

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Tecnologias

Campus de Presidente Prudente

NICOLE MIEKO TAKADA MORETI

BARREIRAS SOCIOESPACIAIS, CAMPO DE POSSIBILIDADES E PROJETO DE
VIDA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS JUVENTUDES ESCOLARES DE
PRESIDENTE PRUDENTE E FLÓRIDA PAULISTA

Presidente Prudente

2024

NICOLE MIEKO TAKADA MORETI

BARREIRAS SOCIOESPACIAIS, CAMPO DE POSSIBILIDADES E PROJETO DE
VIDA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS JUVENTUDES ESCOLARES DE
PRESIDENTE PRUDENTE E FLÓRIDA PAULISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade
Estadual Paulista, para a obtenção do título de Doutora em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nécio Turra Neto

Presidente Prudente

2024

M845b Moreti, Nicole Mieko Takada
Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida : um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista / Nicole Mieko Takada Moreti. -- Presidente Prudente, 2024
327 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Nécio Turra Neto

1. Juventudes. 2. Espaço geográfico. 3. Geografia escolar. 4. Projeto de vida. 5. Cidade. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: "Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista"

AUTORA: NICOLE MIEKO TAKADA MORETI

ORIENTADOR: NECIO TURRA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Geografia, área: Produção do Espaço Geográfico pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **NECIO TURRA NETO**
Data: 27/01/2025 08:58:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. NECIO TURRA NETO (Participação Virtual)

Departamento de Geografia / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Profa. Dra. MARIA ENCARNÇÃO BELTRÃO SPOSITO (Participação Virtual)

Departamento de Geografia / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Prof. Dr. ARTHUR MAGON WHITACKER (Participação Virtual)

Departamento de Geografia / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Profa. Dra. LANA DE SOUZA CAVALCANTI (Participação Virtual)

Departamento de Geografia / Universidade Federal de Goiás - GO

Profa. Dra. MARQUIANA DE FREITAS VILAS BOAS GOMES (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava

Presidente Prudente, 16 de dezembro de 2024

Dedico esta tese...

Aos estudantes das escolas públicas que persistem, conciliando escola e trabalho.

Aos jovens perifерizados que, como eu, insistem em sonhar com ser mais.

A todos os professores aguerridos da educação básica do Brasil, especialmente àqueles que
trabalham enfrentando as adversidades da escola pública.

Este trabalho é dedicado a todos vocês, que, com fé na educação, constroem pontes em meio a
barreiras socioespaciais em prol de um mundo com maior equidade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por ter me proporcionado saúde física e mental, por ter inspirado os meus pensamentos e guiado os meus passos para a concretização de mais um sonho, materializado nesta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista, pela oportunidade de realização deste doutorado, pelo Ensino Público, gratuito e de excelência oferecido. A instituição que me acolheu e que tenho orgulho em fazer/ter feito parte.

Ao grupo GeoJuves, por oportunizar o encontro de todos os interessados em estudar e pesquisar as temáticas ligadas a Geografia das juventudes.

Em especial, ao Nécio Turra Neto, meu orientador, por compartilhar seu conhecimento e suas experiências, pela confiança destinada no desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por poder contar com você na minha trajetória, por sua orientação, apontando caminhos e motivando-me a prosseguir na execução da pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas sugestões valiosas dadas na Qualificação que engrandecem e validam toda pesquisa. Pelo acolhimento a minha pesquisa, pela atenção na leitura de minhas palavras e por todo acréscimo dado, tão importantes na construção da pesquisa e pelas críticas apresentadas carregadas de respeito e compreensão.

Agradeço aos professores, gestores e estudantes das escolas estaduais: Fernando Costa e Pércio Gomes Gonzales que acolheram esta pesquisa e contribuíram para sua realização, respondendo a vários instrumentos de coleta de informações e oferecendo relatos que subsidiaram as reflexões desenvolvidas ao longo da tese.

Aos meus familiares que, de perto ou de longe, estiveram sempre me apoiando e torcendo por mim. Em especial, a minha querida mãe, Rosalina Teixeira (*in memorian*), cuja força e sabedoria continuam a me inspirar todos os dias. Sua presença permanece viva em meu coração e em cada conquista minha.

Ao meu esposo, Fernando Pironi Moreti, companheiro de vida, que partilha comigo as dificuldades, os sonhos e as conquistas da minha jornada. Obrigada pelo apoio, compreensão, por me escutar, estar presente e ser o meu ponto de paz em todos os momentos.

Os meus sinceros agradecimentos a todos.

Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá

Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será...

Gonzaguinha, “Semente do Amanhã (Nunca Pare de Sonhar)”.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas espaciais cotidianas vivenciadas por estudantes nas cidades de Flórida Paulista (SP), uma cidade pequena, e Presidente Prudente (SP), uma cidade média. O escopo empírico da pesquisa concentra-se nos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, período noturno, de duas escolas públicas estaduais, uma em cada cidade. Em particular, busca-se compreender as trajetórias escolares, o campo de possibilidades em cada contexto geográfico (cidade pequena e cidade média), as relações entre os estudantes e suas dinâmicas e as práticas associadas ao cotidiano do espaço urbano – estudar, lazer, comprar, trabalhar, habitar e mobilidade. O objetivo é entender como o conteúdo da diferenciação e das desigualdades ocorre em contextos geográficos distintos, impondo barreiras socioespaciais ou estabelecendo pontes aos estudantes. Identificar as práticas socioespaciais cotidianas estabelecidas pelos estudantes na Geografia vivida é importante para a Geografia escolar. Isso possibilita a inclusão de elementos do lugar de vivência dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, fomentando a formação cidadã e contribuindo para que os estudantes possam planejar seus projetos de vida. Adotamos metodologias de pesquisa qualitativas, incluindo observação participante, grupos focais e entrevistas, com foco nos sujeitos sociais e suas práticas socioespaciais, combinando a aplicação de um questionário socioeconômico junto aos estudantes, tendo em vista a construção de perfis individuais. Os resultados indicam que a transição da juventude para a idade adulta não é linear, sendo influenciada por diversos agentes externos, como família, grupos sociais, projetos sociais, atividades laborais e experiências urbanas. Esses elementos convergem de maneira complexa, moldando as perspectivas e visões de mundo dos jovens. Os resultados sugerem que a cidade pequena impõe mais restrições aos projetos de vida dos jovens, reforçando a cidade pequena como lócus de expulsão da população jovem. O contexto geográfico da cidade em que cada estudante está inserido desempenha um papel significativo nesse processo de transição da juventude para a fase adulta, influenciando diretamente em suas oportunidades e perspectivas de vida, presente e futura. No entanto, as barreiras oriundas do contexto geográfico não representam impossibilidades, mas sim desafios a serem superados para que os jovens alcancem seus objetivos. Ignorar a capacidade de intervenção dos indivíduos resultaria em uma avaliação que os retrataria como vítimas passivas em um cenário predefinido que dita os rumos de suas existências. Ao longo da pesquisa, enfatizou-se a importância da Geografia escolar como meio para que os jovens vislumbrem projetos de vida mais amplos. Nesse sentido, incluir a cultura geográfica dos estudantes-jovens como mediação para os conceitos e conteúdos geográficos em sala de aula, utilizando os elementos locais cotidianos, é um caminho promissor. Essa abordagem visa não apenas fornecer conhecimentos teóricos, mas também promover uma formação cidadã e contribuir para a ampliação do campo de possibilidades dos jovens, alinhada às vivências dos estudantes, incentivando-os a ampliar seus horizontes e a buscar novas oportunidades.

Palavras-chave: Juventudes. Espaço geográfico. Geografia escolar. Projeto de vida. Cidade.

ABSTRACT

This research aims to analyze the everyday spatial practices experienced by students in the cities of Florida Paulista (SP), a small city, and Presidente Prudente (SP), a medium-sized city. The empirical scope of the research focuses on third-year high school students, in the evening, from two state public schools, one in each city. In particular, the aim is to understand school trajectories, the field of possibilities in each socio-spatial context (small town and medium-sized city), the relationships between students and their dynamics, and the practices associated with daily life in the urban space - study, leisure, shopping, work, housing and mobility. The aim is to understand how the contents of differentiation and inequality are processed in different urban contexts, imposing socio-spatial barriers or establishing bridges for students. Identifying the everyday socio-spatial practices established by students in lived Geography is important for school Geography. This makes it possible to include elements of the place where students live in the teaching-learning process, fostering citizen education and helping students to plan their life projects. We adopted qualitative research methodologies, including participant observation, focus groups and interviews, with a focus on the social subjects and their socio-spatial practices, combining the application of a socio-economic questionnaire to the students, with a view to building individual profiles. The preliminary results indicate that the transition from youth to adulthood is not linear and is influenced by various external agents, such as family, social groups, social projects, work activities and urban experiences. These elements converge in a complex way, shaping young people's perspectives and worldviews. The results suggest that the small town imposes more restrictions on young people's life projects, reinforcing the small town as a way of expelling young people. The context of the city in which each student lives plays a significant role in the transition from youth to adulthood, directly influencing their present and future life opportunities and prospects. However, the barriers arising from the social and geographical context do not represent impossibilities, but rather challenges to be overcome if young people are to achieve their goals. Ignoring the ability of individuals to intervene would result in an assessment that portrays them as passive victims in a predefined scenario that dictates the course of their existence. Throughout the research, we have emphasized the importance of school geography as a means for young people to envision broader life projects. In this sense, including the geographical culture of young students as a way of mediating geographical concepts and content in the classroom, using elements from local daily life, is a promising way forward. This approach aims not only to provide theoretical knowledge, but also to promote citizen education and contribute to broadening the field of possibilities for young people, according to the students' experiences, encouraging them to broaden their horizons and seek out new opportunities.

KEY WORDS: Youth. Geographic space. School geography. Life project. City.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Emprego dos estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	83
Gráfico 2	Projeto de vida dos estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	83
Gráfico 3	Realização de cursos técnicos e/ou profissionalizantes entre os estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	85
Gráfico 4	Práticas dos jovens em Flórida Paulista	86
Gráfico 5	Emprego dos estudantes da E.E. Fernando Costa	105
Gráfico 6	Realização de cursos técnicos e/ou profissionalizantes entre os estudantes da E.E. Fernando Costa	106
Gráfico 7	Projeto de vida dos estudantes da E.E. Fernando Costa	107
Gráfico 8	Práticas dos jovens em Presidente Prudente	109
Gráfico 9	Nuvem de Palavras: Dados do grupo focal realizado com os estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	188
Gráfico 10	Nuvem de Palavras: Dados do grupo focal realizado com os estudantes da E.E. Fernando Costa	190
Gráfico 11	Análise de similitude: dados do grupo focal realizado com os estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	193
Gráfico 12	Análise de similitude: dados das biografias geradas a partir do questionário aplicado com os estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	195
Gráfico 13	Análise de similitude: dados do grupo focal realizado com os estudantes da E.E. Fernando Costa	197
Gráfico 14	Análise de similitude: dados das biografias geradas a partir do questionário aplicado com os estudantes da E.E. Fernando Costa	200
Gráfico 15	Barreiras socioespaciais dos jovens estudantes participantes	236

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Vista da fachada da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	73
Ilustração 2	Sala de aula da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	73
Ilustração 3	Corredor da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	74
Ilustração 4	Pátio descoberto da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	74

Ilustração 5	Vista da fachada da E.E. Fernando Costa	91
Ilustração 6	Sala de aula da E.E. Fernando Costa	91
Ilustração 7	Corredor de acesso à sala de aula da E.E. Fernando Costa	92
Ilustração 8	Pátio descoberto da E.E. Fernando Costa	92
Ilustração 9	Mensagem localizada no pátio interno da E.E. Fernando Costa	269

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização do município de Flórida Paulista	21
Mapa 2	Localização do município de Presidente Prudente	22
Mapa 3	Localização da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales em Flórida Paulista	72
Mapa 4	Localização das moradias dos estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	76
Mapa 5	Localização da E.E. Fernando Costa em Presidente Prudente	89
Mapa 6	Localização das moradias dos estudantes da E.E. Fernando Costa	94
Mapa 7	Mapas da cultura: Presidente Prudente e Flórida Paulista	251

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados gerais da E.E. Fernando Costa	17
Quadro 2	Dados gerais da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales	17
Quadro 3	Quadro síntese: Projeto de vida nas pesquisas acadêmicas	28
Quadro 4	Quadro síntese: Distribuição da produção acadêmica por subtemas	33
Quadro 5	IDHM dos municípios pesquisados	70
Quadro 6	Comparação entre as percepções dos professores e gestores sobre os estudantes	229
Quadro 7	Projeto de vida no Currículo Paulista: Competências Socioemocionais priorizadas na 3ª série do Ensino Médio	241
Quadro 8	Projeto de vida no Currículo Paulista: Caderno do professor	242
Quadro 9	Novo Ensino Médio: Distribuição das aulas no período noturno	247
Quadro 10	Síntese dos temas do Currículo Paulista/ Componente de Geografia	261
Quadro 11	Elos entre o contexto geográfico: O que vamos estudar e por quê?	267

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FAI	Faculdades Adamantinenses Integradas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FGB	Formação Geral Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEC	Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Programa de Ensino Integral
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para todos
SESI	Serviço Social da Indústria
SEDUC	Secretaria de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
UM BREVE ESTADO DA ARTE SOBRE OS TEMAS DA PESQUISA	27
1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	42
1.1 IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19.....	42
1.2 CUIDADOS ÉTICOS	44
1.3 PLANO INVESTIGATIVO.....	45
1.3.1 Observação participante.....	46
1.3.2 Grupo focal	50
1.3.3 Entrevistas semiestruturadas	56
1.3.4 Questionário.....	57
1.3.5 Assemblage como método de análise das informações coletadas	58
1.4 RECORTE EMPÍRICO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	67
1.4.1 Contextualizando os locais e sujeitos da pesquisa	69
2 ESPAÇOS E CONTEXTOS GEOGRÁFICOS.....	113
2.1 O ESPAÇO E AS PRÁTICAS JUVENIS.....	113
2.2 O CONTEXTO GEOGRÁFICO.....	122
3 EXPERIÊNCIAS JUVENIS E CONTEXTOS GEOGRÁFICOS	133
3.1 SER JOVEM EM DIFERENTES CONTEXTOS GEOGRÁFICOS.....	133
3.2 DISCUSSÕES EM GRUPO: VISÕES DE MUNDO DOS JOVENS	151
3.2.1 Escola Estadual Fernando Costa	152
3.2.2 Escola Estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales	169
4 BARREIRAS SOCIOESPACIAIS E PROJETOS DE VIDA.....	186
4.1 O IRAMUTEQ COMO SUPORTE PARA A ANÁLISE DAS BARREIRAS SOCIOESPACIAIS E PROJETOS DE VIDA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES	187
4.2 PROJETOS DE VIDA E BARREIRAS SOCIOESPACIAIS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES	206
4.2.1 Escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales.....	209
4.2.2 Escola estadual Fernando Costa	217
4.2.3 Análise comparativa: semelhanças e divergências entre as percepções dos gestores e professores sobre os jovens estudantes.....	228
5 ENTRE RETROCESSOS E AVANÇOS: CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO CONTEXTO GEOGRÁFICO PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA E AMPLIAÇÃO DOS HORIZONTES DE POSSIBILIDADES	239
5.1 O COMPONENTE PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PAULISTA	240
5.2 O ESTUDO DO CONTEXTO GEOGRÁFICO COMO PERCURSO DE ANÁLISE PARA PENSAR OS PROJETOS DE VIDA.....	255

