertir-se (jogos e brincadeiras), mas que não foram mercantilizadas nas condições atuais, apesar de envolver produtos industrializados para serem realizadas (bolas, tacos, patins, etc.).

A expressão *lúdico* será utilizada quando nos remetemos ao uso que se fazia anteriormente do tempo livre, quando o tempo do trabalho e o tempo do não-trabalho não eram tão visivelmente separados (cf. Medeiros, 1975) Assumimos que o lúdico tem papéis muito bem definidos (transferência de cultura e outros) e inclui uma socialização que passa freqüentemente por um dos caracteres da sociedade

que é a brincadeira. O lúdico permeia hoje as atividades relativas ao lazer, não mais em sua forma original, pois tem acompanhado as transformações dos tempos livre e do trabalho.

À televisão se destina grande parcela do tempo dos adolescentes: é, por sua vez, parte do tempo do lazer, organizado, programado, que pode ser até uma forma sublimada de trabalho. É à noite, no chamado “horário nobre”, que encontramos a maior audiência televisiva entre as crianças brasileiras.² À medida que novos equipamentos urbanos são incorporados à cidade, a realização de confraternizações, jogos, brincadeiras, etc. na rua fica mais restrita a horários; outras vezes, tais atividades ficam mesmo impossíveis de serem realizadas e os adolescentes buscam adaptar-se a essa nova realidade, transformando as funções dos espaços preexistentes (cf. Lima, 1989).

A introdução progressiva de novas funções relativas ao espaço público vai reformulando seu uso, no interior de um amplo processo de cumplicidade social. Acima de certos patamares da presença destas funções, o uso deste espaço como área de diversão torna-se praticamente impossível e essa atividade é canalizada para associações comerciais pagas ou estatais (cf. Zanetti, 1981).

Conforme as atividades lúdicas tornam-se pagas, aumenta o leque de ofertas de lazer que vai sendo restringido para as classes sociais menos favorecidas (cf. Medeiros, 1975). Parte dos adolescente desta geração está submetida ao sistema lazer/produção e é por este absorvida como adultos que fazem parte da população ativa do país. No desenvolvimento do capitalismo, o lazer tende a ser mais formal (institucionalizado), o que se acentua com o processo de urbanização (Dumazedier, 1976), porque na fase atual praticamente tudo é transformado em mercadoria.)

A repetição das tarefas é um dado na vida dos adolescentes de famílias das classes sociais de baixo poder aquisitivo no Brasil. As atividades diárias seguem o ritmo da produção, com os tempos determinados e preestabelecidos, dentro de um sistema onde até o “ficar à toa” tem horário rígido. Muitas vezes, essas atividades se sobrepõem, transformando as relações. É intenso o envolvimento com as atividades domésticas e os adolescentes têm o ritmo de suas vidas determinado em tor-

² Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), divulgada pela revista “IstoÉ” em 13/12/95 (Pereira, 1995).

no dessas tarefas. Todos os dias, as mesmas atividades, as mesmas obrigações, os mesmos horários. Não é o lúdico que move a vida de grande parte dos adolescentes brasileiros, são as obrigações diárias. Assim como para os adultos, eles vivenciam e organizam a hierarquia dessas atividades. Este quadro é aquele com que me depa-ro, em meu cotidiano de professora da escola fundamental e é o que procuro corro-borar neste trabalho.

Está fora das pressões do consumo não nos parece corresponder à vida co-tidiana dos adolescentes atuais, mesmo quando falamos de uma parcela das classes sociais de menor poder aquisitivo da população. Eles passam grande parte do seu dia preenchido pelos MCM, que a toda hora estimulam o desejo de consumo. Veja-se, por exemplo, a ênfase das propagandas televisivas, em que o adolescente é o centro e o consumidor alvo. A quantidade de produtos destinados a essa faixa etá-ria cresce em proporção acelerada: basta atentar na “cultura *teen*”. Estar dentro dos padrões requisitados pelo grupo é hoje uma pressão cada vez mais coercitiva. O sonho de consumo pode até não ser realizado, por falta de renda na família, mas o desejo e as pressões que o mundo do consumo impõem não deixam escapar nem mesmo os adolescentes das classes sociais de baixo poder aquisitivo.

Tudo, portanto, ao contrário do que afirma Lefebvre, num nível de teoriza-ção elaborado a partir de um contexto social de Primeiro mundo, quando diz que os jovens e estudantes conhecem o cotidiano através da família, onde os adultos so-frem as pressões diárias típicas da produção capitalista. Nesta sociedade em que trabalhamos, sobretudo com as classes sociais com que nos envolvemos, os adoles-centes estão direta ou indiretamente envolvidos com o mercado de trabalho e na produção e reprodução das relações sociais. Como o trabalhador alienado, eles participam do sistema, oferecem sua força de trabalho, realizam atividades vitais para a perpetuação da família como tal, só que não recebem salários pela realização dessas atividades. Isto quer dizer que é produzida outra equação, seja com introdu-ções novas e outros vieses, seja em outros graus.

Como observamos acima, parte dos adolescentes brasileiros sofre as pres-sões que são características do capitalismo. Estão inseridos no mundo do consumo e dos desejos, inclusive estimulados pelos MCM, e têm o tempo determinado em função do trabalho. Convivem em grupos que a partir dos MCM assimilam com-

portamentos e atitudes. É a esse conjunto de fatores vivenciados de forma hierárquica — trabalho, escola e outras instituições, usos do tempo livre, descanso, família, aprendizagem —, que neste trabalho denominamos cotidiano (cf. Heller, 1992).]

O homem organiza seu cotidiano de acordo com suas possibilidades, porque aprende a usar as coisas de que necessita em determinado momento e de acordo com o que tem disponível. À medida que se expõe a novas situações, vai adquirindo novas maneiras de usos das coisas (cf. Heller, 1994). Portanto, os diversos níveis de urbanização que escolhemos para servir de parâmetro para diferenciações entre os grupos escolhidos para a nossa pesquisa vêm de antemão evidenciar a nossa hipótese.

Agnes Heller, ao estudar a assimilação que o homem realiza nos grupos que frequenta, diz:

Se a assimilação da manipulação das coisas (e, *eo ipso*, assimilação do domínio da natureza e das mediações sociais) é já condição de “amadurecimento” do homem até tornar-se adulto na cotidianidade, o mesmo poder-se-á dizer — e, pelo menos, em igual medida — no que se refere à assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social. Essa assimilação, esse amadurecimento para a cotidianidade, começa sempre por grupos (em nossos dias em geral, na família na escola, em pequenas comunidades) (Heller, 1992:19).

Ao fazer tal afirmação, a autora mostra como o cotidiano não é viver as pressões, mas ir vivenciando as fragmentações que compõem cada ser humano, conforme a vida se apresenta para ele em determinada sociedade. Esse dado é fundamental para o nosso estudo: aí encontramos o que chamamos cotidiano.

CAPÍTULO 3

RECEPÇÃO

Para acompanhar o universo da televisão (programas, atores, técnicos, cenários, etc.), temos nos preocupado com a compreensão de como é feita, programada e como se desenvolvem suas práticas, suas relações com as empresas produtoras, etc. Estudamos as teorias da comunicação, mas não vamos nos utilizar de todas. O pensar e o programar a televisão não são nossa preocupação aqui; em outros momentos da pesquisa, esse cuidado se fez presente, mas esse campo é muito vasto e preferimos concentrar nossas intenções nos estudantes, na qualidade de receptores, e fomos deixando à margem do eixo principal dados que também são importantes. Percebemos que era necessário nos aproximarmos mais do aluno. A abrangência do tema TV nos distanciaria dos alunos e da sua vida cotidiana. Nosso trabalho, quando analisa a televisão, concentra-se na recepção desse meio, é a recepção da programação televisiva que nos interessa neste momento. Também conhecemos as produções acadêmicas que analisam programas específicos — Pacheco (1985), Fusari (1985), Klagsbrunn (1995), Souza (1991), Alves (1992), entre outros —, mas a linha que escolhemos para trabalhar não diz respeito a um programa específico.

A leitura realizada por Hegel, Marx, Rosa Luxemburgo e Gramsci, entre outros, foi essencial para que hoje possamos entender o papel das instituições no âmbito das relações sociais e fazer uma profunda revisão das teorias pedagógicas. Como já argumentamos, a televisão será analisada tendo como fundamentação teórica a mesma linha de abordagem da escola. Para isto, utilizamos trabalhos que nos trazem perspectivas de transformação do papel que os educadores exercem na sociedade, o que nos remete metodologicamente à sala de aula. Assim, buscamos teorias que compatibilizem a escola e a televisão. Para trabalhar com essas teorias, enfatizamos sobretudo aqueles autores que estão comprometidos com a transformação da escola, tais como Giroux e Paulo Freire, entre outros. Nesse sentido, não será por nós salientada a visão althusseriana, em que freqüentemente o poder he-

gemônico e unilateral destas instituições sobrepuja o dos vários grupos sociais, pois entendemos que essas mesmas instituições existem no interior da sociedade e, portanto, são dinâmicas.

[Damos destaque às pequenas e grandes nuances diferenciais nas relações dos vários grupos sociais: o morar em bairros diferentes da cidade, com suas conseqüências para a vida de cada indivíduo e para os grupos sociais, as relações econômicas em que estão inseridos, as relações familiares, o imaginário, o ócio, a diversão, o lazer, a cultura gerada no bojo dessas relações e a maneira como esses componentes são dispostos, seja para recepção do discurso televisivo, seja para a recepção do discurso escolar — esta também faz parte das relações sociais do grupo, com especificidades que lhe dizem respeito, frente ao que a escola representa socialmente para o grupo.]

[Temos como pressuposto que, se existe uma programação televisiva diária, é daí que partiremos, mas, ao subentender o processo em torno do que é oferecido e o que é assistido pelos alunos, nos remeteremos a este último. Esta programação não se circunscreve a um canal, um programa ou um gênero televisivo, sobretudo porque adolescentes assistem a novelas, shows, desenhos animados, filmes, jornais, seriados, entrevistas, aulas, programas infantis, de auditórios, de esportes, religiosos, culinários, etc., entremeados de chamadas e propagandas. Esses programas são apresentados por canais acessíveis, abertos na cidade de São Paulo — Globo, SBT, TV Cultura, Gazeta (CNT), Bandeirantes, Record, Manchete, MTV — ou por assinatura (em nosso universo de pesquisa, há um número reduzido de alunos que têm acesso a esta modalidade de programação). Nessas condições, não podemos nem mesmo afirmar que aquela recepção seja apenas da TV brasileira, pois também dispomos da TV por cabo ou satélite. Além do mais, é quase impossível encontrar hoje, em qualquer país, uma televisão que tenha toda sua programação realizada localmente e que diga respeito só à cultura nacional (cf. Ortiz, 1995).]

A TV com a qual trabalhamos é a TV comercializada no nosso cotidiano, é essa caixa de imagens, som e efeitos especiais que é ligada todos os dias, muitas vezes o dia todo, em 99% das residências nacionais (IBGE, 1992). O que estudamos é o lado de fora da tela, é a maneira como são recebidos os discursos pelos respectivos grupos sociais. Porque pretendemos tornar úteis as respostas dessa

análise em atividades práticas em sala de aula, ratificando o que afirma Giroux (1986), quando aborda o papel do professor.

Focalizar a programação televisiva e analisá-la a partir da recepção redimensiona a relação unilateral que por muitos anos os estudiosos dos MCM apregoaram. Afirmava-se que a programação transmitida era vista por todos da mesma maneira. Esta afirmativa é consistente? Acreditamos que não e, partindo desta interrogação e de outras levantadas em sala de aula, por professores e a partir de nossas leituras, formalizamos o nosso recorte teórico sobre a recepção (cf. Sousa, 1995, Lopes, 1994, Fausto Neto, 1995).

As respostas para essas indagações procuram trazer para o debate subsídios que passem além de tais pressupostos e que, em consequência, permitam analisar a questão com base em dados diferenciais da vida cotidiana. O oposto disso nos levaria a um caminho já percorrido, que se propunha a analisar a televisão sem uma visão de totalidade do processo de quem assiste.

[No que dissemos acima sobre a escola e a televisão, está implícito que, como instituições, têm a alienação imbricada no seu conteúdo. Mas acreditamos na sociedade e nas transformações que esta é capaz de realizar. Portanto, a vida pode trazer possibilidades de leituras diferenciadas dos discursos da escola e da televisão. Não pretendemos negar o poder dos meios de comunicação na sociedade contemporânea, mas, com certeza, entendê-lo dentro de uma dinâmica que lhe é particular.] Vejamos o que diz sobre isso Marcondes Filho, e que nos esclarece sobre esta questão:

Há um grande mito, popularmente disseminado, de que os meios de comunicação — em especial a TV — formam a opinião pública. Na verdade, porém, sua atuação não é tão decisiva. É preciso considerar a força de outros mecanismos que, embora mais discretos, são muito mais poderosos que os meios de comunicação. Trata-se, segundo Dieter Prokop, dos posicionamentos e opiniões profundamente arraigados que se formam naturalmente, sem a influência dos meios de comunicação, ao longo da história de cada um. É então o correspondente a essa história individual aquilo que o receptor busca e espera dos meios de comunicação, não permitindo que eles tão livremente determinem seu modo de ser. A isso se chama recepção seletiva ou redução da “dissonância cognitiva” (Marcondes Filho, 1993:89).

O autor estende suas considerações e afirma que só há duas possibilidades para esse poder de formação de opinião sobre o telespectador: uma é quando este não conhece nada sobre o assunto de que se está tratando; outra é quando todas as informações, mesmo que de diferentes fontes, emitem a mesma opinião, formando assim um “sistema fechado” (sobre esse mesmo tema, cf. Eco, 1993). Essa afirmativa é essencial e abre grande leque de possibilidades e responsabilidades para a realização de trabalhos na área de educação, tendo em vista a recepção crítica da televisão.

Para a realização de um trabalho como o nosso, é essencial conhecer as instituições e o papel que desempenham na sociedade capitalista, em particular quando queremos penetrar no mundo da objetivação e da crítica que os adolescentes fazem desta sociedade. E é por este intermédio que eles são identificados como personagens desse contexto. Se assim não fizermos, recairemos na mesma análise enviesada já feita anteriormente, sem trazer contribuições renovadoras para o papel que a educação poderá assumir nesse fim de século, frente a questões como a globalização, o desenvolvimento e popularização dos meios de comunicação, a própria escola e os rumos que esta poderá tomar.

Como pretendemos colaborar com uma proposta de humanização das relações da sociedade em que vivemos, pensamos que esse processo poderá se dar através da escola, mesmo que, para que isso ocorra, estejamos utilizando as instituições que têm sido instrumento da “desumanização” dessa sociedade.

O TRABALHO DE CAMPO

Nosso levantamento de dados no campo representa de modo mais incisivo no corpo do trabalho a continuidade do que vínhamos estudando no plano acadêmico na universidade, preocupados em entender os adolescentes diante do discurso de instituições como a escola e a televisão. Neste capítulo, procuramos evidenciar a integração entre as posturas teóricas e a nossa prática pedagógica.

Definido o objeto de estudo e assumindo que não iríamos trabalhar apenas com o conceito de espaço, buscamos uma linha teórico-metodológica para dar o encaminhamento necessário à nossa pesquisa. Formulamos a hipótese em função da nossa vivência e com base em teorias de autores que se debruçaram sobre temas afins. Após a fase mais dedicada às leituras e ao entendimento teórico do tema, começamos a planejar nossa ida a campo.

[A escolha das escolas para o levantamento de dados justifica-se tendo em vista comprovar nossa hipótese. Para tanto, elegemos as escolas por sua localização na cidade: Como buscamos as diferentes recepções dos discursos da escola e da TV evidenciadas por fatores tais como os diversos usos do solo urbano, procuramos destacar as características desse uso na cidade de São Paulo, favorecidas pela presença mais ou menos intensa de equipamentos urbanos.]

Realizamos o primeiro encontro nas escolas escolhidas em maio de 1995. Em seguida, trabalhamos com o tema teoricamente e retornamos, para novo levantamento de dados, que aconteceu no segundo semestre de 1995. A seguir, descreveremos, passo a passo, essa fase do trabalho.

Nossas amostragens não foram feitas aleatoriamente: são representativas dentro do nosso universo e estratificadas de acordo com o sistema de informações disponíveis sobre os bairros em que se localizam as escolas. Entendemos que os equipamentos urbanos voltados ao lazer (cinemas, clubes, centros culturais, teatros, shopping centers, parques, casas de espetáculos, etc.), fatores relativos a infraestrutura urbana ou relativos ao nível socioeconômico dos grupos sociais, diferenciam o uso que os adolescentes fazem da cidade (cf. Lima, 1989) e, conseqüente-

mente, se fazem presentes em sua formação cultural. [Como diz David Harvey (apud Corrêa, 1989:65), “se já há diferença de renda monetária, a localização residencial pode implicar diferenças ainda maiores no que diz respeito a renda real”. Procuramos trabalhar, pois, com escolas localizadas em bairros onde esses equipamentos estão diversamente distribuídos, isto é, mais concentrados em um bairro e menos nos outros, para que pudéssemos testar nossa hipótese.]

Na cidade de São Paulo, os equipamentos urbanos que citamos acima e a infra-estrutura urbana encontram-se distribuídos de maneira pouco uniforme, como é comum nas cidades capitalistas dos países subdesenvolvidos (cf. Corrêa, 1989). No caso dos bairros onde moram as classes sociais de maior poder aquisitivo, não importa a localização na cidade, sempre está presente a infra-estrutura cuja implantação depende do poder público. Já nos bairros ocupados pelas classes sociais de menor poder aquisitivo, não encontramos esses equipamentos tão fartamente distribuídos (cf. Santos, 1981).

Para que este dado fique evidenciado e não precisemos repeti-lo muitas vezes no texto, procuramos dividir os bairros onde as escolas se localizam e residem os alunos que aí estudam em três distintas áreas, em que se destaca a presença de equipamentos urbanos voltados ao lazer e dos equipamentos urbanos chamados sociais — água, esgoto, transporte de massa, etc. (cf. Mamigonian, 1993). De acordo com a presença de tais equipamentos, especialmente nos bairros em evidência para o nosso trabalho (Carta 1), utilizaremos terminologia que os diferencie:

- denominaremos de Área 1 os bairros onde os equipamentos, além da infra-estrutura urbana, estão mais fartamente distribuídos; em nosso trabalho, esta é a região central da cidade;
- denominaremos de Área 2 os bairros onde estes elementos, além da infra-estrutura urbana, começam a se fazer presentes, mesmo que lentamente; trata-se da periferia próxima;
- e denominaremos de Área 3 os bairros onde a infra-estrutura urbana é precária e os equipamentos citados escasseiam; é a periferia remota.

Quando da seleção das escolas, procuramos, na medida do possível, escolhê-las de maneira que estes fatores ficassem evidentes, principalmente porque sabíamos que as escolas costumam prestar serviços à comunidade que reside em suas imediações e seria usuária desses equipamentos urbanos.

De início, foram escolhidas cinco escolas. Depois, este número foi reduzido a três, devido a problemas internos de algumas delas, como foi o caso da E.E.P.G. Marina Cintra. Isso era previsto, razão por que tínhamos originalmente um rol maior de escolas para selecionar, de tal forma que ficasse em evidência a questão dos equipamentos urbanos.

A primeira escola escolhida foi a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Caetano de Campos – Consolação, onde fomos muito bem recebidos. Este fato também foi importante para a escolha dessa escola, porque tínhamos os elementos que procurávamos e permissão para trabalhar. Essa escola localiza-se no centro de São Paulo e apresenta o conjunto de características urbanas correspondente às áreas centrais das cidades capitalistas dos países subdesenvolvidos. No seu entorno, centro radial da rede de transportes, encontramos grande concentração de atividades voltadas ao comércio, aos serviços e ao lazer da população moradora ou usuária, além de elevado fluxo de passageiros. Do ponto de vista dos equipamentos urbanos, lá encontramos grande concentração (cf. Santos, 1981, e Corrêa, 1989) e, portanto, as características da Área 1.

A segunda escola escolhida localiza-se em uma das região da cidade que apresenta identidades com as características que definimos para a Área 2: periferia próxima, seguindo em direção à zona sul da cidade. Encontramos aí bairros por nós conhecidos, porque trabalhamos em várias escolas dessa região. Dentre estas, uma mostrava-se representativa, apesar de existir em São Paulo grande número de estabelecimentos escolares nas mesmas condições. É a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Luís Gonzaga Pinto e Silva, onde foi mais fácil o acesso para a realização do trabalho de campo. Conhecíamos a direção da escola desde o ano de 1986, quando de nossa chegada a São Paulo, para exercer a profissão de professora. A boa acolhida que já havíamos recebido confirmou-se e o trabalho de pesquisa pôde ser realizado com as classes que a nós interessassem, desde que os alunos se prontificassem a participar, o que não foi difícil conseguir. Esta escola situa-se em área formada por bairros com forte tendência residencial, mas onde encontramos a presença de setores do comércio voltados ao mercado local e um centro empresarial que concentra sedes sociais de várias empresas. Em função daquele centro, o sistema de transporte mostra-se mais eficiente ali do que em outros bairros da mesma região da cidade.

A terceira escola havia sido sugerida, porque em nossas andanças pela periferia conhecemos um bairro com as características urbanas definidas para a Área 3, necessárias para estabelecer um contraponto com os bairros onde se localizam as outras duas escolas escolhidas. Esse bairro, chamado Engenheiro Marsilac, no extremo meridional da Zona Sul da cidade, é o que tínhamos como exemplo para fazer as comparações necessárias e verificar nossa hipótese. Buscamos então a única escola do bairro, a Escola Estadual de Primeiro Grau Regina Miranda Brant de Carvalho, onde fomos carinhosamente recebidos pela direção, pelos professores e pelos alunos, além de outras pessoas do bairro (ver Carta 1, nos Anexos). Esta escola localiza-se em uma área formada por um conjunto de bairros que compõem extensa periferia da mancha urbana, com alguma descontinuidade de características. São bairros dormitórios, não uma zona de passagem. O fluxo de transporte é somente o que se dirige para lá e para suas adjacências. Dentre os bairros que abrigam as escolas escolhidas, este é o que tem menos equipamentos urbanos à disposição dos moradores.

Definidas as amostras (escolas) representativas da diversidade urbana da cidade de São Paulo, procuramos definir como compor os grupos de alunos. Para isso, decidimos formá-los com adolescentes que estivessem dentro da mesma faixa etária, ou pelo menos dentro de um limite de faixa etária. Decidimos trabalhar com alunos de 5ª a 8ª séries, que tivessem entre 11 a 16 anos — portanto dentro dos limites do que os psicólogos aceitam como adolescência — e também porque essas idades eram comuns às três escolas escolhidas, nas séries definidas, informações que obtivemos junto à secretaria das escolas. Com isto, garantimos a representatividade da nossa amostragem. Formando assim grupos que, apesar da diversidade urbana, teriam afinidades típicas de sua idade, o que lhes daria maior coesão.]

Em seguida, delimitamos a quantidade de alunos por grupos, estes, em suas escolas, representando o universo pesquisado. Analisamos o número médio de alunos matriculados e cursando por série, que era em torno de 30 alunos por sala nas três escolas.¹ Estabelecemos uma representação em torno de 20% da média de alunos por classe e chegamos a um número fechado que pudesse ter a mesma porcentagem de meninos e meninas aí representados, não levamos em consideração a

¹ Em virtude das novas deliberações para as escolas da rede pública estadual de São Paulo, não mais é permitida a consolidação de salas de aulas com esse número de alunos.

porcentagem de meninos e meninas por sala. Isto feito, decidimo-nos pelo número de seis alunos, distribuídos igualmente entre os dois sexos.

Definido os grupos, procuramos elaborar a maneira como chegar até eles, através de questionários escritos ou utilizando outros procedimentos. Nesse mesmo período, fizemos os primeiros contatos com os alunos de cada uma das escolas, para definir junto a eles quem se prontificaria a participar do trabalho.

Na rede pública, existem escolas que organizam classes pelo critério do rendimento escolar ou disciplinar dos alunos. Nas escolas selecionadas, em particular, as classes não são compostas dessa maneira. Do conjunto de séries, escolhemos uma única sala, correspondente a cada série do ensino fundamental por escola, cujos professores — principalmente, mais não só de Geografia — dispuseram-se a participar do trabalho, liberando os alunos de suas aulas.

↳ Fomos às salas de aula e tivemos reuniões com o intuito de explicar detalhadamente os objetivos do trabalho que pretendíamos realizar na escola e o que queríamos deles. Muitas perguntas foram feitas pelos alunos, antes de se disporem a participar dos grupos. Depois de esclarecidas as principais dúvidas, os próprios estudantes que desejavam ser entrevistados nos procuravam e então marcávamos uma data para nosso próximo encontro.↳

↳ No nosso segundo encontro, aplicamos um breve questionário (Questionário 1, nos Anexos) para registrar os dados gerais dos alunos e dos programas de televisão que assistiam e coletar informações gerais sobre suas aulas de Geografia.↳

↳ Os objetivos da aplicação deste questionário eram, em primeiro lugar, delinear o mapa de localização das residências dos alunos; em segundo, conhecer sua disposição e sua acuidade em responder questionários por escritos; e em terceiro, relacionar os programas de televisão assistidos, os mais assistidos e os que os eles mais gostavam de assistir — e, portanto, o grau de diversidade dessa relação.↳ Utilizamos esses dados para elaborar as Tabelas 1, 2 e 3 com os títulos dos programas assistidos pelos alunos de cada escola (ver Anexos). A partir dessa tabulação, criamos um “clipe” de fragmentos de programas utilizados nas etapas seguintes de nosso trabalho. Em quarto lugar, aquele questionário permitiu saber da quantidade de aulas de Geografia que lhes são ministradas semanalmente. Esse contato foi importante, pois foi nessa ocasião que estabelecemos nossos primeiros diálogos sobre suas respectivas vivências.

Com a aplicação desse questionário, tivemos o nosso contato melhor definido. Daí em diante, os alunos assumiram a efetiva responsabilidade de participar do trabalho. Esclarecemos junto a eles a necessidade da continuidade dessas atividades, pois só assim teria sentido o trabalho. Como houve um pequeno número de desistências, procuramos novamente junto aos professores alunos que se dispusessem a participar dos grupos. Voltamos a aplicar o primeiro questionário para esses alunos, que também assumiram o mesmo compromisso conosco.

Após a elaboração das Tabelas 1, 2 e 3, começamos a gravar em fitas de vídeo os programas de maior audiência entre os grupos de aluno e aqueles programas que os alunos declararam preferir. Constatamos que, no conjunto de grupos de cada escola, existe um universo composto de um núcleo comum e outro não comum, específicos de programas para cada escola.

Concomitantemente, elaboramos o trabalho que iríamos desenvolver junto aos alunos. Verificamos, no primeiro contato, que estes, apesar da disponibilidade, tinham pouca acuidade para responder por escrito aos questionários: eles se mostravam mais à vontade quando falavam do que quando escreviam. Por este motivo, decidimos gravar as entrevistas, para facilitar nosso contato. Por razões éticas, alertamos os alunos de que estávamos gravando suas entrevistas, como também os debates.

[Estas entrevistas com os alunos tiveram por finalidade destacar os dados referentes à realidade social de cada grupo, para confirmar empiricamente nossa hipótese. Nossa intenção, nesse momento, era saber se os grupos se constituem como tal — mostrando afinidades por morarem nas mesmas áreas da cidade — e conhecer os alunos no contexto público (escola, rua e outros espaços) e no contexto privado (o individual e o familiar).]

Elaborar uma entrevista, buscando conhecer as particularidades da vida dos indivíduos nos grupos em que vivem, apresenta dificuldades, como o cuidado de não atingi-los com perguntas constrangedoras. Procurávamos conhecer as realidades sociais dos adolescentes, sem tocar em suas individualidades, ao mesmo tempo em que pretendíamos tratar de temas relativos a sua maneira de viver. Sabíamos que os adolescentes não se expõem com facilidade, até mesmo em função da sua idade e das transformações por que passam nesse período da vida (cf. Pfromm Netto, 1973). Tentando superar essa questão, formulamos perguntas de modo que os alunos falassem de si, sem se sentirem agredidos em sua individualidade.

[Obtivemos assim um universo de 72 adolescentes. Graças a este número relativamente pequeno, pudemos trabalhar com s jovens sem ter que transformá-los em números, porque estávamos buscando diversidades e afinidades entre os grupos e dentro deles, e não apenas as médias. Queríamos que suas respostas fossem consideradas na sua integridade e no conjunto. Utilizamos para isto, recursos estatísticos que não dizem respeito a médias. Fizemos uma estatística elementar, pois não tínhamos o intuito de lidar especificamente com médias e outros recursos. Como estávamos trabalhando com métodos de pesquisa qualitativa (cf. Ludke, 1984, e Ludke e André, 1986), este problema ficou mais bem resolvido.]

Embora não tenhamos nos pautado pela quantificação no trabalho, procuramos uma referência modal: Quando falamos em “maioria” no texto, estamos na verdade nos referindo a uma maioria qualitativa. Porque não buscamos as médias estatísticas para esclarecer comportamentos, atitudes, maneira de viver, etc. Muitas vezes, o destaque aparece também para a minoria (que também é analisada qualitativamente), quando queremos explicar sua importância na diferenciação entre os grupos de adolescentes ou dentro destes.

— D A partir desses dados, montamos outro questionário para novas entrevistas com os alunos. Este segundo questionário foi elaborado em duas fases. Inicialmente, concebemos um longo roteiro que incluía muitas perguntas, mas que não nos respondiam muitas questões. Ficamos ciente disso após aplicá-lo a quatro adolescentes alunos de outras escolas da cidade que não estavam envolvidas no projeto. Isso foi importante para que entendêssemos como lidar melhor quando entrevistávamos adolescentes.

Tentamos uma nova elaboração do questionário (ver, nos Anexos, Questionário 2), que foi a base de nossas entrevistas. A seqüência das perguntas foi dada pela própria dinâmica que a entrevista ganhava com cada o aluno. Este roteiro orienta, mas não necessariamente determina a configuração da entrevista. Porque notamos que os adolescentes ficam mais à vontade ao participar de um bate-papo do que de uma argüição formal, com perguntas muito fechadas.

∫ O questionário está dividido em três unidades. A primeira diz respeito aos alunos como receptores da programação da TV. O objetivo aqui é identificar a credibilidade, junto aos adolescentes, dos programas veiculados por esse meio, a disponibilidade deles para assistir televisão, as possíveis relações da ocorrência do tempo livre e dos seus usos e os horários em que assistem a programas de televi-

são. Fizemos algumas comparações, para saber da sua disposição para deixar a TV e realizar outras atividades. Procuramos colocá-los em situações de escolha entre outros usos do tempo livre e a TV, para conhecer sua resistência e disponibilidade para participar de atividades distintas. Finalmente, indagamos sua preferência quanto aos programas destinados a faixas etárias diferenciadas.²]

] A segunda unidade do questionário diz respeito à vida pública e privada (cf. Giroux, 1986) dos adolescentes. Procuramos abordar a realidade social vivenciada por eles, os usos do tempo livre nos bairros em que moram e na cidade como um todo. Elaboramos perguntas para entender o papel e a importância da rua e de instituições voltadas ao lazer nas suas relações sociais. Tentamos evidenciar seus vínculos com bairros nos quais residem e com outros bairros da cidade, bem como sua visão sobre estes lugares (sobre a apreensão do conceito de lugar pelas crianças, ver Tuan, 1983). Destacamos também, pelo seu caráter de excepcionalidade, as festas populares³ desses bairros.]

] Nesta segunda unidade do questionário, entramos um pouco mais na casa e no convívio doméstico de cada aluno, analisando suas relações familiares, suas obrigações domésticas e seu nível socioeconômico] — porque, durante todo o trabalho, não procuramos dividir os grupos por classes sociais, tendo como referência os salários ganhos pelas famílias e suas relações de trabalho. Esse era o momento da entrevista em que os adolescentes expunham sua intimidade, sua vida cotidiana, com todas as relações e hierarquizações que fazem parte da sociedade de que participam (cf. Heller, 1992 e 1994), e mostravam, mesmo que indiretamente, suas condições socioeconômicas. Procuramos deixar os adolescentes mais à vontade, desenvolvendo assuntos e opinando, sem interferir nas suas respostas, para que nossa análise pudesse apreender os fatores que interagem com suas representações como indivíduos ou coletivamente na sociedade.

A terceira parte do questionário pretende analisar a relação do aluno com a escola em que estuda. As perguntas buscam o juízo do aluno sobre a função social da escola, sua significância específica para cada um e, particularmente para o entrevistado, o que considera escola ideal. Procuramos também compreender suas relações com os professores e com os conteúdos programáticos dessa instituição.

² Sobre os programas dirigidos a faixas etárias diversas, ver Ferrari (1995).

³ Popular no sentido dado a este termo, segundo Bosi (1972), por Antonio Gramsci.

[Sua opinião sobre o papel do professor na escola. Suas relações com o professor — seja na sala de aula, seja na escola como um todo —, com a própria escola e com o conteúdo programático, em especial com o conteúdo de Geografia.]

[Fizemos perguntas para compreender como é vista a Geografia ensinada na escola fundamental, sua aplicação na vida prática, a didática utilizada nessas aulas, a importância dessa disciplina no atual contexto social dos alunos e a visão do aluno sobre o que seria a aula ideal de Geografia. É aqui que fazemos a aproximação dos conteúdos da Geografia desenvolvidos nas respectivas escolas.]

Elaborado o questionário a ser aplicado individualmente, queríamos colocar os alunos frente a frente para discutir sobre os programas de televisão preferidos por eles. Elaboramos mais algumas perguntas que motivassem o debate entre os participantes, utilizando as gravações dos programas correspondentes a cada escola. Exibimos as fitas com os programas por eles escolhidos no nosso primeiro contato e os alunos apresentavam suas opiniões. As perguntas referiam-se às justificativas da preferência dos alunos por aqueles programas e, assim, nos grupos, por série, discutia-se cada um dos programas.

Com esses materiais — gravador, fitas de vídeo, fitas cassete e roteiro —, iniciamos o trabalho de campo. A primeira escola em que fizemos entrevistas foi a E.E.P.S.G Caetano de Campos. Para que possamos seguir a ordem da coleta de dados nas escolas e para sermos mais concisos ao longo da redação do trabalho, iremos nos referir a esta como primeiro grupo ou Escola 1.

Essa fase teve início com uma reunião — alguns meses já haviam passado desde o nosso último encontro, muitos alunos acreditavam que o nosso retorno não iria mais acontecer —, em que discutimos as séries que seriam entrevistadas em primeiro. Como iríamos utilizar os horários de aulas para as entrevistas, teríamos que combinar com os professores o melhor momento para que cada aluno se retirasse da sala. Combinados os horários, iniciamos as entrevistas individuais, que foram realizadas nas salas disponíveis ou na sala da coordenação, cedidas pela escola.