CONCLUSÕES.....	269
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	279
APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO	297
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES, GESTORES E QUANDO SUJEITOS MAIORES DE IDADE	298
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS	302
APÊNDICE D – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA.....	305
APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	306
APÊNDICE F – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL.....	308
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	309
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO	310
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA E.E. PÉRCIO GOMES GONZALES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	318
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA E.E. FERNANDO COSTA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	319
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO DE ADAMANTINA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	320
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	321
ANEXO E - CERTIFICAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	322

INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa surgiu dos estudos realizados durante o mestrado, defendido no ano de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) na Universidade Estadual Paulista (UNESP). No mestrado, o objetivo da pesquisa era compreender as relações de poder, posicionalidades, construção de subjetividades e identidades de jovens escolares nas suas relações consigo, com os outros e com a escola na cidade de Flórida Paulista. Os resultados demonstraram que a Geografia escolar tem um importante papel na formação cidadã, o que é confirmado pela sua presença na estrutura curricular da educação básica, uma vez que, ao promover a aprendizagem de acontecimentos que interferem no espaço geográfico em diferentes escalas, a Geografia instrumentaliza os estudantes para compreender suas realidades e, assim, capacita-os para agir e transformar a sociedade. As respostas dos jovens à pesquisa também revelaram a diversidade de experiências, identidades e projetos de futuro, evidenciando dois pontos importantes que têm sido objeto de preocupação e motivo para a realização de novas pesquisas sobre o tema: (1) a incompreensão, por parte das instituições de ensino, das circunstâncias socioespaciais em que os jovens estão inseridos; (2) as implicações da reorganização do Ensino Médio no ensino de Geografia, na formação para a cidadania e nas formas com que os jovens elaboram seus projetos de futuro.

Com isso, outros assuntos começaram a causar inquietação que não se apresentavam como preocupação para a problemática da dissertação. Os vários temas abordados e debatidos no grupo de pesquisa GeoJuvés¹ também contribuíram para que novos questionamentos surgissem. Desse modo, a atenção foi direcionada para buscar uma melhor compreensão sobre a Geografia das juventudes a partir de elementos que possam permitir aos jovens vislumbrar seus projetos de futuro e ampliar sua capacidade de ação, ainda que sejam condicionados em relação aos contextos geográficos e sociais nos quais estão inseridos.

Ressalta-se, de maneira crucial, a contribuição das disciplinas cursadas no âmbito da pós-graduação. O conhecimento adquirido revelou-se essencial, permeando de maneira generosa a estrutura desta pesquisa. A trajetória no programa de pós-graduação não apenas proporcionou aportes conceituais, mas também viabilizou a participação em distintos eventos científicos de

¹ O grupo GeoJuvés (Geografia das Juventudes) reúne um coletivo de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, alunos da licenciatura, do mestrado e do doutorado em Geografia, bem como, outros colaboradores interessados na temática. Esse grupo, formalizado junto ao CNPq, desde o ano de 2020, vem desenvolvendo pesquisas sobre juventudes, sobretudo na conjuntura urbana, trazendo contribuições para a escola e o ensino de geografia, sendo coordenado pelo Prof. Dr. Nécio Turra Neto.

alcance nacional e internacional. Entre estes, incluem-se palestras, congressos, seminários e simpósios nos quais tive a oportunidade de apresentar e publicar reflexões preliminares, além de confrontar-me com questionamentos provocativos que enriqueceram sobremaneira a complexidade desta pesquisa. É imperativo, portanto, realizar uma avaliação da experiência vivenciada ao longo do curso de pós-graduação, visto que esta pesquisa é parte de um processo evolutivo que se estende desde o curso do mestrado até o doutorado. Ao longo dessa trajetória acadêmica, acumulei conhecimentos, experiências e perspectivas que, de maneira sinérgica, convergiram para a construção e aprofundamento do presente estudo.

Nesse sentido, é importante esclarecer o leitor sobre a experiência pessoal da pesquisadora, essa que vos fala, pois a motivação para a pesquisa também está relacionada com a trajetória de vida e com a escolha pela docência na educação básica como profissão. Em resumo, filha única de mãe solo, estudei em escola pública durante toda a educação básica e por questões financeiras, comecei a trabalhar com 14 anos como vendedora em loja. Nessa época residia na pequena cidade de Quatá/SP, local em que concluí o Ensino Médio no período noturno. O Ensino Médio noturno em escola pública não me é um lugar estranho, uma vez que, toda a minha trajetória nessa fase de escolarização foi socializada neste espaço, composto prioritariamente por jovens e adultos trabalhadores. Nessa fase, ia pensando no meu projeto de futuro e não tinha certeza sobre qual curso escolher e/ou como concretizar esse ideal. Não pensava necessariamente em ser professora. Aliás, pouco era o estímulo por parte da escola para o ingresso na universidade e não tenho nenhuma recordação de ações efetivas da escola nesse sentido.

Almejava cursar engenharia ambiental, mas orientada pelas circunstâncias financeiras, optei pelo curso de licenciatura plena em Geografia. A escolha de ingressar no ensino superior não se deu em razão de tradição familiar, pois minha mãe não chegou a concluir o ensino primário, embora, incentivasse sempre os meus estudos. Mas, minha expectativa era a de ter um diploma que garantisse melhores oportunidades profissionais.

Em 2003, prestei o vestibular para o curso de licenciatura plena em Geografia na instituição Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI) de Adamantina/SP. A escolha por essa instituição de ensino ocorreu por dois fatores: primeiro pela proximidade entre as cidades de Adamantina e Quatá, cerca de 105 quilômetros, segundo e principal fator, a oferta de bolsas de estudo promovida pela prefeitura municipal e divulgada via rádio, fato que possibilitou que a minha graduação fosse subsidiada integralmente pela prefeitura municipal de Adamantina, através de bolsa concedida a estagiários por processo seletivo. Após três anos, concluí o curso e percebi que a posse do diploma não me assegurava a inserção automática num emprego de

nível correspondente ao diploma. Embora trabalhasse como professora eventual, substituindo em escolas estaduais, a estabilidade profissional foi conquistada apenas quando, no ano de 2011, fui aprovada através de concurso público para o cargo de professor de Geografia de educação básica, na rede do Estado de São Paulo. Ingressei na cidade de Indaiatuba, local que permaneci até o término do estágio probatório, sendo removida para a cidade de Flórida Paulista no ano de 2014, local em que leciono até os dias atuais.

É importante esclarecer que a pesquisa possui limitações, pois foi realizada por uma mulher, branca e docente, com uma biografia e uma corporalidade que se refletem nos diálogos realizados e, conseqüentemente, reverbera no olhar sobre as informações produzidas e na interpretação das situações observadas, fato que deve ser levado em conta na leitura desse trabalho.

A opção por trabalhar a temática das barreiras² socioespaciais e do campo de possibilidades, num primeiro momento, surgiu da relação que tenho com a docência e com o trabalho com estudantes jovens. Desde que assumi a docência tenho observado as contradições do espaço escolar, os problemas da escola pública (número elevado de alunos por sala de aula, indisciplina, falta de investimentos, infraestrutura precária, dupla jornada de trabalho docente, entre outros), os ruídos na comunicação entre os sujeitos escolares, a imagem negativa do jovem e de sua cultura, a burocracia excessiva e a desilusão pedagógica, entre outros elementos, dificultam a prática de um olhar atento à heterogeneidade presente na escola.

Diante de tais observações, há duas questões de fundamental importância: A escola tem se preocupado em conhecer os estudantes, produtos e produtores do espaço escolar, considerando o caráter processual do ensino, as vivências extraescolares, a origem social dos estudantes e a Geografia vivida por eles no cotidiano? Na mesma medida, como os profissionais da educação, em sua árdua rotina de trabalho, poderiam pensar suas práticas pedagógicas e aproximar a Geografia ensinada e a Geografia vivida pelos estudantes? Não há, pois, possibilidade de se realizar um projeto formativo em prol da ampliação do campo de possibilidades de jovens concretos, partindo de um olhar enviesado e distorcido dos sujeitos jovens, desconsiderando as diversas circunstâncias espaciais e sociais em que esses sujeitos

² A expressão barreiras socioespaciais presente no título desse trabalho e em diferentes trechos está sendo utilizada no sentido mais literal do termo, pode-se pensar em barreira como algo que limita, impede ou dificulta a realização de algo. No Dicionário Eletrônico Houaiss é possível encontrar um sentido similar para barreira (dentro os vários outros presentes), em que barreira é “o conjunto de peças que dificulta uma passagem, obstáculo, grande dificuldade, aquilo que controla a circulação de pessoas, carros e mercadorias, entre outros”. Desse modo, entende-se por barreiras socioespaciais, os obstáculos sociais e espaciais que constroem as expectativas de futuro dos jovens.

estão inseridos. Os quadros 1 e 2 a seguir reúnem dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2022, compostos por informações sobre as escolas-campo.

Quadro 1 – Dados gerais da escola estadual Fernando Costa

Endereço	Avenida Washington Luiz, 672. Centro. Presidente Prudente/SP. CEP. 19015-150
Dependência Administrativa	Estadual
Localização	Urbana
Matrículas	556 <i>alunos no Ensino Médio</i> 407 alunos no Ensino Fundamental II Totalizando 963 alunos matriculados
Turmas	30
Salas de aula	18
Docentes	58
Turno	3
Indicador de complexidade de gestão ³	Nível 4
Indicador de nível socioeconômico ⁴	Grupo 4

Fonte: INEP (2022). Org.: Moreti, N. M. T., 2023.

Quadro 2 – Dados gerais da escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales

Endereço	Avenida Augusto Roque, 1254. Centro. Flórida Paulista/SP. CEP. 17830-000
Dependência Administrativa	Estadual
Localização	Urbana
Matrículas	237 <i>alunos no Ensino Médio</i> 461 alunos no Ensino Fundamental II Totalizando 883 alunos
Turmas	26
Salas de aula	17
Docentes	36
Turno	3
Indicador de complexidade de gestão	Nível 5
Indicador de nível socioeconômico	Grupo 3

Fonte: INEP (2022). Org.: Moreti, N. M. T., 2023.

³ O indicador classifica as escolas de acordo com sua complexidade de gestão. Variando de 1 a 6, sendo o nível 6 o de maior complexidade, relacionando-se às seguintes características: porte da escola, número de turnos e modalidades de ensino oferecidas. Maiores informações: <<http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>.

⁴ O indicador tem como objetivo situar o conjunto de alunos em estratos sociais e econômicos, definidos pela posse de bens domésticos, renda e escolaridade de seus pais. Variando de 1 a 6, sendo 1 o grupo com o mais “baixo nível socioeconômico”. Maiores informações: <<http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>.

Nos quadros 1 e 2, nota-se nos indicadores de complexidade de gestão e níveis socioeconômicos que a escola da cidade pequena de Flórida Paulista possui maior complexidade e níveis socioeconômicos mais baixos. Nesse contexto, a presente pesquisa procura trazer à tona: De que maneira os contextos geográficos se combinam para formar um conjunto de circunstâncias que, por sua vez, potencializam ou criam barreiras aos horizontes de possibilidades dos jovens? Como a Geografia escolar poderia se articular com o componente curricular Projeto de vida - novo Ensino Médio, ajudando os jovens a pensarem suas realidades e seus campos de possibilidades?

A pesquisa é relevante, pois a cidade pequena e a cidade média colocam aos estudantes contextos diferentes que certamente influenciam no seu campo de possibilidades de projetar o futuro. Por isso mesmo, considero que o conhecimento da Geografia vivida pelos estudantes pode oferecer contribuições no âmbito da formação docente, assim como no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, em especial, para a Geografia ensinada, melhorando a qualidade de ensino e contribuindo para a formação cidadã.

A pesquisa é relevante para as escolas, para os professores e pesquisadores de licenciatura em Geografia, mas também pode trazer contribuições aos agentes que conduzem as políticas educacionais e curriculares, assim como aos agentes interessados na diferenciação⁵ socioespacial em cidades brasileiras a partir das práticas espaciais juvenis, das formas como os jovens sentem, observam, representam ou percebem essa diferenciação. Diante do que foi apresentado até aqui, três perguntas são basilares para o desenvolvimento da pesquisa e que constituem o seu *eixo norteador*.

Até que ponto o campo de possibilidades disponíveis aos jovens no lugar onde vivem é influenciado pelo contexto geográfico? Qual o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do Ensino Médio, sua singularidade e diferença, considerando a cidade média e a pequena? Em que medida os currículos praticados, no Ensino Médio, adaptado às vivências juvenis socioculturais e espaciais distintas, pode contribuir para ampliar o campo de possibilidades desses jovens de diferentes contextos geográficos e seus projetos de vida? Assim, partimos do pressuposto de que há uma influência do contexto geográfico sobre o campo de possibilidades.

⁵ Diferenciação é um conceito importante na pesquisa urbana e um atributo do espaço que os jovens podem sentir, observar, representar e perceber. Esse assunto será retomado nos capítulos seguintes. Entretanto, cabe esclarecimentos prévios com o objetivo de justificar o uso do conceito num conjunto de preocupações de métodos acionados nesta pesquisa. Smith (1988), Corrêa (2007) e Carlos (2007) são autores que acionam para alicerçar o argumento, pois esses autores vão defender a ideia de que todo pensamento geográfico é um pensamento de diferenciação, visto que, o pensamento é operado através do reconhecimento das diferenças.

A questão é: até que ponto vai esta influência? Ou, qual a margem de manobra que os jovens encontram para ampliar o campo de possibilidades, para além dos limites encontrados no contexto geográfico?

Partindo de tal raciocínio, a presente pesquisa foi delineada com o intuito de realizar um estudo comparativo entre as práticas espaciais cotidianas vivenciadas por estudantes de contextos geográficos distintos. O desafio colocado é analisar em que medida o contexto geográfico altera o conteúdo da diferenciação e das desigualdades, influenciando no campo de possibilidades dos estudantes. Sendo este o objetivo geral, foram delineados, então, os objetivos específicos. São eles:

- a)** Identificar as práticas socioespaciais cotidianas estabelecidas pelos estudantes jovens, matriculados no terceiro ano do Ensino Médio do período noturno, em duas escolas públicas do Estado de São Paulo – escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales (cidade de Flórida Paulista) e escola estadual Fernando Costa (cidade de Presidente Prudente);
- b)** Conhecer seus projetos de futuro, motivações e limitações para as escolhas, buscando perceber se há distinções consideráveis entre os estudantes das duas cidades;
- c)** Investigar, a partir da perspectiva dos professores e gestores, em que medida a escola tem contribuído com a ampliação do campo de possibilidades dos estudantes;
- d)** Propor como a Geografia escolar pode corroborar com o componente curricular Projeto de vida para ajudar a ampliar o campo de possibilidades dos estudantes.

Esses objetivos compõem a ideia norteadora desta pesquisa, cujo recorte empírico está circunscrito aos jovens que, na escola, estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio regular noturno. A escolha ancora-se na ideia de que o espaço escolar e as culturas juvenis podem apresentar contornos distintos, apesar do caráter global do fenômeno, assim como cidades com densidades tão distintas podem também apresentar contornos diversos.

Diante dessas questões, a *hipótese de partida* é que entre os jovens da cidade pequena e da cidade média, o campo de possibilidades é influenciado pela diferenciação socioespacial. As práticas sociais juvenis que entrelaçam os jovens residentes na cidade pequena e na cidade média colocam conteúdos e implicações no campo de possibilidades de cada lugar, no modo de vida, nas trajetórias e nas visões de mundo dos jovens. Desse modo, os jovens da cidade média talvez tenham maior margem de manobra do que os jovens das cidades pequenas, pois vivem em contextos geográficos mais heterogêneos/plurais, ou há maior possibilidade de seus

contextos geográficos serem atravessados por outras redes de interação e conectá-los a outras possibilidades de projetar o futuro.

Assim, o foco de estudo são os estudantes e suas práticas associadas ao espaço urbano. Entretanto, cabe destacar que a população alvo da pesquisa são estudantes do Ensino Médio, em específico adolescentes na faixa etária aproximada de dezessete anos de idade. Em particular, refere-se a estudantes matriculados e frequentes no último ano do Ensino Médio do período regular noturno de uma turma em cada escola, logo, em cada configuração espacial (cidade pequena e cidade média).

Com isso, a pesquisa compreende que as práticas espaciais vivenciadas entre os estudantes de cidades com contextos geográficos diferentes reverberam em campos de possibilidades também diferentes, em virtude da diferenciação socioespacial. Partimos desse pressuposto, mas não sabemos *a priori* como e qual o conteúdo da diferenciação, quais as implicações do lugar nas possibilidades de escolhas e como a Geografia escolar, articulada a outras disciplinas, para encarar a novidade curricular da disciplina Projeto de vida do novo Ensino Médio, colabora para ampliar o campo de possibilidades dos estudantes em cada escola campo? São questões referentes ao estudo empírico, portanto, um exercício desenvolvido no percurso da pesquisa.

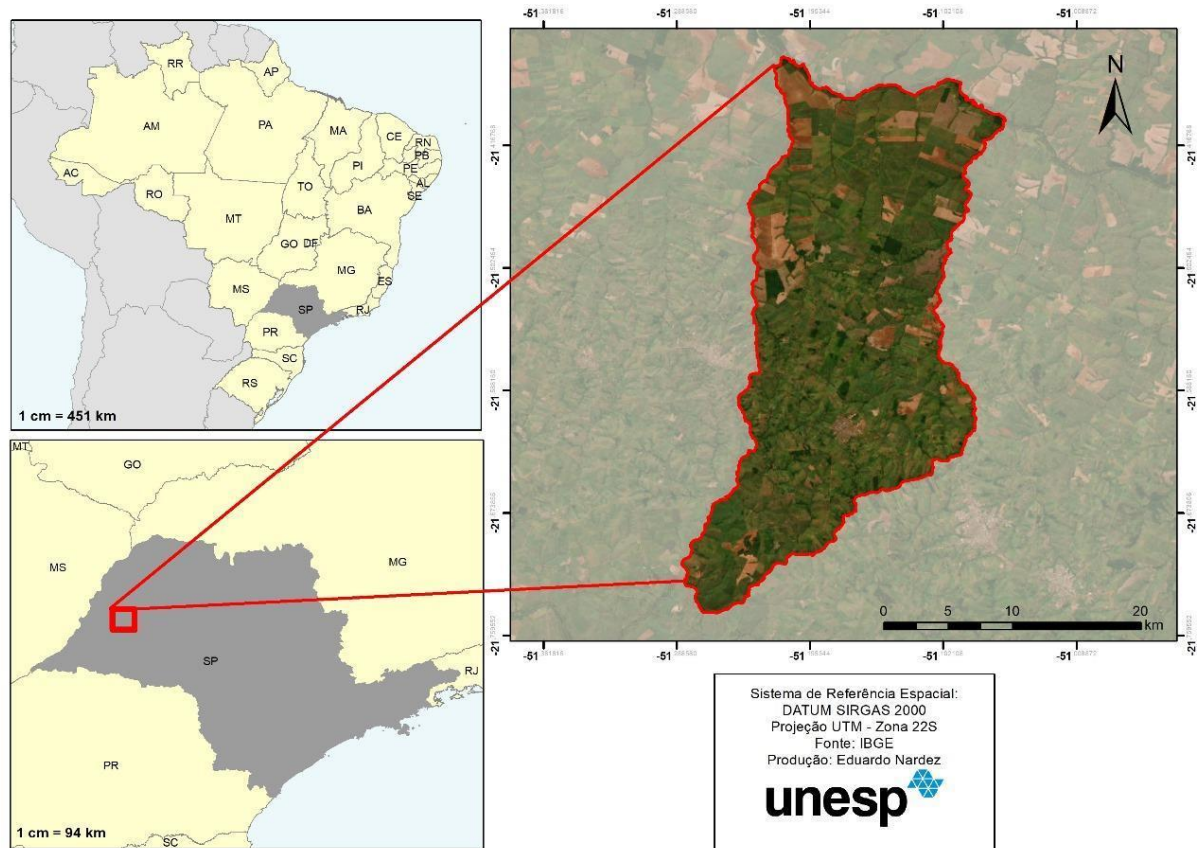
Sendo assim, a cidade em que cada indivíduo está também delimita o seu campo de possibilidades de fazer escolhas, combinada com outros fatores, como a ausência de redes de apoio e a situação de vulnerabilidade, dentre outros. Limita tanto suas experiências de juventude no presente, como suas práticas de lazer, consumo e mobilidade, quanto suas possibilidades de futuro, estudo e emprego. Entre a cidade pequena e a cidade média diferentes dificuldades são colocadas aos jovens, tais dificuldades vão compondo diferentes trajetórias biográficas. Por esse motivo, buscamos entender as diferentes experiências de juventudes com base em trajetórias de jovens concretos e estabelecendo um diálogo entre o particular: cidade pequena e cidade média; e o singular - as biografias, sem perder de vista o geral, no caso, o urbano.

No campo metodológico, a pesquisa combinou observação participante, grupos focais e entrevistas. Nesse sentido, tem um caráter etnográfico. A observação participante ocorreu entre os meses de maio e julho de 2022, na escola Dr. Pércio Gomes Gonzales, localizada em Flórida Paulista (Mapa 1), e entre os meses de agosto e novembro de 2022, na escola estadual Fernando Costa, localizada em Presidente Prudente (Mapa 2).

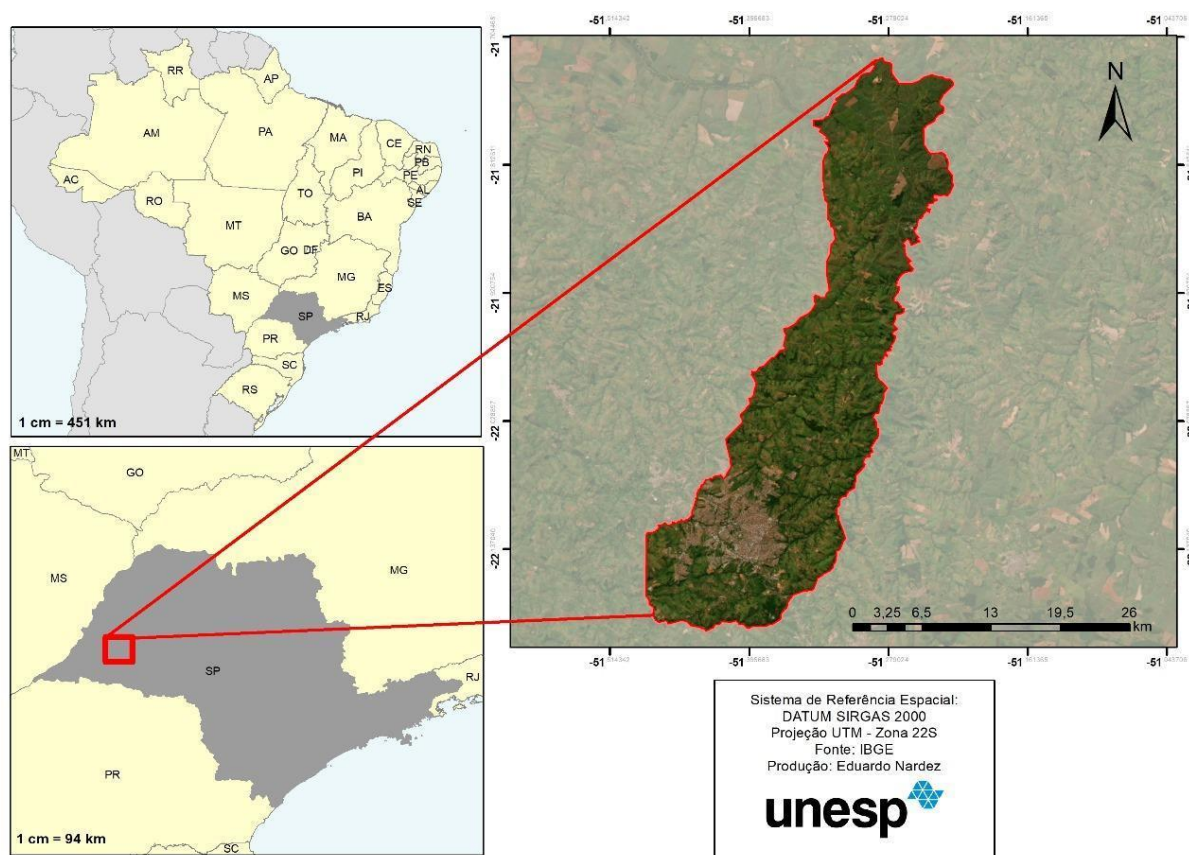
Neste período, o cotidiano escolar foi observado nos seus diferentes espaços e tempos, como a entrada e a saída dos alunos, o pátio, os corredores, o recreio e a sala de aula. A observação da sala de aula não se limitou às aulas de Geografia, mas se realizou em todas as

disciplinas dos componentes curriculares das turmas acompanhadas. Em cada uma das escolas, após realizada a observação de cada turma, a pesquisa então partia para seus fechamentos, realizando um grupo focal. Assim, foram conduzidos dois grupos focais, um em cada escola. Além disso, a pesquisa considerou também importante ouvir outros sujeitos que compõem o espaço escolar. Foram realizadas entrevistas com um professor de Geografia e um gestor do noturno em cada uma das escolas, totalizando quatro entrevistas.

Mapa 1 – Localização do município de Flórida Paulista



Mapa 2 – Localização do município de Presidente Prudente



Com base nas especificidades do fenômeno e da construção do objeto de pesquisa, escolhi realizar a sistematização e interpretação das informações produzidas com o apoio da teoria assemblage. Assemblage⁶ está entre as abordagens teóricas acionadas na Geografia

⁶ Neste trabalho optei por utilizar a palavra agenciamento no lugar de assemblage, pois é o termo mais usual na literatura científica brasileira. Entretanto, é importante esclarecer o leitor que a tradução é menor que o conteúdo dado pelo autor no idioma original francês. De acordo com o dicionário Michaelis de português brasileiro, a palavra agenciamento significa ato ou efeito de agenciar. O verbo agenciar deriva do substantivo agência. O termo agenciar refere-se ao ato de realizar ações como agente, de exercer influência, de intermediar ou de coordenar atividades. Essa tradução tem dois problemas. Primeiro, no Brasil, a palavra agenciamento não tem o mesmo significado que as palavras francesas “agencement” e “assemblage”. De acordo com o dicionário Robert Collins, a palavra francesa “agencement” vem do verbo “agencer” que pode ser traduzido como arrancar, dispor ou juntar. O substantivo arranjo indica uma construção, um arranjo ou um layout. Por outro lado, conforme esclarece Nail (2017), a tradução da palavra “assemblage” do francês para o inglês também apresenta imprecisões, de acordo com o Oxford English Dictionary, “assemblage” vem da palavra francesa assemblage (a-sahn-blazh), e não da palavra francesa agencer. O significado da palavra inglesa “assemblage” é união, união de duas coisas ou uma reunião. Desse modo, um layout ou arranjo não é sinônimo de unidade, reunião ou uma simples união, tampouco, um mero ato de agenciar. Por isso, cabe esclarecer que a tradução literal da palavra não tem o mesmo significado do conceito de agenciamento, no sentido manifesto pelos autores Deleuze e Guattari (1980) no idioma original.

contemporânea, sendo um dos conceitos-chave da filosofia deleuziana e está relacionada com as noções de aparelho, rede, indeterminação e multiplicidade. DeLanda (2006) é um dos principais intérpretes do conceito, adaptado do trabalho de Deleuze e Guattari (1987). Esta teoria baseia-se no processo de montar uma mistura de elementos heterogêneos humanos, não-humanos, orgânicos, técnicos e naturais em arranjos de relações e conexões que formariam uma totalidade, embora, nunca fixa ou pré-determinada, mas sempre se fazendo. Por isso, os agenciamentos são tanto reais/materiais quanto virtuais/possíveis, ou seja, acentuam relações e capacidades de expressão e mudança.

“Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões”. (Deleuze e Guattari, 1980, p. 15, tradução minha)⁷. Dessa maneira, optei pelo agenciamento como uma escolha para operacionalização da produção e interpretação dos resultados de pesquisa no âmbito das juventudes escolares, considerando o agenciamento em sua perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica.