O trabalho desenvolveu-se em duas fases. Na primeira, o aluno era entrevistado individualmente e na segunda, com o grupo (seus colegas de sala). Frequentemente, os alunos iniciavam a entrevista algo inibidos, mas, à medida que a conversa seguia, mostravam-se falantes e desembaraçados.

↳ No conjunto, as entrevistas seguiam a ordem das unidades do questionário. Iniciávamos perguntando sobre a televisão. Sentiam-se muito seguros ao falar da TV, um meio de comunicação presente na sua vida. Isso nos facilitava a entrada para o segundo bloco de perguntas, sua vida doméstica e social, pois, quando falavam de televisão, de certa maneira já mostravam um pouco da sua intimidade. Finalmente, discutíamos a escola e a Geografia; davam suas opiniões, e o fato de estarmos sozinhos com certeza os estimulavam a falar mais da sua situação de aluno, sem ter que mostrar, para colegas e professores, o que pensavam. ↵

Terminadas as entrevistas individuais, utilizávamos de preferência as aulas vagas, ou recreios com tempo disponível para todos, para realizar os debates. Seguindo o roteiro programado, fazíamos a apresentação do “clipe” de programas e seus respectivos debates. Começávamos com perguntas sobre quem assistia ou não os programas exibidos e, a partir daí, por que os assistiam. Essas perguntas podiam ou não levar a grandes discussões; dependia do programa e da turma que estava ali. Mas, no geral, era um momento em que se mostravam mais cuidadosos com o que diziam, pois ali estavam os seus colegas.

Essas discussões foram muito importante e proveitosas, apesar de termos ao longo do trabalho mostrado mais o material das entrevistas individuais. Essa etapa durou cerca de três semanas e aconteceu no final de setembro a início de outubro de 1995.

Iniciamos em seguida o mesmo trabalho com os alunos da E.E.P.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva, à qual nos referimos, no texto, como segundo grupo ou Escola 2. O processo foi o mesmo: reunimo-nos após alguns meses sem nos ver e reiniciamos o trabalho com as entrevistas individuais. Para isso, tivemos à nossa disposição uma grande sala da escola, utilizada apenas para reuniões. De novo, estávamos lá somente eu e um aluno por vez, o gravador, fitas e o roteiro. Combinamos com os professores os melhores horários para realizar o trabalho, como tínhamos feito com a Escola 1.

Realizamos as entrevistas individuais e coletivas da mesma maneira que na escola anterior. Procurávamos sempre seguir o roteiro, mas sentíamos que algumas vezes era melhor deixar o aluno falar sem interrompê-lo, porque muito do que falava já ia respondendo perguntas formuladas no questionário.

Os debates com os grupos eram realizadas logo que terminávamos as entrevistas individuais de cada série. Novamente, exibíamos os programas mais vistos

pelos alunos da escola, gravados com antecedência, e, em torno dos programas, eram iniciados os debates. Para o trabalho nessa escola, necessitamos de três semanas, de outubro a novembro de 1995.]

Passamos para a E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho, que, ao longo do texto, denominaremos terceiro grupo ou Escola 3. Iniciamos o trabalho nessa escola com uma reunião dos alunos que já haviam respondido o primeiro questionário e que não encontrávamos desde então. Nesse contato, explicamos mais uma vez o que queríamos deles e reafirmamos nosso acordo relativo a suas participações no trabalho. Houve dois casos de desistência e logo esses alunos foram substituídos por outros que se mostraram interessados.

Fizemos as entrevistas individuais e os debates por série com os programas gravados, como nas outras duas escolas. Este trabalho foi feito em três semanas, entre os meses de novembro e início de dezembro de 1995, e seguimos o mesmo esquema marcado e realizado com as outras escolas.

Após a fase de entrevistas, iniciamos outra etapa, a das transcrições das fitas cassete gravadas com as entrevistas, para realizar a análise dos dados empíricos. Como nós mesmos fizemos essas transcrições, ao final já havíamos reelaborado e consolidado as entrevistas.

Em seguida, construímos as tabelas básicas de determinadas informações. Os dados quantificáveis só foram utilizados como pano de fundo. As perguntas que formuladas mais diretamente foram tabuladas, ainda que, por vezes, um ou dois alunos não tivessem respondido a alguma pergunta.

Encerrada a tabulação, demos à redação final, utilizando todo o material disponível, copiado e sistematizado. Delineamos os conceitos utilizados, fundamentando-os em um aparato teórico definido, que nos serviu de base para melhor entender e mostrar a vivência desses adolescentes em uma cidade com características tão diversas e marcantes.

Entendemos que as condições econômicas vistas isoladamente não explicam os diversos usos da cidade pelos vários grupos sociais. Buscando uma análise menos centrada nessa questão, introduzimos em nossa investigação o papel de outros elementos nas diferenciações do uso do solo urbano e sua significância para quem dele faz uso. Esse dado é importante para que possamos propor um enfoque pedagógico com base nas culturas locais (cf. Pereira, Santos & Carvalho, 1991), sem que os alunos percam de vista a escala global.]

SEGUNDA PARTE

A ESCOLA

[A nossa pesquisa surge na escola. É resultado do trabalho que aí realizamos, do aprendizado e das dificuldades encontradas nesse trabalho. Desenvolve-se a partir de questionamentos aí formulados, e é uma tentativa de analisar a escola, buscando alternativas para uma atividade educacional mais efetiva e consciente. Nossa pesquisa, portanto, tem como lócus, realiza-se na e diz respeito à escola fundamental.]

Um dos objetivos desta dissertação é tentar entender o grau de compatibilidade e intencionalidade existente entre o discurso da escola (*lato sensu*) e a realidade social em que está inserido o adolescente estudante — e se a escola tem se proposto a esse entendimento.

[Em virtude de nossa formação na área da Geografia, esta disciplina tem presença em caráter hegemônico na nossa visão de mundo. Esta disciplina não está na nossa pesquisa meramente como um conteúdo da escola: é nossa visão de mundo, insistimos. Em função disso é que nós lhe utilizamos a metodologia e tomamos esse rumo.]

Nesta segunda parte da dissertação, abordamos questões sobre a escola pública paulistana. As três escolas com as quais trabalhamos representam o universo das escolas públicas da cidade de São Paulo. Nossas amostras, apesar de específicas, representam a cidade e os respectivos contextos sociais característicos de bairros e comunidades diversas. Essas condições também se encontram em outros bairros e comunidades da cidade, não necessariamente da mesma maneira ou com a mesma intensidade. Nossas amostras, por conseguinte, cumprem seu papel de representação de um universo abrangente.

Vamos expor a visão dos alunos sobre a escola que frequentam. A Geografia, como disciplina escolar, integra esta parte da dissertação, pois é através do que conhecemos a escola fundamental e a percepção do aluno sobre as relações sociais. Não trabalhamos ortodoxamente com a Geografia da Percepção, mas com o universo de percepção dos alunos e não só quando discutimos sobre a escola, mas também quando os temas tratados são outros.

CAPÍTULO 5

AS ESCOLAS SELECIONADAS

Nas cidades capitalistas e, em particular, em São Paulo, há freqüentemente uma tendência de segregação (diferenciação) espacial das classes sociais (cf. Corrêa, 1989). Como geógrafos, esse dado está incorporado ao nosso universo de análise. Foi esse o critério de estratificação de amostra; não fizemos seleção das escolas por sorteio de bairros ou de Delegacias de Ensino nem fizemos definição astral; essa postura foi uma escolha pensada. Com esse critério de estratificação, pudemos trabalhar, até por questões de limites materiais (tempo, disposição dos alunos e das escolas) com três estabelecimentos escolares.

Tomando aleatoriamente as escolas, correríamos o risco de não estabelecer o caráter específico dos bairros e grupos que cada estabelecimento escolar atende. Não consideramos “alunos em trânsito pela cidade”, não incluímos no nosso levantamento de campo escolares do curso noturno, porque geralmente estudam próximos ao local em que trabalham, mesmo que distante de suas residências. Tratamos com os alunos que estão inseridos na comunidade onde a escola se localiza. Daí a importância da proximidade de suas residências da escola e sua vivência no bairro.

Se, por um lado, São Paulo apresenta essa nítida estratificação espacial conseqüente da dinâmica do seu crescimento, o processo de produção urbano foi já uma enorme fragmentação da relação entre a produção do espaço urbano e a segregação social.

O processo de urbanização pelo qual passaram muitas cidades brasileiras (como no mundo) e que também ocorreu em São Paulo, é decorrência de vários fatores, tais como desenvolvimento industrial, transformações fomentadas por este — a terciarização, a mundialização da economia, etc. (cf. Santos, 1982) —, movimentos migratórios do campo para a cidade, (cf. Castells, 1983) e acontecimentos relativos a esse “período histórico” (cf. Santos, 1985). As cidades foram mudando para servir às necessidades dessa industrialização, os bairros vão se transformando

e as funções de cada um parecem servir às necessidades e à acomodação de uma crescente industrialização e as correspondentes transformações da produção e reprodução do espaço. Há portanto transformações dos hábitos e usos que se faz do espaço.

Com base nessa urbanização crescente, foram levadas em consideração, quando da escolha das escolas, sua localização na cidade, sua identidade com o uso do solo urbano e a presença nesse setor do solo urbano dos equipamentos e serviços urbanos anteriormente citados, além da possível localização das residências dos alunos nas proximidades da escola e a adesão da escola e dos alunos selecionados para participar do trabalho. Para demonstrar e justificar a escolha das respectivas escolas, utilizamos uma cartas de ocupação do solo (ver Carta 1, nos Anexos), a localização dos bairros onde residem os alunos escolhidos para o trabalho e o *Mapa de Exclusão Social* (Sposati, 1995).¹

No conjunto de escolas da cidade, encontramos muitas que se encaixam dentro dos requisitos que delimitamos para a seleção das amostras do nosso levantamento de campo. Em face disso é que nos colocamos em campo para fazer uma pré-seleção que extraísse do universo possível de escolas públicas de São Paulo aquelas passíveis de serem pesquisadas. Buscamos então aquelas que nos permitissem realizar o trabalho.

Na região central e suas imediações, encontramos grande concentração de equipamentos urbanos que caracterizam os bairros que denominamos Área 1. À medida que nos deslocamos para a periferia da cidade de São Paulo, a presença desses equipamentos torna-se menos intensa; destacamos aí as Áreas 2 e 3. Isso no caso dos bairros escolhidos para a nossa amostragem, porque essa relação de afastamento do núcleo central com níveis menores de urbanização (cf. Corrêa, 1989), não é verdadeira para toda(s) a(s) cidade(s), mais é representativa desse universo.

Cada escola apresenta características que lhe são únicas. Mesmo sendo instituições que têm finalidades comuns, encontram-se inseridas em realidades sociais distintas. Por isso, uma ação que é interessante para uma, não pode tornar-se regra para o conjunto delas. Cada escola, onde encontramos grupos sociais diversos que

¹ O *Mapa de Exclusão Social* aponta as diferenças de qualidade de vida entre os bairros da cidade de São Paulo.

se relacionam (Giroux, 1986), localiza-se em bairros com características sociais peculiares. Não há um padrão único para essas instituições. Cada escola tem particularidades que lhe dizem respeito. Mostraremos agora algumas particularidades das escolas selecionadas para o nosso trabalho.

São três escolas estaduais, localizadas em São Paulo. Em cada uma, encontramos grupos sociais que vivenciam a cidade de maneira diversa, como consequência, além de outros fatores, da intensa industrialização, do processo de urbanização e das funções sociais que os bairros passam a assumir nesse processo. Existem outras variáveis que poderiam nos ajudar a responder a nossa hipótese — nível de renda, nível de escolaridade das famílias dos alunos entrevistados —, mas não nos propusemos a trabalhar especificamente com estes dados, por que acreditamos que os vários momentos do processo de urbanização dos bairros nos fornecem elementos que nos bastam (neste trabalho) para que analisemos as possibilidades que cada grupo tem de uso da cidade.

5.1 E.E.P.S.G Caetano de Campos – Consolação

A Escola 1 localiza-se à rua João Guimarães Rosa, 111, no bairro Consolação, que representa o que designamos de Área 1. Atende a alunos que vivem na área central da cidade. Os alunos entrevistados residem nos seguintes bairros da cidade: Santa Cecília, Consolação, Vila Buarque, Bela Vista e Centro (ver Carta 1, nos Anexos). Dois alunos desse grupo não moram em bairro próximo à escola, por motivo de mudança de domicílio, durante o período de entrevistas, para outra área da cidade.

Encontramos nessa área grande número de atividades comerciais e de prestação de serviços, mas também elevado número de residências. As famílias que aí se estabeleceram têm origens sociais diversas e, por motivos também diversos, procuram essa área para residir.²

² Corrêa (1989) discute questões relativas às pessoas que residem nas áreas centrais das cidades.

Os adolescentes que residem nessa região já a encontraram como hoje a vemos,³ com esse misto de funções que os bairros apresentam. A infra-estrutura aí instalada facilita a realização de algumas atividades, dentre as quais as atividades institucionalizadas e voltadas ao lazer. Estes adolescentes vivenciam o bairro da maneira que lhes é possível e permitida. O ritmo (veloz) urbano, além do “trabalho” que realizam em casa, a escola e as atividades desta decorrentes determinam o ritmo de suas vidas.

Esta escola atende alunos de todas as séries da educação fundamental e do 2º grau. Os cursos são distribuídos em três períodos. Para os trabalhos no ano de 1995, tinha funcionários capacitados para as suas funções. Por estar localizada na região central e por corresponder a outro momento histórico da rede de ensino, como também da cidade, encontramos em seus quadros grande número de professores efetivos, o que facilita a continuidade do trabalho pedagógico. Nas demais escolas, houve troca de professores, no decorrer do ano letivo, em praticamente todas as disciplinas, em especial a de Geografia.

No ano em que o trabalho de campo foi realizado, esta escola encontrava-se envolvida no projeto Escola Padrão do governo estadual.⁴ Conseqüentemente, os docentes auferiam remuneração diferenciada em relação aos outros professores da rede de ensino do estado. As escolas envolvidas nesse projeto contaram com um número maior de funcionários (coordenadores pedagógicos, coordenadores de área e de períodos e bibliotecários), receberam acervo bibliográfico e outros materiais para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos. Discutir esse projeto não é relevante para o nosso trabalho, pr isto não o faremos.

Esta escola dispõe de laboratório multidisciplinar, duas quadras de esporte, um grande pátio interno coberto, auditório, sala de vídeo e biblioteca. As carteiras, lousas, piso e condições de higiene são boas. Encontramos ainda amplos corredores, com pé-direito muito alto, iluminados com luz natural, filtrada por vitrais. A escola passara, havia pouco menos de cinco anos por uma restauração e contava, portanto, com boas condições físicas de funcionamento.

³ O que pensam os adolescentes sobre os bairros que moram está no Capítulo 7 deste trabalho.

⁴ Dados sobre o projeto Escola Padrão podem ser encontrados na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Sua edificação apresenta uma fachada de excelente padrão arquitetônico (Foto 1), típico dos períodos em que as construções públicas apresentavam tal característica. Esta escola teve por muitos anos como clientela estudantes das classes sociais de alto poder aquisitivo. Os alunos sentem-se valorizados por estudar aí, em função desse passado da escola, e por gostar do ambiente e dos professores que formam seus quadros. As condições materiais também foram destacadas por eles.



Foto 1. Fachada da EEPSG Caetano de Campos – Consolação

A Escola I tem grande importância para os moradores do bairro, já que neste somente 32,78% das vagas oferecidas em escolas de 1º grau são públicas (cf.

Sposati, 1995). Existem ainda dois dados relevantes para essa questão. O primeiro diz respeito à densidade demográfica dos bairros dessa área da cidade (cf. Sposati, 1995). O segundo refere-se ao poder aquisitivo dos moradores (cf. Sposati, 1995). Trata-se pois de uma área que exhibe necessidade de maior número de escolas públicas, graças às condições sociais que apresenta.

5.2 E.E.P.S.G Luiz Gonzaga Pinto e Silva

A Escola 2, localizada-se à rua Geraldo Fraga de Oliveira, 256, no Jardim São Luiz, representa a Área 2. Atende alunos residentes nos bairros adjacentes ao Jardim São Luiz. As residências dos alunos selecionados estão situadas nos seguintes bairros: Casa Banca, Piraporinha, Jardim Brasília, Parque Santo Antônio, Jardim Ibirapuera e Monte Azul (ver Carta 1, nos Anexos).

Até à implantação de um grande centro empresarial, este bairro apresentava quase que exclusivamente a função de bairro dormitório, com um pequeno comércio na praça central. A construção do centro empresarial implicou a presença de fragmentos de infra-estrutura urbana. Com o processo de industrialização da cidade e em consequência deste e de outros fatores, alguns equipamentos urbanos parecem despontar, trazendo consigo as transformações características desse processo.

Aqui a rua apresenta funções sociais pouco comuns à Área 1: é área de convivência, rivalidades, conquistas e aprendizagem. A convivência social na rua ainda é uma constante na vida dos estudantes desta escola. A presença de parte dos equipamentos urbanos evidencia transformações no ritmo e no uso do solo urbano, até pelos adolescentes que aí residem.

Como a Escola 1, esta oferece vagas para todas as séries da educação fundamental e de 2º grau e estava envolvida no projeto Escola Padrão. Tem biblioteca, laboratório multidisciplinar, sala de vídeo e reuniões, duas quadras poliesportivas, um grande pátio interno coberto, que também funciona como auditório. As salas de aula são muito organizadas, com lousa e carteiras em bom estado de conservação, e suas condições de higiene também são boas. O prédio não tem suntuosidade, mas

as salas e corredores são amplos, com pé-direito alto e grandes janelas que iluminam as salas (Foto 2).



Foto 2. Área interna da EEPSP Luiz Gonzaga Pinto e Silva

No ano de 1995, contou com funcionários capacitados para exercer suas funções (administrativas, pedagógicas, de limpeza e burocráticas), com exceção de alguns professores, em especial de Geografia. Mesmo convivendo com a carência destes profissionais, os alunos destacam qualidades, demonstram um carinho especial pela escola e se orgulham de estudar na “melhor escola do bairro”, como eles mesmos afirmam, porque conhecem as dificuldades encontradas por outras escolas próximas. Junto à comunidade, a Escola 2 goza de ótimo conceito. Conversando com alguns pais, notamos seu apreço por este estabelecimento: muitos já estudaram aí e a conhecem bem; outros já tiveram filhos mais velhos que também foram alunos desta escola.

Existem outras escolas no bairro, mas esta é a mais procurada pelos pais. A comunidade residente no entorno da escola ou em bairros mais afastados faz ques-

tão de aqui matricular seus filhos, porque acredita no projeto pedagógico desenvolvido, mesmo que para isto tenha que pagar pelo transporte, o que é um grande esforço, tendo-se em vista as condições socioeconômicas locais (cf. Sposati, 1995).

5.3 E. E. P. G. Regina Miranda Brant de Carvalho

A Escola 3, situada à rua Belmont, 75, no bairro Engenheiro Marsilac, representa a Área 3 deste trabalho. Recebe a comunidade residente em suas imediações. Os alunos entrevistados residem nos seguintes bairros: Engenheiro Marsilac, Embura, Jardim Progresso e Parelheiros (ver Carta 1, nos Anexos). Apesar de encontrarmos grande número de alunos que moram no mesmo bairro onde a escola se localiza, um pequeno número deles toma alguma condução para chegar até lá; outros poucos fazem um trajeto a pé (de um a três quilômetros), vindos de sítios.

O bairro encontra-se em área onde a paisagem tem características “rurais”. Este “rural” destaca-se no nível do que se vê, mas suas relações sociais estão mediadas profundamente pelas relações sociais e econômicas que caracterizam as zonas urbanas. Encontramos aí um pequeno núcleo urbano, com residências e comércio local (bares e mercearias); este se concentra em volta de uma pequena praça que também serve de ponto final para a única linha de ônibus que serve à comunidade. Encontramos também muitos sítios, chácaras e parte da Mata Atlântica preservada.

Engenheiro Marsilac passa hoje por um largo processo de transformação, do qual um dos fatores é decorrente sobretudo dos altos valores das terras das áreas de expulsão. Apesar desse intenso processo, o ritmo de vida acelerado dos grandes centros ainda não se implantou em todas as instâncias da vida da população que aí reside.

Os adolescentes têm não só a rua como área de vivência, mas também o “terreiro”, que é uma área onde nem mesmo carros passam para atrapalhar suas brincadeiras. Poucos equipamentos urbanos foram instalados no bairro e, assim, não se fazem constantemente presentes ao cotidiano dos moradores.

Não encontramos, aqui, o mesmo ritmo apressado de outros bairros da cidade, embora o ritmo da produção industrial ter-se instalado nas relações de traba-

lho. Encontramos, sim, os “homens lentos” a que se refere Milton Santos (1996:83):

Na cidade, hoje, a naturalidade do objeto técnico — uma mecânica repetitiva, um sistema de gestos sem surpresa — essa historização da metafísica crava no organismo urbano áreas “luminosas”, constituídas ao sabor da modernidade e que se justapõem, superpõem e contrapõem ao resto da cidade onde vivem os pobres, nas zonas urbanas “opacas”. Estas são os espaços do aproximativo e não (como as zonas luminosas) espaços da exatidão, são espaços inorgânicos, abertos e não espaços racionalizados e racionalizadores, são espaços da lentidão e não da vertigem.

Este bairro está localizado na maior metrópole do País, portanto confirmando a presença mais e menos intensa de equipamentos urbanos entre os bairros e, das relações resultantes do processo de urbanização e de outros, existentes dentro de uma mesma cidade.

A Escola 3, em 1995, atendeu em dois períodos, manhã e tarde. Somente oferece vagas para as séries da educação fundamental. No período da manhã, funcionam as salas do 1º grau menor; à tarde, as do 1º grau maior. Tem quadra poliesportiva, biblioteca e sala de vídeo. As salas de aula não são muito grandes e algumas funcionam, mesmo durante o dia, com luz artificial, pois a iluminação natural não é suficiente em função da sua arquitetura. Em outras salas, encontramos grandes janelas voltadas para a Mata Atlântica.

As condições de organização são boas, as salas têm móveis e lousa em ordem. A escola tem um pequeno pátio interno, onde os alunos ficam fora dos períodos de aula. A quadra costuma ficar fechada na hora do recreio, o que dificulta maior convívio entre os alunos. O prédio é novo e não conta com a grandiosidade dos edifícios escolares de mais antigos. É uma construção modesta, mas bem conservada (Foto 3).

Esta é a única escola que há na comunidade. A população a respeita, mas sabe de suas limitações: grande número de professores ACT (admitidos em caráter temporário),⁵ sem condições de dar continuidade a um trabalho pedagógico,

⁵ Hoje esta condição foi administrativa e judicialmente alterada para OFA (ocupante de função atividade).

dificuldades em obter recursos via Associação de Pais e Mestres para manter algumas atividades e compras de materiais que o Estado não subsidia, além de outros problemas de ordem estrutural. Mas é reconhecido o esforço de quem aí trabalha, para que a escola possa cumprir suas funções básicas, desempenhando assim papel primordial para a comunidade.

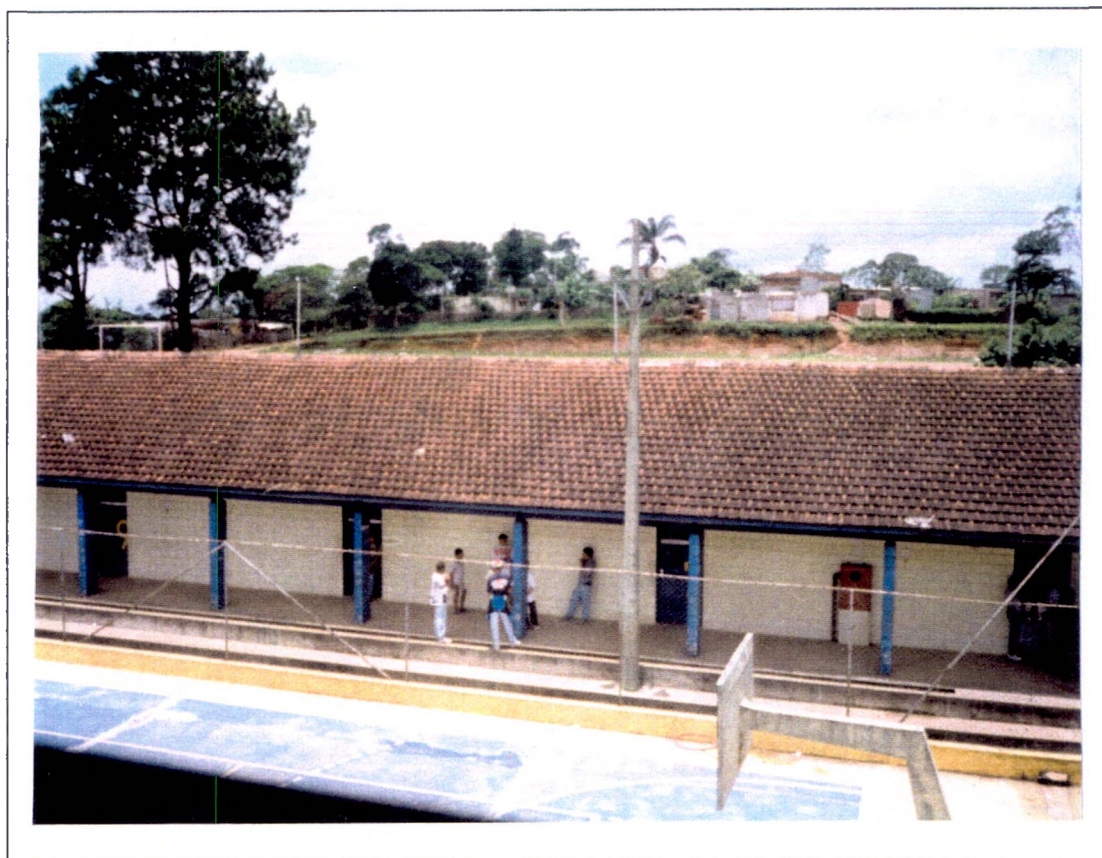


Foto 3. Área interna da EEPG Regina Miranda Brant de Carvalho

Encontramos no depoimento dos alunos elogios e críticas. Em alguns momentos, a escola é pouco valorizada, por ser pequena; em outros, reivindicam que tenha o 2º grau e possam continuar seus estudos, sem ter que sair do bairro.

Das escolas pesquisadas, esta é a única que não se encontrava envolvida com o projeto Escola Padrão. Isto dificultava ainda mais a contratação de professores, que, além de receber menores vencimentos por hora aula, têm que cobrir longas distâncias, despendendo muito tempo em transportes coletivos cuja frequência chega a ser de um veículo por hora, nos intervalos entre um e outro.

A Escola 3 conta com um pequeno quadro funcional para cumprir os trabalhos burocráticos. Aqui encontramos o menor número de professores efetivos (concurados ou com estabilidade).⁶ Devido à questão salarial, da distância e da acessibilidade dos meios de transportes, a rotatividade de professores é ainda maior do que nas Escolas 1 e 2, o que traz novos prejuízos para o trabalho pedagógico.

⁶ A partir de 1991, os professores da rede estadual de São Paulo que trabalham por cinco anos consecutivos na mesma escola passam a ter estabilidade no emprego.

CAPÍTULO 6

A GEOGRAFIA

6.1 A Geografia Escolar

Neste capítulo, apresentamos dados resultantes do nosso trabalho como se fossem argumentos, porque muitas vezes nos deparamos com incompatibilidades entre a bibliografia e a realidade com que nós trabalhamos. Preferimos ancorar parte da nossa pesquisa nos dados que nos foram mostrados pelos grupos estudados. Quando dizemos que determinado fato é a única alternativa, sem visualizar outras saídas, é porque estamos utilizando os argumentos dos grupos, mesmo que não consideremos tais argumentos como os únicos, mas porque essa é a fala do grupo, é o que dizem, até mesmo porque se encontram forçados a essa falta de perspectiva, em função das suas condições socioeconômicas.

A Geografia, sobretudo como saber que possui enorme discurso produzido teoricamente, com o passar do tempo, vai se transformando em saber escolar (no sentido da escola formal). Essa tendência é tão forte que, em países como o Brasil, chega a justificar a criação de instituições superiores, que têm controle sobre esse saber e que vão ministrá-lo em sala de aula. Inicialmente, a pesquisa geográfica só se justifica em função do ensino da Geografia (cf. Vesentini, 1989a).

Por consequência, a Geografia Escolar representa um discurso diferente do discurso global produzido nas academias (nestas incluídos as universidades e o IBGE) e tendo como grande mediador o binômio formado pelo livro didático e pela formação de professores. Essa Geografia Escolar, de forma cada vez mais contraditória, é sempre uma redução da outra. Mas, mesmo como redutora, chega ao outro lado, porque tem os objetivos da escola formal.

□ A Geografia Escolar tem sido utilizada para alijar o cidadão comum da capacidade de fazer uma verdadeira análise geográfica. Por exemplo, se utiliza a toponímia para impedir que o cidadão comum faça a leitura crítica da territorialidade (cf. Lacoste, 1997). A Geografia Escolar é saber transformado em disciplina, mui-

tas vezes utilizada para camuflar as estruturas lógicas da sua história. E ainda se envelopa essa mesma Geografia em comprometimentos legítimos, de outra ordem.

Vemos hoje o deslocamento da discussão da disciplina em si, em sua lógica. Grande parte das discussões da escola tomou um novo caminho: antes, a pedagogia estava a serviço do conteúdo, hoje ocorre o contrário.

É isso, essa enorme heterogeneidade e grau de formação dos professores que discuto. Conhecemos a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. E com esses dados queremos saber como é que essa Geografia está sendo feita efetivamente na Escola.

6.2 A Geografia nas Escolas e sua Didática

Segundo os dados que colhemos em nossa pesquisa de campo, a Geografia é uma disciplina curricular que estuda o universo, os planetas, a Terra, os continentes, países, regiões, estados, cidades, bairros, lugares, espaços, climas, vegetações, mapas, o homem, a sociedade, o momento atual, a destruição da natureza, as construções, as indústrias, a história, etc. etc. Os alunos são categóricos quando afirmam que a Geografia é uma ciência que apresenta utilidade prática para a vida, mas sentem dificuldades em demonstrar os momentos ou modos como esse caráter prático da Geografia tem vez em suas vidas. Assim, muitas vezes desvalorizam sua importância no currículo escolar. Isso acontece principalmente porque o ensino de Geografia na escola fundamental, apesar das transformações ao longo das últimas décadas, está ainda muito distanciado do cotidiano do aluno, das suas idéias e da sua apreensão do espaço, dos seus percursos, da sua vivência em casa com a família, no bairro, com vizinhos e amigos, ou na cidade como um todo (cf. Foucher, 1989).

Muitas vezes, imposto aos professores pela indústria do livro didático ou pelas condições em que estes trabalham, bem conhecidas no Brasil — e aqui não estamos acusando os professores —, o conteúdo programático de Geografia ministrado nas escolas é pensado de modo que os alunos não valorizem seu papel e sua importância nas transformações da sociedade. A grande maioria dos alunos entre-

vistados afirma, em várias ocasiões, que não encontra nos textos estudados identidade com a sua vida. Não conseguem nem sequer espelhar-se nos dados referentes à população brasileira. Não se imaginam contabilizados pelos censos realizados no País. Não se identificam com o conteúdo dos textos que lêem: mesmo quando estes falam do homem, é como se estudassem sempre uma realidade distante da sua. Entendem a Geografia como uma disciplina que não analisa a realidade social que vivem, apesar de ter a compreensão de que a análise da sociedade faz parte de seu conteúdo. Sentem-se ausentes da análise da sociedade aí realizada. Em alguns depoimentos, demonstram conhecer os textos estudados, mas não fazem a ligação destes com as relações sociais cotidianas de sua comunidade. Porque as etapas em que o aluno pode formular conceitos com base nas suas relações sociais foi eliminada ou então o conceito já chegou pronto para o aluno, e ele não o absorveu, porque da maneira como foi formulado, não lhe diz respeito (cf. Pereira, Santos & Carvalho, 1991).

Essa Geografia busca no mau uso dos livros didáticos “o saber pronto, definido, correto” (cf. Vesentine, 1989a:166), respostas para todas as perguntas, perguntas para todas as questões. Daí o aluno fazer aquela afirmação quanto à utilidade da disciplina, porque baseado nos tipos de atividades e avaliações a que está sendo constantemente submetidos em sala de aula. Do aluno e do professor (pela escola, pela sociedade, etc.) é cobrada essa Geografia.

[Ainda é muito difundido o estigma de matéria que se “sabe de cor” para as ciências sociais tratadas no ensino de 1º grau, especialmente a Geografia. Segundo os grupos entrevistados, tal estigma tem muita relação com os tipos de atividades que são desenvolvidas em sala de aula (as infinitas repetições de conteúdos programados e escritos por outrem, que desconhecem sua realidade social). Esse tipo de atividade e o reduzido número de aulas destinadas a essa disciplina na grade curricular, além de outros fatores, favorecem essa visão “decoreba” da Geografia (cf. Michel Riou, *apud* Lacoste, 1989:34-35) nas escolas de ensino fundamental.]

É importante que saibamos conduzir o trabalho com os alunos, buscando uma outra visão da Geografia Escolar, mais envolvida com as relações sociais próximas deles. Para tanto, nossa prática deveria envolver o aluno com a “descoberta” e a “produção” do saber escolar. Não podemos apenas vê-lo como simples “rece-

bedor” ou “depositário” de conceitos prontos. É importante que o professor de Geografia trabalhe nesse sentido (cf. Lacoste, 1989).

Outro dado que podemos destacar neste momento, como complementação para a questão em pauta, o ensino de Geografia nas escolas públicas da rede estadual na cidade de São Paulo, é a falta de profissionais com formação nessa área, segundo dados obtidos junto aos orientadores técnicos de Geografia das Delegacias de Ensino responsáveis pelas escolas pesquisadas. Parte dos professores que ministram a disciplina, em especial na escola pública estadual, desconhece os conteúdos programáticos e a metodologia do ensino de Geografia, por falta de tal formação acadêmica ou por tê-la adquirido em faculdades em que os conteúdos básicos para sua formação profissional não foram valorizados. Trazem para a sala de aula, além de dificuldades pedagógicas características de todo o processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades com os conteúdos programáticos para a Geografia no 1º grau.

Em virtude dessas dificuldades, e de outras tão sérias quanto estas (a destacar na continuação do texto), os professores fazem uso do livro didático como manual, em que estudam e por meio do qual ensinam. Trabalham textos, muitas vezes fruto da Geografia crítica, utilizando estratégias didáticas tradicionais, cobrando dos alunos uma Geografia Escolar tradicional. Encontramos aí, no mínimo, um paradoxo nessa relação.)

Os debates que ocorrem na universidade não têm tido o alcance que se faz necessário, porque não envolvem ou não chegam com frequência até o professor de 1º e 2º graus (cf. Umbelino, 1989). O professor, então, utiliza material que lhe é desconhecido, produzido com base em debates dos quais não participou, com o aporte teórico-metodológico que lhe é conhecido.