A pesquisa se desenvolve entre referenciais teóricos da Geografia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e ensino de Geografia. Busca dialogar com diferentes disciplinas das Ciências Sociais, como forma de compreender os desafios das juventudes contemporâneas na elaboração de seus projetos de vida e o papel do ensino de Geografia nesse processo.

Desse modo, mediante a análise das informações obtidas com esses procedimentos e na busca por compreender os questionamentos levantados ao longo da investigação e os propósitos investigativos da pesquisa, estruturou-se a tese em cinco capítulos.

O primeiro capítulo após a introdução apresenta o plano de investigação, a descrição dos percursos metodológicos escolhidos, caracterização dos recortes empíricos e dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como, explica os procedimentos e instrumentos utilizados.

O segundo capítulo aborda o conceito de espaço e a noção de contexto geográfico. Inicialmente busca pensar o conceito de espaço à luz de autores como Carlos (2007; 2011), Harvey (2012), Massey (2000; 2004; 2008; 2009), Löw (2013) e Werlen (2000). Com o amparo nesses autores, pode ser dito que a cidade não é apenas um arranjo de objetos ordenados pela técnica, mas um local onde a sociedade se manifesta e materializa suas relações sociais, local de coexistências e encontros em processo. Nas atividades econômicas, nas diferenciações

⁷ Un agencement est précisément cette croissance des dimensions dans une multiplicité qui change nécessairement de nature à mesure qu'elle augmente ses connexions. (Deleuze e Guattari, 1980, p. 15).

socioespaciais, nos usos dos espaços (público/privado) e na divisão espacial do trabalho, as práticas dos sujeitos sociais são negociadas.

O terceiro capítulo discute o tema das juventudes, a partir dos seguintes autores: Abramo (1994), Almeida e Eugenio (2006), Camarotti, Di Leo e Kornblit (2007), Carrano (2002; 2011), Feixa (1998), Hopkins (2010), Rodiles (2007), Margulis e Urresti (1996; 1998), Pais (1993) e Turra Neto (2008; 2015). Entretanto, não podemos afirmar que não haja outros autores que abordaram a temática além dos incorporados neste trabalho.

A espacialidade é inerente ao conceito de juventude, pois, sem espaço não há juventude para ser vivenciada. Por meio dos espaços é que os grupos de pares se encontram, criando e recriando os espaços através das inter-relações, ao mesmo tempo em que exercitam a interação social com seus pares, elaboram formas de cultura juvenil e experimentações destas, como argumenta Turra Neto (2015).

Assim, ainda que as culturas juvenis globais cheguem aos lugares de vivência pela indústria cultural e pelas tecnologias de informação, inevitavelmente, irão interagir com as culturas locais preexistentes, constituídas histórica e socialmente, ou seja, ao mesmo tempo em que as juventudes locais são influenciadas pelas culturas juvenis globais, também são condicionadas pelas particularidades locais e pelas perspectivas individuais. Outro ponto importante abordado neste capítulo é que a multiplicidade também está nos jovens, em suas identidades singulares, em suas subjetividades, corpos, afetos, histórias de vida e projetos de futuro. Na rotina diária, através das ações, relações e práticas urbanas, o social vai sendo construído. Dessa complexidade derivada dos referenciais sociais, culturais, econômicos, políticos e espaciais, reverberam as singularidades da condição juvenil expressas nas formas de viver, de se relacionar, de planejar o futuro diante das possibilidades de cada lugar e segundo os recursos com que cada um pode contar, nas formas como os estudantes produzem e são produzidos pelos e nos contextos geográficos em que realizam suas vidas.

O quarto capítulo aborda os conceitos de projetos de vida e barreiras socioespaciais, considerando-se as discussões teóricas de Velho (1999), Carrano (2011), Dayrell, Carrano e Maia (2014), Moran (2015), Pereira (2020) e Damon (2009). Atualmente, há um expressivo número de pesquisadores, no Brasil e no mundo, dedicando-se a estudar as características de um projeto de vida em diferentes perspectivas. Na primeira parte deste capítulo, retomaremos algumas das pesquisas elencadas no início deste trabalho, na subseção intitulada “Estado da arte sobre o tema Projeto de vida”. A pesquisa compreende que as práticas espaciais vivenciadas entre os estudantes de cidades com contextos geográficos diferentes reverberam em campos de possibilidades também diferentes, em virtude da diferenciação socioespacial e as implicações

do lugar também influenciam nas possibilidades de escolhas dos jovens. Compreendemos a partir de Velho (1999) que o campo de possibilidades dos indivíduos relaciona-se “com o que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura” (Velho, 1999, p. 28), ou seja, o campo de possibilidades e, por consequência, os projetos de vida de cada indivíduo, não é apenas um fenômeno subjetivo, mas está relacionado com a classe social, com o gênero, com as redes de apoio, com a composição cultural e familiar. “Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades”, assim a viabilidade de suas realizações dependerá “do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades” (Velho, 1999, p. 46-47). “Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades”, assim a viabilidade de suas realizações dependerá “do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades” (Velho, 1999, p. 46-47).

Na segunda parte do quarto capítulo, utilizamos o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), para apoiar a criação de gráficos e a visualização das informações produzidas a partir dos discursos e biografias dos jovens escolares. Por fim, na terceira parte, busca-se investigar, a partir da perspectiva dos professores e gestores, em que medida a escola tem contribuído com a ampliação do campo de possibilidades dos estudantes, bem como, compreender se a escala da cidade, em que cada indivíduo está, delimita o campo de possibilidades dos jovens, suas escolhas no tempo presente e futuro, práticas de lazer, mobilidade e consumo, combinadas com outros fatores, como a ausência de redes de apoio e a situação de pobreza.

O quinto capítulo traz contribuições do estudo do contexto geográfico para a elaboração dos projetos de vida dos estudantes, tendo em vista, colaborar com a ampliação do campo de possibilidades dos jovens. Este capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira, abordaremos o componente Projeto de vida no Currículo Paulista, assim, busca-se nos trabalhos de Moran (2015), Macedo (2022), Santos (2022), Ojala (2008), Oliveira (2020), Pirani (2023), Hurtado (2012), Danza (2019), Siriani, (2019), Pereira (2019) e Silva T. (1995) subsídios para pensar os retrocessos e avanços deste componente curricular. Outro ponto importante abordado neste subcapítulo são as discussões teóricas de Brown (2011), Evans (2015) e O’Connor (2015) sobre como as realidades locais afetam as trajetórias, oportunidades e visão sobre o campo do possível. Por sua vez, na segunda parte do quinto capítulo, busca-se subsídios para pensar o currículo de Geografia nos trabalhos de Libâneo (2012), Freire (1987; 1998; 2000) e Young (2007; 2010). Outros autores, dentro do quadro da Geografia escolar, que contribuíram nesta

construção de uma proposta de ampliação de horizontes foram: Bento (2013), Callai (1999; 2000; 2001), Callai e Moraes (2016), Castrogiovanni (1999), Cavalcanti (2013, 2016), Nishiwaki (2017) e Vanderlei (2018), que fornecem relevantes pistas sobre a importância de uma aproximação entre o ensino de Geografia e a realidade vivida pelos estudantes. Pontuam que o professor quando possui um conhecimento básico sobre os espaços de sociabilidade, as condições de vida, transportes, mobilidades, práticas religiosas, lugares de lazer e preferências culturais dos alunos e alunas, a prática docente, a interação e a mediação metodológica durante as aulas serão potencializadas e favoráveis a um ensino mais significativo.

Semelhante ao argumentado por Callai (1999; 2001) e Castrogiovanni (1999), Cavalcanti (2013) também propõe um ensino de Geografia que se aproxime da realidade vivida pelos jovens, orientado para a formação cidadã e para a vida cotidiana. Esses autores defendem que os conteúdos geográficos escolares e a leitura crítica do mundo sejam úteis para as práticas espaciais cotidianas e atendam as demandas sociais e individuais dos jovens. Com esse intuito, os professores podem explorar “as práticas juvenis de viver a cidade, de circular, de caminhar por ela, incluindo atividades escolares de observar, de imaginar, de descrever a paisagem de seus lugares para compreender seu movimento, sua apropriação, os processos de identificação” (Cavalcanti, 2013, p. 75).

As considerações finais trazem uma discussão sobre os resultados obtidos com este trabalho, explicando de que modo a problemática de pesquisa proposta foi atendida e respondendo a cada objetivo específico adotado nesta tese, propondo uma reflexão em relação ao referencial teórico utilizado neste trabalho. Por fim, aponta possíveis caminhos e necessidades para pesquisas futuras.

Resta dizer, que se faz necessário situar o estudo proposto entre o arcabouço já produzido sobre a temática com o intuito de justificar sua relevância. A temática dos Projetos de vida tem despertado cada vez mais interesse devido à sua importância no quadro histórico atual de implementação do novo Ensino Médio. No entanto, é fundamental compreender que o conhecimento existente nessa temática está em constante evolução, e uma análise aprofundada do estado da arte se faz necessária para mapear as tendências atuais, identificar lacunas e direcionar as futuras pesquisas.

Assim, incluí a subseção a seguir, intitulada “Estado da arte sobre o tema Projeto de vida”. Essa pesquisa-inventário foi um exercício de busca por pesquisas, dissertações e teses, objetivando reforçar a relevância e situar a pesquisa no debate, justificando a contribuição da articulação entre o Projeto de vida e o ensino de Geografia.

UM BREVE ESTADO DA ARTE SOBRE OS TEMAS DA PESQUISA

Para investigar as práticas espaciais e as implicações do lugar nas possibilidades de escolhas dos jovens estudantes em relação aos seus projetos de vida, bem como o papel da Geografia escolar articulada a outras disciplinas na ampliação das possibilidades dos estudantes, foi necessário realizar uma ampla pesquisa sobre o tema. O levantamento foi realizado em alguns dos principais repositórios de universidades com programas de pós-graduação em Geografia e no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸. O objetivo foi conhecer o que já foi produzido sobre o tema, situar esta pesquisa e justificar sua relevância para a área e para a sociedade.

O novo Ensino Médio foi aprovado em 2017, com a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio, incluindo o Projeto de vida como um tema transversal que atravessa todas as disciplinas, um eixo estruturante do currículo e um componente curricular. Desse modo, a sistematização dos trabalhos envolvendo a temática permite explicitar as principais preocupações, as bases de sustentação e as tendências, indicando a evolução histórica da produção acadêmica e das instituições neste debate.

Num primeiro momento, em um total de 11.620 resultados, disponíveis no Catálogo de dissertações e teses da CAPES, entre 2013 e 2023, na área de conhecimento Geografia, não encontramos entre as palavras-chave, assunto ou título de pesquisas as expressões: “Projeto de vida”, “Projeto vital” ou “Projeto de futuro”. No entanto, ao ampliar a pesquisa para todas as áreas de conhecimentos, os resultados foram mais expressivos. É importante ressaltar que não busquei por outras modalidades de produção acadêmica e que não tenho a pretensão de trazer uma lista completa de todas as dissertações e teses envolvendo o assunto, isso não seria possível e tampouco é o objetivo desse levantamento.

Adentrar nos repositórios das universidades citadas no quadro 3, sem utilizar filtros por data ou por área de conhecimento, possibilitou ampliar o olhar para pesquisas anteriores ao ano de 2013. O levantamento possibilitou a descrição das características desses trabalhos, forneceu uma visão da produção existente, bem como, a evolução da abordagem da temática.

⁸ O levantamento realizado utilizou as informações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cabe pontuar que a base de dados consultada pode não apresentar todas as teses e dissertações defendidas no período considerado, entre 2013 e 2023. Maiores informações: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 05 de março de 2023.

Quadro 3 – Quadro síntese: Projeto de vida nas pesquisas acadêmicas

Universidade	Área de concentração	Autor e título da pesquisa
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação	FRASSETTO, Marília de Araújo. Projeto de futuro na dimensão sócio afetiva: percepções de alunos/as do ensino secundário de Portugal e ensino médio do Brasil. Dissertação (Mestrado) – Araraquara, 2016.
	Educação	BARBERINO, Willian Marcel. Inovação educacional e o período pré-universitário: uma análise autoetnográfica de uma experiência em um cursinho pré-vestibular. Tese (Doutorado) – Marília, 2020.
	Planejamento e Análise de Políticas Públicas	SANTOS, Andressa Cristina. Juventude e ensino médio de escolas públicas: perspectivas e projetos de futuro. Dissertação (Mestrado) – Franca, 2022.
	Educação	MACEDO, Isabel de Lourdes. Projeto de vida: em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar. Dissertação (Mestrado) – Araraquara, 2022.
	Educação	SILVA, Maria de Fátima Sousa. Os projetos de vida de adolescentes, filhos de quebradeiras de coco babaçu no leste do Maranhão: escola, trabalho e perspectivas entre continuidades e rupturas. Tese (Doutorado) – Rio Claro, 2022.
	Educação	LOPES, Renice Ribeiro. O voo que as grades (não) impedem: análise do projeto de vida dos alunos da EJA. Tese (Doutorado) – Rio Claro, 2022.
	Educação	PIRANI, Marina Barreto. Projeto de vida e capital cultural: o ensino médio no estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Rio Claro, 2023.
Universidade de São Paulo (USP)	Antropologia	MORAES, Carmen Cinira Macedo Pinto de. Reprodução da desigualdade: o projeto de vida familiar de um grupo operário. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, 1977.
	Psicologia	CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins. Excluídos sociais em espaços de reclusão: as representações sociais na construção do Projeto de vida. Tese (Doutorado) – São Paulo, 2001.

Universidade	Área de concentração	Autor e título da pesquisa
	Psicologia	DUARTE, Camila Vianna. Identidade e expectativas diante da aposentadoria: fim da trajetória profissional ou novo projeto de vida? Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
	Psicologia da Educação	KLEIN, Ana Maria. Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese (Doutorado) – 2011.
	Psicologia da Educação	HURTADO, Daniela Haertel. Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, 2012.
	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano	SILVA, Ivone Maria Mendes da. Projetos, sonhos e aspirações de jovens das camadas populares de Belo Horizonte/MG. Tese (Doutorado) – São Paulo, 2013.
	Psicologia Social	AGUILLERA, Fernanda. Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção. Tese (Doutorado) – Ribeirão Preto, 2013.
	Educação	HAERTEL, Daniela. Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida. 2018. Tese (Doutorado) – São Paulo, 2018.
	Psicologia	ZAKABI, Denise. Jovens assentados: história de vida e projetos de futuro em um assentamento no litoral do Ceará. Tese (Doutorado) – São Paulo, 2018.
	Ciências Sociais Aplicadas	SIRIANI, Felix Fernando. Juventude em desenvolvimento: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, 2019.
	Psicologia	PEREIRA, Omar Calazans Nogueira. A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, 2019.
	Psicologia e Educação	DANZA, Hanna Cebel. Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores. Tese (Doutorado) – São Paulo, 2019.

Universidade	Área de concentração	Autor e título da pesquisa
	Educação, Linguagem e Psicologia	FORTES, Leila Jane de Souza Santos. Projetos de vida de jovens do ensino médio e o trabalho social em caráter voluntário: um estudo exploratório. Tese (Doutorado) – São Paulo, 2020.
	Saúde Pública	SANTORO, Beatriz Silva. Adolescentes em situação de vulnerabilidade social: explorando suas perspectivas de futuro e projeto de vida. Dissertação (Mestrado) – Ribeirão Preto, 2022.
	Educação	CAMPOS, Jennyara Carolina de. Educação do campo e o significado da escola no enraizamento e projetos de vida de jovens do assentamento "Boa Sorte" em Restinga/SP. Dissertação (Mestrado) - Ribeirão Preto, 2022.
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Psicologia Educacional	BRUNS, Maria Alves de Toledo. Não era bem isto o que eu esperava da universidade: um estudo de escolhas profissionais. Tese (Doutorado) – Campinas, 1992.
	Educação	OLIVEIRA, Luciana Rodrigues. Estudo do projeto de vida profissional de alunos universitários do curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado) – Campinas, 2001.
	Enfermagem	CARDOSO, Cristina Peres. Um olhar do adolescente para a vida: projeto de vida de um grupo de adolescentes em Marília. Dissertação (Mestrado) – Campinas, 2002.
	Sociologia do trabalho	KOBBER, Claudia Mattos. Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio. Tese (Doutorado) – Campinas, 2008.
	Educação	GRACIOLA, Marilda Aparecida Dantas. Autoeficácia ocupacional e de decisão de carreira: análise de uma intervenção em estudantes do ensino médio público. Tese (Doutorado) – Campinas, 2015.
	Ciências Sociais	SOUZA, Adelma Ferreira de. De geração em geração: famílias na luta por um pedaço de chão: estratégias de reprodução social camponesa no Vale do Juari/TO, Tese (Doutorado) – Campinas, 2017.
	Educação	GONÇALVES, Edil de Souza. As propagandas do ENEM, PROUNI e FIES no processo de ampliação do acesso ao ensino superior. Dissertação (Mestrado) – Campinas, 2020.

Universidade	Área de concentração	Autor e título da pesquisa
	Educação	FAVACHO, Ana Veraldi. A empresa na escola: o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Campinas, 2020.
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Educação	FERRARI, Gláucia Maria. Jovens do campo e projetos de vida: experiências dos egressos do PROEJA com alternância do Instituto Federal Baiano. Tese (Doutorado) – Niterói, 2020.
	Educação	OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Pra agora e pro futuro: desafios da escolarização e projetos de jovens do Ensino Médio com percursos acadêmicos acidentados. Tese (Doutorado) – Niterói, 2020.
	Educação	RODRIGUES, Thayná de Oliveira Moreira. Cuidado essencial: saberes e práticas de um movimento de pré-vestibular e educação popular para a juventude periférica. Dissertação (Mestrado) – Niterói, 2022.
Universidade de Brasília (UNB)	Sociologia	OJALA, Raísa Maarit Paulina. Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal: um estudo de caso. Tese (Doutorado) – Brasília, 2008.
	Sociologia	MARTINS, Leonardo Rauta. Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado) – Brasília, 2019.
	Educação	SILVA, Klever Corrente. Educação para a Carreira e projeto de vida: confluência das representações sociais e do habitus estudantil. Dissertação (Mestrado) – Brasília, 2019.
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Sociologia	ALVES, Maria Alda de Sousa. Juventudes e Ensino Médio: transições, trajetórias e projetos de futuro. Tese (Doutorado) – Fortaleza, 2016.
	Psicologia e Políticas Públicas	SEVERIANO, Gracymara Mesquita. Protagonismo e autoria: dialogando com a disciplina projeto de vida. Dissertação (Mestrado) – Sobral, 2021.
	Filosofia	CARNEIRO, Cleyton Gomes. Reflexões sobre projeto de vida e sua construção: a contribuição da filosofia

Universidade	Área de concentração	Autor e título da pesquisa
		existencialista de Sartre junto aos alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Fortaleza, 2021.
	Saúde da família	ARAUJO, Tamires Maria Silveira. Desenvolvimento e validação de jogo analógico sobre projeto de vida com adolescentes escolares: “GPS da vida”. Dissertação (Mestrado) – Sobral, 2022.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Psicologia	RIBEIRO, Andréia Carolina Litwinski. Projeto de vida e gravidez em adolescentes: analisando sua ocorrência no contexto das relações. Dissertação (Mestrado) – Curitiba, 2002.
	Antropologia Social	CUNHA, Maurício José Silva. Projetos de vida: família e trabalho infantil na perspectiva dos beneficiários de um programa social. Dissertação (Mestrado) – Curitiba, 2009.
	Educação	CORREIA, Gilka Borges. O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência. Tese (Doutorado). Curitiba, 2011.
	Sociologia	RODRIGUES, Almir Sandro. Reciprocidade, solidariedade e reconstrução da identidade camponesa: estratégias de reprodução social dos agricultores familiares da Cooperafloresta. Tese (Doutorado) – Curitiba, 2013.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Psicologia	ANGELIN, Ana Paula. A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado), 2015.
	Psicologia	COSCIANI, Vinicius. A comprehensive theory of life projects. Tese (Doutorado), 2021.

Fonte: Repositórios das Universidades e Catálogo de Dissertações e Teses (CAPES) - Org. a autora.

O levantamento revelou que a expressão “Projeto de vida” é frequentemente usada como sinônimo de ciclo de vida, qualidade de vida, trajetórias e/ou narrativas de vida, histórias de vida, estilos de vida, hábitos de vida, expectativa de vida, condição/meio de vida e vida útil, além de ser utilizada em pesquisas ligadas à saúde, como sinônimo de vida saudável, valorização da vida (aborto, sexualidade, suicídio, depressão, doenças terminais, fertilização, etc.), bem como em pesquisas ligadas a políticas públicas de habitação.

Apesar da diversidade de usos, encontramos um total de 23 dissertações e 23 teses que utilizam a expressão “Projeto de vida” no sentido que essa pesquisa se alinha, ou seja, abordando um momento na vida em que os sujeitos elaboram seus projetos para o futuro, considerando seus anseios e aptidões individuais, redes de apoio e parcerias, bem como arranjos possíveis para ampliar seus horizontes e encontrar meios para avançar em seus propósitos de vida. Essas pesquisas examinam a temática do Projeto de vida de diferentes maneiras e a partir de diferentes pontos de vista, evidenciando que a temática tem sido investigada com gradativo aumento e predominância nas áreas de psicologia e educação.

Para fins de análise, os trabalhos foram agrupados em subtemas, utilizando os objetivos principais propostos por cada um deles como critério de classificação, conforme pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4 – Quadro síntese: Distribuição da produção acadêmica por subtemas

Subtemas	Dissertações	Teses
Ensino Superior, carreira e trabalho	7	10
Ensino Médio e Educação popular	9	7
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Jovens em reclusão	0	3
Programa de Ensino Integral (PEI) e propostas educativas	5	0
Outros temas	2	3
TOTAL	23	23

Fonte: Organização da autora.

O subtema “Ensino Superior, carreira e trabalho” engloba pesquisas que abordam o Projeto de vida na perspectiva do acesso à universidade, escolha de uma carreira e entrada no mercado de trabalho, com foco em estudantes jovens. No segundo subtema, os trabalhos reunidos têm como centro o Projeto de vida na dimensão da educação popular de jovens em situação de vulnerabilidade social e econômica. O terceiro subtema agrupa pesquisas voltadas para os projetos de vida de jovens e adultos que, por diversas razões, não estão na série padrão. O quarto subtema está mais em sintonia com a proposta da presente pesquisa, se concentra em trabalhos que abordam o Projeto de vida no debate da expansão do Programa de Ensino Integral

(PEI), implementação do novo Ensino Médio e do componente curricular – Projeto de vida. Finalmente, no quinto subtema, os trabalhos reunidos podem indicar uma certa dificuldade de investigar a temática, sinalizando a abrangência do próprio assunto e aspectos pontuais, como por exemplo, a pesquisa de Correia (2011) que analisou o Projeto de vida na perspectiva da Educação Especial e necessidades de jovens com altas habilidades e superdotação.

Desse modo, esclarecemos que o esforço realizado nas páginas seguintes tem como objetivo reunir o estado do conhecimento sobre o Projeto de vida, apresentar os dados gerais do levantamento e traços marcantes que contribuem para a presente tese: “Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”.

Subtema 1 - Ensino Superior, carreira e trabalho

Esse primeiro subtema abrange um conjunto de dez teses e sete dissertações que investigam a relação dos jovens com o mundo do trabalho e sua inserção no ensino superior. Embora o número de estudos sobre esse grupo de trabalho seja grande, o objetivo aqui não é apenas fazer um balanço da produção, mas analisar as tendências dos estudos já realizados para, a partir disso, inserir o pensamento geográfico no debate. É importante reconhecer que, com a implementação do componente Projeto de vida nas escolas do PEI na rede pública do estado de São Paulo, a partir de 2012, e a aprovação da reforma do Ensino Médio, em 2017, a temática ganhou uma conotação diferente dos trabalhos anteriores a esses marcos legais.

Nesse mesmo subtema, a tese de doutorado de Martins (2019) segue argumentos similares aos das pesquisas de Moraes (1977), Souza (2017), Zakabi (2018) e Campos (2022). Tais autores abordam os projetos de vida e os desdobramentos para as permanências e/ou saídas dos jovens do campo rumo à cidade. As pesquisas de Bruns (1992), Oliveira (2001), Ojala (2008), Haertel (2018), Barberino (2020), Gonçalves (2020) e Rodrigues (2022) são mais sensíveis ao Projeto de vida quanto ao acesso e permanência dos jovens nas universidades, enquanto as pesquisas de Kober (2008), Aguillera (2013), Graciola (2015), Angelin (2015) e Silva (2019) enfatizam diferentes perspectivas, dúvidas e contradições que os jovens enfrentam quando estão diante do dilema de escolher uma carreira.

Nessa intersecção de trabalhos, nasce a forte imagem do Projeto de vida como uma problemática de classe social. Com a evolução dos trabalhos produzidos verifica-se sobretudo algumas tendências: 1) o predomínio de trabalhos com foco em juventudes pobres; 2) a escola é vista, por parte dos estudantes, como meio para obter posições melhores na sociedade; 3) a

democratização do ensino não veio acompanhada de uma adequação às necessidades dos jovens; 4) o Projeto de vida reúne um conjunto de elementos que são arranjos e rearranjos vivenciados no tempo presente. Assim, os sujeitos podem adaptar-se ao meio social, criar estratégias para superar provações, de diversas ordens, e projetar o futuro.

Nesse primeiro agrupamento percebemos que, embora, a maior parte tenha enfatizado aspectos sociais e econômicos, poucos consideraram a situação geográfica como um fator que exerce influência para os jovens das camadas populares encontrarem bases para ampliar o horizonte de possibilidades de seus projetos de futuro, como se esses projetos de futuro não estivessem inseridos num lugar e não se projetassem também enquanto trajetória espacial. Vale ressaltar que, não obstante a adoção de diferentes bases teóricas e diferentes formas de aproximação dos sujeitos investigados, esse conjunto de estudos permitiu chegar a conclusões significativas sobre experiências e percepções que os jovens atribuem à escola em sua relação com o Projeto de vida, acesso ao ensino superior e o mundo do trabalho.

Subtema 2 - Ensino Médio e Educação popular

Nesse grupo estão reunidas dezesseis pesquisas que indicam aspirações, interesses e necessidades de jovens estudantes do Ensino Médio. É possível estabelecer entre esses trabalhos um ponto em comum: examinam os diversos quadros de vulnerabilidades social e econômica, bem como suas interferências na elaboração dos Projetos de vida, embora com enfoques diferentes.

Cardoso (2002) investigou o Projeto de vida na perspectiva da promoção à saúde. Ribeiro (2002), na mesma linha, abordou a gravidez na adolescência e o Projeto de vida das jovens, na perspectiva da promoção da saúde reprodutiva. Cunha (2009), em sua dissertação, pesquisou a noção de trabalho infantil e as estratégias de intervenção na área do desenvolvimento social no cenário urbano. Nos trabalhos de Cardoso (2002), Ribeiro (2002) e Cunha (2009), embora não abordem os jovens a partir da escola, é possível constatar um elo entre eles. Todos fazem menção à importância de espaços de autorreflexão para que os jovens possam ponderar e planejar metas para superar as situações de vulnerabilidade extrema. Nesse sentido, a instituição escolar pode ser um espaço possível e viável para o desenvolvimento de atividades que promovam a autorreflexão.

Klein (2011) e Silva (2013) realizaram pesquisas sobre a percepção dos estudantes do Ensino Médio em relação à contribuição das experiências escolares para seus projetos de vida. Hurtado (2012) também investigou os Projetos de vida de jovens estudantes da cidade de São

Paulo, porém, com foco maior nas condições de vulnerabilidade social. Frassetto (2016), traz à discussão a própria identidade do Ensino Médio, destacando a presença de uma “disputa de poder” no currículo escolar, de um lado uma vertente humanista e interessada na formação e integração de conhecimentos científicos, culturais e a compreensão do trabalho, mas, do outro lado, há um projeto neoliberal voltado aos interesses do empresariado, com um viés utilitarista, interessado em formar mão de obra para o mercado de trabalho. Oliveira (2020), investigou as expectativas de futuro e projetos de vida de jovens, evidenciando inúmeras provas existenciais que se colocam no caminho da escolarização e acabam por interferir em suas projeções de futuro.

No estudo de Fortes (2020), que pesquisou jovens estudantes de uma escola pública do estado de São Paulo e participantes de um projeto de trabalho social, em instituições como Lar dos Velhos e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), buscou compreender como a participação no projeto social ampliou o repertório de valores e afetividades. Já o estudo de Danza (2019) buscou compreender como os Projetos de vida se constituem ao longo do tempo. Para isso, buscou compreender o dinamismo psíquico, combinando processos de conservação e/ou de mudanças de Projetos de vida, contemplando a ideia de indissociabilidade entre cognição e afeto.