Outra questão destacada pelos grupos entrevistados é a falta do uso de mapas nas aulas de Geografia. Pensamos que, em virtude da formação acima citada, os professores desconhecem a importância deste recurso para a compreensão de temas relativos à Geografia. A grande maioria dos alunos afirma que a melhoria da qualidade das aulas desta disciplina passa necessariamente pelo uso de mapas.

Procuramos saber se havia falta de mapas (atlas, inclusive) nas escolas onde realizamos o levantamento de dados, para que estes não fossem utilizados nas aulas

de Geografia. Constatamos que, das três escolas, apenas uma não dispunha de um bom acervo cartográfico; nas que o possuíam, era pouco utilizado, apesar do livre acesso. Constatamos, a partir do depoimento dos alunos, que nas escolas onde os professores de Geografia tinham formação e ou adotavam livro didático, o uso dos mapas eram mais constante.

Por muitos anos, nós, os professores do ensino fundamental, escutamos críticas ao uso que fazemos do livro didático e já existem no Brasil várias produções acerca desse tema. Essas críticas, partindo às vezes da universidade, difundem-se entre os professores de 1º grau. Mas o livro didático continua sendo campeão de vendas de muitas editoras (nas escolas pesquisadas, é adotado em poucas turmas) e o uso deste instrumento de trabalho não tem mudado muito ao longo dos anos. Pensamos que essa crítica tem sido divulgada, mas pouco absorvida pelos professores do ensino fundamental, ou ainda é divulgada de maneira contraditória (cf., entre outros, Vesentini, 1986, 1989a e 1989b; Umbelino, 1989; Lacoste, 1997; Pereira, Santos & Carvalho, 1991; Foucher, 1989).

Ao longo dos anos e mais especificamente com o trabalho de campo desta pesquisa, observamos o processo desencadeado em virtude desta crítica. E encontramos complicadores nesse processo. Tem-se entendido que a dispensa do livro didático é um compromisso com a qualidade de ensino. Os professores, muitas vezes bem intencionados, outras vezes pressionados pelo baixo poder aquisitivo da comunidade em que trabalham, deixam de adotá-lo. Mas as dificuldades que encontram para continuar lecionando são enormes, em virtude de suas condições de trabalho. Os textos desses mesmos livros reaparecem xerocados ou mesmo copiados integralmente na lousa. O que passa a ocorrer é a perda de tempo com essas cópias, que o aluno faz sem acompanhamento de sua redação, porque o professor não tem tempo para fazer as correções necessárias. O aluno passa a adotar tais cópias como texto referencial para seus estudos. E aí temos outra questão, porque os livros didáticos trazem outros recursos que apoiam seus textos, tais como fotografia, mapas, textos suplementares, etc., e as cópias ficam desvinculadas dessa estrutura do livro.

A crítica ao livro didático formulada (ou pelo menos entendida) dessa maneira não leva em conta a formação de grande número de professores, que cursam

ou cursaram faculdades onde esses livros didáticos de 1º e 2º graus foram suas fontes. Sua formação é baseada nesses livros e, dessa maneira, não podem transcendê-los sem que instituições como a Secretaria de Educação, a universidade e outros institutos lhes ofereçam subsídio teórico. O docente nessa situação não possui condições hábeis para pôr em questão o uso do livro didático ou seu conteúdo (cf. Umbelino, 1989).

Além dessa situação, outras se fazem presentes em todas as disciplinas e mais especificamente na de Geografia. Frente ao quadro da formação do professor, fica evidente a dificuldade do seu trabalho sem o apoio deste recurso. Entendemos que entre o conteúdo inexistente e o conteúdo disponível no livro didático, o segundo se faz necessário.

Há mais. A grande maioria dos alunos da rede pública de ensino não possui outras fontes de pesquisas disponíveis e acessíveis. Não raro, os livros didáticos são as únicas obras impressas existentes em suas residências (cf. Vesentini, 1989). Na maioria, as bibliotecas da cidade ficam distantes dos bairros onde mora a população de baixo poder aquisitivo. Assim, o livro didático é uma necessidade e um recurso valioso para essa população e para qualquer aluno do ensino fundamental.

Finalmente, aquela crítica não leva em consideração a questão salarial do professor. Para ganhar um salário suficiente para se manter, é necessário que este se disponha a trabalhar de quarenta a cinquenta horas semanais, em várias escolas, o que não lhe permite preparar aulas com antecedência, sem a ajuda de um livro que o oriente em sala de aula. O livro didático torna-se a orientação a seguir, em função do seu ritmo de trabalho.

Creemos que a crítica ao livro didático assim formulada poderia ter um caráter muito mais orientador do trabalho docente no ensino fundamental. A crítica a esse instrumento de trabalho teria que guiar a escolha de livros didáticos, os modos possíveis de utilizá-los, sem que sejam o único recurso de sala de aula. Não é possível que essa crítica de origem acadêmica se dissemine — e já encontramos um certo respaldo junto aos professores do ensino fundamental — sem mostrar alternativas para o professor. Precisa ter rumo certo, para não confundir a questão da qualidade dos livros com o uso do livro didático. Do modo como hoje vem sendo feita, existe tal risco.

Das três escolas pesquisadas — com 12 turmas de 5ª a 8ª séries —, dez não adotavam livro didático de Geografia, no ano letivo de 1995. As duas exceções eram uma turma de 5ª série e outra de 8ª da Escola 2. Nesta mesma escola, encontramos uma turma em que a professora não adotou livro didático por causa do baixo poder aquisitivo dos alunos; em outras duas, a ausência do livro didático devia-se à substituição de professores.

Nas três escolas analisadas, as aulas de Geografia, segundo depoimentos dos alunos e observações correntes dos professores, apresentam mais ou menos no seu aspecto geral o mesmo formato. O que muda, e o que de certa maneira tem um grande peso de transformação, é a formação do professor. Observamos que quanto mais nos direcionamos para periferia (no caso das Áreas 2 e 3), mais raros são os professores de Geografia que têm a formação acadêmica correspondente, o que torna mais ampla e complexa a questão aqui discutida.

[Quanto ao seu aspecto geral, segundo os alunos, as aulas de Geografia ministradas nas escolas pesquisadas seguem o seguinte roteiro, quando o professor adota livro didático: leitura do texto referente ao tema abordado, explicações orais, questionários na lousa ou do livro e, por fim, avaliações escritas (mais constantes) ou orais. Quando o professor não adota o livro didático, a maior parte do tempo de aula é utilizado para a cópia de textos reproduzidos na lousa ou ditados; em seguida, há explicações orais, etc., como no caso anterior. O uso de recursos didáticos, como filmes, jornais, slides, aulas de campo, utilização de mapas e outros, não é comum nas aulas de Geografia das escolas que participaram desta pesquisa.]

Tal quadro continua a identificar as aulas de Geografia nas escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. Pensamos que as soluções requerem tempo, investimentos e melhoria nos canais de ligação entre a universidade e as escolas fundamentais do País. Podemos notar que a questão central a ser colocada não é a presença do livro didático em sala de aula, pois, na verdade, poucos recursos pedagógicos são empregados. Nas turmas em que o professor utiliza livro didático, os alunos ainda podem observar aqueles recursos inerentes ao livro: fotografias, mapas, desenhos, recortes de jornais como textos suplementares, etc. Caso contrário, os alunos não têm nem esses recursos visuais, só resta a lousa, com longos textos. Continuamos com o cal e a pedra (ou, o giz e a lousa)...

Insistimos aqui, mais uma vez, na questão do papel da universidade junto a essas escolas. Acreditamos que se faz necessário e urgente o envolvimento dos professores do ensino fundamental nos debates realizados na academia, para estimular o uso de novas práticas pedagógicas, a compreensão dos conteúdos programáticos e a possível crítica ao conteúdo dos livros didáticos.

TERCEIRA PARTE

O COTIDIANO

Nesta parte, mais uma vez se faz presente a percepção dos diferentes grupos pesquisados sobre a vida cotidiana. Expomos posições dos adolescentes sobre as pressões (consumo, comportamento, posicionamento frente ao grupo, etc.) do sistema capitalista e suas reações frente a estas.

Buscamos, ao reproduzir suas falas, evidenciar como se dá a assimilação das relações sociais, nos diferentes grupos, nos ambiente público e privado mais imediato: o bairro. Para tanto, procuramos reconhecer suas relações sociais imediatas em casa, nas ruas em que moram e em outros lugares que freqüentam. Encontramos identidades nos grupos pesquisados, no que diz respeito a estas relações.

[Nos bairros com presença menos intensa de equipamentos urbanos, o tempo livre é direcionado mais freqüentemente para atividades desenvolvidas na rua e as identidades são mais acentuadas entre os adolescentes do mesmo grupo, porque pairam nessas relações características da cultura trazida do campo, de pequenas cidades ou de períodos anteriores ao desenvolvimento urbano, quando as crianças tinha acesso mais livre à rua.] Florestan Fernandes mostra como isto acontecia na cidade de São Paulo na década de 40 (Fernandes, 1947). Nessa área, guardadas as devidas proporções, podemos dizer que, de certa maneira, os grupos têm continuidade na escola, na rua ou em outros lugares que freqüentam (cf. Bosi, 1972, referindo-se aos grupos rurais), compondo a vida cotidiana.

Os grupos demonstram esta identidade, quando descrevem o que fazem no bairro, como o vivenciam e como o “percebem”. Utilizamos as descrições do bairro, a partir das suas percepções, para dar título a cada texto. Nos depoimentos, encontramos pontos em comum em cada grupo, quando descrevem os lugares em que moram. Inicialmente, ficamos receosos em utilizar essas descrições para denominar os itens referentes a cada bairro, porque temíamos generalizar algumas questões. Mas, à medida que o trabalho avançava, os depoimentos dos adolescentes

mostravam-se não só mais homogêneos em cada grupo, como mais consistentes e convergentes.

A partir do *Mapa de Exclusão Social* (Sposati, 1995), conseguimos comprovar o que diziam os adolescentes sobre os seus bairros. Para a Área 2, escolhemos o título “A violência” por ser este o tema mais citado quando da descrição do bairro pelo grupo. Comparando os dados de violência (no caso, homicídios) sobre os três bairros, pudemos confirmar tal fato. Encontramos no Jardim São Luiz os maiores índices de homicídios. Para os bairros sob o título “A tranquilidade”, a Área 3, encontramos baixos índices de violência, apesar de apresentarem uma das taxas mais baixas de qualidade de vida na cidade. O título “O movimento” condiz com o ritmo dos bairros centrais da cidade (Área 1). Sabemos que nestes circula grande quantidade de pessoas, automóveis e transportes coletivos.

O BAIRRO VISTO PELOS ADOLESCENTES

A casa pode ser o domínio privado da família, mas a porta principal abre para a rua, e aquele que desce um degrau, ou nele se senta a gozar o frescor nas noites bonitas, passa a tomar parte na vida do bairro.

Richard Hoggart

Como os adolescentes vêem seu bairro? A rua ainda existe como local de convivência para essa geração? Como se formam os grupos de amigos? Os adolescentes vivenciam seu bairro? Essa experiência os estimula? O que fazem nos bairros em que moram?

Estas perguntas fizemos muitas vezes a nós mesmos e, depois, durante o levantamento de dados, aos adolescentes. São resultado de anos de trabalho junto a estudantes do 1º grau, que vivem nas grandes cidades, em especial São Paulo. Daí partiram as discussões sobre os usos que fazem dos espaços urbanos públicos e privados, particularmente aqueles voltados ao uso dos tempos livres, ao trabalho, à escola, etc. Partindo de suas experiências de vida, ficam mais bem definidas e claras as diferenças e identidades sociais existentes entre os grupos, quando dos diversos usos dos territórios da cidade. Observe-se que, em especial neste capítulo, entendemos território no sentido empregado por Maffesoli (1995), para o que ele denomina tribos urbanas.

Nas próximas linhas, utilizaremos o discurso dos alunos para evidenciar o que pensam. Procuramos selecionar os depoimentos representativos do conjunto, os que esclarecem ou justificam a opinião mais freqüente no grupo sobre o tema tratado e que foram eleitos, portanto, pelo seu caráter modal. Indicaremos apenas o prenome de cada aluno, a série que cursava e, neste capítulo, o bairro em que reside (como declarado pelo depoente). As declarações receberam um destaque gráfi-

co, para que tenham maior visibilidade ao longo do texto. Procuramos, dentro de certos limites, preservar os falares e as entonações.

7.1 O Movimento: a Área 1

Ao contrário do que se afirma correntemente, os alunos que estudam na Escola 1 não são, na grande maioria, moradores de cortiços. A quase totalidade deles mora em prédios de apartamentos localizados nessa área da cidade, nos quais as áreas livres comunitárias são escassas.

Segundo os entrevistados, os bairros em que vivem são movimentados e pouco estimulantes para a vida em grupos espontâneos (cf. Burke, 1997). Quando os descrevem, não indicam a violência como fator único e determinante da reclusão doméstica, o que é tão comum entre aqueles que moram nas grandes cidades brasileiras. Discutem a ocupação das áreas livres e praças pelos mendigos (ver Capítulo 8) e denunciam o descaso a que essas áreas estão sujeitas (cf. Burke, 1997). Indicam o movimento de carros e transeuntes, o comércio, o grande número de prédios e a pequena quantidade de casas como responsáveis pela ausência de áreas liberadas para seus divertimentos na rua. Justificam dessa maneira o uso mais frequente de locais destinados ao lazer (Foto 4). Quando perguntados sobre o bairro em que residem, respondem:

— Meu bairro é muito movimentado, acontecem muitos acidentes em frente ao meu prédio. Também tem muitos ladrões, às vezes ele é um bairro calmo. Lá tem comércio e residências e tem mais prédios do que casas (Bruna, 5ª série, Vila Buarque).

— Eu gosto do meu bairro, ele é muito movimentado, tem muitos prédios e bastante comércio, passam muitos carros, não dá para brincar na rua (Érika, 5ª série, Bela Vista).

— O meu bairro é bastante movimentado, tem muitos jovens, é legal, eu gosto, mas passa muito carro (Danielle, 7ª série, Bela Vista).

— Meu bairro é movimentado, é comercial. Eu não posso ficar andando pela rua. Mas é bom morar no centro porque não é muito violento, tem mais segurança (Marcelo, 7ª série, Centro).



Foto 4. SESC Vila Nova, instituição voltada ao lazer, freqüentada pelos alunos da Escola 1

Podemos observar nestas descrições como os adolescentes referem-se a áreas que não podem ser ocupadas por suas brincadeiras. A rua surge sempre como local de movimento, onde sua presença não é permitida. Só quando perguntados especificamente sobre a rua é que começam a mencioná-la como área possível ou não de ser freqüentada. Quando mostram que burlam o sistema imposto e brincam nas calçadas. É importante entender como esses adolescentes mostram conhecer a realidade social que vivenciam, Falam com segurança do barulho, da violência, do trânsito, do comércio e do movimento das rua. Destacam funções características dessa área, e são questões comuns às cidades brasileiras (cf. Santos, 1981).

— Meu bairro é muito ruim, eu já fui quase assaltado uma vez, logo que eu vim morar aqui, porque eu morava em Higienópolis, de vez em quando eu vinha aqui na Praça Roosevelt para brincar, depois começou a vir esses indigentes, aí o meu pai parou de me trazer (Luiz Carlos, 6ª série, Consolação).

— É um bairro até que bom, moram muitas pessoas boas, mas também tem gente ruim. Tem mais prédios do que casas, e as ruas são na maioria sujas. É um bairro residencial em que passam muitos carros (Vital, 6ª série, Bela Vista).

— Meu bairro tem muito movimento, tem muita gente, à noite faz muito barulho. Tem muitos prédios e muito comércio (Juliana, 6ª série, Vila Buarque).

— É uma região muito... Eu não sei descrever... É muito movimentada, de noite é horrível, porque é cheio de boates com prostituição, aí de noite é ruim ficar por ali. De manhã, tem muitas brigas... Sair à noite, só se for acompanhada mesmo. É um bairro comercial, mas tem muita gente morando (Lara, 8ª série, Vila Buarque).

São as conseqüências específicas do processo de urbanização desses bairros para os adolescentes que aí vivem. Este processo é visualizado através das janelas e sentido quando não lhes é garantido o livre acesso à rua ou em outras situações, quando vão à escola, ao clube, ao *shopping center*, ao parque, porque a rua passa a ser um lugar de acesso proibido ou dificultado para as brincadeiras, assim como seu uso como via de passagem fica restringido.

Grande parte dos adolescentes não pode brincar na rua, nem mesmo nos fins de semana. A diversão vai se moldando a esse processo e torna-se paga. O tempo das brincadeiras é determinado pelo valor que se pode pagar por elas. Outras vezes, ficam circunscritas a determinada área, como a calçada, o corredor do andar do prédio ou ainda a jogos, eletrônicos ou não, tipo videogames e outros. Porque a bola não mais rola rua abaixo com a mesma desenvoltura de antes, já tem hora, regras, preço e carteirinha. É a transformação dos jogos e sua adaptação aos espaços existentes. Florestan Fernandes (1947), referindo-se à rivalidade entre as “troci-

nhas” da década de 40, já comenta a saída das crianças para “guerrear” em locais dotados de área aberta, porque a rua não mais lhes permitia tal atividade.

Quando as famílias não dispõem de recursos para frequentar instituições destinadas ao entretenimento ou não valorizam esse tipo de atividade, os adolescentes dedicam mais tempo à TV ou buscam alternativas de diversão dentro de suas limitações de áreas livres, que podem ser desde o apartamento até um canto da calçada, ou ainda enfrentam o tráfego de veículos e brincam no próprio leito carroçável (cf. Fernandes, 1946, e Lima, 1989).

Observamos que os adolescentes desta área devotam muito mais tempo à TV (ver Tabela 4, nos Anexos). Conforme as atividades lúdicas locais vão sendo comercializadas, cresce o número de pessoas que ficam à margem dessas atividades. Mesmo quando a família paga o acesso aos locais específicos destinados ao lazer, as relações sociais não ocorrem como na rua. Nestes locais, os adolescentes experimentam situações preestabelecidas, diferentemente do que acontecia antes ou acontece hoje em outras áreas da cidade, onde a rua constitui território de disputas e regras definidas pelos próprios adolescentes (cf. Lima, 1989). Estes vivenciam um momento novo na história da cidade, desenvolvem novos mecanismos que favorecem possibilidades de lazer dentro do quadro social que lhes é apresentado. Vejamos o que dizem sobre isto.

— Eu só deço para andar de patins, e dá para jogar bola, só que na calçada, mas a gente não joga muito... Só dá para jogar bola porque é ladeira, então não vira muito carro para subir a ladeira (Sérgio Luiz, 5ª série, Centro).

— Eu jogo bola nos dias de semana num cantinho do meu apartamento... Nos finais de semana, eu jogo num cantinho da calçada (Marcelo, 7ª série, Centro).

Os bairros que se localizam na Área 1 parecem não dispor de muitos espaços adequados às formas antecedentes de relações pessoais, as amizades de rua, a vizinhança (como as estudadas por Fernandes, 1947), etc. Os adolescentes que aí residem ressentem-se das novas formas de relacionamento e buscam alternativas para essa nova realidade, tratam de superar a falta de áreas livres favoráveis ao desenvolvimento de atividades antes tão comuns nessa idade. Dedicam mais tempo

às janelas eletrônicas, de onde vêm a vida, ou relacionam-se dentro das regras estabelecidas dos clubes, escolas, *shopping centers* e outros lugares. Isto fica claro em alguns depoimentos.

— Eu só tenho um amigo e ele está na 1ª série. Eu não tenho nenhum amigo da minha idade (Sérgio, 5ª série, Anhangabaú).

— Eu não jogo na rua, eu moro na rua Paim, é muito movimentada, e eu não tenho amigos na rua, só tenho amigos no andar do prédio. Eu jogo é videogame e alugo muitas fitas de vídeo... (Vital, 6ª série, Bela Vista).

— Eu não tenho amigos na rua, meus amigos são só da escola (Marcelo, 7ª série, Centro).

Como podemos notar, os amigos são poucos, os espaços públicos que poderiam favorecer estas relações existem em número insuficiente ou cumprem hoje outros papéis sociais no contexto urbano. Os depoimentos confirmam que a relação de amizade (o melhor amigo, a turma) é importante nessa fase da vida, quando nos mostramos mais abertos, flexíveis e até menos exigentes com os possíveis amigos. A esses adolescentes não são dadas muitas oportunidades de escolha: Geralmente, relacionam-se com os eventuais companheiros que lhes oferecerem os ambientes permitidos: o andar do prédio, a sala de aula, a piscina ou a quadra do clube. As relações são favorecidas pelas atividades possíveis e determinadas social e economicamente.

São adolescentes quase sempre solitários. Os amigos são raros, os pais trabalham e outros familiares só aparecem, extraordinariamente, nos fins de semana. Com a ausência dessas relações (de amizade e familiar), a escola torna-se a praça possível, é aí que encontram as pessoas de sua idade para troca de experiências e para se expressar como adolescentes que são. Assim, a escola vai sendo envolvida nesse processo e não mais pode ser vista apenas como ambiente de estudo.

Além da escola e, mais raramente, outros locais, o *shopping center* tem adquirido a função de local preferencial de identificação. Os adolescentes vão ao shopping com os pais, às vezes com amigos ou até mesmo sozinhos.

Quando perguntados se brincam na rua, os depoentes manifestam-se de modo categórico (ver Tabela 5, nos Anexos). Em resumo, 45,84% dos alunos responderam que nunca brincam na rua e argumentam que o tráfego de carros, o movimento de pessoas e a violência impedem que seus pais os deixem sair com essa finalidade. Enquanto isso, 29,17% brincam na rua, mesmo “driblando” aqueles empecilhos — o que não deixa de ser um índice alto, tendo em vista o movimento dos bairros em que moram — e 20,82% só o fazem nos fins de semana, quando cai o volume de veículos e transeuntes, em relação aos outros dias.

Para entender o papel da rua na vida cotidiana do grupo, perguntamos sobre o que as pessoas aprendem na rua. Para grande parte dos adolescentes, a rua é apenas um local onde as pessoas podem aprender a se defender. Essa definição está muito ligada ao uso que eles fazem das ruas onde moram ou passam: aí, são moradores anônimos, transeuntes como muitos outros.

— [Ao] Jogar na rua, por exemplo, não [se] aprende tanto, na ACM (Associação Cristã de Moços) a gente aprende, porque lá tem disciplina, um mandamento. Mas na rua... Depende do assunto e dos amigos (Luiz Carlos, 6ª série, Consolação).

— Aprende a se defender um pouco dos mendigos, essa coisa assim de não encarar as pessoas na rua, principalmente mendigos e ladrões. Se ver um assaltante roubando, tem que ficar quieta; se você não ficar, eles te matam... Isso a gente aprende na rua (Marflia, 5ª série, Bela Vista).

— Na rua, a única coisa que a gente aprende é a se virar melhor, pois, se você fica só em casa vendo TV, você sai para a rua e não sabe de nada. Quando você sai, você sabe onde andar, onde tem gente ruim, onde não tem... (José Roberto, 5ª série, Consolação).

Note-se o discurso adulto por trás desses depoimentos, em que a rua significa o lugar do desconhecido, de contatos proibidos. Nestas falas, em comparação

com as dos grupos 2 e 3, vemos que os adolescentes, como todos os seres humanos, buscam de alguma maneira suprir suas necessidades e desejos, seja da maneira que lhes é imposta, seja pela subversão da ordem estabelecida. Por isso, quando a rua lhes é vedada para contatos sociais, buscam outras atividades que os substituam, indo ao clube, ao cinema e ao *shopping*, ou burlam tal proibição.

A festa na rua também não é freqüente. Só foram citadas duas festas de rua desses bairros, a “Festa da Achirópita” e o carnaval da escola de samba Vai-Vai, e são poucos os adolescentes que as freqüentam. Consideramos tais eventos como festas de rua pela origem que têm, não obstante estejam passando hoje por processos de transformações comuns às festas populares de áreas que se encontram em intenso processo de urbanização (sobre festas populares, ver Dumazedier, 1976).

A maneira como esses adolescentes ocupam, em seus bairros, os espaços da cidade na qualidade de “cidadãos” passa pelas relações citadas acima. Eles vão moldando suas relações aos novos ambientes. Enfim, procuram modos de vida que condigam com as transformações que a cidade vai sofrendo. Como já dissemos, os processos de industrialização e urbanização alteraram as relações sociais anteriores (cf. Yurgel, 1972). Neste processo, o tempo livre, como os outros tempos, toma novos rumos (cf. Dumazedier, 1976). Compreendemos melhor este fato ao comparar as atividades que desenvolvem em seus tempos livres os adolescentes dos três grupos pesquisados.

7.2 A Violência: a Área 2

A maior parte dos alunos entrevistados da Escola 2 mora em casas. Encontramos um pequeno número deles morando em apartamentos. Estes afirmam que seus prédios tem *playground*, e mesmo assim costumam brincar na rua.

Como é que os adolescentes dessa região da cidade vêem seu bairro? O que pensam e dizem sobre o bairro? A partir de seus depoimentos, constatamos sua convivência espacializada, especialmente quando fazem declarações sobre o seu convívio mais direto com a realidade social do bairro (cf. Lima, 1989). Quanto ao uso do tempo livre, não estão intensamente envolvidos pelas instituições voltadas

ao entretenimento, como nos bairros onde os espaços para essas atividades vem sendo sempre mais mercantilizados (cf. Lima, 1989). Não estamos afirmando, no entanto, que estejam alheios à indústria do lazer. Vejamos o que dizem sobre o bairro em que moram, para entender melhor e estabelecer o contexto dessa realidade social.

— Eu já digo, meu bairro é ruim... O bairro lá não é tão ruim do jeito que eu falei, é porque tem ruas que não têm asfalto, não tem luz em todas as ruas, tem lixo no morro e eu moro embaixo do morro em que eles jogam lixo (Fernando, 5ª série, Jardim São Luiz).

— Meu bairro às vezes tem briga de vizinhos. Meu bairro não é tão calmo, mas também não é tão violento como o Parque Santo Antônio, [onde] quase sempre tem mortes... É um bairro que tem bastante movimento, as pessoas ficam conversando na rua até a hora que podem. Lá onde eu moro, mesmo, tem um pouco de comércio, tem dois bares, mercadinho, tem uma mulher lá que vende tudo que é coisa e tem o bar do meu tio, que vende sorvete (Alessandra, 6ª série, Jardim Brasília).

— É legal, o que você quiser de comércio tem, só não tem *shopping*, mas tem bastante lojas, comércio. Mas é perigoso à noite, porque tem muitos bandidos... Mas é legal (Charles, 8ª série, Jardim São Luiz).

— É muito agitado, muito perigoso, violento. Ah!, é um bairro que não tem descrição para ele, só as pessoas que vivem lá é que sabem como é que é (Rafael, 7ª série, Parque Santo Antônio).

Analisando estes e outros depoimentos, podemos notar como a violência é constante nas declarações sobre o bairro. Este é o tema que descreve o bairro, segundo o ponto de vista dos alunos. Isso não os impede de reconhecê-lo como um bom lugar para se morar.

Reconhecem a ausência de vários equipamentos urbanos e a posição relativa desses bairros na hierarquia da cidade, onde esses equipamentos são distribuídos

de forma significativamente heterogênea. Sabem que aí não encontram objetos de consumo nem o consumo dos lugares que sua geração tem como referência diante dos grupos sociais: o *shopping center*, o cinema, o clube... O entretenimento, enfim, que, para este grupo, significa perda. Como isto não é encontrado no bairro, sentem-se desprivilegiados frente a outros grupos. A rua, ao mesmo tempo, é o que de melhor dizem vivenciar, no tempo livre.

— Aqui não tem muita área de lazer, não tem como se divertir. A maioria das vezes a gente tem que procurar lugar fora (Roberta, 8ª série, Jardim São Luiz).

O grupo reconhece a falta de áreas voltadas especificamente para o entretenimento. Sentem falta desses locais específicos no bairro, mas identificam a rua como lugar de encontro onde as pessoas, apesar da violência, ainda ficam conversando nas calçadas e assim participam da vida da comunidade, como observa Richard Hoggart (1973).

A partir das suas falas, podemos enxergar mais nitidamente o desenvolvimento dos projetos urbanos das cidades capitalistas de países subdesenvolvidos, como o Brasil, no que diz respeito à periferia das grandes cidades. Seria possível, e talvez muito interessante, que os professores de Geografia partissem dessas experiências para trabalhar conteúdos referentes a geografia urbana nas escolas de áreas deste tipo. E mais: além de reconhecer tal realidade social, o grupo aqui pesquisado faz comparações, quando acha necessário, para justificar a superioridade de seu bairro em relação a outros. “A minha rua não é tão violenta assim”, “A partir da minha rua, não é tão violento assim”, “A partir da minha rua, lá prá cima é mais violento” são declarações corriqueiras no grupo.

Eles demonstram apego ao bairro, mas não deixam de reconhecer os problemas da violência, da falta de infra-estrutura urbana, etc. Revelam ter consciência do problema que os afeta diretamente e das limitações de uso pleno da cidade.

Como dissemos, aqui o local de encontro é a rua, em particular no fim da tarde e começo da noite, quando se reúnem para jogar bola, andar de bicicleta, bater papo, como gostam. Este é o local das identificações, é a área da confraternização. Os grupos de amigos têm contigüidade, são os amigos da rua, os colegas da escola e das saídas para outros bairros. Ecléa Bosi (1983) verifica que, no campo

ou nas sociedades pouco industrializadas, os grupos sociais são contíguos. Acreditamos que estas relações são aqui favorecidas pelas relações de vizinhança tão comuns nessa área, trazidas principalmente pela migração rural-urbana que tem caracterizado com tanta frequência o processo de urbanização no Brasil, onde os migrantes carregam consigo a base da sua cultura popular (rural), transformada no processo de adaptação por que passaram ao chegar às cidades. Processo a que se refere Gramsci e que Ecléa Bosi (1972) destaca com muita sabedoria.

Estes alunos não distinguem nem fizeram referências a distinção entre os amigos da escola e os da rua. A brincadeira da rua é uma continuidade nestas relações. A rua, de fato, é o campo de conquista das amizades, é o lugar de brincadeiras, paqueras, brigas, de perder e de ganhar (cf. Fernandes, 1947).

No bojo das transformações resultantes dos processos de industrialização, mecanização da produção e urbanização, podemos notar como as relações sociais que ocorrem na rua também foram envolvidas. Agora destaquemos aquelas ocorridas nos bairros de periferia pesquisados. Vimos que o acesso à rua é livre (de movimentos), mas o horário é restrito. Isto acontece em geral à noite, quando o “trabalho” e as responsabilidades da escola foram cumpridas, dentro do horário determinado pelos grupos mais violentos aí instalados (Foto 5).

O brincar na rua com horário imposto pelas obrigações domésticas pode ser considerado, mesmo que indiretamente, adaptação ao sistema produtivo, em que, cada vez mais, o tempo da nossa existência vai sendo predeterminado.

— A gente fica na rua jogando bola, andando de bicicleta, de patins. A gente liga o equipamento de som e fica na rua... Isso acontece mais à noite, o pessoal fica todo em casa de manhã (Guilherme, 8ª série, Jardim São Luiz).

— Eu tenho muitos amigos na rua... A rua é tipo avenida, mas tem um espaço que é tipo um estacionamento, e aí a gente joga (Leonardo, 7ª série, Jardim São Luiz).

— A gente fica conversando pela rua, tem umas turminhas que ficam contando piadas, outras ficam só falando besteiras e assim vai... E isso é mais de tardinha (Alessandra, 6ª série, Jardim Brasília).

— Às vezes a gente fica conversando, brincando de bola, leva o rádio para a rua e fica ouvindo música (Eduardo, 5ª série, Jardim São Luiz).

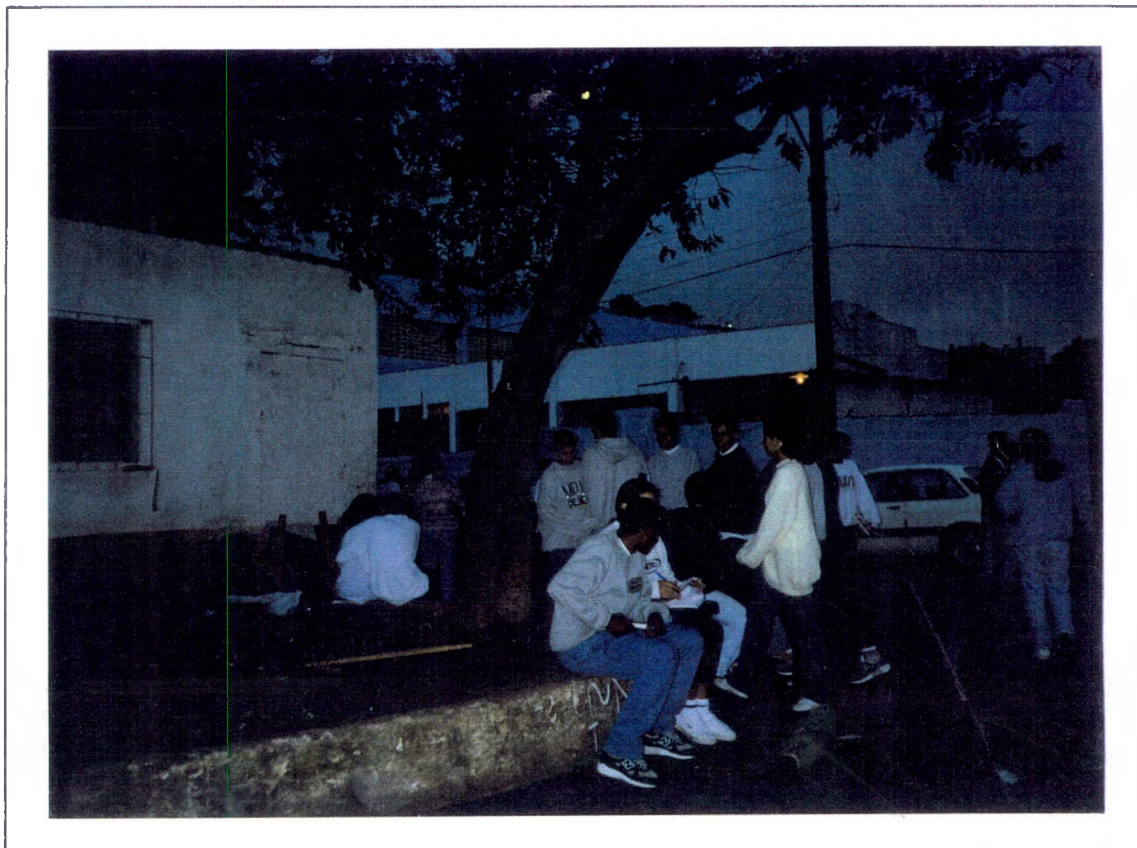


Foto 5. Adolescentes reunidos, à noite, para brincar na rua, na Área 2

É interessante observar como a rua é a área destinada às atividades coletivas. Notamos que todos os depoimentos sobre a rua são enunciados no plural ou no coletivo: nunca aparecem “eu jogo bola” ou afirmações em que se dê primazia à diversão individualizada.