Santoro (2022) e Santos (2022) abordaram a influência da condição social nas perspectivas de futuro dos jovens que vivem condições de vulnerabilidade social, as barreiras encontradas na elaboração de seus projetos de vida e estratégias possíveis para contribuir para o desenvolvimento de seus projetos, bem como os impactos do não acesso a serviços. A pesquisa de Macedo (2022), analisou as contribuições da disciplina Projeto de vida, que faz parte do Programa de Ensino Integral no estado de São Paulo, pautando-se teoricamente no pensamento foucaultiano sobre análise de discurso. Já a dissertação de Pirani (2023) abordou o processo de mudanças e estruturação curricular do Ensino Médio, que culminou no novo Currículo Paulista, onde a disciplina Projeto de vida está inserida.

Nesse segundo grupo de trabalhos, as pesquisas de Klein (2011), Hurtado (2012), Danza (2019) e Fortes (2020) se distinguem pela especificidade do referencial teórico adotado, produzidas sob a égide da psicologia, inspiradas no conceito de projeto vital de Damon (2009). Essas pesquisas buscam compreender as dificuldades enfrentadas pelos jovens do Ensino Médio na construção de projetos de vida que contemplem suas aspirações individuais e coletivas, especialmente em situações de vulnerabilidade social e econômica.

Além disso, a visão dessas pesquisas é reforçada pelos trabalhos de Silva (2013), Silva (2022), Frassetto (2016) e Santoro (2022), que também evidenciam as inúmeras provas

existenciais que se colocam no caminho da escolarização, causando impactos na elaboração dos projetos de futuro dos jovens. Essas provas criam barreiras para o engajamento em projetos mais amplos, como a condição social, a escassez de recursos financeiros e as questões de gênero, raça e orientação sexual.

Finalmente, entre os trabalhos analisados cujo foco são as perspectivas sobre os Projetos de vida a partir de jovens estudantes do Ensino Médio, há 05 trabalhos que incorporam o processo de mudança e reestruturação do novo Ensino Médio, a partir da Lei n. 13.415/2017. Enquanto na ótica de Alves (2016) as mudanças do novo Ensino Médio são vistas como algo positivo, que podem contribuir para a promoção de projetos de vida mais amplos, ao trazer essa temática para a rotina escolar e ao possibilitar a escolha de itinerários formativos segundo as aptidões e interesses dos jovens. Oliveira (2020), Macedo (2022), Santos (2022) e Pirani (2023), já em uma conjuntura posterior à implementação da Lei n. 13.415/2017 do novo Ensino Médio, assumem uma postura menos otimista e mais crítica às mudanças, pontuando os interesses neoliberais e destacando as dificuldades para os jovens das camadas populares quanto ao acesso às universidades, pois os itinerários formativos não contemplam todas as áreas de conhecimento e tornam maiores as distâncias ao ensino destinado aos alunos ricos e pobres. Essas pesquisas têm em comum a análise das trajetórias escolares de jovens estudantes, destacando os desafios, obstáculos e possibilidades que surgem ao longo do caminho para a realização de seus projetos de vida. No entanto, em nenhum desses estudos, o fator da situação geográfica é considerado uma dimensão importante que, de alguma forma, influencia as trajetórias dos jovens. Também não é abordado como, a partir dessa posição inicial e em diálogo com os espaços educativos, os jovens elaboram seus projetos de futuro.

Subtema 3 – Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Jovens em reclusão

As três pesquisas reunidas neste subtema apresentam em comum a discussão sobre o Projeto de vida a partir da EJA. As pesquisas de Catão (2001) e Lopes (2022) incluem a especificidade dos jovens estarem em situação de privação de liberdade.

Catão (2001) investigou as representações sociais e os projetos de futuro de adolescentes e adultos privados de liberdade em espaços de reclusão. Ferrari (2020) abordou as dificuldades, demandas, experiências vividas durante os cursos ofertados no PROEJA, perspectivas de futuro, permanência no campo e enfrentamento das dificuldades relacionadas à realização de estudos, geração de renda, qualidade de vida, acesso aos serviços públicos, autonomia financeira e pessoal. Por fim, a tese de Lopes (2022) investigou o sentido da escola e do trabalho

como Projeto de vida na trajetória de estudantes privados de liberdade de um sistema prisional de segurança máxima no estado do Mato Grosso do Sul.

Com base nos pontos contrários e semelhantes em relação ao Projeto de vida a partir da EJA, podemos concluir que os autores apresentaram diferentes perspectivas e abordagens em relação ao assunto. No entanto, as contribuições da teoria do “campo de possibilidades” de Gilberto Velho (2003) são preponderantes entre inúmeras pesquisas elencadas até aqui. Por fim, os três estudos convergem ao apontar a importância da educação para o desenvolvimento de objetivos de vida para o futuro dos jovens, bem como para sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Outra questão significativa nos trabalhos apresentados nesse subtema é a implicação espaço-temporal de vivência dos sujeitos e o quanto o contexto geográfico reverbera nos desafios, obstáculos e possibilidades que se colocam no caminho da realização dos Projetos de vida. Apresentam, portanto, uma valorização da dimensão espacial, pelo menos no que se refere à situação geográfica em que os jovens se encontram e se desenvolvem.

Subtema 4 - Programa de Ensino Integral e propostas educativas

No conjunto de estudos, foram encontradas 05 dissertações que têm por base investigativa o Projeto de vida no quadro de escolas integrantes do PEI e, particularmente, elaboradas após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio. Com a implementação dessa nova política educacional nas escolas, as pesquisas começam a analisar sua aplicação, tanto do Projeto de vida como disciplina quanto como um eixo estruturador do currículo que perpassa todas as modalidades, como um conceito transversal, em que se verifica uma educação envolvida com o desejo, o sonho, o engajamento e o projeto de futuro dos estudantes.

Os estudos de Siriani (2019), Pereira (2019), Favacho (2020), Severiano (2021) e Araújo (2022) destacam a relevância da reflexão sobre o Projeto de vida na formação dos jovens do Ensino Médio. Enquanto Siriani (2019) destaca a importância de espaços de sociabilidade juvenil e de recursos socioculturais para o desenvolvimento dos jovens, Pereira (2019) problematiza a formação docente e a inclusão de discursos meritocráticos na disciplina Projeto de vida. Já Favacho (2020) analisa o papel do PEI como política educacional alinhada à reestruturação produtiva do capital. Os estudos ressaltam a necessidade de reflexão crítica sobre as políticas públicas educacionais e sobre a formação dos jovens em relação aos seus projetos

de vida e perspectivas futuras. Por fim, todos os autores deste subtema destacam a importância da formação docente e da reflexão crítica sobre as demandas reais dos grupos sociais marginalizados para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Eles tecem críticas às políticas educacionais atuais e apontam que as desigualdades socioeconômicas limitam as oportunidades dos jovens na elaboração e realização de seus projetos de vida. Mais uma vez, a dimensão espacial não parece ter relevância nas análises apresentadas, o que reforça a lacuna presente nos estudos e aponta a pertinência da reflexão que procuramos trazer nesta tese.

Subtema 5 – Outros temas

Há, finalmente, um conjunto de cinco pesquisas que indicam a abrangência do próprio assunto e diante das singularidades, não julgamos pertinente agrupá-las com outros subtemas e tampouco omiti-las do nosso levantamento. Entretanto, cabe esclarecer que, com isso, nossa intenção é ressaltar a diversidade de análises e pontos de intersecções que contribuem para a presente pesquisa. Trata-se de uma tarefa complexa, pois muitas vezes esforços semelhantes redundam em mera justaposição de abordagens que, na verdade, permanecem desarticuladas no plano analítico global dos trabalhos. Nesse sentido, queremos contribuir com o avanço do pensamento científico sobre o Projeto de vida, pois entendemos que carece ainda de uma contribuição do pensamento geográfico.

A pesquisa realizada por Correia (2011) abordou o autoconhecimento de estudantes jovens com altas habilidades e superdotação, analisando as expectativas de futuro e a influência da família, escola e relações sociais, bem como do autoconhecimento para a elaboração de projetos de vida. A dissertação elaborada por Carneiro (2021) situa a discussão no componente curricular de Filosofia, abordando as contribuições dos conteúdos escolares filosóficos para que os jovens do Ensino Médio compreendam a dimensão ética e existencial humana para suas escolhas de futuro. Já, Coscioni (2021), com uma abordagem holística, compara pontos semelhantes e dicotômicos das diferentes perspectivas teóricas sobre o tema Projeto de vida.

A tese de Rodrigues (2013) segue por uma vertente de sustentabilidade e de projeto de sociedade através da agricultura familiar e agroecologia, assim, segundo as singularidades de sua pesquisa, a agrofloresta é identificada como um projeto de vida e uma realidade na produção de alimentos orgânicos e saudáveis. Rodrigues (2013) expande o tema ao considerá-lo na perspectiva da sustentabilidade, ao estudar a agroecologia e a agricultura familiar como componentes de projetos de vida, trazendo uma visão prática e comunitária, o que contrasta,

mas também complementa, as abordagens mais individuais e introspectivas de outros autores. Por fim, Duarte (2005) pesquisou as aspirações de futuro em profissionais diante da aposentadoria, ampliando o conceito de Projeto de vida para além da juventude e da educação formal, demonstrando que as reflexões sobre o futuro são contínuas ao longo da vida.

Nesse último agrupamento, as pesquisas, embora diferentes em seus focos, contribuem para um entendimento mais amplo do Projeto de vida. Ao invés de uma justaposição de ideias desarticuladas, elas revelam intersecções que ampliam a discussão e mostram que o conceito pode ser aplicado em múltiplas circunstâncias e fases da vida, e não apenas como uma concepção de carreira, enriquecendo a análise sobre o tema.

Esse levantamento bibliográfico não apenas evidencia a ausência de uma perspectiva geográfica nas discussões sobre Projeto de vida, mas também se consolida como uma contribuição que trago para futuros pesquisadores interessados em explorar essa interface entre Geografia e outras disciplinas. Evidencia que existe um conjunto de trabalhos que pouco valoriza o feitiço geográfico. Destarte, ao fornecer um ponto de partida, o levantamento não se limita à identificação de lacunas, mas atua como um convite para a inovação teórica e metodológica, incentivando uma abordagem integrada, multifacetada e com uma perspectiva geográfica sobre o tema.

A BNCC orienta que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio desenvolvam competências específicas, como o combate às desigualdades e à violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e respeitando os Direitos Humanos. Também destaca a competência de projetar-se para o futuro, possibilitando escolhas alinhadas à cidadania e ao Projeto de vida, com liberdade, autonomia e responsabilidade (Brasil, 2018). As diretrizes reforçam o papel da Geografia escolar em promover a reflexão sobre problemas locais, regionais e globais, visando à transformação social. A relação estabelecida com os espaços próximos, como bairros, escolas e cidades, também molda a constituição dos estudantes, suas percepções e como utilizam as oportunidades em cada contexto geográfico.

O ensino de Geografia pode desempenhar um papel importante no apoio ao Projeto de vida dos jovens, especialmente porque a Geografia escolar é uma disciplina que se concentra, em sua concepção clássica, na compreensão das interações entre a sociedade e a natureza. A disciplina ajuda a compreender questões globais, como mudança climática, sustentabilidade, pobreza e desigualdades sociais, fomentando uma consciência crítica sobre os impactos locais, regionais e globais de suas ações.

Além disso, o ensino de Geografia pode ajudar no desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, úteis tanto no campo acadêmico e profissional quanto na vida cotidiana. A

análise de informações espaciais e padrões geográficos podem ajudar os jovens a entenderem como as diferentes partes do mundo estão conectadas e como as decisões tomadas em um lugar podem afetar outras partes do mundo. Por fim, o ensino de Geografia pode ajudar os jovens a entenderem melhor as características culturais, econômicas e políticas da região em que vivem. Isso pode ajudá-los a desenvolver uma identidade mais forte e a se sentir mais conectados com as comunidades locais. Em resumo, o ensino de Geografia pode ser um recurso valioso para ajudar os jovens a desenvolver seus projetos pessoais de vida, fornecendo-lhes uma compreensão mais profunda do mundo em que vivem e das possibilidades reais existentes para eles, compreendendo sua posição no mundo, para melhor se posicionar nele.

1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o plano de investigação, a descrição dos percursos metodológicos escolhidos, caracterizando o recorte empírico e os sujeitos participantes da pesquisa, bem como busca explicar os procedimentos e instrumentos utilizados.

1.1 IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19

O ingresso no curso de doutorado do PPGG da UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, no ano de 2021 trouxe algumas singularidades próprias do momento histórico que é necessário considerar nessa escrita. O ano de 2020 foi surpreendido pela pandemia de Covid-19 que abalou sociedades em escala global. Segundo o relatório desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cerca de 1,5 bilhões de estudantes foram afetados pelos impactos do fechamento de escolas e universidades, o que ocasionou diversas perdas, alterando os calendários escolares e as atividades pedagógicas em todas as modalidades de educação.

No caso brasileiro, diante da situação peculiar de insegurança e medo, diversas normativas foram publicadas nos níveis federal, estadual e municipal, visando regular as atividades escolares. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional editou o Decreto Legislativo nº 06, reconhecendo estado de calamidade pública até 31 de dezembro de 2020. Por sua vez, em 1º de abril de 2020, por meio da Medida Provisória nº 934, o Governo Federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, dispensando a obrigatoriedade de observância do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano. Por efeito das medidas emergenciais tomadas, dispostas pela Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, as medidas sanitárias de isolamento social e quarentena acarretaram a consequente desativação das atividades presenciais de instituições escolares públicas, privadas e comunitárias.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de orientações para a reorganização do calendário escolar e desenvolvimento das atividades presenciais e não presenciais, emitiu importantes documentos regulatórios: Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020, que abordou a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19”; Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020, que definiu diretrizes para a implementação de ações para subsidiar o planejamento para a retomada das aulas presenciais;

e, por fim, o Parecer CNE/ CP nº 06, de 06 de julho de 2021, contendo orientações para a “implementação de medidas no retorno presencialmente das atividades de ensino e aprendizagem”. No caso do Estado de São Paulo, segundo o Decreto nº 65.849/21, 07 de julho de 2021, definiu que o retorno obrigatório das aulas presenciais no Estado seria gradual e em esquema de rodízio, entretanto, segundo o documento, o retorno integral seria restabelecido presencialmente nas escolas da rede pública de ensino somente a partir de 03 de novembro de 2021.

Portanto, de acordo com as diretrizes nacional e estadual supracitadas, entre a desativação das atividades escolares presenciais e a obrigatoriedade da reativação, totalizam-se quase dois anos de uma rotina escolar atípica e conturbada. Durante esse período, parte expressiva das instituições de ensino permaneceu fechada e outra parte com atividades não presenciais, alternando estratégias de aprendizagens híbridas, intercalando atividades ora presenciais, ora remotas, utilizando-se de novas ferramentas educacionais tecnológicas, assim, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem através de meios digitais. Nesse sentido, o quadro histórico de pandemia trouxe novos desafios e necessidades ao cenário educacional, em especial, exigiu uma rápida adaptação.

Essa pesquisa se iniciou no ano de 2021, durante o período de suspensão das atividades presenciais. O plano de trabalho centrou-se na realização das disciplinas obrigatórias do PPGG, na construção das estratégias de pesquisa de campo, no levantamento bibliográfico e o aprofundamento de leituras, ou seja, atividades que podiam ser realizadas não presencialmente, mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) – videoaulas, reuniões, plantões de dúvidas e orientações *on-line*, por meio de aplicativos de videochamadas. O acesso ao acervo da biblioteca também ficou comprometido, salvo arquivos digitalizados e de acesso público.

Entretanto, convém pontuar que, apesar do início conturbado, em virtude das singularidades próprias do momento histórico, as etapas da pesquisa não ocorreram separadamente e o levantamento bibliográfico, aprofundamento de leituras, publicações de artigos, participação em eventos científicos e interpretação do material empírico perpassaram todas as etapas do cronograma até a organização do texto final.

Os trabalhos de campo foram realizados já no período de normalização e do retorno das atividades presenciais. Apesar disso, os impactos posteriores à pandemia Covid-19 acarretaram, primeiro, em um ligeiro atraso nos protocolos de autorizações para pesquisas em escolas por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC). Segundo, os efeitos da pandemia Covid-19 reverberaram no fluxo escolar no período de retorno, diante do medo e da

insegurança instaurada. O fluxo, o alto índice de faltas e a rotatividade dos jovens estudantes, em ambas as escolas, representou uma dificuldade enfrentada no trabalho de campo, algo que demandou uma atenção maior durante os trabalhos de etnografia e na continuidade dos diálogos estabelecidos com os jovens estudantes desta pesquisa.

1.2 CUIDADOS ÉTICOS

Minha interação e entrada como pesquisadora nas duas escolas foi intermediada pela SEDUC, através dos protocolos de autorizações em pesquisa, realizados junto às respectivas Diretorias Regionais de Ensino em um processo de esclarecimentos que tramitaram durante os meses de dezembro de 2021 a março de 2022. Após as autorizações da SEDUC, a pesquisa partiu para apreciação junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em razão da presente pesquisa envolver seres humanos, na qualidade de colaboradores houve a necessidade de submetê-la à apreciação da CONEP, vinculada diretamente ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Seu Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 57016222.5.0000.5402.

O parecer favorável foi emitido em 13 de maio de 2022. Os termos obrigatórios foram anexados e cumpridos os requisitos da Resolução CNS 510/16, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, e mediante o resultado favorável do parecer, a pesquisa de campo foi autorizada e iniciada.

Nas escolas, a autorização para o desenvolvimento da pesquisa foi obtida durante uma reunião junto à direção da unidade escolar Dr. Pércio Gomes Gonzales, no dia 19 de janeiro de 2022 e na unidade escolar Fernando Costa, no dia 17 de janeiro de 2022 (ver Anexo A e Anexo B), momento em que a pesquisadora apresentou os objetivos, os compromissos éticos, os benefícios e os procedimentos da pesquisa (ver Apêndice A). Estabeleceu-se durante as reuniões, a convite da direção de ambas as escolas, o retorno da pesquisadora para que os mesmos esclarecimentos fossem realizados antes do início dos trabalhos de campo, desta vez, junto ao corpo docente durante Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

A pesquisa propôs a opção pela liberdade de participar ou não. Todavia, todos os estudantes convidados aceitaram participar, após uma conversa informal e explicativa sobre os objetivos da pesquisa e do grupo focal. Como direito dos participantes da pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias. Utilizou-se de dois modelos de

termos, a saber: para professores, gestores e quando sujeitos maiores de idade (ver Apêndice B) e para responsáveis legais quando sujeitos menores de idade (ver Apêndice C).

Conforme compromisso firmado no Termo de Responsabilidade e Compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa, todos os dados e arquivos fornecidos à pesquisa serão usados, guardados e preservados em sigilo, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito à intimidade e a privacidade dos consultados. Cabe ressaltar, ainda, que os nomes utilizados no texto são nomes fictícios, com o objetivo de preservar o anonimato dos sujeitos. Através do Termo de Responsabilidade e Termo de Compromisso, firmou-se os cuidados necessários para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos da pesquisa (ver Apêndice D e E).

1.3 PLANO INVESTIGATIVO

A pesquisa combinou, no plano operacional, observação participante, grupos focais e entrevistas abertas, estratégias próprias da pesquisa qualitativa, com a utilização de dados quantitativos – estes últimos foram relevantes para a reflexão, mas não foram centrais na pesquisa. A decisão de usar metodologias qualitativas como centro da pesquisa é baseada no fato de que o foco está nos sujeitos sociais, suas práticas, contextos geográficos e campos de possibilidades, dimensões da vida social e projetos de futuro, o que justificou a opção por produzir informações a partir dos discursos dos jovens escolares, de professores e gestores e de descrições detalhadas.

A população alvo da pesquisa são estudantes do Ensino Médio, em específico adolescentes na faixa etária aproximada de dezessete anos de idade. Em particular, refere-se a estudantes matriculados e frequentes no último ano do Ensino Médio regular noturno de uma turma em cada escola. A previsão anterior ao trabalho de campo era a de realizar a observação participante com um total de oitenta estudantes distribuídos nas escolas estaduais Dr. Pércio Gomes Gonzales em Flórida Paulista e Fernando Costa em Presidente Prudente, quarenta em cada unidade escolar.

Entretanto, o alto índice de faltas, a evasão escolar e a singularidade causada pelos impactos da pandemia, acarretou em um contato direto durante a observação participante com um número inferior de estudantes, totalizando cinquenta e oito (58) estudantes, sendo dezoito (18) na escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales, em Flórida Paulista, e quarenta (40) estudantes na escola estadual Fernando Costa em Presidente Prudente, fato que não altera os resultados da pesquisa.

Conforme Turra Neto (2012), a concepção de ciência a que a pesquisa qualitativa remete é a de uma ciência modesta e ciente de suas limitações, cujas características apontam para pequenas amostragens, estudo em profundidade e descrição densa, em que a principal fonte é o contexto concreto em que o pesquisador encontra os sujeitos que pretende compreender. Por essa razão, conforme anunciado anteriormente, a presente pesquisa não objetiva ser uma conclusão fechada ou anunciar verdades definitivas, uma vez que se trata de um estudo pontual em escolas determinadas, com jovens escolares específicos e a partir de um ponto de vista que é situado.

Desse modo, pautou-se pelo cuidado com preconceitos e julgamentos apressados, porém, inevitavelmente, minha subjetividade de pesquisadora está presente em todo o trabalho, visto que se trata de uma interpretação que, apesar da revisão, do confronto, da observação densa e em profundidade, a pesquisa em si nunca é totalmente neutra e nunca é capaz de apresentar a verdade absoluta dos fatos, aliás, não há essa pretensão.

No entanto, pode haver semelhanças com as práticas utilizadas em estudos realizados em outros lugares e com registros encontrados por outros pesquisadores, o que pode contribuir para a ampliação dos debates sobre a temática. Como aponta Winkin (1998), o universal pode estar no cerne do particular, na medida em que, os detalhes do meio e suas regularidades específicas pertencem a uma sociedade global.

Além disso, é importante ressaltar que a inclusão de fotografias nesse texto visa proporcionar ao leitor uma visão mais abrangente da composição dos espaços físicos das escolas campo, lugares verificados ao longo da pesquisa, a partir das falas de alguns estudantes, professores e gestores, bem como, a partir da observação participante. A inclusão dessas imagens visa fornecer evidências visuais que complementam e enriquecem os relatos e observações descritas no texto.

1.3.1 Observação participante

A observação participante foi uma metodologia chave nesse estudo, utilizada para participar da vida escolar diária e, assim, aproximar-me dos jovens estudantes, acessando informações e perspectivas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos contextos geográficos e vivências dos indivíduos.

Essa é uma metodologia que exige envolvimento com o grupo social pesquisado, observação atenta e sistemática, seguida de reflexão e análise interpretativa. As observações em sala de aula não ficaram restritas às aulas da disciplina de Geografia, mas em todas as

disciplinas dos componentes curriculares das turmas acompanhadas, ou seja, durante seis meses, cinco aulas diárias e cinco dias de aulas semanais. Minhas idas diárias às escolas não ficaram restritas à sala de aula, observei diferentes momentos no espaço escolar, como a entrada e a saída dos estudantes, o fluxo nos arredores das escolas, a movimentação nos corredores e nos pátios, os intervalos.

Optei por iniciar pela escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales, na cidade de Flórida Paulista, nos três primeiros meses, na única turma do terceiro ano do Ensino Médio do período noturno do ano de 2022. Concluídas as etapas previstas no plano investigativo, segui para realizar o mesmo processo, nos três meses seguintes, na escola estadual Fernando Costa, em Presidente Prudente. No ano de 2022, a escola estadual Fernando Costa contava com três turmas de terceiro ano do Ensino Médio no período noturno, entretanto, optei por realizar esse estudo com apenas uma das turmas. Cabe destacar que a seleção da turma a ser acompanhada não seguiu critérios predeterminados, sendo essa uma escolha aleatória.

A escolha pelo recorte empírico junto às salas do terceiro ano do Ensino Médio noturno se deve ao período experimentado por esses jovens: fase em que estão buscando autonomia em relação ao mundo adulto, concluindo a educação básica, preocupados com a qualificação profissional, mercado de trabalho e projetos de vida. Nesse sentido, os jovens nessa fase da vida estão se deparando com uma transição e uma situação “desconhecida”, visto que, no ano seguinte, provavelmente, aquela escola já não fará mais parte de suas rotinas.

A seleção da observação participante como um dos procedimentos de produção de informações se justifica por sua possibilidade de ampliar a visão sobre os jovens escolares e por seu sentido prático. Participar do espaço escolar, interagir e conviver com os sujeitos sociais pesquisados permite evitar prejulgamentos, uma vez que o convívio com o grupo pesquisado possibilita perceber questões e demandas relevantes que, dificilmente, seriam captadas por meio de entrevistas ou questionários, pois, através da imersão direta no ambiente é possível ter uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno em estudo.

Como aponta Geertz (2008), no fazer etnográfico estabelecem-se relações, selecionam-se informantes, transcrevem-se textos, levantam-se genealogias, bem como, realizam-se mapeamentos de campos, mantém-se um diário, e assim por diante, num esforço intelectual de elaborar uma descrição densa. Desse modo, o encontro realizado em campo requer uma descrição detalhada para que o significado das ações e dos gestos possam ser reconstruídos e interpretados. A interpretação descritiva no campo da pesquisa realizou-se não somente sobre os sujeitos sociais, mas com os sujeitos. Para se efetivarem as observações realizadas em

campo, foi necessário situar-me, dialogar com os sujeitos, ir além de uma visão panorâmica, atentar-me aos detalhes dos gestos, ações, comportamentos e toda uma teia de significados.

May (2004) levanta um ponto importante com o qual concordo sem reservas, a observação participante apresenta aspectos positivos e desafiadores, pois participar das atividades diárias de um grupo para fins de pesquisa requer negociação, aceitação e confiança. Isso porque a observação participante exige estar inserido na cena social e, para isso, é necessário ser aceito pelo grupo, algo que é em si um desafio. Integrar a rotina escolar dos jovens, dialogar com eles para entender suas práticas cotidianas, seus contextos geográficos e projetos para o futuro proporcionou a construção de um conhecimento a partir da experiência adquirida nas cenas sociais em que participei, fato que possibilitou que impressões fossem formadas, teorias consideradas e ideias preconcebidas fossem modificadas. Entretanto, quanto mais diversas forem as cenas de interação e as situações vivenciadas, melhor é a interpretação das circunstâncias sociais, “isso funciona como um controle às conclusões teóricas precipitadas” (May, 2004, p. 177).

Segundo May (2004), o uso da observação participante reduz a tendência de os pesquisadores imporem suas próprias realidades ao mundo social que estão tentando compreender, estreitando a lacuna entre o entendimento dos estilos de vida e os preconceitos com que a diversidade se defronta. Turra Neto (2011), em referência à obra de Becker (1999), argumenta que a observação participante é um tipo de metodologia que requer certo grau de improvisação, ou seja, trata-se de um modelo artesanal de ciência, no qual cada pesquisador deve ter a liberdade de construir teorias e metodologias mais adequadas às suas próprias investigações. Com isso, o autor não afirma que os princípios gerais e as teorias estabelecidas por outros/as devem ser ignorados, mas que os pesquisadores podem desenvolver suas próprias teorizações, “adaptando, por vezes e quando necessário, e submetendo sempre, os princípios gerais às situações específicas” (Turra Neto, 2011, p. 353).

A observação participante é uma construção realizada junto com os sujeitos estudados, através da experiência, do diálogo, da negociação e da colaboração. Os estudantes, ao participarem dessa construção, também pautam os rumos das conversas e falam sobre aspectos que consideram mais relevantes em seu cotidiano escolar, vivências na cidade, trabalho, lazer e projetos. Vale informar ao leitor que muitas preocupações surgiram nesse processo, entre as quais, a constante preocupação de não filtrar as informações e não prejudicar as situações com o meu olhar viciado de professora. Conforme adverte Geertz (1989), é preciso ter cuidado para não representar os outros de maneira abstrata e generalizada.

Como estratégia, os registros são compostos por transcrições de diálogos literais, tendo em vista, não aparar as arestas para dar uma coerência ilusória aos diálogos e às dinâmicas observadas. Na observação participante, o diário de campo tem o objetivo de reunir fragmentos e constituir uma memória material daquilo que foi lido, ouvido e pensado em campo, uma matéria-prima para escrever um trabalho mais sistemático. Essas anotações contribuem para a produção de dados e desempenham um papel importante na tradução das observações vivenciadas no trabalho de campo em conhecimento e modos de fazer. Ler e reler as impressões e informações vivenciadas representa uma possibilidade de “retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não fora, ou seja, sobre a experiência” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 71).