Verifica-se aqui como a rua motiva as relações interpessoais, porque não é uma área voltada exclusivamente para atividades comerciais ou de circulação. Por ser permitido e acessível aos adolescentes, é um de seus espaços preferenciais de conquistas. O lúdico aparece nas brincadeiras de quem a vivencia, mesmo que muito acanhadamente.

Os depoentes não demonstram a solidão que caracteriza a vida dos adolescentes que residem nos bairros da Área 1. Pelo contrário, aqui a amizade é uma constante no cotidiano do grupo. Estas são conquistadas em meio às regras estabe-

lecionadas pelos grupos (cf. Fernandes, 1947), que não sofrem a interferência ou mediação das instituições voltadas ao entretenimento.

Nas festas de rua também encontram diversão. Vão à “rua AM” (festa de rua em que as pessoas do bairro dançam músicas produzidas por um aparelho de som), às festas juninas, aos pagodes, etc. Essas manifestações envolvem grande parte dos adolescentes e jovens que residem na região próxima à Escola 2.

Estão superando com criatividade os empecilhos que possam ameaçar suas brincadeiras, tais como avenidas movimentadas, que começam a surgir pelo bairro, ou até mesmo os grupos mais violentos. A rua tem outros importantes papéis no cotidiano do grupo: além de local de conquistas de amizades e área de diversão, também é encarada como local de aprendizagem.

Quando descrevem o que lá aprendem, sente-se como a rua é fundamental para o desenvolvimento pessoal de cada um. Apesar de encontrarmos em seus depoimentos a violência como descrição do bairro, o medo não é uma constante quando vão à rua. Este é o lugar de festas, jogos e brincadeiras, mas também é onde se vive o dia-a-dia violento das grandes cidades.

— Na rua, a gente aprende coisas boas e ruins (Viviane, 5ª série, Jardim São Luiz).

— Palavra... A gente aprende a ter amigos (Douglas, 6ª série, Jardim São Luiz).

— A rua ensina a gente a conhecer as pessoas e a andar sozinho (Francisco, 6ª série, Jardim São Luiz).

— Depende. Eu aprendo mais sobre os lugares, eu vou conhecendo como é que os lugares são, mas em outros termos não aprendo nada (Vanessa, 7ª série, Jardim São Luiz).

A rua não é só o local onde as pessoas “aprendem a se virar”. Sua principal importância vem do fato de constituir o espaço de convivência. Não é uma aventura a que, de vez em quando, se tem acesso. É uma constante, praticamente diária.

Estes adolescentes concentram aí o uso do tempo livre. É lócus de vivência e aprendizagem, com toda sua trama possível, que vai das primeiras relações de amizade, passa pela diversão e chega até as conquistas pessoais e de liderança de grupos.

Os adolescentes costumam dirigir-se a *shoppings*, cinemas ou parques, para o que têm que tomar várias conduções, em grupos denominados “galeras” ou sozinhos. Correm em busca do entretenimento. Em geral, esses passeios acontecem nos fins de semana, quando dispõem de mais tempo, a mãe assume as atividades domésticas e estão de folga da escola. É o que consideram tempo do lazer, pois brincar na rua parece ter outra conotação para este grupo.

Sabemos que esses adolescentes têm a rua como área de vivência, porque o processo de urbanização pelo qual passa São Paulo assim tem organizado a cidade. Não é verdade que as famílias que aí moram tiveram a oportunidade de escolher um bairro onde seus filhos tenham direito a brincar pelas ruas. O processo de urbanização da cidade é o responsável por isto. As famílias de baixo poder aquisitivo residem em bairros onde os equipamentos urbanos não se encontram fartamente instalados, como nos bairros que abrigam as famílias de alto poder aquisitivo ou na área central da cidade (cf. Santos, 1981). Queremos demonstrar que, dentro da mesma cidade, a urbanização favorece experiências sociais diversas. E, dentro do objetivo maior do nosso trabalho, compreender como essas diferenças podem servir de variantes para os adolescentes na hora da recepção do discurso televisivo e escolar.

7.3 A Tranqüilidade: a Área 3

Estes adolescentes moram em casas, geralmente pequenas, mas construídas em terrenos onde a área livre é uma constante, chegando a confundir-se com a própria rua. Estes espaços em torno das casas são comumente denominadas “terreiro”, como no campo.

As relações sociais aqui se encontram permeadas por fatores que caracterizam a vida urbana e outros que dizem respeito a vida no campo (não necessaria-

mente fatores ligados à produção). Os adolescentes destacam a tranquilidade do bairro, o reduzido volume de tráfego, o pequeno número de estabelecimentos comerciais, a presença de muito “verde” e de algumas atividades ligadas à terra. Apontam a falta de infra-estrutura urbana básica, como luz elétrica nas ruas mais afastadas do pequeno centro comercial, de água encanada, e de supermercados, padarias e outros tipos de estabelecimentos mais especializados — problemas comuns a grande parte dos bairros periféricos das metrópoles brasileiras (cf. Corrêa, 1989). Aqui, os equipamentos urbanos instalados são muito mais restritos e limitados, até mesmo que nas áreas periféricas contínuas e mais próximas das áreas centrais da cidade (Foto 6).



Foto 6. Vista de rua mais afastada do centro comercial da Área 3

— Meu bairro tem bastante mato, tem ar puro, tem cachoeira e tem venda (Shirley, 5ª série, Engenheiro Marsilac).

— Meu bairro é um pouco parado, mas é mais movimentado do que Marsilac. Lá tem bastante casa, mais do que aqui. Tem um pouco de verde, tem supermercado, padaria, água e luz. (Luciano, 5ª série, Parelheiros).

— É um bairrinho assim... pequeno, não é assim chique como lá na cidade, [onde] as pessoas têm dinheiro. Mas aqui é bonito, não tem poluição, não é como na cidade, com muitos carros, muita poluição. Aqui é tudo calmo de noite, não tem assalto, aqui é legal! (Paula, 6ª série, Engenheiro Marsilac).

— Eu acho que meu bairro é tranquilo, da minha casa a gente não vê nada... É uma diferença muito grande, você chega em alguns lugares e só vê casas uma em cima da outra, aqui não. Hoje em dia, aqui é um lugar tranquilo. Não vou dizer que aqui é o melhor lugar do mundo, porque todos os lugares têm violência, têm isso e aquilo. Mas aqui é um bom lugar para se morar. Só que aqui é muito distante, é um lugar muito subdesenvolvido (Sílvia Aparecida, 7ª série, Engenheiro Marsilac).

Destaquemos mais uma vez a facilidade com que os adolescentes descrevem o bairro onde moram. Este contato direto e freqüente dá-lhes argumentos a partir dos quais poderíamos desenvolver, na escola, conceitos ligados à geografia urbana, ao tema da distribuição de renda, da terra urbana, além de outros, de acordo com a sugestão de buscar nas experiências empíricas dos alunos conceitos para o estudo da Geografia no ensino fundamental, como querem Pereira, Santos & Carvalho (1991), além de autores que fundamentam sua prática educacional em linhas pedagógicas como a de Paulo Freire e Lev Vygotsky.

Estes alunos são conhecedores das concretudes sociais que lhes dizem respeito. Entendem tanto os fatores que qualificam a vida em seu lócus de vivência, como os problemas de ordem social que aí encontram, ressaltando as más condições de vida (cf. Santos, 1987, quando afirma que existem no Brasil como um todo e nas periferias das grandes cidades “espaços sem cidadãos”; ver também Souza, 1988).

— É um bairro legal, a vantagem dele é que não tem poluição. Tem verde, não tem muitos carros, como na cidade. Mas aqui tem alguns problemas, como falta de condução e falta de padaria (Karina, 5ª série, Engenheiro Marsilac).

— Primeiro, o bairro é muito pequeno, escondido, não tem muita diversão. Não é muito bom, de bom aqui você só tem os matos, cachoeira e sossego, e de ruim tem falta de água encanada e não tem posto de saúde (Leonardo, 8ª série, Engenheiro Marsilac).

A abordagem sobre o bairro vai se modificando à medida que entrevistamos alunos das séries mais adiantadas. Os 5ª e 6ª séries gostam do bairro e fazem poucas críticas à falta de infra-estrutura urbana. Os de 7ª e 8ª séries demonstram mais consciência quanto à falta de infra-estrutura ou de equipamentos urbanos que possam suprir suas necessidades, quando falam de condições de vida, lazer e consumo.

Constata-se que a industrialização/urbanização em São Paulo atinge até aqueles que estão, pela distância física ou de relação de trabalho, menos envolvidos com estes processos. O consumo, as relações de trabalho, o ritmo urbano e o tempo livre são mediados por relações resultantes do processo de urbanização que, segundo Sousa (1988), é uma das formas mais brutais de organização do espaço e da sociedade, da maneira de ser e de viver do homem e da sociedade.

O verde e a tranqüilidade são destacados por todos os alunos quando descrevem o bairro. Para os mais novos, a tranqüilidade (no sentido de falta de movimento de carros e pessoas) é um dado que conta como qualidade de vida. Sabem que o “terreiro” só existe porque o movimento de automóveis não é constante nas ruas. Por isto, afirmam que a falta de movimento de carros pelo bairro é uma qualidade fundamental, além de destacar, também aí, a falta de violência e poluição e a presença de áreas livres que favorecem suas brincadeiras nos “terreiros”.

Já para os adolescentes com idade mais avançada, a relação com estes bairros modifica-se. Iniciam seus depoimentos com críticas às condições que o bairro oferece para quem aí reside. Destacam a monotonia. A falta de movimento é indesejável para os alunos das séries finais, porque é vista por estes como tedioso.

— Aqui é muito pequeno, não tem muitas coisas para a gente fazer. As ruas são todas ruins. O que eu tenho de bom aqui são os amigos (Jeíze, 8ª série, Engenheiro Marsilac).

— Meu bairro não é muito movimentado. Tem muito mato, não tem muitas construções, não tem um belo supermercado e não tem muito comércio. Na minha rua não tem luz, não tem água encanada, só tem água de poço. Então você passa muito sufoco... (Maria Silvana, 7ª série, Embura).

Estes depoentes residem em uma área da cidade onde a infra-estrutura e alguns equipamentos urbanos são apenas uma perspectiva (se é que assim podemos dizer) futura. Sentem-se, aqui e ali, traços da chegada do ritmo urbano, como no horário rígido de trabalho dos pais e no desejo de consumo dos adolescentes.

Essas falas, muitas vezes acanhadas, sobre o bairro em que vivem, revelam as mazelas do processo de urbanização em cidades como São Paulo, o qual afasta, cada dia mais, as famílias de baixo poder aquisitivo para áreas onde a infra-estrutura básica não foi instalada ou o foi muito precariamente (cf. Santos, 1987, e Corrêa, 1989). Quando destacam a falta de água, luz, postos de saúde e comércio, estão explicitando esse processo, mostrando que têm consciência das condições que lhes são impostas pela sociedade em que vivem: os bairros destinados às classes sociais de menor poder aquisitivo estão sempre à margem do processo de melhoria da qualidade de vida resultante dos benefícios oferecidos pelo desenvolvimento tecnológico alcançado nos dias atuais.

O bairro apresenta a rua como possibilidade na vida dos adolescentes. Além da rua, os rios e cachoeiras são possibilidades de diversão, basta fazer uma caminhada. Essas não são condições comuns a muitas pessoas que residem em São Paulo. Mas, como em qualquer área periférica habitada por pessoas de baixa renda, o motivo que as levou até aí não foi a busca por áreas onde se destacam esses fatores; elas foram empurradas pelo crescimento desordenado, pelo valor da terra urbana e pelo valor dos aluguéis nos bairros com mais disponibilidade de equipamentos urbanos.

Estes adolescentes também estão envolvidos em relações sociais comuns aos adolescentes das grandes cidades, relações que aqui aparecem permeadas pelas

condições socioeconômicas existentes. Apesar de existirem exigências nos grupos de amigos quanto ao consumo (de produtos, lazer, marcas, moda e lugares), como vimos nos outros dois grupos, não têm a mesma repercussão nas relações interpessoais. Porque não são estímulos tão fortes como no caso de quem vive na Área 1, e que já se fazem presentes na Área 2, onde os adolescentes estão mais frequentemente expostos ao apelo da propaganda, em cartazes publicitários, revistas e MCM, entre outros instrumentos utilizados para esse fim. Este grupo não encontra facilidades para chegar aos paraísos de consumo, como os *shopping centers*, além de pertencerem a famílias de baixo poder aquisitivo (cf. Sposati, 19995).

Embora um pequeno número de alunos vá a *shopping centers*, 80% deles nem mesmo conhecem ou conheceu este tipo de equipamento urbano. Este mesmo número de alunos nunca frequentou clubes, cinemas, teatros ou foi até Santo Amaro (bairro que, neste setor da cidade, centraliza serviços e comércio). Os adolescentes que frequentam esses espaços não costumam fazê-lo muito assiduamente, devido às dificuldades citadas acima e porque no bairro é que se concentra grande parte de suas atividades diárias.

Os alunos que saem em busca de entretenimento no *shopping* ou nos cinemas localizados em outros bairros da cidade são aqueles com mais idade, que têm permissão dos pais para irem sozinhos. Geralmente, têm familiares que residem em outros bairros da cidade, onde ficam hospedados ou já trabalham, no bairro ou fora dele (número reduzido de alunos no grupo estudado).

Para a realização do “trabalho doméstico”, que é uma constante na vida do grupo, fazem verdadeiros mutirões. São comuns as brincadeiras durante este trabalho. Procuram envolver os amigos, para ter mais tempo de folga. Dessa maneira, os horários se tornam mais flexíveis e as atividades domésticas são encaradas de outro modo.

A diversão, para este grupo, está contida e diluída na quase totalidade das suas atividades, sejam necessárias à sobrevivência das famílias, seja aquelas que desenvolvem quando estão disponíveis, sem obrigações ou deveres escolares.

Mesmo que encarado de modo diferente por estes adolescentes, o “trabalho doméstico” cumpre o mesmo papel que para os outros grupos. E o ritmo urbano prevalece sobre o rural, porque as relações de trabalho destas famílias são determi-

nadas pelo primeiro. Como já afirmamos, as relações sociais encontram-se sempre mediadas pelo processo de industrialização.

Aqui, o número de mães que trabalha fora é bem menor e isso de certo modo influencia as atividades que os adolescentes realizam em casa. As mães estão ali, acessíveis para orientá-los. O número de atividades domésticas e o nível de responsabilidades são menores do que para os adolescentes dos outros grupos, cujos pais ficam o dia inteiro fora de casa. Isso significa que, além de mais áreas livres, também têm mais tempo livre.

Divertir-se em áreas livres, como “terreiros”, ruas, mata e cachoeiras, facilita as relações interpessoais. Entre os entrevistados da escola desta área, não encontramos reclamações de qualquer ordem quanto a solidão ou dificuldades para se relacionar com outros, tais como falta de pessoas no bairro, distância da casa dos amigos ou falta de ambiente onde as amizades possam acontecer. Como todos se conhecem, brincam, brigam e estudam na mesma escola, as relações de amizade vão se fortalecendo, porque convivem muitas horas a cada dia. Aqui, os grupos confirmam o que diz Ecléa Bosi (1972) sobre as comunidades rurais: eles são praticamente os mesmos, na escola e na rua.

Os “terreiros” se confundem uns com outros e com a rua, proporcionando brincadeiras coletivas que estimulam e estreitam os laços sociais. É comum, quando se transita pelo bairro, encontrar crianças brincando de bola de gude, empinando pipa, jogando taco ou bola, sempre em grupos, pelos “terreiros”.

Durante as entrevistas, muitas vezes não se indagava sobre as questões de relacionamento com os amigos, pois nas suas falas estas informações surgiam espontaneamente, quando descreviam suas saídas do bairro, suas idas à cachoeira, o pescar, o nadar. Quando feitas as perguntas correspondentes, eram em geral respondidas no coletivo ou se referiam a atividades praticadas sempre em grupo, como no caso dos alunos da Área 2, onde a rua é uma referência.

— Quando eu venho para cá, eu costumo ir nadar com o pessoal, vou para a casa das minhas amigas. Quando eu morava aqui, eu saía na rua, jogava bola, essas coisas (Luciana, 5ª série, Parelheiros).

— Eu brinco, me divirto, [vou] jogar bola, soltar pipa, nadar no fim de semana no rio e na cachoeira, vamos pescar (Marcelo, 5ª série, Engenheiro Marsilac).

— Brinco de vôlei, vou ao campo de futebol, eu vou ver os meninos jogarem futebol na escola. A gente joga bola no terreiro, brinca de esconde-esconde (Lidiana, 6ª série, Engenheiro Marsilac).

— A gente vai para a cachoeira, nada nos rios, pois tem muitos rios por aqui ou então vamos para outros lugares. A gente vai mais para o rio no fim de semana ou durante a semana quando está muito sol (Silvia Aparecida, 7ª série, Engenheiro Marsilac).

A rua e os “terreiros” tomam configurações diversas ao longo do ano, favorecidas pela estação climática. Este é o local de encontro, visto também como local de aprendizagem. Buscam na rua o passeio, o jogo, a festa, a quermesse. Muitas vezes, produzem os instrumentos necessários à realização de suas brincadeiras. Mas isso não significa que objetos industrializados também não sejam utilizados com esta finalidade.

As festas de rua têm papel aglutinante. No carnaval, o bairro é “invadido” por crianças mascaradas (ver Capítulo 8); na época da festa de São João, são comuns as quermesses com fogueiras; os campeonatos de futebol entre bairros vizinhos acontecem durante o ano inteiro. Essas festas fazem parte da vida dos adolescentes, e a sua quase totalidade conhece e participa desses eventos, porque envolvem toda a comunidade. As festas de rua, de grande significado, durante as quais normalmente se reúnem em torno de fogueiras, danças, barracas de comidas e bebidas típicas, são momentos de retorno à cultura popular, mesmo que já transformada pelas novas realidades sociais (cf. Bosi, 1972).

Este grupo de adolescentes parece viver um misto de passado e presente da cidade. Lendo a obra de Florestan Fernandes a que já nos referimos, encontramos semelhanças entre as brincadeiras e o uso pelas crianças das ruas e da cidade, na descrição da São Paulo da década de 40, e o que encontramos hoje em Engenheiro Marsilac. Ressalvando historicamente os dois momentos, podemos dizer que a

metropolização da cidade encarregou-se de deixar marcas culturais diferenciadas para espaços diferentes.]

Reafirmamos aqui que é nessas diferenças que a escola pode buscar alternativas locais para o trabalho que queira implementar, como ressaltam Lutfi, Seabra & Pontuschka (1993:144): “A escola e a rua vivem seus compassos como pares que se unem e separam na mesma dança. A escola não pode ignorar os fatos que a circundam, porque imiscuem-se por entre as fainas escolares.”

CAPÍTULO 8

COTIDIANO: ESCOLA E VIDA

↳ Dentro do que pudemos analisar até agora, entendemos que os três grupos pesquisados apresentam mais diversidade do que identidade em seu cotidiano, no que tange ao uso da cidade, no que diz respeito às relações interpessoais nos espaços públicos e privados voltados ao lazer e nas relações favorecidas pelo ambiente escolar. Sabendo que estas relações sociais e o uso da cidade acontece de modo diverso entre os grupos amostrais, procuraremos analisar o papel dessa diferenciação na recepção do discurso da escola e da televisão. Neste momento, não aprofundaremos essa questão central, porque outros elementos são necessários para realizarmos tal análise. O que já podemos salientar é que as relações sociais que ocorrem na cidade não são mediadas unicamente pelos vários níveis socioeconômicos dos grupos sociais existentes. A partir desse dado, já podemos propor para a escola fundamental, quando se dispõe a realizar um trabalho junto às comunidades, o reconhecimento dessa diversidade.

Especificamente na prática pedagógica da Geografia Escolar, destacamos o papel que estas relações apresentam quando da análise do espaço pelos diversos grupos sociais que compõem a escola. É plausível que o professor parta dessas condições já conhecidas pelos grupos, para que possa fazer uma análise crítica do meio em que os alunos vivem, e só após e sempre a partir deste estágio estude outras realidades sociais. Como salientamos, existe no Brasil significativa bibliografia que advoga esta prática, destacando a importância desse trabalho empírico no ensino de 1º grau. Isto é condição *sine qua non* para que o ensino de Geografia na escola fundamental possa ganhar qualidade (cf., entre outros, Lutfi, Seabra & Pontuschka, 1993; Pereira, Santos & Carvalho, 1991; Vesentine, 1986a, 1986b e 1989; e Umbelino, 1989).

8.1 A Vida Cotidiana

O homem nasce já inserido na sua cotidianidade.

Agnes Heller

Analisaremos a seguir a ordem estabelecida na vida dos alunos, o papel da escola, o uso do tempo livre, o “trabalho doméstico” e as relações familiares. Nosso intuito é compreender a amplitude dessas relações, para que possamos dar sentido objetivo ao nosso trabalho docente e trabalhar o conteúdo geográfico, este também basicamente pedagógico no 1º grau, a partir das experiências empíricas dos diferentes grupos sociais que estão presentes na escola pública, razão pela qual não podemos examinar apenas as relações que se dão na escola.

Temos enfatizado e reiterado o papel da rua, do bairro e dos equipamentos urbanos voltados ao lazer e sua significância para os adolescentes na estruturação das relações sociais externas à sala de aula e à casa — como, durante a vida, eles aprendem e vão aprendendo a usar as “coisas” e instituições que compõem seu cotidiano (cf. Heller, 1994).

Discutiremos os papéis que hoje a escola desempenha e é a cada dia solicitada a desempenhar na sociedade. É também a percepção dos alunos sobre a escola: a estrutura escolar, a importância desta em suas vidas, suas atitudes frente aos professores e aos conteúdos.

A família e a casa é outro eixo temático dessa discussão. Não entraremos em detalhes sobre suas relações com os pais, irmãos e outros familiares, mas conseguimos discutir alguns pontos nessa direção. Destacamos o “trabalho doméstico” e sua importância para o núcleo familiar. A partir daí, encontramos brechas através das quais o modelo de família fica traçado, mas não determinado.

Recorreremos, sempre que o julgarmos necessário, ao estabelecimento de comparações entre os grupos, para justificar ou evidenciar o tema tratado.

8.2 Área 1

Os adolescentes que residem nos bairros desta área da cidade estão mais envolvidos, quanto ao uso do “tempo livre”, pelas atividades pagas (entretenimen-

[to): televisão a cabo, *shopping centers*, clubes, cinemas e parques são exemplos comuns. Os motivos que os levam a essas atitudes foram explicitadas nos capítulos anteriores. A falta da rua como local de vivência transforma as relações pessoais, que também vão se adaptando aos novos lugares designados para estas relações. Estes lugares exigem de seus frequentadores comportamentos “adequados”, em que a disciplina é estimulada e a espontaneidade não o é na mesma intensidade. No clube, a rigidez com os horários de atividades esportivas é uma constante. Os sócios comumente convivem com as pessoas que frequentam os mesmos horários; quando, por qualquer motivo, elas se afastam do clube, estão fadadas a se distanciar do grupo.

O convívio na cidade torna-se extremamente facetado. A rua, característica tão marcante nas relações sociais brasileira (cf. Da Matta, 1985), deixa de ter a mesma importância na formação das novas gerações residentes em alguns bairros das grandes cidades, onde foram redimensionadas as formas de relacionamento e convivência, bem como as funções sociais dos espaços públicos.

] A televisão chega à vida desses adolescentes de maneira que eles passam a substituir muitas vezes as experiências *in loco* (compra-se praticamente tudo via TV/telefone, chega-se em casa sem ter que sair; cf. Virilio, 1985), “conhecem” e “usam” a cidade via TV.]

[A TV é sempre a primeira atividade citada por estes alunos quando falam em usos dos “tempos livres”. “Comparecem” a eventos, trágicos ou festivos, via TV. Os shows, festas populares, jogos, etc. são frequentemente mais “assistidos” do que “presenciados”, e as emoções ao assisti-los são reais. Pela TV, qualquer adolescente chora ou vibra com seu time em campo, dança quando assiste a shows de que gosta — enfim, vive o acontecimento, mas sem estar presente.]

Assistindo TV, os jovens “aprendem”, “conhecem” a sua cidade e o mundo, mesmo que seja um conhecimento facetado, truncado, “fragmentado, como é o espírito da linguagem televisiva em todos os seus programas” (Marcondes Filho, 1994:20. Sabem o que acontece em sua cidade e no mundo, porque assistem à pluralidade de gêneros de programas que passam na televisão.

Assistem não só aos programas que lhes interessam (ver Tabelas 1B, 2B e 3B, nos Anexos) ou que objetivam a diversão. Nessa programação, incluem todos

os telejornais, que não raro questionam, mas dos quais destacam a importância em sua formação pessoal. O telejornal é para a quase totalidade dos alunos a referência de “verdade” na TV. Como professores, afirmamos a importância desse meio de comunicação para a formação dos alunos — até no trato da questão sobre “verdades” —, mesmo sabendo das limitações impostas pelos interesses que o caracterizam: para alguns autores, a televisão, na sua atual fase, não teria mais compromisso com a “verdade” dos fatos, ela os criaria (cf., por exemplo, Marcondes Filho, 1994).

Perguntados se deixariam de ver TV para fazer outras atividades, 79,17% dos alunos responderam afirmativamente, sem fazer questionamentos nem perguntar por quais outras atividades a TV seria substituída (ver Tabela 6, nos Anexos). Esta dúvida foi levantada por apenas 4,16% dos entrevistados e 12,50% deles não deixariam a TV por nada. Nota-se que o número de alunos que deixariam a TV por qualquer atividade é muito alto. Desejam realizar outras atividades, mas não vislumbram muitas oportunidades de assim o fazer.

O perigo da rua, que já destacamos, e seu estigma como lugar de se aprender “o que não presta” favorecem a permanência desses adolescentes mais tempo em suas casas, e aí a janela eletrônica torna-se o contato com o mundo.

Vamos destacar um exemplo: eles admitem que ir ao estádio de futebol deve ser muito mais emocionante, só que a violência nos estádios impossibilita a segurança que desejam ter, para poder frequentá-lo; então, vêm os jogos pela TV e procuram, na medida do possível, organizar-se em grupo para assisti-los em casa — são os “torcedores de poltrona” (cf. Manrique, 1996) —, substituindo assim a festa pública por uma festa privada, como a TV lhes permite fazer, em muitos casos.

Assim, não é a TV, isoladamente, a responsável por esse tipo de comportamento, porque existem em todas as instâncias da sociedade instrumentos que os levam a essa situação. As crianças do Bom Retiro, a que se refere Fernandes (1947), já tinham que sair do bairro porque neste não havia mais possibilidades de “guerrear”, o espaço urbano se redimensionava à medida que a cidade se industrializava. A TV é mais um dos instrumentos desse processo. Pode até ter usos diversos, dependendo do grupo e do modo que este a assiste.

Dessa maneira e a cada dia mais intensamente, a vida desses adolescentes torna-se programada de forma consciente e deliberada. Observemos o depoimento a seguir.

— Quando tem festas aqui na escola, às vezes eu venho, mas quase sempre eu não venho, porque no sábado eu tenho curso de inglês e tenho que nadar na ACM (Sérgio Luiz, 5ª série).

Não é pelo prazer de nadar que ele deixa de ir às festas da escola aos sábados. Nadar e estudar inglês têm a mesma conotação na escala de valores dos afazeres. Não é o lazer em si que o estimula a não trocar a natação pela festa, mas o caráter de obrigatoriedade que está por trás dessa atividade. Esta é a dose de lazer que lhe cabe semanalmente, para que nos outros dias da semana continue a exercer os papéis que lhe são cobrados pelos grupos sociais, pela família, por amigos da escola e outros. E a TV, nesse contexto, também aparece travestida de lúdica em todos os ambientes da casa, sala, cozinha, quarto, etc.

Não somente o lazer tem essa conotação na vida desses adolescentes, o trabalho que realizam em casa e a escola também estão envolvidos nessa programação. Esta, cada dia torna-se mais estimulada e cobrada. A escola encontra-se nessa programação, não apenas como lugar específico para treinamento, função da qual vem perdendo a exclusividade e que é assumida por outras instituições: passa a ser o centro de preocupação com questões relativas à socialização, porque o homem, nestas condições, necessita desse espaço e tende a transformar as funções sociais dos espaços existentes.

Quase uma terça parte do dia, os adolescentes entrevistados passam na frente da televisão (ver Tabela 4, nos Anexos). Isto não significa que não estejam realizando outras atividades concomitantemente. Até na hora do lazer, eles trabalham e a TV aparece como uma atividade do tipo “lazer é trabalho”.

Além da TV, grande número de adolescentes entrevistados disseram que jogar bola é sua atividade predileta nas horas de não-trabalho (ver Tabela 7A, nos Anexos), em geral nos clubes, na escola, nos corredores de prédios e apartamentos. Dificilmente o jogo acontece na rua, por razões já comentadas no Capítulo 7. As atividades mais citadas a seguir foram: freqüentar clube e *shopping centers*, bater

papo com amigos em casa, brincar no prédio, ir a danceterias, patinar, andar de bicicleta, brincar com bonecas, com jogos de computador, videogames e outros jogos não-eletrônicos. Essas atividades estão profundamente relacionadas com as representações diante dos grupos que freqüentam. Jogar bola no clube significa a prática de um esporte, com regras disciplinares bem claras. O *shopping center*, paraíso do consumo de grifes, estilos e símbolos, denota status, posição social diante dos grupos. Mas o *shopping* não é só isso: além de substituir a rua comercial, é a “nova praça”, porque as antigas foram tomadas por outras funções no processo de urbanização das grandes cidades brasileiras. A praça é hoje “camelódromo”, terminal de ônibus, lugar de passagem e endereço de menores e maiores marginalizados pela sociedade. Sobre esse dado, veja-se a fala da Marília, aluna da 5ª série:

— Agora eu estou parando de brincar na rua, por causa dos mendigos que vêm aqui perto de casa... Meu prédio não tem área para brincar, e eu, com as minhas amigas, jogava bola, futebol, vôlei, numa área lá que dá para as crianças brincarem, fica na rua João Adolfo. Há pouco tempo, teve um assassinato lá, uns mendigos assassinaram um outro homem. Então as crianças estão sumindo, estão indo embora.

Além da transformação das funções sociais dos espaços públicos, existe o outro lado dessa questão, o pequeno número de praças existentes na cidade, fato ligado ao processo cumulativo de especulação imobiliária. Esse processo caracterizou-se, no passado, pelo desaparecimento dos quintais, pela redução do tamanho dos lotes, pela “perda” das ruas. Teve continuidade até hoje, principalmente nos bairros onde a especulação imobiliária é maior. A partir de um certo ponto, esse nível de urbanização converteu-se em adensamento. Perderam-se as áreas livres, tais como praças e parques, e até mesmo as áreas comunitárias dos edifícios tornaram-se garagens. Isso aconteceu com o aval dos governos municipais, cujas políticas públicas visam ainda maior adensamento.

Esses são os espaços criados para os novos cidadãos e essa é apenas uma das *partes orgânicas*, entre outras, que compõem a vida cotidiana (cf. Heller, 1992) e que nesta se encontram diluídas, de tal modo que cada grupo social vivencia diversamente cada uma dessas partes.

Como afirmamos acima, os adolescentes entrevistados têm sua vida programada também para o tempo do “trabalho”, para que tudo aconteça de forma organizada e possível.

— A minha mãe me dá mesada para eu cuidar da minha irmã. A mãe do menino que eu trago para escola me paga para eu trazê-lo (Sérgio Luiz, 5ª série).

— Eu ajudo em casa: quando a minha mãe tá trabalhando, eu fico sozinha, arrumo a casa, lavo a louça, lavo roupa, faço essas coisas para minha mãe ir trabalhar (Érica Aparecida, 5ª série).

— Eu trabalho fora, numa padaria perto da minha casa, mas só nos finais de semana. Eu trabalho em casa também, porque a minha mãe trabalha fora (Juliana Roberta, 5ª série).

— Eu não trabalho fora, eu trabalho em casa, pois a minha mãe e meu irmão trabalham fora (Danielle, 7ª série).

[Entre as três escolas da amostra, encontramos nesta o menor número de alunos que trabalha fora. Quanto mais nos distanciamos da Área 1, maior é o número de alunos que se encontra no mercado de trabalho (ver Tabela 8, nos Anexos). Podemos ainda observar que a porcentagem de alunos dos grupos pesquisados que trabalham fora não é tão alta, se considerarmos que grande parte deles fazem parte das classes sociais de baixo poder aquisitivo.]

Quando tratamos o tema, tentamos pôr em evidência o “trabalho doméstico” realizado pelos adolescentes na sua cotidianidade. Total ou parcialmente, deles são cobradas, as atividades domésticas, como o eram das mulheres no passado. Mesmo sabendo do quase desconhecimento que estas atividades tiveram para a história e a economia,¹ reconhecemos seu papel nas relações sociais e econômicas típicas do capitalismo e na programação da vida cotidiana dos adolescentes.

¹ Hoje encontramos linhas de história que resgatam a importância dessas atividades: a História Nova e a História do Cotidiano, por exemplo.

⌈ O lugar que a escola assume na vida deles é primordial em sua formação. É muito valorizada, mas também acusada de desorganização. Os adolescentes também fazem sua autocrítica, quando discorrem sobre comportamento. Um número pouco significativo de alunos condena a qualidade de ensino. As denúncias voltam-se com mais ênfase para a falta de equipamentos necessários à prática de esportes, a conservação das quadras e a falta de segurança (vigias) na escola. Além disso, criticam a falta de colaboração de alunos e professores na organização escolar. ⌋

Nas séries mais avançadas (7^a e 8^a), os alunos reclamam da falta de laboratórios, de computadores e de professores para lecionar todas as disciplinas; muitos criticam até a atitude dos professores que, em reuniões tomam posições que favoreceriam o bom andamento da escola, mas, na sala de aula, proferem discursos contrários a tais propostas. Observemos alguns depoimentos nesse sentido.

— Bom! Ensino bom os professores dão, os alunos é que não aproveitam. Em outras coisas, a escola é ruim, as quadras não são conservadas. Eles tinham que cobrar mensalidade para poder melhorar a escola (Alex Henrique, 5^a série).

— Faltam para esta escola mais recursos, um laboratório que a gente pudesse frequentar sempre, um computador, talvez (Ana Carolina, 7^a série).

— Deveria ter mais professores, porque tá faltando professores (Lara, 8^a série).

— O que falta mesmo é a colaboração de todos os alunos e professores, porque muitas vezes os professores saem de reuniões e já dizem para a gente que não concordam com nada, que nada vai dar certo (Elaine, 8^a série).

⌈ Os adolescentes, principalmente os mais novos, reportam-se à falta de quadras e materiais esportivos. Demonstram desse modo a necessidade de utilizar a escola como área destinada também à socialização. ⌋ E isto para eles é viável, porque esta é uma instituição a que têm acesso, na qual buscam mais do que simplesmente estudar: transformam-na nas ruas, quintais ou praças públicas de que dispõem. A escola torna-se um dos lugares de identificação, lá aprendem a convi-

ver em grupo e para lá trouxeram práticas que encontramos ainda hoje sendo desenvolvidas nas ruas de outros bairros da cidade.

Mesmo com toda a pesquisa acadêmica e mercadológica realizada dentro e fora das universidades e da divulgação pelos MCM da má qualidade do ensino fundamental no País, isso afeta pouco o conjunto de alunos, que mostram aqui exatamente o contrário do que se propala: eles afirmam que a escola é boa (ver Tabela 11, nos Anexos). Fazem algumas críticas, mas defendem-na, ainda que para isto tenham que fazer comparações com outras escolas da cidade. Remetem-se ao passado da escola e ao prestígio que tinha, para afirmar que estudam numa boa instituição. Utilizam variados adjetivos para assim qualificá-la.

— Essa escola é legal, a gente aprende bastante (Bruna, 5ª série).

— Essa escola é uma boa escola, tem um nome bom, mas ela não é tão boa quanto o nome que ela leva (Alex Henrique, 5ª série).

— Ela é boa, porque as professoras são boas. Ela é muito melhor do que outras escolas do estado (Marcelo, 7ª série).

— Eu não agüento mais ver essa escola na minha frente, mas mesmo assim eu sei que ela é uma boa escola (Patrícia, 8ª série).

Para a maior parte dos alunos, a escola é uma instituição que poderá levá-los a ter um futuro melhor. O conjunto de disciplinas e seus conteúdos são criticados por alguns: dizem eles que muito do que aprendem já está ultrapassado e sem valor para as suas vidas. Esse tipo de observação aparece com mais frequência quando estão debatendo com os outros colegas do grupo. Sobre suas atitudes na sala de aula em relação aos conteúdos abordados, declaram que não são estimulados a fazer críticas em classe; 41,66% dos alunos afirmam que não têm coragem de argüir o conteúdo abordado pelo professor e o que mais se ensina na escola; enquanto 33,33% reconhecem que fazem críticas e questionamentos (ver Tabela 10,

nos Anexos). Estas respostas foram dadas pelos alunos tanto nas entrevistas, quanto nos debates realizados com os grupos. Como não se sentem estimulados a questionar diretamente os professores, tratam de encontrar outras maneiras de se fazer ouvir. Tumultuam as aulas, brincam ou não deixam os professores trabalhar. Que barreiras esses alunos enfrentam, para não concordar com o que estão aprendendo e, mesmo assim, continuar calados?

— Eu não tenho coragem de questionar, pois eu não sei que resposta ele vai me dar (Patrícia, 8ª série).

— Eu não tenho coragem de questionar o que o professor tá ensinando. Dependendo da matéria, eu tenho coragem de tirar dúvidas (Mariana, 6ª série).

— Eu questiono, quando o professor diz uma coisa que não está certa, eu falo. Eu tenho coragem, mas às vezes eu tenho vergonha dos colegas da sala (Elaine, 8ª série).

A justificativa mais freqüente é o “medo” da figura do professor e a “vergonha” dos colegas da sala. Ao expor suas opiniões, temem a repercussão junto ao grupo. Frequentemente, os alunos que não têm coragem de fazer críticas em sala, não conseguem nem sequer justificar sua posição. Já aqueles que costumam fazê-las logo encontram justificativas para assumir tal postura em sala de aula e na escola em geral.

— Eu questiono, sim, e é aí que eu entro em discussão com o professor, mas discussão na boa (Alex Henrique, 5ª série).

— Eu já questionei muito na sala de aula, às vezes eu fico com um pé atrás, porque eu posso estar errado. Eu tento convencer o professor (Tiago, 8ª série).

— Quando é uma coisa que eu conheço mesmo, eu vou lá e falo. Eu já fiz isso... (Júlio, 8ª série).

Os alunos que exercitam tais atitudes só o fazem quando sentem segurança sobre o que discutem e são cautelosos com suas afirmações, pois estão diante de um grupo, e o medo de assumir posição contrária à da autoridade maior em sala de aula, o professor, coloca-os em destaque diante desse grupo.

Sobre os alunos da Escola 1, podemos dizer que seu cotidiano compõe-se de obrigações, lazer, descanso e outras atividades sociais. As atividades diárias sucedem-se de acordo com o tempo do trabalho (doméstico e escolar). A programação das suas vidas, portanto, segue um ritmo característico.

— Quando eu não estou vendo TV, eu jogo basquete no clube Sesc da Consolação. No meu bairro eu não faço nada, pois não posso jogar bola na rua com os amigos, não tem nada disso (Tiago, 8ª série).

— Quando eu não vejo TV, eu jogo bola com o meu irmão. Como não tem *playground* no prédio, a gente joga na ACM... Na rua não dá para jogar, eu moro na rua Paim [Foto 7], lá é muito movimentado e eu não tenho amigos na rua, só tenho no prédio. Daí eu jogo videogame, alugo muitos filmes e na ACM eu nado, jogo bola e jogo bilhar. Outras vezes, eu vou para o *shopping* e vou ao cinema (Vital, 6ª série).

— Eu fico em casa e arrumo as coisas, estudo ou brinco de professora com minhas amigas. A gente só brinca nos apartamentos, porque não tem outro lugar. Eu não gosto de brincar na rua, porque tem muita violência, tem muito perigo, então eu prefiro brincar em casa. A minha rua é muito movimentada, passa muito carro, tem muito comércio e a minha mãe tem medo que eu fique na rua. Eu moro na Martins Fontes e não dá para ficar jogando bola, então eu jogo quando vou à ACM (Érica Aparecida, 5ª série).

[Neste grupo, os núcleos familiares são caracterizados pela entrada, direta ou indireta, no conjunto de atividades (inglês, natação, futebol, etc.) impostas aos adolescentes como “trabalho”, diferentemente do que acontecia com os jovens de 30 a 40 anos atrás — no interior das transformações da sociedade capitalista, a própria adolescência transformou-se.]

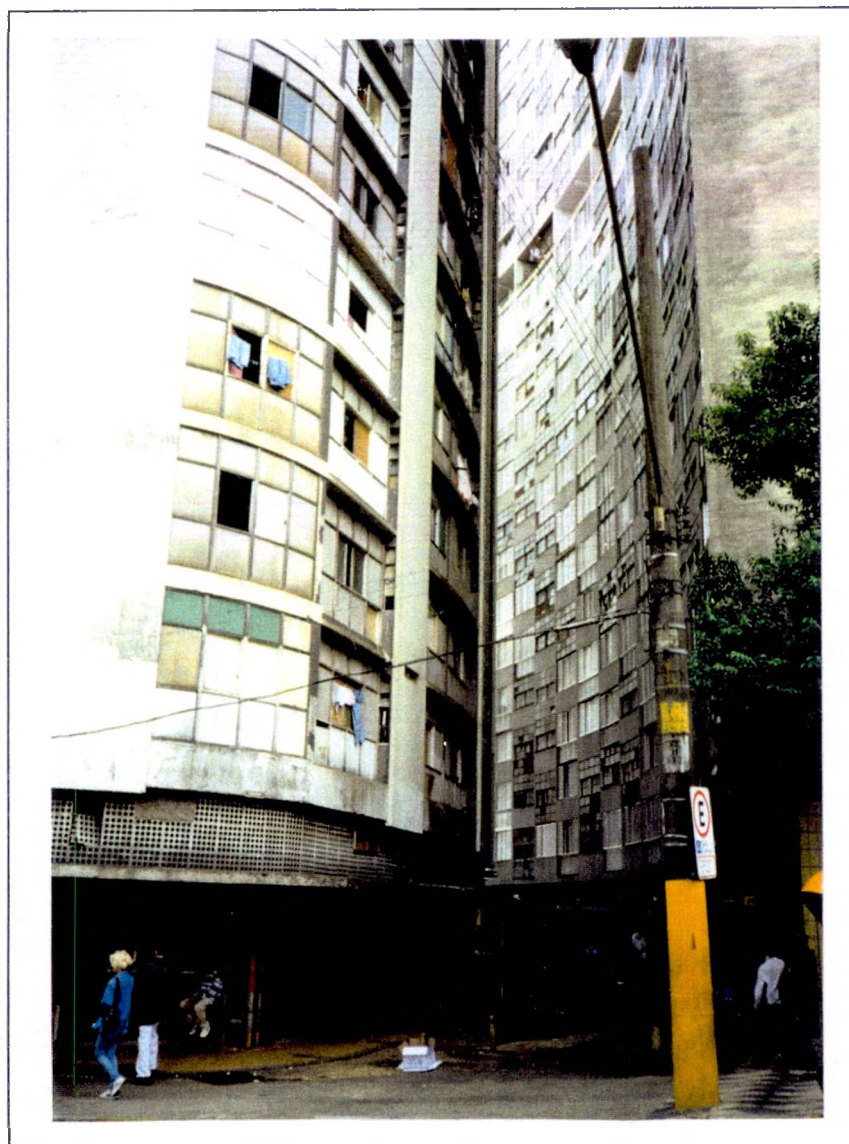


Foto 7. Prédio residencial localizado na rua Paim (Área 1)

Creemos que a cotidianidade desses adolescentes é organizada tendo em vista, entre outras coisas, a programação do tempo do trabalho e do tempo livre, este cada vez mais orientado para a aprendizagem em instituições, onde determinadamente aprendem e assimilam a hierarquia da vida adulta. Por conseguinte, seu cotidiano gira em torno da aprendizagem institucionalizada. É evidente que a organização dessas atividades está submetida à programação estabelecida pelo ritmo de vida urbano.

8.3 Área 2

No conjunto das escolas públicas, há diversidades caracterizadas, entre outros fatores, pelos diferentes usos do solo que fazem as respectivas classes sociais aí representadas. “Espalhadas pelas diferentes zonas da cidade, as escolas vão mostrando, na concretização do processo, a sua não-linearidade” (Lutfi, Seabra, Pontuschka, 1993:145). Embora os autores deste texto se referiram a questões mais ligadas à implantação do projeto educacional desenvolvido pela Prefeitura de São Paulo na gestão do secretário Paulo Freire, a frase sintetiza o que vimos no nosso universo amostral. Neste aspecto como em outros, procuramos ser objetivos na relação amostral e tentamos captar diversidades significativas.

Esta área apresenta, segundo seu padrão de uso do solo, características de grandes centros urbanos/metropolitanos (o movimento de automóveis e pedestres, o comércio, as indústrias, etc.) e de pequenos centros urbanos e do seu entorno rural (Foto 8).



Foto 8. Vista parcial da Área 2

Isso implica relações sociais distintas, e estas compõem a organização da vida cotidiana, no sentido utilizado por Heller (1992), quando destaca a questão da aprendizagem nas diversas sociedades.

Como já frisamos em capítulos anteriores, a rua é, para este grupo de adolescentes, uma referência de socialização do espaço público. Só um pequeno número deles não a frequenta, em virtude da intensa ocupação pelos meios de transportes ou pelos transeuntes, como no caso dos alunos da Escola 1. Nesta área, outras questões podem ser destacadas quando o tema em debate é a rua, e a violência foi o dado mais enfatizado pelo grupo. Tal fato não os envolve a ponto de perderem totalmente a rua como lócus de diversão

[Aqui, o lazer é quase sempre mediado por atividades gratuitas, sem regras preestabelecidas por adultos e sem objetivos determinados e programados. Mas o horário para frequentar a rua é mediado por seus horários de “trabalho”.]

[Os objetos utilizados em suas brincadeiras são todos produzidos pela indústria: bolas, tacos, aparelho de som, etc. A participação dos adolescentes nestas atividades é mediada pela posse desses objetos, o que as diferenciam das atividades lúdicas do passado, quando se criava um grande número de objetos necessários à realização de jogos e folguedos, quando o lúdico e o trabalho estavam interligados de maneira que não era possível distingui-los (cf. Medeiros, 1975), como fazemos hoje com o tempo livre e o tempo do trabalho (cf. Yurgel, 1983). O emprego daqueles objetos intermedeia aqui a relação de poder nos grupos: quem é dono do objeto geralmente dita as regras do jogo e determina quem pode ou não participar, eliminando de imediato outras pessoas dessas atividades. Isso se estabelece dentro do grupo, nas relações interpessoais que a rua possibilita.]

[Não encontramos muitas diferenças entre o tempo (em horas) médio que cada grupo dedica diariamente à TV. Mas, ao analisar mais de perto os dados, encontramos envolvimento menos significativo deste grupo com a televisão. Esta em geral é vista à noite ou pela manhã enquanto realizam as atividades domésticas. Apenas uma sexta parte do dia é consagrada à televisão. As horas em que ficam na escola supera a quantidade de horas em que passam assistindo TV.]

Mesmo assim, este é o lazer mais freqüente em seu dia-a-dia. Como os adolescentes da Área 1, estes vibram com seu time de futebol, com os shows de

seus cantores prediletos, etc. “Conhecem” a cidade e o mundo via televisão, e se encontram tão envolvidos por esta como pela rua. O *shopping*, o cinema, os parques, etc. são entretenimentos do grupo, mas é a diversão na rua que ocupa grande parte do tempo livre (ver Tabela 7B, nos Anexos). Vejamos o que dizem sobre essas atividades, quando e como são realizadas, como ocupam as ruas, confirmando-as como lugar de aprendizagem e convivência, mesmo que as condições de higiene e segurança não favoreçam a estada nesse espaço e sua conquista.

— Quando eu não estou vendo TV, eu ando de bicicleta... Brinco de bola de gude, empino pipa, estilingue... Principalmente de noite, quando tá escuro, nós vamos lá prá fora, colocamos um tapetinho no chão, sentamos na beira do rio [córrego] e ficamos lá, atirando neles, esperamos a cabeça do rato sair e metemos bronca! A gente também joga bola num campinho que tem muito barro, pois a minha rua é muito pequena (Iranildo, 5ª série).

— Quando eu não estou vendo TV, eu fico batendo papo na rua ou jogando bola... Eu costumo ficar na rua à noite, e nos finais de semana a gente joga bola, pois nos outros dias na rua passa muito carro (Francisco, 6ª série).

— Eu fico na rua: lá é tranqüilo, a partir da minha rua prá cima é mais perigoso. Na rua, a gente conversa ou sai para outros lugares, mas dá para brincar pela rua até umas 11 horas. Outras vezes, eu vou com os amigos para o Shopping Morumbi, o SP-Market ou o Ibirapuera. A gente também vai para danceteria e para o Parque Ibirapuera (Ana Paula, 7ª série).

— De manhã, eu não tenho como me divertir, porque meus amigos estudam, trabalham ou ajudam em casa. Quase sempre vou para a rua à noite, daí a gente fica batendo papo (Fábio, 8ª série).

O *shopping center* é freqüentado nos fins de semana, como a rua o é, por uma parte dos alunos da Escola 1. Os clubes não foram citados: os esportes são praticados na escola, nas aulas de educação física ou em fins de semana, no caso

dos alunos que participam dos campeonatos; os outros jogam “peladas” nas ruas ou em terrenos baldios do bairro.

No fim de semana, saem daí em busca de entretenimento. Dirigem-se aos bairros que tenham maior oferta dessas atividades e procuram os parques, os *shopping centers*, os cinemas, as danceterias, etc.

As festas de rua são acontecimentos marcantes. No dia de são João, as fogueiras aparecem no asfalto como se estivéssemos no campo. Nas ruas menos movimentadas dos bairros ou em áreas que se destinam às feiras semanais, encontram-se barracas, música e comidas típicas. Além das festas juninas, a de passagem de ano costuma ser um grande acontecimento para o bairro e apreciada pelos adolescentes.² Nesse período, os políticos da região costumam contratar cantores conhecidos para a festa. Além dessas, os pagodes, nos domingos à tarde, e a “Rua A.M” (festa com grandes caixas de som no meio da rua) são realizados comumente nos fins de semana e reúnem jovens e adolescentes do bairro e da vizinhança.

As festas populares são acontecimentos que favorecem as relações sociais dos habitantes desses bairros. Segundo Yurgel (1983), o surgimento da cidade fez desaparecer, ou quase desaparecer, algumas formas tradicionais de jogos populares, festas de vários tipos e manifestações individuais; ao mesmo tempo, modificou outras. É isso que vemos, desde a região central até a “periferia pobre” de São Paulo. As manifestações de rua estão presentes no cotidiano dessas populações, mesmo que transformadas ou passando por processos de transformação.

— O meu pai tem uma aparelhagem e ele dá som na rua às vezes e também tem festa no feirão, [e] vêm artistas e esses negócios (Fernando, 5ª série).

— Tem a festa de são João, que tem aqui no feirão e vêm bastante cantores famosos e lá onde eu moro também tem festa junina no meu prédio (Paula, 5ª série).

— Tem o Brilho da Lua, tem às vezes festas que o Eduma faz aqui no feirão. Eles montam um palco e vêm cantores (Eduardo Rogério, 5ª série).

² Esta é uma festa que, segundo Dumazedier (1976), vem se tornando a cada ano mais importante na vida urbana.

— Tem um bar aqui perto, o Orégano, que dá som à noite. Tem a Rua AM, que eu não conheço, mas sei que lá tem quermesse também. Mas eu não frequento essas festas, porque acho perigoso (Charles, 8ª série).

— Tem a Rua AM que acontece mais em época de festas, mas tem os pagodes no domingo (Fábio, 8ª série).

Observemos como diminuem nessa área o entretenimento, o consumo de marcas, de instituições, etc. como intermediários do uso que fazem da cidade e da programação da sua vida cotidiana. Isso não significa dizer que os adolescentes não tenham seu dia-a-dia programado: eles o têm, mas certamente a rigidez dessa programação é menor, porque não estão sob influência direta e ostensiva das pressões de consumo.

Apesar de viverem no território contínuo de uma metrópole, reagem às pressões características das grandes cidades de maneira diversa do que ocorre com os alunos da Escola 1. Isso acontece graças a vários fatores; um certamente é o fato de estarem mais distantes de instituições onde a disciplina, a ordem e a submissão são práticas corriqueiras. Estão também menos submetidos às pressões que as instituições voltadas à comercialização do lazer impõem, tais como o consumo dos lugares como o *shopping center*, os clubes, etc. Por outro lado, estão mais distantes das informações fornecida pelos MCM. Neste grupo, 12,50% deles nunca foram ao cinema, 12,50% só foram ao cinema de uma a duas vezes e 20,82% vão ao cinema de duas a quatro vezes por ano (ver Tabela 9, nos Anexos). Isto demonstra as várias faces do uso da cidade, quando da segregação espacial a que estão sujeito os atores sociais (cf. Corrêa, 1989).

Não estamos afirmando que viver em um ambiente ou outro seja melhor ou pior. O que observamos é que as pressões urbanas estão presentes nas situação analisadas, e que o homem, até por uma questão de sobrevivência, procura aprender a viver nas condições sociais concretas, ordenando a sua cotidianidade (cf. Heller, 1994). Para isto, ele organiza e programa suas atividades da maneira que lhe é possível.

Outro dado importante é que os grupos programam-se com base nas suas possibilidades, mas desejam e procuram o que lhes convém. Como já destacamos, não querem viver distanciados do entretenimento e buscam por isso o *shopping center*, o parque e o cinema, mesmo que tenham que passar horas em transportes coletivos, mas esse não é comportamento comum ao grupo.

Os modos de expressão nas cidades capitalistas envolve os grupos de maneiras distintas. Os adolescentes aqui demonstram grande interesse em deixar a TV para ir ao *shopping*, ao cinema ou ao teatro. Os alunos da Escola 1, para quem estas atividades são mais frequentes, desejam correr pelas ruas, livres de trânsito. Para os alunos da Escola 2, a diversão na rua é facilitada, em função do lugar em que vivem. Todos, no final das contas, desejam as atividades que não lhes são comuns.

Como o “trabalho”, de certa forma, é o que delimita o tempo livre, achamos interessante mostrar sua importância nesse contexto. Dos alunos entrevistados na Escola 2, 66,66% trabalham em casa; 12,50% trabalham fora e também participam das atividades domésticas; 4,16% disseram trabalhar fora, mas não se referiram a atividades domésticas que desenvolvam em casa (ver Tabela 8, nos Anexos).

— Eu trabalho com o meu pai na parte da manhã e quando eu chego da escola (Fernando, 5ª série).

— Eu faço as coisas de casa, de manhã eu ajudo, lavo louça, lavo banheiro e varro a casa (Douglas, 6ª série).

— Eu nunca trabalhei fora, eu faço tudo em casa, pois a minha mãe trabalha fora e o meu irmão é um folgado (Francisco, 6ª série).

— Eu trabalho numa fábrica de plástico. Eu fico numa máquina chamada impressora [...] das 7 horas ao meio-dia (Rafael, 7ª série).

Observemos que tanto as meninas quanto os meninos participam das atividades domésticas. Com a saída da mãe para o mercado de trabalho, os meninos,

que estão em uma idade em que já ficam sozinhos, também precisam dar sua contribuição à família. Este trabalho doméstico parece incorporado à cultura urbana, nas classes sociais de menor poder aquisitivo no Brasil. Encontramos também nesse grupo, se comparado ao grupo 1, maior porcentagem de alunos que trabalham fora ou ajudam os pais em estabelecimentos de pequeno comércio.

Portanto, o trabalho, doméstico ou não, tem papel importante em suas vidas. É parte integrante da aprendizagem no cotidiano, porque disciplinador, e requer parte do dia dos adolescentes, daí sua relação com a programação desse cotidiano.

O tempo dos adolescentes, assim, é regido pelas atividades que são obrigados a realizar, dentro e fora de casa: primeiro o trabalho, depois a escola e, por fim, o tempo livre. Algumas vezes, como já vimos, as atividades são vivenciadas concomitantemente, como no caso do trabalho doméstico e das atividades escolares, permeados pela televisão.

Mesmo com todo o mau juízo que se faz da escola pública, esta é vista por 45,84% desses alunos como boa, 25% a qualificam como muito boa e o restante utiliza-se de adjetivos variados para qualificá-la (ver Tabela 11, nos Anexos). Apesar de afirmar as qualidades da escola, também a criticam, devido à escassez de equipamentos esportivos, de segurança, de higiene e de laboratórios, à falta de rigidez dos professores para com os alunos, à desunião entre os alunos e a direção e à qualidade de ensino. Quando querem valorizar sua escola, o fazem por comparação com as outras do bairro, que dizem ser desorganizadas. Agem assim para enaltecer a organização e o funcionamento da sua escola. O rigor disciplinar parece ser fundamental para que uma escola seja bem qualificada e vista como tal pelo grupo como um todo: tem-se como padrão de boa escola aquela que adota a rigidez disciplinar que as escolas tradicionais tanto prezam.

— Sinceramente eu adoro essa escola, é muito diferente da outra escola em que eu estudava. Os professores de lá davam aula por amor, porque a escola é uma bagunça. Tinha um pessoal que ia lá não para aprender, mas sim para bagunçar. Aqui não, é bem organizada (Simone, 8ª série).

— Essa escola é “zoada” (bagunçada), mas eu sei que tem outras escolas piores por aí (Ana Paula, 7ª série).

— Eu acho que é uma boa escola, só que deveria melhorar a comida, o ensino [...] pois o ensino é fraco (Paula, 5ª série).

— É uma escola boa, sem problemas. Mas se tivesse uma piscina seria melhor (Eduardo, 5ª série).

Mais uma vez, a falta de equipamentos esportivos é citada, e escola destaca-se como área possível para a prática de esportes. Aqui, como na Escola 1, pensa-se na possibilidade de outras funções para a escola, diferentemente de como estamos acostumados a vê-la. Quando questionados a respeito desse fato, os adolescentes buscam justificativa na falta de instituições com essa finalidade no bairro em que residem.

Vimos antes que esses adolescentes não tiveram as atividades do lazer transformadas, quase que por completo, em mercadoria; encontramos aí, portanto, um conflito. Porque desejam e temem tal fato, o anseio de frequentar instituições destinados à prática de esporte é uma constante, mas, ao mesmo tempo, demonstram muito carinho pelas amizades e brincadeiras que — sabem — só se desenvolvem nos contatos interpessoais que acontecem na rua. cremos que não querem perder a rua como área de diversão e, sim, ganhar instituições voltadas ao uso do tempo livre, para somá-las à rua. Daí vislumbrarem a escola com tal função, já que, se esta é acessível, porque não cumprir mais esta função social?

Nesta área, encontramos mais alunos que criticam a qualidade de ensino. Quanto às várias disciplinas e seus conteúdos, o quadro é o seguinte (ver Tabela 12, nos Anexos): 29,17% acreditam na utilidade dos conteúdos programáticos; 50% dizem ter dúvidas quanto a esta utilidade; e 4% não responderam. Todavia, não conseguem justificar o descrédito que demonstram ao assumir tal posição. O repúdio, muitas vezes, é exteriorizado em forma de indisciplina na sala de aula, não deixando o professor desenvolver aqueles conteúdos, como frisamos para o primeiro grupo.

Sobre possíveis controvérsias em sala de aula, no diálogo direto com o professor, mostram-se mais críticos e menos reverentes à autoridade docente (ver Tabela 10, nos Anexos). Neste grupo, 41,66% dos alunos afirmam questionar o professor sempre que necessário e apenas 20,82% dizem não fazê-lo em sala de aula, em função do “temor” que sentem da figura do professor. Encontramos ainda 8,33% dos alunos que só arguem professores permitem que isto ocorra. Notemos que a figura do professor é o empecilho para que essas disputas aconteçam, o que difere da Escola 1, em que se receia o professor e o grupo de amigos. Como as amizades também são resultado das brincadeiras de rua, não temem perdê-las na escola. Errar diante do professor ou questioná-lo não diz respeito ao grupo de amigos, mas à relação direta aluno–professor. É somente por “medo” deste, e não dos amigos, que os alunos não levantam questões na classe.

— Eu questiono, sim. E se eu não entendo, eu pergunto, eu não tenho medo (Roberta, 8ª série).

— Eu acho que às vezes podemos questionar, sim, porque tem coisas que nem a professora sabe direito. A professora tá ensinando e também aprendendo, ela não sabe de tudo (Alessandra Maria, 6ª série).

— Eu falo para o professor quando eu discordo dele, eu não tenho medo de falar, não (Alex, 7ª série).

Podemos concluir que este grupo vivencia a cidade de modo diverso do primeiro grupo analisado, e que essa diversidade influi na maneira como estes adolescentes estruturam as partes orgânicas do seu cotidiano (cf. Heller, 1992). Eles também têm sua cotidianidade concentrada em torno da aprendizagem, mas observa-se que aqui o dia-a-dia se desenvolve de modo diferenciado do que ocorre com os alunos da Escola 1. As instituições voltadas para o entretenimento existem em número muito menor e, portanto, os adolescentes estão menos submetidos a suas regras. As regras da aprendizagem na rua são outras e se tornam evidentes quando eles demonstram suas posições frente à vida.

A disposição desses adolescentes para questionar e assim participar de forma mais interativa do processo de aprendizagem é aparentemente intensa. Seria interessante fortalecer tal ânimo, utilizando para isto a realidade social vivenciada pelo aluno, para estimular e formar pessoas conscientes do seu papel na sociedade em que vivem.

8.4 Área 3

Os dados relativos aos alunos da Escola 3 levam a afirmar que, neste caso, as formas de uso dos tempos livres pouco têm em comum com os bairros da cidade onde o processo de urbanização encontra-se em estágio mais adiantado, cujo caráter social já foi abordado.

Quando perguntados sobre o que fazem para divertir-se, eles destacam atividades comuns aos três grupos analisados, mas apontam outras que surpreendem aqueles que não conhecem o bairro onde moram. A atividade mais frequentemente citada, quanto ao uso do tempo livre (e em que não está vendo TV), é o jogo de bola (ver Tabela 7C, nos Anexos). Este jogo é praticado de maneira diversa neste grupo, porque seu tempo livre tem horários mais flexíveis: acontece na quadra da escola, durante os fins de semana, ou no campo de terra e “terreiros”, nos outros dias. Outras atividades citadas são brincar de esconde-esconde, assistir a jogos no campo de futebol, soltar pipa, ficar pela rua, visitar amigos e parentes, andar de bicicleta, jogar videogame, assistir TV, ir ao clube e ao *shopping center* (as duas últimas pouco citadas), e outras diversões mais comumente associadas à zona rural ou às pequenas cidades do interior, como pescar, nadar na cachoeira ou andar a cavalo.

Estes adolescentes demonstram sentimentos duais quando descrevem seu bairro. Às vezes, reclamam da falta dos equipamentos urbanos voltados para o lazer; outras vezes, orgulham-se disso, especialmente quando querem destacar as atividades associadas à zona rural.

É importante destacar a presença de atividades lúdicas típicas do repertório das festas populares, estas em plena transformação, graças ao processo de industrialização/urbanização, como nos mostra Ecléa Bosi (1972). Tal presença é notada

nas comemorações e também no vocabulário, nas brincadeiras, nas quermesses e na vida em geral.

Nas festas juninas, são comuns a fogueira, a música “caipira”, as barracas comunitárias de comidas típicas, etc. No carnaval, surgem os *mascarados*, brincadeira típica do imaginário popular encontrada nas cidades do interior do Brasil: os meninos vestem-se com trapos, o rosto coberto, com a finalidade de assustar as crianças menores, sem que os mascarados sejam reconhecidos (Foto 9).



Foto 9. “Mascarados”, brincadeira típica de Carnaval, na Área 3

São poucas as atividades de *entretenimento* que se compõem no cotidiano destes adolescentes, ao passo que a área livre é ampliada. Na hora da diversão, seu desempenho requer mais criatividade, pois não dispõem do aparato que envolve o entretenimento. Talvez seja por este motivo, entre outros, que procuram sua diversão no baú da cultura popular, muitas vezes visitada, revivida e transformada a partir dessas condições.

Creemos que lazer, urbanização e desenvolvimento industrial fazem parte de um mesmo processo ou, no mínimo, estão interligados. Este tema, apesar de polêmico, encontra respaldo em pesquisas acadêmicas que destacam a comercialização do uso do tempo livre, após a Revolução Industrial (cf., entre outros, Medeiros, 1975, Yurgel, 1983, e Lima, 1989; algumas destas pesquisas não utilizam mesmo conceito de lazer que nós). A partir destas obras, podemos propor que, por residirem na Área 3, com as características que lhe são peculiares, além de fatores econômicos, estes alunos não estão envolvidos, com a mesma intensidade que os outros grupos, com as atividades pagas de lazer (*entretenimento*).

Destacamos em capítulo anterior a frequência e as condições desses alunos quando se propõem a frequentar o cinema, o teatro ou mesmo o *shopping center*.

— Eu escuto rádio, nado, jogo bola, essas coisas... Às vezes, eu saio do bairro. Eu tenho parentes em Pinheiros, onde eu morava antes, e aí vou ao Shopping Eldorado (John Ives, 5ª série).

— Eu vou na quadra torcer para o “Diamante” ou o “Nova”. Eu jogo vôlei, queimada, um montão de coisas. Às vezes, eu vou para o Capivari nadar... (Paula, 6ª série).

— Às vezes, eu saio e vou nadar, mas isso é difícil. Às vezes, eu converso com meus amigos no campinho que fica em frente de casa. Quando eu não morava aqui, eu saía mais, ia para a casa da minha madrinha e ela me levava ao *shopping*. Uma vez, eu fui assistir um resumo de ópera. Quando tem baile em casa de gente conhecida, aí eu vou, mas é acompanhada com meus pais. Eu também pesco e, no fim de semana, eu vou para a praia de trem (Silvia Aparecida, 7ª série).

— Eu ando a cavalo, jogo bola, pesco, vou para bailes, cinema, *shopping*... É que eu trabalho na represa de Guarapiranga, em Santo Amaro (Márcio, 8ª série).

Podemos notar as diferenças entre o uso do tempo livre neste grupo e nos outros dois. Ao contrário do que aconteceu com a diversão na Área 2 e mais intensamente na Área 1, aqui esta atividade não foi comercializada como um todo, com

preço, tempo e lugar determinado para acontecer (comparem-se as Tabelas 7A, 7B e 7C, nos Anexos).

Como nas atividades *lúdicas*, neste grupo as atividades domésticas também têm características diversas. Enquanto isso, encontramos aqui o maior número de adolescentes que já ingressaram no mercado de trabalho: 30% (ver Tabela 8, nos Anexos).

É pequeno o número de mães que trabalha fora (este dado, não fornecido diretamente pelos entrevistados, fica evidente quando perguntamos sobre suas relações de trabalho). As atividades mais ligadas à casa são realizadas como forma de cooperar com as mães, o que difere da obrigatoriedade imposta àqueles grupos em que as mães estão no mercado de trabalho. As atividades domésticas, portanto, não têm o mesmo sentido de necessidade para a reprodução da família. Isto não significa que estes adolescentes deixem de realizá-las, mas a relação com estas tarefas é mediada por fatores mais diretamente ligados à aprendizagem. Com frequência, há orientação da mãe, que é um ator presente. O modo como são realizadas tais atividades também se distingue, pois faz parte da vida, como a diversão, com a qual, muitas vezes, chegam a se confundir.

Esta não é uma característica geral das famílias desta área, mas a quantidade de famílias que têm as mães presentes em casa é bem maior que nos outros grupos. Esse fato é diferencial, quando analisamos o cotidiano. A presença deste personagem pode influenciar sua percepção de mundo, organização e programação da vida cotidiana, como também a recepção dos discursos da TV e da escola.

— Eu ajudo o meu pai a arrumar as coisas do sítio (John Ives, 5ª série).

— Eu não trabalho fora, eu ajudo a cuidar da minha casa, pois de manhã eu e a minha mãe ficamos sozinhos (Marcelo, 5ª série).

— Eu ajudo em casa quando é preciso, quando tem que limpar o quintal, essas coisas (Williams, 6ª série).

— Eu não trabalho, mas ajudo a minha mãe a cuidar dos bichos (Leandro, 8ª série).

— Eu trabalho de letreiro, coloco nomes em padarias, essas coisas (João Carlos, 5ª série).

— Eu trabalho com o gado e a roça (Donald, 7ª série).

— Eu trabalho como ajudante de um cara que aluga cavalo na represa de Guarapiranga (Márcio, 8ª série).

— Eu trabalho, eu faço caixote para floricultura (Luciano, 7ª série).

Como as atividades domésticas são responsabilidade das mães, sobra-lhes mais tempo livre. Assim, encontramos aqui mais tempo e áreas livres, que, somados a um terceiro elemento, a cultura popular; formam uma realidade social bem própria do bairro, que se distingue até da realidade social comum à periferia das grandes cidades.

Suas experiência de vida é, em geral, resultante de experiências intensas com os objetos que os circundam, ao contrário do que acontece principalmente com os adolescentes da Escola 1. Como regra, a adolescência aqui torna-se mais “vívuda” do que “assistida” via TV.

A televisão é uma alternativa quase sempre vista à noite, quando as brincadeiras nos “terreiros” já cessaram; os programas orientados para os adultos são assistidos atentamente. Não só nesse horário vê-se televisão, mas esse é o mais comum ao grupo. Durante o dia, ficam em geral mais tempo ajudando as mães (ao mesmo tempo em que assistem televisão), estudando na escola e brincando pelos “terreiros”. Suas experiências de vida são consolidadas mais nas experiências concretas exteriores à TV.

Essa vivência mais integrada com a figura da mãe, com a rua e com os amigos vai aparecer na escola, na forma como se portam diante dessa instituição e sobre o que pensam a respeito dela e do mundo.

Os adjetivos que usam para qualificar a escola em que estudam não é muito diverso do que aparece nos outros grupos: 50% deles afirmam que a escola é boa, 13,50% que é “legal”, 12,50% gostam muito da escola. Outros discordam dessas qualificações: 4,16% dizem que é ruim, e mais 4,16% declaram que é muito ruim (ver Tabela 11, nos Anexos). Como os outros grupos, este também procura comparar sua escola com outras, e aqui destacam o fato de os professores não participarem de greves. Encontramos também algumas críticas à qualidade de ensino.

— Eu acho que é uma boa escola, a escola em que eu estudava era pior. O ensino aqui é bom (Marcelo, 5ª série).

— Bom... [A escola] é bonita, mas nem sempre tem bastante professores. Mas ela é boa para estudar (Denise, 6ª série).

— A escola é boa, bem melhor do que a [outra em] que eu estudava. Por aqui não teve greve, então a gente não ficou parada. Aqui os professores não pegam muito no pé da gente. Aqui, eu não costumo sair mais cedo por causa de aula vaga, o ensino é mais exigente e os professores não costumam faltar (Maria, 7ª série).

— Eu acho que ela é bem ruim... Falta tudo: professores, segurança e outras coisas... A maioria dos professores é fraca, mas nem todos são ruins (Márcio, 8ª série).

Os alunos das três escolas insistem no modelo autoritário, opinião com a qual não concordamos. Pensamos que esta é mais uma posição que a sociedade escolhe como alternativa, por não conhecer práticas pedagógicas de cunho democratizante, como nos descreve Penteadó (1991:70) “A comunidade escolar sabe o que não quer e ainda não consegue propor o modelo pedagógico que quer.”

Podemos notar em seus depoimentos elogios, como também críticas à escola. Quando perguntamos o que falta para a melhoria da escola, muitas questões afloram, semelhantes às que encontramos na maioria das escolas públicas em que já trabalhamos. Reclamam da falta de estrutura básica de funcionamento, da má qualidade de ensino, da falta de professores qualificados, etc. Afirmam ainda que para a melhoria da escola seriam necessários laboratórios equipados, utilização dos recursos existentes (tais como biblioteca e vídeo), computadores, mais livros para a biblioteca e material didático gratuito para os alunos carentes.

No debate sobre a escola, o grupo destacou primeiramente a melhoria da qualidade de ensino — enquanto que os outros grupos priorizam a estrutura adequada para a realização de práticas de esportes. Em comum, reivindicam melhoria de laboratório, computadores e outros equipamentos do gênero.

Encontramos aqui o maior número de alunos que não fazem críticas aos conteúdos escolares, quanto a sua utilidade ao longo da vida (ver Tabela 12, nos Anexos). São também os que mais freqüentemente questionam os professor em sala de aula: 54,16% deles afirmam fazê-lo, enquanto que 25% do grupo não têm coragem para isto (ver Tabela 10, nos Anexos). É grande o número de alunos questionadores, portanto. Não mostram “temer” a figura do professor ou dos colegas. Estão mais acostumados a situações de enfrentamento, porque esta é uma prática corriqueira nos jogos de rua e nos terreiros. Essas experiências lhes fornecem subsídios para enfrentar a figura do professor e os colegas, quando se expõem em sala de aula. Não se constatou que nessa escola tal postura crítica fosse mais ou menos estimuladas pelos docentes. O que encontramos foi um grupo que não se curva, com freqüência, frente à figura do professor.

Buscamos nas diversidades entre os grupos as explicações para esse fato. A presença das mães, passar menos tempo vendo TV, as experiências de rua e nos “terreiros”, a continuidade dos grupos de amigos na escola e na rua são as justificativas que vislumbramos. Os adolescentes que reúnem esses elementos no seu cotidiano mostram-se mais críticos quando têm que enfrentar a figura de um adulto (neste caso, o professor) ou os próprios colegas.

— Eu tenho coragem de questionar na sala de aula, eu já fiz isso várias vezes (Rodrigo, 8ª série).

— Eu tenho coragem, sim. A maioria das vezes que eu tenho o que questionar, eu questiono. Quando eu não tenho coragem, eu comento com um colega, até chegar ao professor. E quando eu tenho dúvidas, eu tiro a dúvida, perguntando ao professor, é claro! (Márcio, 8ª série)

— Eu questiono e, se eu tiver dúvidas, eu tiro (Marcelo, 5ª série).

— Se o professor estiver errado, eu questiono, sim, e digo para ele. Como, por exemplo: o ano passado, o professor de Geografia disse que o Sol nascia para esse lado aqui e que ali era o leste. Eu falei e todo mundo falou, teimamos, falamos com ele, só que ele ficou com raiva e colocou todos nós para fora da sala. Só que o Sol nasce mesmo do outro lado, como nós falamos. Nós conhecemos bem o lugar em que moramos (John Ives, 5ª série).

Pode-se afirmar que estes adolescentes são pouco pressionados por instituições, quando da apreensão e organização do seu cotidiano. Isso não significa que estejam fora das pressões de consumo. A hierarquia da vida cotidiana adulta vai sendo assimilada na convivência diária em casa, na escola e na rua, com crianças e adultos. São estes dados que os diferenciam dos outros grupos amostrais.

8.5 Os grupos

Observamos o comportamento dos adolescentes diante de relações sociais imediatas e que dizem respeito mais diretamente a sua cotidianidade, tais como a escola, a família, “o trabalho” e o uso do tempo livre. Faremos aqui um pequeno balanço do papel dessas relações sociais, utilizando o recurso da analogia das identidades e diversidades entre os grupos amostrais definidos.

Ao comparar as abordagens sobre a escola nos três grupos, chegamos a pensar que as diferenças ocorrem porque o terceiro grupo mostrava-se mais consciente no trato desse tema. Vimos, em seguida, que temos que levar em consideração outros elementos que compõem a realidade social de cada grupo. E, dentro desse contexto, procuramos mais uma vez pensar a segregação espacial na cidade como um diferencial dessa abordagem.

[Assim, as escolas localizadas em bairros onde a infra-estrutura urbana encontra-se mais bem instalada, os problemas das escolas são diferentes de outras, junto às quais tal infra-estrutura não está disponível.] As duas primeiras escolas analisadas contam com maior número de professores efetivos — e, portanto, comprovadamente qualificados para as funções —, além de outros recursos, que aí chegam com mais frequência. Estão mais próximas de bibliotecas públicas e têm laboratórios, biblioteca e sala de vídeo, em melhores condições do que a terceira escola estudada. Isto não quer dizer que as primeiras escolas sejam exemplares; o que queremos afirmar é estão dotadas de melhor estrutura e maior número de profissionais qualificados. Também não afirmamos que, em virtude somente disso, a qualidade de ensino é melhor em uma ou em outra.

Às diferentes paisagens urbanas correspondem classes sociais diversas. Tendo em vista a segregação de bairros na cidade de São Paulo (bairros de ricos e pobres/centro e periferia; cf. Santos, 1987), acreditamos que as instituições aí estabelecidas reproduzem esta estrutura, marginalizadas pelos órgãos responsáveis pela administração e pela implantação de sua estrutura básica de funcionamento.

O fato de a terceira escola contar com menos equipamentos e pessoal qualificado é destacado pelo aluno que aí estuda, e este passa a reivindicá-los, para que a melhoria da escola seja alcançada. Acreditamos até que a escola seja mais valorizada por este grupo, que tem pouco acesso a informações, em função das suas condições sociais. [A escola ainda é importante espaço de debate para os adolescentes; por isso, procuram aí o que não lhes é oferecido em outras instituições. Já os adolescentes das duas primeiras escolas analisadas mostram claramente o desejo de transformar esse espaço em área também voltada ao lazer (e destacam, ainda, a necessidade de que cumpra sua função até hoje estabelecida, a de educar), porque carecem de espaço onde possam desenvolver atividades lúdicas, já que a função social das ruas de seus bairros transformou-se e o acesso às instituições de lazer é mediado pelo poder de compra de cada indivíduo.]

Assim, tempo de escola e tempo livre, que até então eram vistos como opostos (salvo em linhas pedagógicas específicas), parecem confluir para atender “necessidades” sociais que surgem no conjunto das transformações resultantes dos processos de industrialização, mercantilização do lúdico e urbanização e suas in-

terligações. A escola surge como esse novo espaço em que a aprendizagem e o lúdico possam caminhar conjuntamente.

Não estamos propondo uma linha pedagógica na direção escolanovista. O que ressaltamos é a crescente necessidade de espaços de socialização, para adolescentes moradores em centros metropolitanos onde não é facilitado o acesso à rua, à praça e aos parques.

Destaquemos também, neste passo, a necessidade e a viabilidade de práticas pedagógicas, nas escolas públicas, que se utilizem do conhecimento acumulado, trazido à escola pelo aluno, sobre seu ambiente imediato e que leve em consideração as condições em que esse conhecimento se faz (cf. Freire, Gadotti & Guimarães, 1986) — assim como não podemos negar-lhe o conhecimento sistematizado, para não correremos o risco de rebaixar o nível do ensino nas escolas públicas (cf. Saviani, 1986). Saviani (1986) destaca as dificuldades encontradas para a transformação intencional da escola pela ação humana, que esbarra em questões como o interesse das classes dominantes. Mas vê, na perspectiva da teoria crítica, o educador como mediador desse processo, desde que tenha consciência do seu papel e das armadilhas dos interesses dos dominadores.

[Para o ensino de Geografia Escolar, ainda na perspectiva da teoria crítica, partir de experiências empíricas (cf. Pereira, Santos & Carvalho, 1991) ou transmitidas via MCM (cf. Penteadó, 1991) torna-se uma necessidade e ponte para a transformação da própria escola. Se procurarmos conhecer melhor a bagagem cultural dos alunos com os quais trabalhamos e, a partir de suas realidades sociais, desenvolver juntos a estes a compreensão da sociedade em que vivemos, conseguiremos atrair e despertar o interesse pelo conhecimento geográfico. Mas, se continuarmos tentando fazer o caminho inverso, os estudantes se sentirão pouco atraídos por um conhecimento já formulado e que parece não lhes dizer respeito.]

Vimos até aqui como os adolescentes são capazes de discorrer sobre assuntos vinculados às relações sociais no seu bairro ou na cidade e até mesmo sobre realidades sociais distintas e distantes da sua. No próximo capítulo, isso ficará ainda mais evidente, quando expusermos o que discutem sobre a televisão e seu papel na sociedade.

QUARTA PARTE

A TELEVISÃO

Nesta parte, estudaremos o adolescente receptor da programação televisiva. Iniciaremos pela análise do tempo durante o qual cada grupo amostral se encontra envolvido, diariamente, com essa atividade e sua relação (aprendizagem, diversão, transferência de cultura, etc.) com esse MCM.

Além destes, destacamos outros dados também importantes e que dizem respeito à recepção desse meio. Entre estes, os programas que assistem, os motivos que os levam a assisti-los, o apego que os adolescentes demonstram por esse meio e a sua credibilidade junto a essa faixa etária.

O objetivo imediato é conhecer o receptor com que trabalhamos, sua relação com a TV e sua importância na organização da sua vida cotidiana. Como objetivo maior, trata-se de analisar a existência de recepções diferenciadas entre os grupos pesquisados.

Os adolescentes envolvidos nesta pesquisa têm identidades definidas quando da seleção dos grupos: faixa etária, estudam em escolas públicas e vivem na mesma cidade. Dentro dos grupos formado pelos alunos das escolas selecionadas, pudemos destacar diversidades no uso do tempo livre, nas determinações e suas relações com o “trabalho”, nas relações sociais resultantes de processos que perpassam as diferentes áreas da cidade, como consequência da urbanização e na organização do cotidiano.

Estudando esses dados, outros foram se mostrando importantes dentro do contexto da recepção. Para entendê-los, realizamos debates com os alunos sobre os programas mais assistidos.

Nas entrevistas individuais, também discutimos temas relativos à TV, principalmente o grau de importância que lhe conferem como veículo de informação e diversão, entre outros temas. Pensamos que este foi o momento mais significativo ao falarmos sobre a televisão, porque conhecemos as posições de cada um sobre as

informações transmitidas pela televisão. Indiretamente, estávamos analisando sua posição de receptor mais ou menos crítico, diante das mensagens.

CAPÍTULO 9

A TELEVISÃO

9.1 Horas que assistem TV

Já existe no Brasil um bom acervo de pesquisas que quantificam a presença diária da televisão na vida das crianças e dos adolescentes do País (cf. Andersen, 1986). Mas cremos ser necessário especificar o tempo que assistem televisão os alunos com os quais trabalhamos, porque temos em nossa pesquisa sistemas de variáveis que diferenciam os grupos entre si e, dessa forma, poderíamos encontrar envolvimento diferentes por grupo amostral analisado, como tentamos evidenciar com os resultados da pesquisa.

Segundo as informações que coletamos, o tempo diário dedicado a essa atividade varia entre os grupos amostrais. As variações médias de tempo não são destoantes, quando comparadas. No entanto, não temos a intenção de trabalhar especificamente com este dado. Daremos ênfase às amplitudes e as modas, porque procuramos conhecer as especificações de cada amostra.

À medida que nos afastamos da área central no sentido da periferia da cidade, diminui nos grupos amostrais o número de adolescentes que dedicam mais tempo diário à TV. Assim, nos bairros onde o lazer é mediado por relações comerciais, a televisão está presente com mais frequência e por mais tempo no cotidiano dos adolescentes. Acreditamos que este dado evidencia que a relação destes adolescentes com a TV é permeada pela escassez de lazer gratuito que preencha seu tempo livre. Quando dispõem de áreas livres e estímulos para realizar outras atividades nesse tempo, buscam-nos. Constata-se que, quando dispõem dessas áreas, não têm que pagar para divertir-se e o “trabalho” não os deixa por demais ocupados, o tempo diário que passam diante da TV é reduzido (cf. Andersen, 1986). Quando o uso do tempo livre depende de um aparato institucional e, por isso mesmo, de recursos, o leque de opções fecha-se. Porque nem sempre se pode frequen-

tar tais instituições, em virtude das condições econômicas a que está sujeita sua família e/ou da disponibilidade desta em investir nesse tipo de atividade.

O *lúdico*, no sentido original da palavra, foi-se transformando conforme a industrialização/urbanização se desenvolvia. O tempo do trabalho, a cada dia, foi acentuadamente se diferenciando do tempo livre. Este processo incluiu a transformação de brincadeiras que até então eram socializadas nos grupos. Nas cidades, as áreas destinadas à realização dessas brincadeiras vem tomando novos rumos, depois de superutilizadas até a saturação das funções que lhes eram características em cada momento histórico. No caso da rua, como área de confraternização, podemos notar com clareza, e especialmente em São Paulo, ao longo dos últimos 60 anos, as transformações ocorridas em áreas específicas e suas novas funções sociais (cf. Fernandes, 1947 e 1961). A chamada “cultura de rua”, portanto, passa por transformações desde que grande parte das crianças foram recolhidas para os espaços domésticos (cf. Perroti, 1991).

Quando o uso do tempo livre se torna mais freqüentemente direcionado para locais fechados (clubes, parques de diversão, *shopping centers*, academias, danceterias, etc.), com tempo e valor determinado, as pessoas que não dispõem de recursos para esta finalidade fazem usos alternativos desse tempo. Em virtude dessas condições, procuram os lugares mais baratos, reduzem o tempo em que os utilizam ou, como já anotamos no caso dos adolescentes, insistem nas áreas públicas, mesmo que tenham que conviver com as outras atividades que nesses espaços se desenvolvem (cf. Lima, 1989). Como exemplo, temos os alunos da Escola 1, que jogam bola em “cantos da calçada”, no corredor do prédio, ou nas ladeiras onde passam poucos carros. Assim, dispõem de mais horas do dia para assistir TV.

Dissemos que existe na Área 1 maior número de instituições voltadas ao lazer e reafirmamos esse dado. O que ressaltamos agora é que nem sempre as pessoas que aí residem podem, por diversos motivos, freqüentá-las assiduamente. No caso dos *shopping centers*, por exemplo, é muito mais fácil um aluno da Escola 1 freqüentá-los, graças à proximidade e ao sistema de transporte da região onde mora, do que um aluno da Escola 3. Esta relação, contudo, nem sempre é determinada só pelas distâncias. Não se pode dizer o mesmo quanto ao uso da rua como área de confraternização.

Quando o bairro permite que os adolescentes usem-no como espaço de convívio com os amigos, o tempo de exposição à televisão tende a cair. Vale dizer: quando os adolescentes podem escolher o que fazer, procuram atividades que privilegiem os contatos interpessoais.

Temos o depoimento de um aluno da Escola 1 que destaca essa relação. Ele morava na região central e mudou-se para a periferia, na Zona Norte da cidade. Em seus relatos, está claro que sua vida mudou a partir dessa transferência de bairro, quando fala das suas brincadeiras na rua e as compara com o que não podia fazer no antigo bairro que morava.

— Agora que eu moro em São Miguel, eu não assisto mais TV. Quando você iniciou a sua pesquisa, eu morava aqui e via muito a TV. Quando eu morava aqui, eu via umas seis horas de TV por dia. Agora eu não assisto TV, só assisto uma hora por dia. Lá tem coisas melhores para fazer (Alex, 5ª série).

Para confirmar o que dissemos, baseamo-nos em depoimentos dos alunos e também no aspecto numérico. Vejamos a Tabela 4 (nos Anexos): encontramos dados que dão mais substância a nossas afirmações. Ao confrontar esses dados com os obtidos na lista das atividades que fazem no seu tempo livre, quando não estão vendo TV (ver Tabelas 7A, 7B e 7C, nos Anexos), pudemos estabelecer a relação dos usos do tempo livre com as horas que passam assistindo televisão.

9.2 Os programas preferidos

Quando iniciamos nossa pesquisa, dividimos a programação televisiva, quanto ao público-alvo, em dois tipos: os programas infantis (cf. Ferrari, 1995, e Lobo, 1990) e os dirigidos aos adultos. Isto visava cobrir todos os tipos de programas, mesmo sabendo-se que existe programação direcionada a público sem idade predeterminada. Cometemos o grande equívoco de não considerar programas destinados à faixa etária com que lidávamos. Felizmente, durante o trabalho de campo, em particular nas entrevistas individuais, no bate-papo com os alunos, entendemos

que existem programas mais específicos para eles. Reformulamos aquela tipologia, para dar conta da programação, e acrescentamos os programas para adolescentes.

As informações colhidas nas escolas sobre o tipo de programação assistida, por grupo amostral, mostram-nos o seguinte quadro (ver Tabela 13, nos Anexos): 16,66% dos alunos da Escola 1 admitem que gostam de assistir programas destinados a adultos; na Escola 2, essa porcentagem sobe para 33,33%; e na Escola 3, para 50%. Os dois últimos grupos entrevistados assistem TV mais tempo no período noturno, em que há concentração de programas cujo público-alvo é o adulto. O que parece se confirmar, de antemão, é a grande audiência pelos adolescentes de programas para adultos (cf. Azambuja, 1995; esta pesquisa tem como público-alvo faixa etária diferente da nossa, mas confirma os nossos resultados). Desse modo, os alunos que mostraram o uso do seu tempo livre mais voltado às atividades gratuitas (realizadas na rua) são também aqueles que afirmam gostar da programação destinada ao público adulto. Isto coincide com nossa experiência pessoal, feitas as devidas ressalvas: era também a prática da nossa geração, nas pequenas cidades do interior do Nordeste, principalmente no final da década de 70 e com as transmissões da Copa Mundial de futebol, quando teve início a popularização da TV naquela região.

Um exemplo de programação que confirma essa audiência são as telenovelas: 12,50% dos alunos da Escola 1 assistem-nas, não importa o canal; na Escola 2, o número sobe para 20,82%; e aumenta ainda mais na Escola 3, pulando para 25%. Essa relação também é verdadeira no caso dos filmes que passam na televisão, à noite (ver Tabelas 1B, 2B e 3B, nos Anexos).

Segundo pesquisa realizada pelo Ibope no ano de 1995 e divulgada pela revista *IstoÉ*, de 31/12/95 (Pereira, 1995), 94% das crianças que residem em grandes centros urbanos, assistem a programação televisiva destinada ao público adulto, que, em geral, vai ao ar no horário nobre, das 20 às 22 horas. A justificativa para tal fato, segundo a publicação, é a presença dos pais em casa apenas nesse horário: é quando a “família moderna” consegue se reunir. Esse argumento poderia até ser utilizado por nós como justificativa para o alto índice de audiência de programas específicos nos grupos amostrais. Mas o que constatamos não foi só este fato.

Na Escola 1, onde grande parte dos alunos assistem televisão por mais horas, eles procuram com mais frequência os programas infantis (ver Tabelas 1, 2 e 3, nos Anexos), comumente transmitidos durante o dia, período em que estão em casa com mais assiduidade que os alunos da Escola 2 e principalmente que os da Escola 3. Portanto, os adolescentes que assistem a mais tempo a televisão são aqueles que ficam em casa mais tempo, pelos motivos que já destacamos. Os adolescentes que têm oportunidade de brincar mais tempo na rua deixam a televisão para os horários em que são obrigados a ficar em casa, em geral por exigência dos pais, que não os querem na rua à noite, confirmando os dados da pesquisa citada.

Outro dado nos despertou interesse: o grupo amostral em que os alunos assistem com mais frequência programas infantis inclui também os que mais sintonizam a programação da TV Educativa destinada à criança. Este canal, como é sabido, mostra maior preocupação com o conteúdo desses programas.

Não obstante a preferência dos alunos da Escola 1 pelos programas infantis, constatamos a grande audiência dos adolescentes dos três grupos aos programas destinados a adultos. Entre estes, os mais assistidos, como na pesquisa citada, são as telenovelas, os telejornais e os filmes da noite. Também encontramos grande audiência aos programas de esporte em todos os grupos (ver Tabelas 1A, 1B, 2A, 2B, 3A e 3B, nos Anexos). No geral, é esta a programação assistida pelos adolescentes com que trabalhamos.

9.3 A TV como opção

Os resultados desta pesquisa indicam que a televisão não é a diversão preferida dos adolescentes, o que confirma trabalhos anteriores (cf., por exemplo Azambuja, 1995). Existem certas circunstâncias em que os adolescentes chegam a preferir a televisão, mas isto não é freqüente.

Quanto à possibilidade de trocar a televisão por outras alternativas, mesmo sem saber quais seriam as opções, obtivemos as seguintes porcentagens: responderam afirmativamente 79,17% dos alunos entrevistados da Escola 1, 62,50% da Escola 2 e 66,66% da Escola 3 (ver Tabela 6, nos Anexos).

Pensamos inicialmente que o fato de os alunos da Escola 1 serem aqueles que mais facilmente se prontificariam a largar a televisão por qualquer outra atividade fosse consequência direta de passarem tanto tempo vendo TV. Mas, ao observar os dados das outras escolas, verificamos que o quadro não apresenta muitas diferenças. Confirmamos o que afirma Roseli Stier Azambuja (1995:124): “Como antigamente as crianças ainda preferem brincar.” De fato, quando lhes são dadas outras oportunidades, os alunos da Escola 1 optam com mais rapidez por deixar a TV, enquanto que os alunos das Escolas 2 e 3 resistem um pouco mais porque a TV é apenas mais uma entre as atividades que têm oportunidade de realizar diariamente, daí a resistência.

Para obter esses dados, a pergunta fora feita para os adolescentes no futuro do pretérito, da seguinte maneira: “Você deixaria a TV para se divertir com outra atividade?” Em seguida, fizemos a definição de opções. Essa justificativa tem a finalidade de esclarecer que as opções que oferecemos aos alunos não necessariamente estão a seu alcance, como veremos.

Quando se oferecem alternativas de uso do tempo livre, pagas ou não, alunos de todos os grupos se dispõem a deixar a televisão. O *shopping center*, o cinema e a bola foram as escolhas mais frequentes. Já o teatro e as leituras não os convencem a sair de frente da tela.

Para os alunos da Escola 3, o cinema chega a ser a maior atração frente a televisão: 91,67% deles deixariam a televisão para ir ao cinema (ver Tabela 14, nos Anexos). O cinema não é uma atividade a que tenham fácil acesso, como o é para os alunos das Escolas 1 e 2. Como vimos, grande parte desses alunos nem sequer conhece o cinema (ver Tabela 9, nos Anexos). Entre os alunos que conhecem e costumam ir ao cinema, essa é uma opção pela qual grande parte trocaria a televisão. O teatro e a leitura não são opções apreciadas por grande número de adolescentes, com exceção do alunos da Escola 3, onde um número expressivo deles trocariam a TV por essas atividades: nos dois primeiros grupos, não chega a 50% o percentual de alunos que deixariam de ver televisão para ir ao teatro; na Escola 3, esse número sobe para 54,16%.

Em geral, os adolescentes não encontram na leitura uma opção para o tempo livre: é vista como atividade obrigatória, pouco prazerosa e cansativa. Neste

caso, cremos que a escola ainda é o seu canal de divulgação e estímulo. A Geografia Escolar, como todas as outras disciplinas do currículo da escola fundamental, não deveria desviar-se desta tarefa. Pensamos ser de importância capital para a escola, na atualidade, realizar trabalhos pedagógicos interdisciplinares em que o hábito da leitura seja desenvolvido junto à tão criticada “geração imagem”.

Insistindo ainda na leitura como atividade lúdica, indaguei se preferiam ler ou ver a mesma história televisionada. Os três grupos reagiram de maneira uniforme: preferem a TV e se justificam afirmando que o livro é algo cansativo e com poucos recursos para prender a atenção (ver Tabela 15, nos Anexos). Na Escola 1, 62,50% dos alunos preferem ver uma história na TV, enquanto somente 12,50% preferem o livro; na Escola 2, os números se repetem; e na Escola 3 a preferência maior também é pela televisão, 62,50%, enquanto 20,82% preferem ler. Vejam-se as razões apresentada pelos alunos dos três grupos amostrais, para justificar sua preferência:

— Eu prefiro a TV, porque a TV mostra a ação das pessoas, o jeito que elas falam (Juliana Roberta, 6ª série, Caetano de Campos).

— Ver na TV, porque eu vou tá ouvindo, como seria o meu ler, e vendo vai ficando mais gravado na minha memória (Simone Aparecida, 8ª série, Luiz Gonzaga).

— Assistir na TV, porque eu tô sabendo o que tá acontecendo, eu tô vendo. No livro, eu só tô imaginando, mas não sei o que está acontecendo realmente (Elaine, 7ª série, Luiz Gonzaga).

— Eu prefiro o livro, porque eu adoro ler (Gisele, 8ª série, Regina Miranda).

— Prefiro ver na TV, porque no livro a gente vai lendo, lendo um montão e acaba esquecendo o resto. Na TV não, você fica ligado, você vê, você fica prestando atenção (Paula, 6ª série, Regina Miranda).

Podemos notar nos depoimentos o distanciamento que os três adolescentes mantêm em relação à linguagem escrita. Fica evidente a importância da imagem para a compreensão dos fatos. Vários alunos citam a imagem como prova de realidade dos acontecimentos. Será que essa geração desacredita da linguagem escrita ou não vê nela uma linguagem que possa lhes transmitir algo? Concluímos que a preferência pela linguagem televisiva (composta de som, imagem, movimentos e efeitos especiais) justifica-se pela facilidade de compreensão para aqueles que tiveram e têm sua inteligência educada por imagens e sons (cf. Almeida, 1994). Faz-se necessário ressaltar neste ponto o importante papel que a família e a escola desempenham e terão que desempenhar para tornar a linguagem escrita mais atraente para essa geração, que passa grande número de horas diárias assistindo televisão (no futuro, muito mais interativa do que podemos imaginar), brincando com jogos eletrônicos e mantendo contatos via Internet. É necessário que a escola, mais uma vez, seja chamada a trazer para dentro de seus muros realidades culturais que estão à disposição da sociedade, sem deixar de ressaltar a importância do saber acumulado ao longo da história do homem.

Muitas vezes, pensamos que a escola terá que aprender com a televisão a não desprezar os acontecimentos mais imediatos e atuais, para não correr o risco de ser vista como deslocada do momento histórico em que vivemos. Mas também não podemos, como educadores, esperar que os MCM façam por nós o que é nosso dever.

9.4 A TV como referência

Ao longo do tempo, a imagem vem sendo utilizada pelo homem como forma de expressão e a televisão é um meio em que a imagem tem importante papel. A geração que hoje se encontra nas escolas de 1º grau dedica muito tempo ao ato de assistir televisão e, para essa geração, a imagem na TV é, muitas vezes, a prova da existência dos fatos.

A família, nas grandes cidades, vive processos de desintegração ou constitui-se de maneira diferente do que acontecia em relações anteriores. Hoje, passa-

mos menos tempo no convívio doméstico, em função de atividades relativas principalmente ao trabalho. Como vimos no decorrer desta dissertação, a cidade não é um arranjo homogêneo de realidades sociais. Existem heterogeneidade de vivências entre os bairros, as ruas, etc. Essas vivências urbanas e as relações familiares, além de outros estímulos, favorecem recepções diversas dos discursos emitido pela televisão, como também pela escola.

Apesar de ter a televisão como referência, parte dos adolescentes pesquisados desconfia da veracidade dos fatos transmitidos por esse meio de comunicação, em especial aqueles que assistem muitas horas diárias de televisão: não acreditam em todo o conteúdo que recebem da TV e chegam a fazer sérias críticas quando discorrem sobre um ou outro programa televisivo.

Para os adolescentes entrevistados tanto a ficção (novelas, filmes, etc.), como os telejornais trazem em si um pouco de maquiagem. Os fatos aparecem na TV do modo como interessa a quem está mostrando. E quanto mais horas/dia o grupo assiste televisão, mais se mostrou crítico nesse sentido. Não nos enganemos com essa geração que tantas horas fica em frente à TV. Não se trata apenas de seres passivos diante de um mecanismo produtor de imagens, sons e efeitos especiais, como muitos imaginam que sejam.)

9.5 TV/Escola

A dicotomia televisão/sala de aula vem ao longo dos anos sendo arrastada para o futuro. Cremos que é chegado esse futuro. É hora de arregaçar as mangas e procurar tirar proveito do que se imagina ser concorrência e torná-la cumplicidade. Heloísa Dupas Penteado dá alguns passos nesse sentido, quando propõe para a escola o uso da televisão como material de uma prática pedagógica paulofreiriana.

Como a TV é feita para atingir diferentes camadas da população, diferentes aspectos da realidade social são por ela retratados. Se a escola quiser seguir outra lição que o método Paulo Freire ensina — a importância da representação icônica da realidade existencial —, não precisa sequer cuidar da elaboração de material

visual. Ele já existe, independente dela, e a ela praticamente toda a população se expõe de forma regular e prazerosa (Penteado, 1991:111).

Assim como Diamantino e outros (1991); Heloísa afirma ser necessário partir da realidade do aluno, insistindo que esta realidade é permeada pela cultura oral e televisiva (sobre a chamada linguagem oral na televisão, ver Rocco, 1989). A autora utiliza ainda em sua proposta a democracia no processo de ensino–aprendizagem e na relação discente/docente.

A proposta de levar para a escola uma pedagogia da comunicação é importante na medida em que trará a televisão para o bojo das discussões dentro da escola. Mas pensamos que na maneira como se deva utilizar a televisão no processo educativo perpassa a teoria da recepção, em que a vida do educando é o ponto de partida do processo pedagógico.

O processo em que se valoriza o cotidiano do aluno, para reconhecê-lo como receptor dos MCM, estudante, ser social que é, trará para a escola o desenvolvimento de cidadãos críticos. Este trabalho trouxe-nos evidências de que o aluno se situa na escola e frente à televisão levado pelo que traz da sua história pessoal. Ecléa Bosi, ao descrever a leitura do romance popular como um dos primeiros exemplos de comunicação de massa, afirma que “a mensagem é construída em função de códigos predeterminados e é recebida e interpretada pelo destinatário com base em códigos seus, pessoais” (Bosi, 1973:73).

Se a realidade social em que está inserido o adolescente não for levada em consideração, no processo de ensino–aprendizagem, ele não encontra identidade entre si próprio e o conteúdo oferecido pela escola. Nessas condições, o conteúdo se torna distante do aluno e, por isso, desinteressante.

Neste processo, a recepção torna-se imprescindível, porque, quando não a analisamos, o estudante/telespectador será nivelado e visto como aquele que só recebe informações, sem necessariamente questioná-las. Para não cair nessa posição, procuramos entender a televisão e seu poder de persuasão e manipulação, mas não deixamos de dar o peso devido à recepção, que é função dos elementos culturais presentes aos grupos.

Teremos que ter o cuidado de não nos encantar com a televisão — que não deixa de ser um MCM encantador — quando de sua análise, tornado-nos assim

integrados (para usar a linguagem de Eco, 1993). Assim, não podemos também desprezar o que sabem os produtores (cf. Eco, 1993), não podemos deixar um extremo pelo outro, em que poder desse meio é desprezado. Conhecidos os limites da recepção, teremos que a todo momento buscar identificá-los nos grupos com que trabalhamos.

Sabemos dos efeitos que esse meio produz nas pessoas, principalmente a passividade, porque na relação entre o meio e o receptor somente se expressa um destes elementos. O receptor recebe as informações, enxergando-as a partir dos elementos culturais que estão presentes em sua vida: portanto, não podemos negar essa cultura, quando na análise da relação TV/adolescentes receptores. Também não podemos negá-la diante da outra relação que faz parte da nossa análise, escola/adolescentes estudantes. Daí que tal cultura deve ser considerada na relação escola/adolescentes/televisão.

Note-se que, nesta intercessão de relações (escola/adolescente/televisão), o adolescente é o ator principal. Para entender sua posição diante dos dois emissores, buscamos outros elementos que fazem parte do seu cotidiano — e, portanto, da sua história de vida — e o fizemos para saber se esses elementos realmente são diferenciais quando esse ator é colocado diante da TV e na escola.

Este trabalho mostrou-nos que a cultura dos grupos e a apreensão que estes fazem do cotidiano são, de fato, elementos diferenciais na relação do adolescente com a escola e com a TV. Com estes resultados, nossa hipótese fica esclarecida, não apenas nas falas dos alunos, mas no decorrer do trabalho como um todo: bairros diferentes requerem escolas que busquem as diferenças sociais da comunidade a que servem.

Os adolescentes da Área 1 mostram-se completamente inseridos na cultura urbana. Seu vocabulário, seu lazer e suas relações sociais são frutos de uma vivência em um espaço extremamente urbanizado, onde à televisão muitas horas são dedicadas. São mais críticos em relação ao “espetáculo que é a televisão” (cf. Marcondes Filho, 1993).

Dos debates entre os alunos de uma mesma série, destacamos este, realizado com a 8ª série da Escola 1, sobre o “Jornal Nacional” da TV Globo e outros

telejornais. Apresentamo-lo no intuito de mostrar que o aluno não somente recebe informações, ele as interpreta com base em sua vivência social.

Pesquisadora: — Por que vocês assistem o “Jornal Nacional”?

Patrícia: — Porque o “Jornal Nacional” demora mais dando a notícia. O “Jornal Hoje” e o “SP Já” resumem tudo o que passou. Eu gosto de assistir o Jornal Nacional.

Lara: — As notícias são mais completas no “Jornal Nacional” do que nos outros jornais da Globo.

Júlio: — Eu assisto porque fala do que tá acontecendo no país e no mundo, e aí eu fico informado.

Fábio: — Eu assisto porque o “Jornal Nacional” chama bastante atenção com suas notícias e assisto porque gosto”.

Elaine: — Eu assisto não porque gosto, é um tempo entre a hora que eu janto e espero as novelas. Mas é interessante, eu acho, porque vai me deixar informada sobre as coisas que estão acontecendo no mundo.

Thiago: — Eu assisto raramente. Eu gosto um pouco das notícias sobre o que rola no mundo. É muito calma a forma como eles dizem as notícias, se tá acontecendo uma revolta, não adianta aumentar o volume da TV, você tem que pensar. A forma como eles explicam as coisas parece que é para você se conformar com o que está acontecendo.

Elaine: — As coisas, mesmo que sejam graves, nem parecem...

Thiago: — Em geral, o jornalista mostra raiva, [fica] nervoso. No “TJ” do Boris Casoy, quando acontece uma revolta assim, eles sempre dão uma conclusão, uma opinião sobre o que aconteceu, e agente pode concordar ou não.

Elaine: — O “Jornal Nacional” deixa muito a desejar, eles são muito passivos com essas coisas, e são muito repetitivos.

Pesquisadora: — Vocês acham que os telejornais mostram os fatos como acontecem?

Thiago: — É a visão que eles querem que você tenha das coisas. É mais ou menos como se a Globo trabalhasse para o governo. Ela expressa uma coisa assim para o povo não se revoltar, para ficar calmo. Mas do jeito que tá, escolas, saúde... É difícil ter matéria sobre isso, sobre professor... Eles até mostram mortes em outros lugares, morte em Jerusalém...

Elaine: — Eles passam muitas coisas que não têm nada a ver com a gente...

Thiago: — Eu acho importante saber sobre o mundo, mas eu também quero saber daqui, a verdade.

Júlio: — Eles mostram uma visão que lá fora tá igual aqui, para tentar conformar. Se você vê outros jornais, você vê que não é bem assim, eles mostram o que passa lá fora para tentar conscientizar a gente em tudo, eles mostram também aqui.

Thiago: — Veja, depois do especial “Decadência”, logo depois a Lília já tava lá, falando do chute na santa. A Globo briga por duas coisas; porque existe mesmo essa coisa toda e por causa do canal de televisão.

Júlio: — A Globo tá criando um preconceito com relação às pessoas dessa igreja.

Elaine: — E isso é bem errado, porque eles ficam lutando pela paz nos estádios, a paz em geral e fazem isso...

Temos aqui um exemplo de como o receptor mostra interpretações diferentes quando assiste a televisão. São as respostas de adolescentes com idades entre 14 e 15 anos, mostrando como o que pensam não é necessariamente o que diz a TV.

Além deste exemplo, podemos encontrar outros em toda a pesquisa. A idéia de que as pessoas não conseguem pensar por si mesmas pode nos levar a análises distorcidas. Esse tema foi debatido nos três grupos analisados, mas só neste a crítica ao conteúdo do jornal foi explicitado. O que nos leva a afirmar que essa análise é característica desse grupo, porque lhe diz respeito, diz respeito a sua realidade social e ao que daí resulta.

Outras discussões surgiram nos debates e nestes, a opinião de cada grupo sobre a televisão, as telenovelas, os programas infantis e de auditórios, a realidade e a ficção, que muitas polêmicas já provocaram, também se mostraram como parte das argüições dos adolescentes.

Perguntados se nas novelas vêem as diferenças sociais, que caracterizam os vários espaços desta cidade (no caso de novelas que se desenrolam na cidade de São Paulo), veja-se o que disseram:

— Nem toda a cidade aparece na novela. Nas novelas só tem prédios bonitos, mas na cidade nem todos os prédios são bonitos. Os bairros parecem muito perto, quando na verdade não são (Sérgio, 5ª série, Caetano de Campos).

— Eu assisto “A Próxima Vítima”. Ela retrata a cidade, sim, mas melhora algumas coisas, não mostra o jeito que ela é (Alex, 5ª série, Caetano de Campos).

— Na novela não é tão igual, porque, assim ... Eles matam bastante gente e só depois de muito tempo é que vão saber, e aqui não, se você mata, já ficam desconfiados, porque você fica nervoso, aí já dá para saber (Sandra, 5ª série, Luiz Gonzaga).

— Eu acho que quando uma pessoa vai fazer uma novela dessas [“A Próxima Vítima”] ele já pode ter visto um caso, não igual, mas parecido (Paula, 5ª série, Luiz Gonzaga).

— A vida deles [os personagens de “Malhação”] não é como a nossa. A vida deles e a nossa não tem nada a ver, até o nosso ambiente é diferente (John Ives, 5ª série, Regina Miranda).

— O tipo de vida que eles [os personagens da “Malhação”] levam é completamente diferente da nossa, mas os programas, alguns são parecidos (João Carlos, 5ª série, Regina Miranda).

— A novela “A Próxima Vítima” se passa em São Paulo, mas só mostra os prédios em que moram pessoas de alto nível e não a outra parte da cidade... A novela “Cara e Coroa” tem escola, mas veja, somente o objetivo deles é como o nosso, essa coisa de vir à escola para encontrar as pessoas, mas a escola mesmo, é diferente (Mariana, 6ª série, Caetano de Campos).

Notemos como se armam de dados que conhecem, para fazer a relação entre o real e a ficção. É com a vivência pessoal (individual) ou no grupo que o adolescente porta-se como receptor da televisão. Os desejos que a televisão cria e o consumo decorrente não são por nós negados, mas o questionar não está ausente dos vários grupos que formam a sociedade quando assistem a televisão. Observe-mos também que esses alunos de 5ª e de 6ª série analisam elementos urbanos diferenciados nas novelas, buscam na comparação com a cidade “real” destacar o que lhe é mais comum. Os alunos dos bairros mais urbanizados destacam os prédios, diferenciando-os dos que eles moram, e notam como a cidade é mostrada de modo

diversa da que eles conhecem e fazem uso. Os alunos da Escola 2 destacam a questão de crimes e sua repercussão (lembramos que destacaram a violência quando descreveram seu bairro, no Capítulo 7). E, por fim, os alunos da Escola 3 destacaram, na novela comentada, a diferença entre os ambientes em que vivem eles e os personagens, não deixando de enfatizar que também existem identidades.

Quando, esperançosamente, propomos que se traga para a escola a televisão, não pensamos em programas realizados exclusivamente para serem transmitidos às escolas. Queremos trazer a televisão assistida na família, para que não nos distanciemos do ambiente em que está inserido o aluno. Por isto, pensamos na televisão comercial, que ele assiste todos os dias. É essa que pode ser discutida em sala de aula. Quando a escola assume esse papel, está aprofundando as críticas já realizadas pela famílias e por outros grupos com quem os alunos convivem. Dessa maneira, não deixamos de reconhecer o papel da televisão no sistema capitalista, mas estaremos descobrindo o modo como nossos alunos lidam com as informações fornecidas por esse meio, para, a partir do que eles conhecem, incentivá-los a descobrir muito mais.

[Conhecemos o papel de reprodutor do sistema, que é comum aos MCM, e pensamos que este também pode e deve ser discutido na escola. Porque na medida em que esta se exime dessa responsabilidade, distanciando-se desse papel, que é seu, e faz a crítica pela crítica a esse meio, sem as devidas ressalvas, cria um concorrente para si, que não necessariamente existe como tal.

Se hoje temos uma escola inibida frente à televisão, é porque não se descobriu até agora como usar esse meio. Costumamos dizer que hoje os adolescentes pouco lêem, colocando a culpa toda deste fato na televisão. Mas, como pergunta Martin-Barbero (1995), será que a escola estimula a leitura ou a utiliza de forma a distanciar ainda mais o adolescente dessa linguagem, pelo modo (como, e o quê) que obriga-o a ler.]

[Quando o aluno chega à escola, tem que desprezar o que sabe em nome de uma cultura letrada. Será que a escola não vem, com tal atitude, ao longo dos anos contribuindo para a *desculturalização* da nossa população? Dessa maneira, em vez de aprender a criticá-la, tem contribuído com a TV, quando da tentativa de homogeneização da cultura brasileira.]

O resgate das culturas locais (dos grupos, dos bairros, das cidades ou do campo) é um papel que a escola terá que assumir para melhor fazer a crítica a esse MCM tão difundido em nosso País. Mesmo que essa cultura local seja mediada já pelos meios de comunicação, não há nenhuma contradição nesse sentido, e não podemos hoje negá-lo. Quando uma criança brasileira chega à escola para ser alfabetizada, vinda ela de qualquer classe social, traz consigo tantas informações resultantes da comunicação (além de outros meios, também com a televisão), que essas informações não podem ser deixadas de lado. Ao contrário, estamos desprezando um conhecimento real que é dela, da criança.

O que vemos são crianças tratadas como se tudo que tivessem para aprender fosse resultado da sua convivência na escola — o que, de certo modo, sobrecarrega a escola e despreza o saber trazido pelas crianças ao ingressar nessa instituição.

Quando o aluno chega à escola, traz elementos culturais que obteve com os grupos sociais com os quais convive, como também elementos culturais resultantes da cultura de massa que obteve via MCM. Portanto, a escola nem pode negar a cultura dos grupos sociais, de que esse aluno faz parte e tampouco a cultura de massa difundida pelos meios de comunicação.

Que fazer com o aluno que chega à escola com esse perfil? Para nós, professores, é um novo desafio, é realmente um outro tipo de aluno que nós temos hoje, adaptado até a novos padrões culturais difundidos pelos MCM, dentre os quais a televisão. Se o que tínhamos em um passado quase remoto era aquele aluno que trazia em sua bagagem somente os frutos das relações familiares e dos grupos que participava na rua, no bairro ou até mesmo na cidade toda (porque pequena), tratávamos então com um número menor de elementos sociais envolvidos nessas relações.

O que encontramos hoje é o quadro inverso, em que as relações familiares são escassas e as relações com os grupos de amigos dão-se, muitas vezes, somente na escola, porque antes desse contato escolar essas relações restringem-se aos moradores mais próximos, quando isso ocorre. E a televisão ocupa grande parte do tempo livre que era destinado às relações sociais, até mesmo oferecendo informações antes nunca difundidas entre crianças e adolescentes.

[Temos portanto um desafio duplo. De um lado, tratar com crianças que não encontram em casa relações familiares nos padrões a que estávamos acostumados (a presença dos pais desenvolvendo nos filhos os padrões de comportamento do seu grupo). De outro, tratar com crianças que trazem conhecimentos resultantes da sua relação com os MCM.]

Para resolver essa questão, ainda serão necessário muitos anos de estudos e aprofundamento nesse tema, com apoio de linhas de pensamento em que a psicologia tenha sua contribuição garantida. Mas se queremos, pelo menos, introduzir essa temática na vida escolar, para mais tarde definir o caminho a percorrer como educadores, é preciso criar na escola espaços para que essas questões sejam discutidas e incorporadas.

[Deste trabalho, algumas contribuições podem ser utilizadas como referência. Apresentamo-las com esse intuito. Os resultados mostram que dos 68 adolescentes que mais tempo lhe dedicam também são os mais ferozes críticos em relação à TV, mostram como criticam a veracidade das informações por esse veículo divulgadas e questionam a maneira como a televisão os pode levar a agir passivamente.]

Os adolescentes conseguem diferenciar a vida dos personagens televisivos da sua própria existência. Isso não podemos afirmar quando descrevemos os padrões de comportamentos difundidos por esse meio, pois este é, para grande parte deles, a referência de padrões comportamentais. Porque as relações afetivas, familiares e de amizades passam por transformações profundas, até com a redefinição de espaços onde essas possam se dar, além do poder de persuasão desse meio de comunicação. Maria Thereza Fraga Rocco (1989) salienta muito bem a importância de se medir a persuasão, inerente à TV; em sua obra, ela analisa a linguagem televisiva, mas propõe estudos nesse sentido para os outros recursos desse meio.

Observando-os em sala de aula, notamos o receio dos adolescentes em enfrentar as situações reais, principalmente com pessoas que representam qualquer tipo de autoridade. Temem a figura do professor, além de seu próprio grupo, pois não querem perdê-lo. Não costumam fazer críticas à escola, como fazem com a televisão. Diante do professor, mesmo que se sintam em situação privilegiada, por conhecer bem o tema em questão, não costumam expressar suas opiniões; Chegam

a pedir para que os colegas falem por eles, sendo que os colegas passam pela mesma dificuldade de enfrentamento. Necessitam que a escola tenha um olhar diferenciado para o tipo de comportamento que apresentam, porque é característico do seu grupo e resultante das suas relações sociais.

Os alunos da Escola 2 mostraram comportamentos diferenciados. Vivem um misto entre a vida na cidade grande com algumas realidades de pequenas cidades, vivem mesmo em uma posição intermediária entre os alunos da Escola 1 e 3. Assistem poucas horas de televisão e não fazem grandes debates sobre esta. Quanto à escola, são mais críticos, defrontam-se mais frequentemente com o professor em sala de aula. Além disso, não temem perder o grupo de amigos da sala de aula, porque têm a oportunidade de reconquistá-los nas ruas onde convivem.

Vejamos finalmente os alunos da Escola 3. Estes exibem um comportamento oposto ao do primeiro grupo, mas com características parecidas com as dos alunos da Escola 2. Quase não fazem críticas à televisão, apesar de também não acreditarem em tudo o que assistem. Como os outros dois grupos, acreditam que a TV tanto ensina como diverte, que não tem só uma destas funções. Mostram-se mais críticos em relação à escola que os outros dois grupos. Não temem a figura do professor, e quando se vêem diante de dados a questionar, fazem-no com frequência. Costumam ter mais opiniões quanto à escola e menos quanto à televisão.

Todos os grupos entrevistados estudam em escolas estaduais e recebem praticamente os mesmos estímulos educacionais. O que os leva a demonstrar comportamentos diferenciados são as outras relações sociais, extra-escolares.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Concluir um trabalho de pesquisa é estimulante. Tem-se a impressão de que deveríamos explorar ainda mais o tema e que este não se esgota com nossas conclusões. Isto desperta a certeza de que teremos ainda muito a aprofundar. E também nos leva a pensar, não raro, que não “demos conta do recado” a que nos propusemos no início do trabalho. Um fato é certo: estas conclusões — e não somente estas palavras finais, mas o trabalho como um todo — podem servir de base para estudos futuros, principalmente no que diz respeito aos estudantes de 1º grau, não só pelo que aparentam ser em sala de aula, mas também pela vida que levam e o que daí trazem para este espaço de socialização do conhecimento.

Os papéis dos lugares redefinem-se e se transformam, passam a ser outros. E se pudéssemos apontar alguns pontos no conflito com a televisão, seriam essas mudanças. Estávamos preocupados com a significância e a justeza daquilo com que trabalhávamos na sala de aula, e o nosso trabalho de campo levou-nos a perceber que precisaríamos reelaborar um conjunto de teorias em que nos apoiávamos. Estávamos preocupados com a totalidade, a dinâmica, com as pressões e contradições da nossa cultura. Boa parte do nosso discurso original estava ligada a uma visão muito fragmentada e mecanicista, era como se estivéssemos pensando que a televisão pudesse ser amordaçada, direcionada, mesmo sabendo do seu potencial. Descartávamos isso em nossa atitude, mas adotávamos essa visão nos conflitos com os nossos conceitos.

Quando tentamos conhecer o aluno e sua cultura, para que se possa realizar um trabalho pedagógico em que o estudante é o ator principal, muitos problemas se encontram ao percorrer a distância existente entre quem produz o conhecimento (na academia, nos institutos especializados, nas organizações de ponta da produção do saber, etc.), o interessado nesse conhecimento — o aluno — e o interlocutor — o docente. Para isto, buscamos uma perspectiva que se preze por entender necessária a relação mais direta do professor com os alunos, no intuito de entendê-los

como seres que apresentam histórias de vida diversas e significantes para o processo de ensino–aprendizagem.

Se vivemos hoje, como afirma Dumazedier (1976), no mundo do lazer, teremos que buscar nas relações sociais dos nossos alunos a importância desse lazer para sua apreensão do mundo, principalmente quando do estudo do espaço. O ensino da Geografia assume importância fundamental neste contexto.

A formação cultural, a vida em casa ou na rua, nos clubes ou cachoeiras, nos jogos eletrônicos ou nos córregos a caçar ratos com estilingue, nos *shopping centers* ou nas mercearias, nos parques ou no mato, nas festas de escola ou nas quermesses, no jogo de futebol de quadra com bola de couro ou no terreiro com bola de meia, no apartamento em frente à TV ou na rua de frente para os amigos — esses dados são referências para a leitura que os adolescentes fazem do mundo e têm grande peso quando se quer saber como é que vivem.

Hoje, em contatos com professores de escolas fundamentais do País, percebemos que há maior preocupação deles em analisar, juntamente com seus alunos, a paisagem que cerca a escola. Essa leitura pode ser já o início de um trabalho na direção que destacamos, porque favorece a apreensão do saber a partir do local, para se chegar à compreensão do global. Mas, especialmente em São Paulo, esse trabalho ainda se encontra muito diluído.

Trabalhamos então com dois momentos em que os adolescentes estão sob orientação de instituições: a escola, vista por muitos apenas como lócus de ascensão social, e a televisão, considerada como a “máquina de fabricar alienados”. Discordamos dessas duas funções, tanto para a escola, como para a TV. Entendemos que não podem ser vistas de maneira tão simplista, sem que as coloquemos dentro de um contexto social mais amplo.

Tanto a escola, quanto a televisão, estão presentes na vida de todos os adolescentes que entrevistamos, e a ambas dedicam, no mínimo, a mesma quantidade de horas por dia. Portanto, uma não pode negar a existência da outra. Resta-nos lidar com as duas, fazer com que uma não sobressaia em detrimento da outra. Nós, que trabalhamos com educação formal, temos que procurar, pela via da cultura, realizar projetos pedagógicos que envolvam o aluno. Para conseguir, junto a estes,

fazer uma leitura do mundo utilizando suas ferramentas, para chegar a outros estágios de desenvolvimento cultural.

A televisão comercial (que tem maior audiência) não se propõe a realizar tal façanha, porque isso não interessa a seu ânimo capitalista. Assim, um dos papéis do professor comprometido com projetos educacionais críticos — professor que não tem um produto (pré-fabricado) — é procurar desenvolver aquela consciência que, às vezes, por equívoco, gostaríamos que a televisão promovesse. Temos certeza que este será um grande desafio para a escola nos próximos anos. Até porque sabemos que os alunos optam por uma programação altamente comprometida (“enlatada”), que vem ao longo da história da televisão brasileira sendo veiculada.

O que encontramos nas escolas em que realizamos a pesquisa revela-nos, de certo modo, o porque das nossas limitações, como subsídio para afirmarmos que se faz urgente e necessário que a escola comece a introduzir o debate sobre a televisão, pois nunca um meio de comunicação com tantos recursos teve presença tão marcante na vida humana.

As escolas costumam adotar posturas quase que padronizadas para grupos sociais diversos. Será que teremos que continuar tratando os alunos como se todos respondessem da mesma maneira, quando demonstram ter estímulos diferentes? É dentro dessa perspectiva que visualizamos uma escola diferenciada, onde os grupos sejam conhecidos na sua comunidade, mesmo que estejam situados em uma mesma cidade, pois a cidade tem faces diversas e essa diversidade prescreve estilos de vida, o que leva a maneiras de elaboração de idéias também diversas.

O papel da escola que tenha compromisso com o seu aluno é buscar, no cotidiano dos grupos a que presta serviços, a saída para melhorar a educação no País. Para que este se sinta estimulado a entender e a participar das relações sociais que lhe dizem respeito como seres sociais.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Milton José de

1994 *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo, Cortez.

ALVES, Glória da Anunciação

1992 *Cidade, Como te Ver?* Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

ANDERSEN, Maria José Beraldi

1986 “Televisão como entretenimento para crianças e jovens — nada a opor?”
In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). Comunicação e Educação: caminhos cruzados. São Paulo, Loyola, p. 137-143.

ARIÈS, Philippe

1981 *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara.

AUMONT, Jacques

1993 *A Imagem*. Campinas, Papirus.

AZAMBUJA, Roseli Stier

1995 “A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil”.
In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). Sujeito, O Lado Oculto do Receptor. São Paulo, ECA/USP/Brasiliense, 1995, p. 123-133.

BLAY, Eva Alteman

1978 *Trabalho Domesticado: a mulher na indústria paulista*. São Paulo, Ática.

BOSI, Alfredo

1992 *Dialética da Colonização*. 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras.

BOSI, Ecléa

1972 *Cultura de Massa e Cultura Popular*. Petrópolis, Vozes.

BOURDIEU, Pierre

1989 *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

1994 *Sociologia*. 2ª ed. São Paulo, Ática.

- CABRAL, Maria Inez Cavaliere
1978 *De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática*. São Paulo, Hemus.
- CASTELLS, Manuel
1983 *A Questão Urbana*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- CERTEAU, Michel de
1994 *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Vozes.
- CORRÊA, Roberto Lobato
1989 *O Espaço Urbano*. São Paulo, Ática.
- DA MATTA, Roberto
1985 *A Casa e a Rua*. São Paulo, Brasiliense.
- DAMIANI, Amélia Luisa
1993 *A Cidade (Des)Ordenada: concepção e cotidiano do conjunto habitacional Itaquera I*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- DIMENSTEIN, Gilberto
1997 *O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 13ª ed. São Paulo, Ática.
- DUMAZEDIER, Jofre
1976 *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo, Perspectiva.
- ECO, Umberto
1993 *Apocalípticos e Integrados*. 5ª ed. São Paulo, Perspectiva.
- ELVIRA, Maria e BONAVITA, Federico
1982 *História da Comunicação: rádio e TV no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- FAUSTO NETO, Antonio
1995 “A deflagração do sentido: estratégias da produção e de captura de recepção”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, O Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, ECA/USP/Brasiliense, 1995, p. 189-222.
- FAZENDA, Ivani
1989 *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez.

FERNANDES, Florestan

1946 “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis”. *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, nº 113, 1946. Separata.

1961 *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. São Paulo, Ed. Anhembi.

FOUCHER, Michel

1989 “Lecionar a geografia, apesar de tudo”. In: VESENTINE, José William (org.). *Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas, Papirus, 1989, p. 13-29.

FREIRE, Paulo

1975 *Pedagogia do Oprimido*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, Paulo, GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio

1986 *Pedagogia: diálogos e conflitos*. 2ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

FREIRE, Paulo et al.

1987 *Vivendo e Aprendendo: experiência do IDAC em educação popular*. 10ª ed. São Paulo. Brasiliense.

FREITAS, Marcos Cesar (org.)

1975 *História Social da Criança no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997.

FUENZALIDA, F. Valério e EDWARDS, R. Paula

1985 *TV y Recepción Activa*. Santiago de Chile, Centro de Indicación y Expresión Cultural y Artística (Ceneca)/Centro de Comunicación Social del Episcopado (Cencosep)/Vicaria de la Pastoral Juvenil.

FUSARI, Maria Felismina de Rezende e

1985 *O Educador e o Desenho Animado que a Criança vê na Televisão*. São Paulo, Loyola.

GADOTTI, Moacir

1984 *Concepção Dialética da Educação*. 3ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

GIROUX, Henry

1986 *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes.

- 1988 *Escola Crítica e Política Cultural*. 2ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- GOTTDIENER, Mark
- 1993 *A Produção Social do Espaço Urbano*. São Paulo, Edusp.
- GRAMSCI, Antonio
- 1995 *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 9ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRUSQUIN, M. Afonso, MATILLA, Luis e VÁZQUEZ, Miguel
- 1974 *Os Teledependentes*. São Paulo, Summus.
- HARVEY, David
- 1993 *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Loyola.
- HELLER, Agnes
- 1992 *O Cotidiano e a História*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- 1994 *Sociología de la Vida Cotidiana*. 4ª ed. Barcelona, Ediciones Península.
- HIRSCHMAN, Alberto
- 1983 *De Consumidor a Cidadão: atividade privada e a participação na vida pública*. São Paulo, Brasiliense.
- HOGGART, Richard
- 1973 *As Utilizações da Cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimento*. Lisboa, Editorial Presença.
- JACKS, Nilda
- 1995 “Pesquisa de recepção e cultura regional”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, O Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, ECA/USP/Brasiliense, 1995, p. 151-163.
- KLAGSBRUNN, Marta Maria
- 1995 “A telenovela ao vivo”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, O Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, ECA/USP/Brasiliense, 1995, p. 87-97.
- KRECH, David e CRUTCHFIELD, Richard S
- 1963 *Elementos de Psicologia*. Vol. II. São Paulo, Pioneira.

- KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.)
 1986 *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo, Loyola.
- LACOSTE, Yves
 1989 “Liquidar a geografia... Liquidar a idéia nacional?” *In: VESENTINE, José William (org.). Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas, Papirus, 1989, p. 31-82.
 1997 *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4ª ed. Campinas, Papirus.
- LEFEBVRE, Henry
 1969 *O Direito à Cidade*. São Paulo, Documentos.
 1991 *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo, Ática.
- LIMA, Mayumi Sousa
 1989 *A Cidade e a Criança*. São Paulo, Nobel.
- LOBO, Luiz
 1990 *Televisão: nem babá eletrônica, nem bicho-papão (A criança diante da televisão)*. Rio de Janeiro, Lidador/Unicef.
- LOPES, Maria Imacolata Vassalo
 1994 *Pesquisa em Comunicação: formulação de um modelo metodológico*. 2ª ed. São Paulo, Loyola.
- LUDKE, Menga
 1984 “A pesquisa qualitativa e o estudo da escola”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 49, p. 43-44, maio de 1984.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D
 1986 *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- LUTFI, Eulina Pacheco, SEABRA, Manuel e PONTUSCHKA, Nídia Nacib
 1993 “Rua e escola: compassos”. *In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). Ousadia no Diálogo*. São Paulo, Loyola, 1993, p. 143-181.
- MAFFESOLI, Michel
 1995 *A Contemplação do Mundo*. Porto Alegre, Artes e Ofícios.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor
 1984 *Festa no pedaço*. São Paulo, Brasiliense.

MAMIGONIAN, Armen

1993 “Notas sobre a geografia urbana brasileira”. In: SANTOS, Milton (org.). *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. 3ª ed. São Paulo, Hucitec, 1993, p. 202-208.

MANRIQUE, Manuel

1996 *O Torcedor e o Espetáculo na Arquibancada*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.

MARCONDES FILHO, Ciro

1993 *Televisão: a vida pelo vídeo*. 9ª ed. São Paulo, Moderna.

1994a *Sociedade Tecnológica*. São Paulo, Scipione.

1994b *Televisão*. São Paulo, Scipione.

MARCONDES FILHO, Ciro (org.)

1988 *A Linguagem da Sedução*. 2ª ed. São Paulo, Perspectiva.

MARTIN-BARBERO, Jesus

1995 “América Latina e os anos recentes: estudo da recepção em comunicação”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, O Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, ECA/USP/Brasiliense, 1995, p. 39-68.

MARTINS, José de Souza (org.)

1991 *Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo, Hucitec.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver

1991 *Didática Teórica, Didática Prática: para além do confronto*. São Paulo, Loyola.

MEDEIROS, Ethel Bauzer

1975 *O Lazer no Planejamento Urbano*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas.

MIRANDA, Maria Eliza

1992 *Educação. Espaço e Poder*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

- MORAIS, Regis (org.)
1989 *Sala de Aula: que espaço é esse?* 4ª ed. Campinas, Papirus.
- NEIVA JÚNIOR, Eduardo
1986 *A Imagem*. São Paulo, Ática.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Wencesláo Machado de
1994 *A Cidade (Tele)Percebida: em busca da atual imagem do urbano*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de
1989 *Para onde Vai o Ensino de Geografia?* São Paulo, Contexto.
- ORTIZ, Renato
1988 *A Moderna Tradição Brasileira*. São Paulo, Brasiliense.
1995 “Modernidade e cultura”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, O Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, ECA/USP/Brasiliense, 1995, p. 223-228.
- PACHECO, Elza Dias
1985 *O Pica-Pau: herói ou vilão?* São Paulo, Loyola.
1986 “O lúdico no desenvolvimento infantil e na integração do eu”. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo, Loyola, 1986, p. 127-136.
- PACHECO, Elza Dias (org.)
1991 *Comunicação, Educação e Arte na Cultura Infante-Juvenil*. São Paulo, Loyola.
- PENIN, Sonia
1989 *Cotidiano e Escola, a Obra em Construção*. São Paulo, Cortez.
- PENTEADO, Heloísa Dupas
1991 *Televisão e Escola, Conflito ou Cooperação*. São Paulo, Cortez.
- PEREIRA, Diamantino, SANTOS, Douglas e CARVALHO, Marcos de
1991 “A geografia no 1º grau: algumas reflexões”. *Terra Livre*. São Paulo. Associação dos Geógrafos do Brasil/Marco Zero, nº 8, p. 121-131, 1991.

- PERROTTI, Edimir
- 1991 “A cultura das ruas”. In: PACHECO, Elza Dias (org.). *Comunicação, Educação e Arte na Cultura Infanto-Juvenil*. São Paulo, Loyola, 1991, p. 21-28.
- PFROMM NETTO, Samuel
- 1973 *Psicologia da Adolescência*. São Paulo, Pioneira.
- PINTO, Maria Inez Machado Borges
- 1994 *Cotidiano e Sobrevivência*. São Paulo, Edusp/Fapesp.
- PRETO, Nelson de Lucas
- 1994 *A Universidade e o Mundo da Comunicação: análise das práticas individuais das universidades brasileiras*. Tese de doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- RESENDE, Marcia M. Spyer
- 1989 “O saber do aluno e o ensino de geografia”. In: VESENTINE, José William (org.). *Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas, Papirus, 1989, p. 83-115.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga
- 1989 *Linguagem Autoritária*. São Paulo, Brasiliense.
- RUFINO, Sonia Maria Vanzela Casellar
- 1990 *A Distinção Palavra-Objeto e a Representação do Espaço Geográfico por Alunos da 5ª e 8ª Series*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- SANTOS, Milton
- 1981 *Manual de Geografia Urbana*. São Paulo, Hucitec.
- 1982a *Espaço e Sociedade*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes.
- 1982b *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo, Hucitec.
- 1985 *Espaço e Método*. São Paulo, Nobel.
- 1987 *O Espaço do Cidadão*. São Paulo, Nobel.
- 1996 *Técnica, Espaço e Tempo*. São Paulo, Hucitec.
- SAVIANI, Dermeval
- 1986 *Escola e Democracia*. 10ª ed. São Paulo, Cortez e Associados.

- SODRÉ, Muniz
1990 *A Máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil*. 2ª ed. São Paulo, Cortez.
- SOUSA, Mauro Wilton de
1991 “Jovens e telenovela: seduções da vida cotidiana”. In: PACHECO, Elza Dias (org.). *Comunicação, Educação e Arte na Cultura Infanto-Juvenil*. São Paulo, Loyola, 1991, p. 85-109.
- SOUSA, Mauro Wilton de (org.)
1995 *Sujeito, O Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, ECA/USP/Brasiliense.
- SOUZA, Maria Adélia
1988 *Governo Urbano*. São Paulo, Nobel.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie
1984 “Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 49, p. 45-50, maio de 1984.
- TUAN, Yu-Fu
1983 *Espaço e Lugar*. São Paulo, Difel.
- VESENTINE, José William
1986 *A Capital da Geopolítica*. São Paulo, Ática.
1989 “Geografia crítica e ensino”. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Para onde Vai o Ensino de Geografia?* São Paulo, Contexto, 1989, p. 30-38.
- VESENTINE, José William (org.)
1989 *Geografia e Ensino: textos críticos*. Campinas, Papirus.
- VIRILIO, Paul
1994 *A Máquina de Visão*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch
1991 *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
1994 *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- YURGEL, Marlene
1983 *Urbanismo e Lazer*. São Paulo, Nobel.

ZAGURY, Tania

1996 *O Adolescente por Ele Mesmo*. Rio de Janeiro, Record.

ZANETTI, Valdir Zonta

1981 *A Criança e o Espaço Lúdico em São Paulo*. São Paulo, Funarte.

Matérias de jornais e revistas

“A criança e a TV: amigos ou inimigos?” *O Butantã*, São Paulo, 13/9/95, p. 6.

BURKE, Peter. “A falta que uma praça faz”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27/4/97, p. 3-5.

CLINTON, Hillary Rodham. “TV pública educa crianças nos EUA”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13/8/95, p. 1 (Caderno Mundo).

“Criança e televisão”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11/2/96, p. 2-6 (Caderno TV Folha).

FERRARI, Flávio. “Quem decide o que é programa infantil?” *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 4/6/95, p. 3-D (Caderno 2).

“Fusões recriam universo da comunicação”. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 11/2/96, p. 1-D (Caderno 2).

MUYLAERT, Roberto. “A nova televisão brasileira”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26/9/94, p. 3-1.

PEREIRA, Cirlene. “Parente eletrônico” *IstoÉ*, São Paulo, nº 1.367, p. 64-66, 13/12/95.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. “O nome das coisas”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26/9/94, p. 3-1.

“TV inventa heróis e fantasias da infância”. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 4/6/95, p. 1-D (Caderno 2).

ANEXOS

QUESTIONÁRIO 1

Nome da Escola

Nome do aluno

Data de nascimento __/__/__

Endereço _____

- Quais os dias da semana e horários em que você costuma assistir televisão?

- Quais são programas de televisão que você gosta de assistir?

- Quais os programas de televisão que você mais assiste?

- Quantas aulas de Geografia você tem por semana?

QUESTIONÁRIO 2

Nome do aluno

Escola

A TELEVISÃO:

1- Você acha que ao assistir televisão nós aprendemos e nos divertimos ou somente nos divertimos?

2- Quando você assiste televisão, preocupa-se em saber a que lugar (cidade, campo, país, etc.) se referem os fatos?

- Em caso de resposta afirmativa:

2.1- Você se preocupa em procurar este lugar no mapa?

2.2- Quando aparecem na televisão os lugares que você conhece, eles são mostrados como são na realidade?

3- A TV e a vida têm algo em comum? O quê?

4- A TV mostra a vida como ela é?

5- Você acredita em tudo o que passa na TV?

- Em caso de resposta negativa:

5.1 - Em que programas isso ocorre com mais frequência?

6- Quantas horas você assiste TV por dia?

7- Se você tivesse outras atividades para fazer, deixaria de ver TV?

8- Você deixaria a televisão para:

Ir ao teatro?

Ir ao shopping?

Ir ao cinema?

Jogar bola?

Ler um livro?

9- Você prefere assistir na televisão ou ler uma mesma história?

10- Você gosta mais de programas destinados às crianças, aos adolescentes ou daqueles destinados aos adultos?

O COTIDIANO

1- Como é o seu bairro?

2- Você se diverte de que maneira no seu bairro?

3- Quando você não está vendo TV, o que faz para se divertir?

4- Vocês brincam na rua?

5- Na rua a gente aprende algumas coisas? O quê?

6- Vocês têm acesso à quadra da escola? Que dias e horários?

7- Você vai ou já foi ao cinema?

7.1- Com que frequência?

8- Você tem vídeo? Com que frequência assiste a filmes no vídeo?

9- Você tem TV a cabo?

10- Aqui no bairro tem festas na rua?

10.1- Quais são as festas?

10.2- Você costuma frequentá-las?

11- Você trabalha?

A ESCOLA

- 1- O que você acha desta Escola?
- 2- Como você gostaria que fosse esta Escola?
- 3- Você poderia falar um pouco dos seus professores e das suas aulas?
- 4- Como costuma ser sua aula de Geografia?
- 5- Você acha que a Geografia é uma disciplina difícil ou chata? Por quê?
- 6- Como você gostaria que fosse a sua aula de Geografia?
- 7- O que a Geografia estuda?
- 8- Quando você estuda Geografia, consegue entender que está estudando também a sua realidade (a sociedade de que você faz parte)?
- 9- Quando você estuda Geografia, somente decora para fazer as avaliações ou acha que a Geografia pode ser um conhecimento útil para o nosso cotidiano?
- 10- Você costuma questionar o conteúdo junto aos professores em sala de aula?
- 11- Quantas horas diárias você fica na escola?

Tabela 1A
Audiência de Programas de Televisão
E.E.P.S.G. Caetano de Campos – Consolação
1995

Canal/Nome do Programa	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
GLOBO						
TV Colosso	3				3	12,50
Xuxa Park	1	1		1	3	12,50
Xuxa Rit's		1			1	4,16
Malhação		1	2	1	4	16,66
História da Amor			2	1	3	12,50
Cara e Coroa	1	3	3	2	9	37,49
A Próxima Vítima	3	1	2	2	8	33,33
Globo Esporte			1	3	4	16,66
SP Já/Jornal Hoje			3	1	4	16,66
Jornal Nacional	1	1	3	3	8	33,33
Globo Repórter				3	3	12,50
Fantástico			1	1	2	8,33
Brasil Legal				1	1	4,16
Vídeo Show			1	3	4	16,66
Mulher Nota 1000				1	1	4,16
SBT						
Programa Livre			1	1	2	8,33
TV Animal				1	1	4,16
Passa e Repassa				1	1	4,16
Aqui e Agora			1		1	4,16
Sangue do Meu Sangue	1				1	4,16
Carrossel	2	2			4	16,66
Programa do Gugu			2		2	8,33
Silvio Santos			2		2	8,33
CULTURA						
Doug		2			2	8,33
Babar	1				1	4,16
Planeta Terra			1		1	4,16
MANCHETE						
Cavaleiros do Zodíaco	1	1		1	3	12,50
Jornal da Manchete			1		1	4,16
Idade da Loba			1		1	4,16
BANDEIRANTES						
Melhor de Todos				1	1	4,16
Supermakte				1	1	4,16
RECORD						
Os Três Patetas		1			1	4,16
CNT/GAZETA						
Mulheres			1		1	4,16
MTV				1	1	4,16
TODOS OS CANAIS						
Novelas			1	1	2	8,33
Esportes			1		1	4,16
Jornais		1		1	2	8,33
Desenhos	1				1	4,16
Filmes			1	1	2	8,33

Tabela 1B
Programas de Televisão Preferidos
E.E.P.S.G. Caetano de Campos – Consolação
1995

Canal/Nome do Programa	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
GLOBO						
TV Colosso		1	1	1	3	12,5
Xuxa Park	1	2	2	3	8	33,33
Xuxa Rit's		1			1	4,16
Malhação	3		4	1	8	33,33
História da Amor				1	1	4,16
Cara e Coroa		3	3	1	7	29,17
A Próxima Vítima	2	2	1	2	7	29,17
Globo Esporte			3	2	5	20,82
Esporte Espetacular			1	2	3	12,5
SP Já/Jornal Hoje			3	1	4	16,66
Jornal Nacional				3	3	12,5
Globo Repórter	1			2	3	12,5
Fantástico	1		3	2	6	25
Faustão		1		1	2	8,33
Casseta e Planeta			1	1	2	8,33
Brasil Legal				1	1	4,16
Histórias da Vida Privada				1	1	4,16
Vídeo Show			1	3	4	16,66
Tela Quente		1			1	4,16
Barrados no Baile			1		1	4,16
Plantão Médico	1	1			2	8,33
Mulher Nota 1000				1	1	4,16
Profissão Perigo				1	1	4,16
SBT						
Programa Livre			1	1	2	8,33
Casa da Angélica		1			1	4,16
Chaves/Chapolim	1			1	2	8,33
TV Animal			1	1	2	8,33
Passa e Repassa			1	1	2	8,33
Street Fighter		1			1	4,16
Sangue do Meu Sangue	1				1	4,16
Carrossel	2	2			4	16,66
Silvio Santos			1		1	4,16
CULTURA						
Glub Glub				1	1	4,16
Doug		2		1	3	12,5
Babar	1			1	2	8,33
Castelo Ra-Tim Bum	1				1	4,16
O Mundo de Beakman		1		1	2	8,33
O Professor				1	1	4,16
Repórter Eco		1			1	4,16
Nossa Língua Portuguesa			1		1	4,16
MANCHETE						
Cavaleiros do Zodíaco	1	2		1	4	16,66
BANDEIRANTES						
Melhor de Todos				1	1	4,16
Supermakte				1	1	4,16
Kung Fu a Lenda do Dragão		1			1	4,16
RECORD						
Note e Anote			1		1	4,16
Os Três Patetas	1				1	4,16
Agente G		3			3	12,5
CNT/GAZETA						
Mesa Redonda		1			1	4,16
TV A CABO (vários programas)			1	2	3	12,5
MTV		2	1	3	6	25
TODOS OS CANAIS						
Programas infantis						
Novelas		1	1	1	3	12,50
Esportes		2	1		3	12,50
Jornais	1		1		2	8,33
Desenhos	2			1	3	12,50
Filmes	1		1		2	8,33
Telecurso				1	1	4,16

Tabela 2A
Audiência de Programas de Televisão
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva
1995

Nome do programa/Canal	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
GLOBO						
TV Colosso	2	1	2	1	6	25
Xuxa Park	1		2	1	4	16,66
Xuxa Rit's	1		1		2	8,33
Trapalhões			1		1	4,16
Malhação			1		1	4,16
Cara e Coroa		2	2	1	5	20,82
A Próxima Vítima		1	1		2	8,33
4 x 4		2	2	1	5	20,82
Globo Esporte	1		4	1	6	25
S.P Já/Jornal Hoje		2			2	8,33
Jornal Nacional		1			1	4,16
Globo Repórter			1		1	4,16
Fantástico	1		1		2	8,33
Faustão			2	2	4	16,66
Você Decide			1		1	4,16
Tela Quente	1		1		2	8,33
Sessão da Tarde				1	1	4,16
Temperatura Máxima				1	1	4,16
SBT						
Programa Livre		1	1	1	3	12,50
Chaves/Chapolim	1		2		3	12,50
As Pupilas do Sr. Reitor				1	1	4,16
Programa do Gugu		1	2		3	12,50
Silvio Santos	1	2	1		4	16,66
CULTURA						
Doug		1			1	4,16
MANCHETE						
Cavaleiros do Zodíaco			1		1	4,16
BANDEIRANTES						
Show de Esporte				1	1	4,16
Made in Brasil			2		2	8,33
Sexta Sex			2		2	8,33
Pesca e Companhia			1		1	4,16
RECORD						
Agente G		1			1	4,16
25ª Hora			1		1	4,16
CNT/ GAZETA						
Clip Trip	1				1	4,16
TODOS OS CANAIS						
Programas infantis			1		1	4,16
Novelas		1	1	3	5	20,82
Esportes				1	1	4,16
Desenhos				1	1	4,16
Filmes				1	1	4,16

Tabela 2B
Programas de Televisão Preferidos
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva
1995

Canal/Nome do Programa	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
GLOBO						
TV Colosso	3	2	2	3	10	41,66
Xuxa Park	1				1	4,16
Xuxa Rit's	1	1			2	8,33
Malhação	1	1	1		3	12,50
Cara e Coroa			1		1	4,16
A Próxima Vítima		2	2		4	16,66
4 x 4		1	2		3	12,50
Globo Esporte	1		5	2	8	33,33
Esporte Espetacular	1			1	2	8,33
S.P Já/Jornal Hoje	1	1	3		5	20,82
Jornal Nacional		2	1		3	12,50
Globo Repórter	1	1	1	1	4	16,66
Globo Rural			1		1	4,16
Fantástico	2		1		3	12,50
Casseta e Planeta			1		1	4,16
Você Decide			1		1	4,16
Vídeo Show	1		1		2	8,33
Tela Quente	3		3	1	7	29,17
Barrados no Baile			1	1	2	8,33
Seção da Tarde	2				2	8,33
SBT						
Programa Livre		1	2		3	12,50
Chaves/Chapolim	3	1	1	1	6	25
Eliane	1	1			2	8,33
Vovó Mafalda		1			1	4,16
Aqui e Agora		1			1	4,16
As Pupilas do Sr. Reitor				1	1	4,16
Jô Soares 11:30				1	1	4,16
Silvio Santos		1			1	4,16
CULTURA						
Glub-Glub		1			1	4,16
Castelo Ra-Tim-Bum	1			1	2	8,33
O Mundo de Beakman			1		1	4,16
MANCHETE						
Cavaleiros do Zodíaco	2		2		4	16,66
BANDEIRANTES						
Show de Esporte				1	1	4,16
Made in Brasil				1	1	4,16
Sexta Sex				1	1	4,16
Esporte Total				1	1	4,16
RECORD						
Note e Anote				1	1	4,16
O Despertar da Fé				1	1	4,16
25ª Hora				1	1	4,16
CNT/GAZETA						
Clip Trip	1				1	4,16
MTV	1		2	2	5	20,82
TODOS OS CANAIS						
Novelas		3	1	1	5	20,82
Esportes			1	2	3	12,50
Jornais			2	1	3	12,50
Desenhos		1		1	2	8,33
Filmes		1		1	2	8,33

Tabela 3A
Audiência de Programas de Televisão
E.E.P..G. Regina Miranda Brant de Carvalho
1995

Canal/Nome do Programa	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
GLOBO						
TV Colosso		1			1	4,16
Xuxa Park		1			1	4,16
Malhação	1	2	1	1	5	20,82
A Próxima Vítima	1	1			2	8,33
4 x 4	1	1		1	3	12,50
Jornal Nacional	1				1	4,16
Globo Ciências	1				1	4,16
Fantástico				2	2	8,33
Faustão			2		2	8,33
Tela Quente			1	1	2	8,33
Sessão da Tarde				2	2	8,33
SBT						
Programa Livre			1	1	2	8,33
A Praça é Nossa	1				1	4,16
Sabadão Sertanejo	1				1	4,16
Silvio Santos		1	1		2	8,33
CULTURA						
O Mundo de Beakman			3		3	12,50
Planeta Terra	1				1	4,16
MANCHETE						
Cavaleiros do Zodíaco	1	4			5	20,82
CNT/GAZETA						
Mulheres			2		2	8,33
Clip Trip		1		1	2	8,33
TODOS OS CANAIS						
Novelas		2	1	1	4	16,66
Jornais			1		1	4,16
Desenhos	1		2		3	12,50
Filmes			3	1	4	16,66

Tabela 3B
Programas de Televisão Preferidos
E.E.P.G. Regina Brant de Carvalho
1995

Nome do programa/Canal	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
GLOBO						
TV Colosso	1	2			3	12,50
Xuxa Park		1			1	4,16
Malhação	4	2	2	4	12	50
História da Amor	1	1			2	8,33
A Próxima Vítima	1	1			2	8,33
4 x 4	2	2	1	1	6	25
S.P Já/Jornal Hoje				2	2	8,33
Jornal Nacional	2			1	3	12,50
Fantástico				1	1	4,16
Faustão			1	1	2	8,33
Casseta e Planeta	1		1		2	8,33
Brasil Legal	1		1		2	8,33
Histórias da Vida Privada	1		1		2	8,33
Tela Quente	1		1	2	4	16,66
Seção da Tarde		1		2	3	12,50
Força Total				2	2	8,33
SBT						
Programa Livre			4	1	5	20,82
Eliane		1			1	4,16
Vovó Mafalda		1			1	4,16
Aqui e Agora		1	1		2	8,33
Sabadão Sertanejo	1	1			2	8,33
Programa do Gugu			2		2	8,33
Silvio Santos		1	4		5	20,82
CULTURA						
O Mundo de Beakman			1		1	4,16
Planeta Terra	1				1	4,16
Jornal da Cultura	2				2	8,33
MANCHETE						
Cavaleiros do Zodíaco	1	2			3	12,50
BANDEIRANTES						
Melhor de Todos				1	1	4,16
Sexta Sex	1				1	4,16
Pesca e Companhia	1				1	4,16
RECORD						
Os Três Patetas			1		1	4,16
CNT/GAZETA						
Clip Trip		1		1	2	8,33
TODOS OS CANAIS						
Novelas	3	1	1	1	6	25
Jornais			1		1	4,16
Desenhos	2	1			3	12,50
Filmes	2	1	2		5	20,82

Tabela 4
Horas por dia que assistem televisão
1995

Horas/dia	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
1 hora/dia	1				1	4,16
De 2 a 2:30	1	2	1	1	5	20,82
De 4 a 5:30			2		2	8,33
De 6 a 7:30	4	3	2	3	12	50
De 8 a mais			1	2	3	12,50
Não respondeu		1			1	4,16
Total					24	99,97
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
1 hora/dia						
De 2 a 2:30	4	2	3		9	37,49
De 4 a 5:30		1	1	4	6	25
De 6 a 7:30	1	1		2	4	16,66
De 8 a mais		2	2		4	16,66
Não respondeu	1				1	4,16
Total					24	99,97
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
1 hora /dia						
De 2 a 2:30	2	3	4	1	10	41,66
De 4 a 5:30	2	1	2	2	7	29,17
De 6 a 7:30	1			2	3	12,50
De 8 a mais	1	1			2	8,33
Não respondeu		1		1	2	8,33
Total					24	99,99

Tabela 5
Número de Alunos que Brincam na Rua
1995

Respostas	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos						
Brinca	4	1		2	7	29,17
Não brinca	2	2	5	2	11	45,84
Só no fim de semana		2	1	2		20,82
Não respondeu		1				4,16
Total					24	99,99
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Brinca	5	3	5	4	17	70,82
Não brinca		1	1	2	4	16,66
Só no fim de semana		1			1	4,16
Não respondeu	1	1			2	8,33
Total					24	99,972
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Brinca	4	5	3	5	17	70,82
Não brinca	1		2		3	12,50
Só no fim de semana	1				1	4,16
Ensina				1	1	4,16
Não respondeu		1	1		2	8,33
Total					24	99,97

Tabela 6
Número de Alunos que Deixaria de Ver TV para Fazer Outras Atividades
(Não Específicas)
1995

Respostas	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Deixaria	6	4	4	5	19	79,17
Não deixaria			2	1	3	12,50
Deixaria por atividades específicas		1			1	4,16
Não respondeu		1			1	4,16
Total					24	99,99
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Deixaria	3	3	4	5	15	62,50
Não deixaria	1	1			2	8,33
Deixaria por atividades específicas	1	2	2	1	6	25
Não respondeu	1				1	4,16
Total					24	99,99
E.E.P.G. Regina Mirante Brant de Carvalho						
Deixaria	4	4	4	4	16	66,66
Não deixaria						
Deixaria por atividades específicas	2	1	2	1	6	25
Não respondeu		1		1	2	8,33
Total					24	99,99

Tabela 7A
Distribuição dos Alunos, por Tipo de Atividade Quando não Estão Vendo TV
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação
1995

Atividades	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
Jogar bola na rua	1		1		2	8,33
Videogame	2	1			3	12,50
Brincar de boneca	1				1	4,16
Jogar dama	1			1	2	8,33
Jogar no computador	1			1	2	8,33
Bater papo	1	4		1	6	25
Jogar bola (clubes, prédio)	2	4	5	1	12	50
Ir a parques	1			1	2	8,33
Jogar fliperama	1				1	4,16
Ir ao shopping	1	2	3	1	7	29,17
Ir ao clube	1	4	1	2	8	33,33
Brincar de pega-pega	1				1	4,16
Andar de patins	1	2			3	12,50
Andar de skate	1				1	4,16
Jogar xadrez	1			1	2	8,33
Ler		2			2	8,33
Brincar com sucata		1			1	4,16
Brincar com o irmão		1			1	4,16
Vê filmes no vídeo		1			1	4,16
Sair para passear		1	3		4	16,66
Andar de bicicleta		2	2		4	16,66
Ir ao cinema		2			2	8,33
Fazer visitas a parentes		2	1	1	4	16,66
Ir ao Play Center		1			1	4,16
Ir a danceteria				2	2	8,33
Escutar música			1	1	2	8,33
Comer				1	1	4,16

Obs.: Cada aluno indicou uma ou mais opções a seu critério.

Tabela 7B

Distribuição dos Alunos, por Tipo de Atividade Quando não Estão Vendo TV

E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva

1995

Atividades	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
Andar de bicicleta	4	1			5	20,82
Jogar bola na rua	4	3	5	2	14	58,33
Ficar pela rua	1				1	4,16
Andar de patins	4		1		5	20,82
Bater papo e ouvir música na rua	2	3	3	5	13	54,16
Ouvir música em casa	1	1	1	2	5	20,82
Ir ao shopping	1	1	1	1	4	16,66
Ir ao pagode	1			2	3	12,50
Ir ao cinema	1			1	2	8,33
Jogar bola de gude	1				1	4,16
Soltar pipa	1				1	4,16
Estilingue (mata ratos)	1				1	4,16
Ir a bailes na rua		1			1	4,16
Namorar				1	1	4,16
Fazer visitas*		2			2	8,33
Brincar com bichos em casa		1			1	4,16
Vai ao salão de jogos			1		1	4,16
Ir a pista de cross			1		1	4,16
Ir ao McDonald's				1	1	4,16
Ler				1	1	4,16
Jogar videogame				1	1	4,16
Brincar com irmão				1	1	4,16

Obs.: Cada aluno indicou uma ou mais opções a seu critério.

* Visitas a amigos, parentes, vizinhos

Tabela 7C

Distribuição dos Alunos, por Tipo de Atividade Quando não Estão Vendo TV

E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho

1995

Atividades	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
Jogar bola	3	5	2	4	14	58,33
Fazer visitas a parentes	2		3	1	6	25
Ir ao rio/cachoeira	4	2	3	1	10	41,66
Ler	1		1	1	3	12,50
Ficar pela rua	1	2	3		6	25
Ir ao shopping	1		1		2	8,33
Andar de bicicleta	1		2		3	12,50
Namorar	1		1		2	8,33
Jogos (dama, dominó, baralho)	1				1	4,16
Escutar rádio	1		1	1	3	12,50
Soltar pipa	1				1	4,16
Pescar	1		2	2	5	20,82
Brincar de esconde-esconde		1			1	4,16
Assistir jogos na quadra ou no campo		2			2	8,33
Jogar taco		1			1	4,16
Bater papo com os amigos			3		3	12,50
Jogar videogame			1		1	4,16
Ir a festas ou bailes			1	2	3	12,50
Ir à praia de trem			1		1	4,16
Caçar				2	2	8,33
Jogar fliperama				1	1	4,16
Andar à cavalo				1	1	4,16
Sair com amigos				1	1	4,16

Obs.: Cada aluno indicou uma ou mais opções a seu critério.

Tabela 8
Distribuição dos Alunos, Segundo Tipo de Trabalho
1995

Tipo de trabalho	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
E.E.P.S.G Caetano de Campos - Consolação						
Trabalha fora						
Trabalha em casa	4	2	4	5	15	62,50
Não trabalha fora nem em casa				1	1	4,16
Não trabalha fora e só ajuda em casa de vez em quando	1	2	2		5	20,82
Não trabalha fora e não respondeu se ajuda em casa	1				1	4,16
Trabalha fora e não respondeu se ajuda em casa		1			1	4,16
Não respondeu		1			1	4,16
Total					24	99,96
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Trabalha fora	1		1	1	3	12,50
Trabalha em casa	3	5	4	4	16	66,66
Não trabalho fora nem em casa						
Não trabalha fora e só ajuda em casa de vez em quando			1		1	4,16
Não trabalha fora e não respondeu se ajuda em casa	1	1			2	8,33
Trabalha fora e não respondeu se ajuda em casa				1	1	4,16
Não respondeu	1				1	4,16
Total					24	99,97
E.E.P.G Regina Miranda Brant de Carvalho						
Trabalha fora	2	1	2	2	7	29,17
Trabalha em casa	4	4	4	3	15	62,50
Não trabalha fora e nem em casa						
Não trabalha fora e só ajuda em casa de vez em quando						
Não trabalha fora e não respondeu se ajuda em casa						
Trabalha fora e não respondeu se ajuda em casa						
Não respondeu		1		1	2	8,33
Total					24	100

Tabela 9
Distribuição dos Alunos, Segundo a Frequência com que Vão ao Cinema
1995

Frequência	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Nunca foi ao cinema						
De 1 ou 2 vezes na vida	2		2		4	16,66
De 1 a 2 vezes por mês	3	4	2	1	10	41,66
De 3 a mais de 4 vezes por mês		1		2	3	12,50
1 vez por ano			1	2	3	12,50
De 2 a 3 vezes por ano	1			1	2	8,33
Não respondeu		1	1		2	8,33
Total					24	99,98
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Nunca foi ao cinema	1	1	1		3	12,50
De 1 ou 2 vezes na vida				3	3	12,50
De 1 a 2 vezes por mês				1	1	4,16
De 3 a mais de 4 vezes por mês	3		1	1	5	20,82
1 vez por ano	1				1	4,16
De 2 a 3 vezes por ano		4	3	1	8	33,33
Não respondeu	1	1	1		3	12,50
Total					24	99,97
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Nunca foi ao cinema	3	5	4		12	50
De 1 ou 2 vezes na vida	1		1	2	4	16,66
De 1 a 2 vezes por mês			1		1	4,16
De 3 a mais de 4 vezes por mês						
1 vez por ano				2	2	8,33
De 2 a 3 vezes por ano	2				2	8,33
Não respondeu		1		2	3	12,50
Total					24	99,98

Tabela 10
Distribuição dos Alunos que Questionam o Professor
1995

Atitude	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Questiona	4			4	8	33,33
Tem coragem de questionar, mas nunca questionou		1	2		3	12,50
Não questiona						
Não questiona, porque não tem coragem	2	4	2	2	10	41,66
Depende do professor.			1		1	4,16
Não respondeu		1	1		2	8,33
Total					24	99,98
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Questiona	1	3	4	2	10	41,66
Tem coragem de questionar, mas nunca questionou		1		1	2	8,33
Não questiona	1			1	2	8,33
Não questiona, porque não tem coragem	1	2		2	5	20,82
Depende do professor			2		2	8,33
Não respondeu	3				3	12,50
Total					24	99,97
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Questiona	5	1	2	5	13	54,16
Tem coragem de questionar, mas nunca questionou	1				1	4,16
Não questiono		1	1		2	8,33
Não questiona porque não tem coragem		3	3		6	25
Depende do professor						
Não respondeu		1		1	2	8,33
Total					24	99,98

Tabela 11
Distribuição dos Alunos, Segundo sua Qualificação da Escola
1995

Qualificação	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Ótima		1			1	4,16
Boa	3	2	4	2	11	45,84
“Legal”	2	1	1		4	16,66
Tem bom ensino				1	1	4,16
Mais ou menos				1	1	4,16
Poderia ser melhor		1			1	4,16
Gosta da escola			1	1	2	8,33
Razoável				1	1	4,16
Descuidada	1				1	4,16
Não respondeu		1			1	4,16
Total					24	99,95
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Boa	4	1	2	4	11	45,84
Muito boa	1	1	3	1	6	25
Não é muito boa		1			1	4,16
Gosto da escola		1			1	4,16
Mais ou menos, mas é a melhor do bairro		1			1	4,16
Não posso falar nada		1			1	4,16
É “zoada”*			1		1	4,16
Organizada				1	1	4,16
Não respondeu	1				1	
Total					24	99,96
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Ótima				1	1	4,16
Boa	5	3	3	1	12	50
“Legal”		2	1		3	12,50
Bonita			1		1	4,16
Gosto dela	1		1	1	3	12,50
Pouco ruim				1	1	4,16
Bem ruim				1	1	4,16
Não respondeu		1		1	2	8,33
Total					24	99,97

* Bagunçada

OBS. Os alunos não dispunham de quadro básico para responder as questões, eles utilizaram os adjetivos que resumiam a sua avaliação. Mantivemos as respostas separadas por escola.

Tabela 12

**Distribuição dos Alunos, Segundo sua Opinião sobre a Credibilidade do
Conteúdo das Disciplinas, como Referência para a Vda**

1995

Respostas	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Acredito	3	3	2	3	11	45,84
Não acredito	3	2	2	3	10	41,66
Não respondeu		1	2		3	12,50
Total					24	100
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Acredito	1	3	1	2	7	29,17
Não acredito	1	2	5	4	12	50
Não respondeu	4	1			5	20,82
Total					24	99,99
E.E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Acredito	6	4	5	1	16	66,66
Não acredito		1	1	4	6	25
Não respondeu		1		1	2	8,33
Total					24	99,99

Tabela 13

**Distribuição dos Alunos por Programação Assistida, Segundo Público-Alvo
1995**

Público-Alvo	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Infantis			1		1	4,16
Adolescentes		1	1	2	4	16,66
Adultos		1	2	1	4	16,66
Infantis e adolescentes	4	1	2		7	29,17
Adolescentes e adultos	1	1		2	4	16,66
Não respondeu	2	1		1	4	16,66
Total					24	99,97
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Infantis	1			1	2	8,33
Adolescentes		2	1		3	12,50
Adultos	1	3	1	3	8	33,33
Infantis e adolescentes						
Adolescentes e adultos		1	3	2	6	25
Não respondeu	4		1		5	20,82
Total					24	99,98
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Infantis	1				1	4,16
Adolescentes						
Adultos	3	3	2	4	12	50
Infantis e adolescentes	2	2	1		5	20,82
Adolescentes e adultos			2		2	8,33
Não respondeu		1	1	2	4	16,66
Total					24	99,97

Tabela 14
Distribuição dos Alunos que Trocariam a TV por Outras Atividades
(Específicas)
1995

Atividades	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Ir ao shopping	6	4	3	5	18	74,98
Ir ao cinema	5	4	4	4	17	70,83
Ir ao teatro	5	2	1	3	11	45,84
Jogar bola	6	4	3	4	17	70,82
Ler*	2	2	5	1	10	41,66
Não respondeu						
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Ir ao shopping	2	5	5	5	17	70,82
Ir ao cinema	1	5	4	5	15	62,50
Ir ao teatro		3	2	3	8	33,33
Jogar bola	1	3	6	5	15	62,50
Ler*	2			2	4	16,66
Não respondeu	3				3	12,50
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Ir ao shopping	5	5	4	5	19	79,17
Ir ao cinema	6	5	6	5	22	91,67
Ir ao teatro	4	5	1	3	13	54,16
Jogar bola	3	4	3	4	14	58,33
Ler*	2	4	2	2	10	41,66
Não respondeu		1	1		2	8,33

* Livros, revista, jornais (leituras extra-escolares).

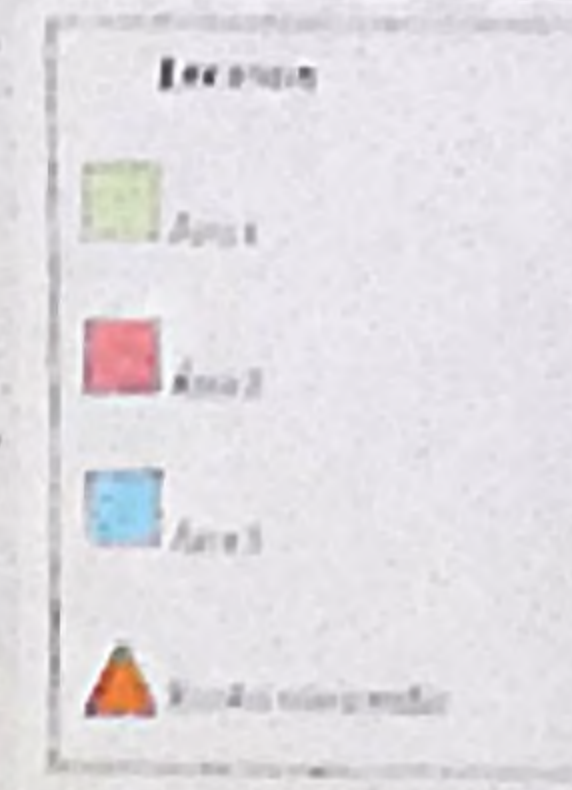
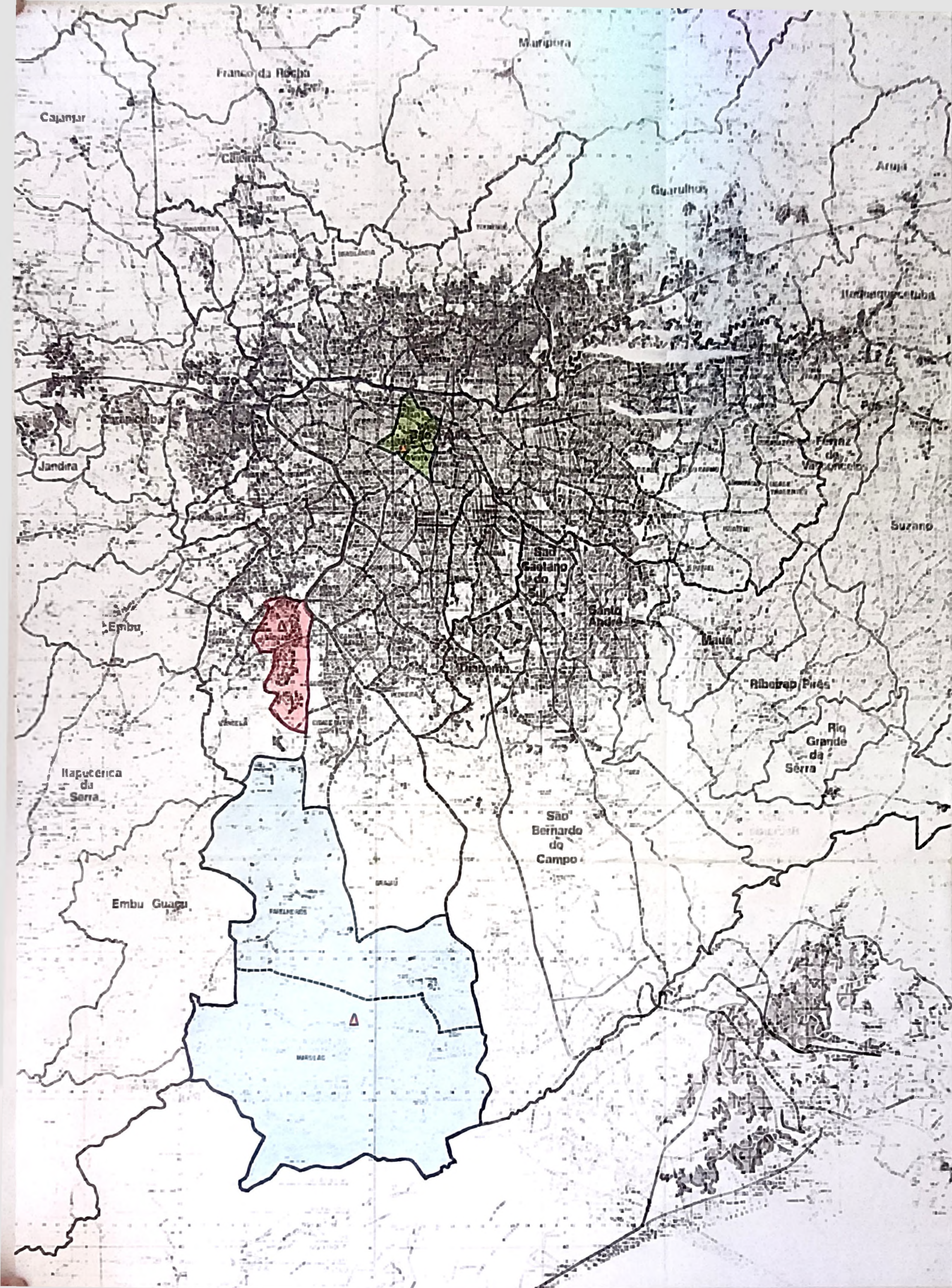
Obs.: Os alunos optaram por mais de uma atividade.

Tabela 15

Distribuição dos Alunos, Segundo Preferência por Ler História ou Ver a História na TV

1995

Preferência	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total	%
E.E.P.S.G. Caetano de Campos - Consolação						
Na televisão	4	4	4	3	15	62,50
No livro		2	1		3	12,50
Ler e depois ver na TV				3	3	12,50
Ver e depois ler						
Não respondeu	1		1		2	8,33
Não respondeu	1				1	4,16
Total					24	99,99
E.E.P.S.G. Luiz Gonzaga Pinto e Silva						
Na televisão	3	4	4	4	15	62,50
No livro	1		1	1	3	12,50
Ler e depois ver na TV		1			1	4,16
Ver e depois ler	1			1	2	8,33
Não respondeu		1	1		2	8,33
Não respondeu	1				1	4,16
Total					24	99,98
E.E.P.G. Regina Miranda Brant de Carvalho						
Na televisão	6	4	1	4	15	62,50
No livro		1	3	1	5	20,82
Ler e depois ver na TV			1		1	4,16
Ver e depois ler			1		1	4,16
Não respondeu						
Não respondeu		1		1	2	8,33
Total					24	99,97



Secretaria do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Planejamento - Setor

Distritos do Município de São Paulo

1:750,000
M 0709