Em consonância com Zusman (2011), cada entrada à campo é um momento novo e, portanto, exige estratégias específicas e criativas à luz das questões que norteiam a pesquisa e das questões que surgem em cada situação. Por esse motivo, adotei nos encontros com os jovens estudantes uma postura aberta ao improvável e em constante construção. Não realizei registros no diário de campo durante as idas à campo, pois priorizei a relação e os diálogos com os jovens, reservando a elaboração dos registros para após os trabalhos de campo. O produto da observação participante é construído a partir da relação entre pesquisador e sujeitos sociais pesquisados, logo, debruçar-se em exaustivas anotações e relatórios *in loco* inviabilizaria a relação e o encontro.

Para a elaboração dos registros no diário de campo, recorri às indicações de Winkin (1998). Os manuscritos foram dispostos em duas colunas, uma com a data e a descrição dos acontecimentos e a outra com reflexões, utilizando as três funções do diário de campo indicadas pelo autor, a função catártica, composta por dúvidas, medos, frustrações e sentimentos; a função empírica com os detalhamentos das vivências e observações do campo; e a função reflexiva e analítica. Também utilizei outra recomendação de Winkin (1998), essa em relação ao uso de cores diferentes para compor estratos a cada nova reflexão feita.

A releitura do diário de campo também foi utilizada como ferramenta de controle sobre eventos repetitivos. O volume de informações registradas foi expressivo, visto que, revisitar o diário facilitou uma análise comparativa. Para sistematizar as informações, adotei o uso de marcadores de papel autocolantes e coloridos para sinalizar eventos por categorias e facilitar a visualização de assuntos semelhantes para análise e interpretação. Revisitar o diário de campo foi uma atitude recorrente e essencial, durante e após os trabalhos de campo. Esse procedimento quando somado aos trabalhos teóricos “permite apreender o social com todo o respeito que lhe

é devido” (Winkin, 1998, p. 145), sendo um caminho aberto, em constante construção, enriquecida com a experiência e os desafios encontrados em cada ida à campo.

Os registros da observação participante no diário de campo, assim como, os discursos produzidos durante os grupos focais também geraram um grande volume de informações. Assim, a seleção foi uma atitude necessária para melhor atender às necessidades da pesquisa. Fato natural na pesquisa qualitativa, visto que, a produção das informações termina com a repetição ou confirmação daquilo que previamente foi coletado.

Os discursos produzidos por vários estudantes, a partir da observação participante e dos grupos focais, mostraram-se ricos em informações na medida em que consegui estreitar os vínculos com os jovens, tornando possível identificar as práticas socioespaciais cotidianas estabelecidas pelos estudantes, suas experiências juvenis, como representam e vivenciam esta fase de vida e conhecer seus projetos de futuro, motivações e limitações para suas escolhas. Por isso, conforme Turra Neto (2008, p. 376), na proposta de observação participante, “o modelo de interação do pesquisador no campo é o modelo dialógico”, ciente de suas limitações e desistindo de portar verdades absolutas, pois o encontro que é realizado em campo é o encontro com um momento da trajetória dos sujeitos sociais: da pesquisadora e dos jovens.

As observações realizadas nas escolas ocorreram entre os meses de maio e novembro do ano de 2022, iniciando logo após a autorização junto à CONEP no mês de maio. Desde o primeiro momento, minha posição em campo foi a de expor aos estudantes das escolas a minha condição de pesquisadora em campo. Como se apresenta nesta metodologia, os primeiros contatos são voltados à negociação da participação nos grupos de estudantes. Neste caso, não há a produção de um termo específico de assentimento, mas uma aceitação cotidiana em estabelecer o diálogo. Claro está que aqueles estudantes que não aceitaram a minha presença, evitaram dialogar e essas decisões foram respeitadas após algumas tentativas. Estes estudantes não foram incorporados na pesquisa, seja descrevendo suas ações, seja transcrevendo o diálogo com eles. Contudo, na observação participante, todo o universo dos estudantes da escola está implicado, de forma direta ou indireta, por protagonizar a vida cotidiana com a qual se estabelecem as relações. Esses estudantes entraram na pesquisa através da descrição de seus atos ou por meio de suas falas, captadas em diálogos informais. Também nestes casos, não identifiquei nenhum dos colaboradores. Entretanto, reitero que o foco da observação participante são os estudantes do último ano do Ensino Médio de uma turma em cada escola.

1.3.2 Grupo focal

A observação participante foi combinada com a realização de grupos focais como estratégia de escuta. A utilização de grupos focais apoiou-se nos ensinamentos de Gatti (2005), Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), Turra Neto (2011) e Weller (2006), assim como nos trabalhos de Meinerz (2005) e Moreti (2020), que também se utilizaram dessa estratégia em suas pesquisas. O grupo focal, como procedimento de pesquisa, constitui uma importante ferramenta para a reconstrução dos cenários sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Weller (2006) esclarece que o grupo focal e o grupo de discussão são duas metodologias qualitativas de pesquisa utilizadas em ciências sociais e pesquisas de mercado que envolvem a participação de um grupo de pessoas, mas há diferenças sutis entre eles. O grupo de discussão é uma reunião de um pequeno número de participantes, geralmente, entre 6 e 8 pessoas, que são selecionadas com base em características relevantes à pesquisa. Essas pessoas são convidadas a compartilhar suas opiniões, experiências e percepções sobre um determinado tema, enquanto o moderador facilita a discussão, interferindo o mínimo possível. No grupo de discussão, o objetivo é explorar o debate e a ampla perspectiva de ideias relacionadas ao assunto.

Por sua vez, um grupo focal também envolve a participação de um pequeno número de pessoas, geralmente, entre 6 e 8 pessoas, mas o foco é mais específico. Os participantes são selecionados com base em critérios relevantes à pesquisa. Durante o grupo focal, os participantes são encorajados em uma conversa aberta e convidados a dialogar uns com os outros, expressar suas ideias, experiências, crenças, comportamentos e percepções sobre um produto, serviço, conceito ou qualquer outro tópico em comum entre os participantes. Desse modo,

os grupos focais podem ser definidos como uma “esfera pública ideal”, já que se trata de “um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional” (Weller, 2006, p. 243, grifos da autora).

No grupo focal, o moderador tem um papel mais ativo na condução da discussão, utilizando técnicas de facilitação para estimular a interação entre os participantes. Desse modo, o grupo focal tende a ser mais estruturado, com uma agenda definida em tópicos a serem abordados. O objetivo é obter informações mais pontuais e específicas sobre um determinado tema em um período curto, capturando as informações a partir das trocas de diálogos e reações realizadas durante a reunião. Enquanto um grupo de discussão é uma reunião mais ampla e

aberta para explorar diferentes perspectivas, um grupo focal é estruturado com o objetivo de obter informações específicas sobre um tema.

Segundo Gatti (2005, p. 07) “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Ponto de vista semelhante ao de Kitzinger (2000), que define o grupo focal ou grupo focalizado como uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação, cujo objetivo principal é reunir informações detalhadas sobre um conjunto particular de questões. Assim, considerando as diferenças entre grupo focal e grupo de discussão, nesta pesquisa escolhi utilizar o grupo focal.

Weller (2006) destaca a contribuição dos grupos focais para a pesquisa com adolescentes e jovens e enfatiza o aspecto interativo da produção de dados e a economia de tempo ao proporcionar a obtenção de mais de um depoimento sobre um determinado assunto de uma única vez. Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), o grupo focal, diferente de uma entrevista convencional, mesmo a de grupo, tem o propósito de produzir uma fala em debate.

O objetivo de reunir pessoas num grupo para acessar um ponto de vista coletivo não é que cada uma delas responda às perguntas feitas por um entrevistador (o que seria uma entrevista de grupo), mas que debatam entre si, a partir de algumas questões/problema colocados pelo pesquisador que, no grupo, é o mediador do debate. O mediador, aliás, tem papel fundamental para não deixar que o grupo focal se torne uma entrevista de grupo, para não permitir que o grupo caia no silêncio e para arrefecer os ânimos, diante de conflitos que possam emergir (Turra Neto, 2011).

A análise dos discursos e as informações produzidas auxiliam na identificação da importância de um tema para o grupo, assim como auxiliam a percepção de detalhes e contradições do meio social pesquisado através dos debates entre os participantes. De acordo com Weller (2006), fazendo referência a Flick (2004), grupos focais são especialmente potenciais para pesquisas com adolescentes e jovens, visto que proporcionam uma redução considerável de relatos compostos por inverdades e esclarece que essa técnica continua sendo frequentemente utilizada por enfatizar o aspecto interativo da coleta de dados e propiciar uma economia de tempo, por meio da obtenção de mais de um depoimento ou opinião sobre um determinado assunto de uma única vez (Weller, 2006, p. 243). Entretanto, a economia de tempo proporcionada com os grupos focais é relativa, como endossa Gatti (2005), pois o grande volume de informações para serem transcritas e analisadas pode ser considerável.

Transcorridos dois meses de observação participante, acompanhando a rotina em sala de aula de uma das turmas de terceiro ano de Ensino Médio noturno, interagindo com os grupos

de estudantes na entrada e saída das aulas, bem como durante os intervalos, busquei identificar jovens que pudessem compor os grupos focais e que estivessem dispostos a dialogar comigo, numa situação mais formal de interação, para melhor conhecer e compreender os jovens, seus contextos geográficos, projetos de futuro e vivências. O convite para participar de um grupo focal incluía uma conversa informal explicando os objetivos da pesquisa e do encontro. Após a manifestação de aceite, os estudantes receberam o termo de consentimento para que seus responsáveis autorizassem a participação, visto que, a maior parte dos jovens tinha menos de 18 anos de idade, bem como o termo de assentimento, pelo qual reconheciam que sabiam da pesquisa e que foram devidamente informados dos procedimentos e dos objetivos.

O grupo focal, em ambas as escolas, foi agendado previamente e contou com a colaboração dos professores de Geografia, que cederam o horário de suas aulas para que os grupos focais acontecessem. Os estudantes foram acomodados em uma sala de aula organizada com as mesas e carteiras formando um semicírculo com o objetivo de favorecer a interação dialógica entre os participantes. Iniciei com uma explanação, esclarecendo o que é um grupo focal, realçando qual era o enfoque do grupo, os tópicos da discussão e também a importância da participação de todos.

Os estudantes participantes, após as explicações iniciais, se apresentaram informando o nome, idade, local de moradia e preferências pessoais. Após a apresentação inicial, deu-se início às perguntas norteadoras (ver Apêndice F - Roteiro de grupo focal). O foco das discussões se manteve semelhante nos dois grupos focais, tanto no realizado na escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales, quanto naquele realizado na escola estadual Fernando Costa.

Tive a preocupação em manter o equilíbrio entre os sexos, mas não foi esse um critério rígido. Não utilizei como critério de seleção dos estudantes o equilíbrio entre estudantes empregados e desempregados, embora, os grupos tenham sido compostos tanto por estudantes que estavam exercendo atividades remuneradas, formais ou informais, quanto estudantes que estavam à procura de uma colocação no mercado de trabalho. Cada grupo focal foi composto por seis integrantes, escolhidos por possuírem perfis heterogêneos: homens e mulheres, moradores de bairros diferentes, trabalhadores, desempregados, estudantes de cursos preparatórios e/ou profissionalizante e representantes de estilos e culturas juvenis diversas. A escolha pelos integrantes de cada grupo focal foi uma opção da pesquisadora e se deu com base na observação participante.

No início das atividades do grupo focal solicitei a gravação integral do que estava sendo colocado em discussão, o que fora deferido por todos os presentes, para que assim, em nenhum momento, houvesse qualquer desvirtuamento sobre o que foi expresso no grupo, quando

realizasse a transcrição das assertivas dispostas no encontro. Utilizei um roteiro, de modo a estimular um debate aberto e acessível a todos, composto por assuntos de conhecimento e interesse comuns. As questões foram direcionadas ao grupo em geral e a discussão foi dirigida por seus integrantes. As minhas intervenções foram mínimas, visto que desempenhei um papel de mediadora do debate. Entretanto, cabe pontuar que em alguns momentos precisei intervir para redirecionar os debates ao foco dos objetivos propostos.

Em média, cada grupo focal teve duração de 90 minutos, ou seja, duas aulas e não ultrapassaram esse limite. Nos primeiros momentos dos grupos focais, um certo constrangimento se instalou na sala, porém, o fluxo do debate foi fluindo conforme os jovens iam se envolvendo nas discussões e interações. A participação dos estudantes durante os debates foi intensa e significativa, momento em que compartilharam histórias pessoais, exemplos concretos de experiências e expectativas para o futuro, expressaram opiniões e diferentes pontos de vista de forma respeitosa, mesmo discordando em alguns momentos.

Por vezes, os jovens são caracterizados, com base no senso comum, como apáticos, indisciplinados, alienados, sem compromisso e sem perspectivas de projetos para o futuro. O senso comum diria que jovens pertencentes a segmentos sociais favorecidos economicamente possuem maior margem de manobra para realizar escolhas de carreira, pois podem acessar as melhores universidades, bem como, gozam de recursos financeiros para se manter durante o curso e podem se dedicar apenas aos estudos durante o período de formação, o que permite um melhor desempenho acadêmico e profissional a longo prazo. Por sua vez, os jovens pertencentes a segmentos sociais desfavorecidos economicamente não têm o mesmo preparo para ingressar nas universidades mais concorridas e a pressão das circunstâncias financeiras os forçam a ingressar no mercado de trabalho o quanto antes. Há no senso comum certa verdade, mas é preciso olhar cuidadosamente para esses processos, a fim de evitar preconceitos e prejulgamentos, partindo de sujeitos concretos para compreender a complexidade dos fatores que influenciam no campo de possibilidades.

Nesse sentido, a observação participante e os grupos focais abriram a possibilidade de interpretação do meio social dos jovens participantes, pois permitiram compreender os diferentes contextos geográficos em que os jovens estão inseridos, visões de mundo e representações coletivas, projetos de futuro e desafios cotidianos que colocam aos jovens algumas barreiras em seus campos de possibilidades. Assim, para além do senso comum e longe da apatia, os jovens participantes da pesquisa demonstraram preocupação com seus projetos de futuro, relatando que estão em busca de qualificação profissional e, ao fazer as suas escolhas, movem-se estrategicamente num campo onde articulam concepções de mundo formadas pelas

experiências que tiveram ou presenciaram na relação cotidiana que estabelecem com as instâncias sociais: escola, família, trabalho, igreja, grupos de amigos, coletivos, instituições, redes de comunicação, entre outras. Uma experiência que pode ser muito diversificada, de acordo com a origem socioespacial dos jovens.

A pesquisa reforça a importância de criar espaços na escola para que os jovens possam pensar os seus projetos de futuro, motivações e limitações para suas escolhas. Nesse sentido, o ensino de Geografia pode desempenhar um papel crucial ao oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para a leitura e análise do espaço geográfico, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico e formação humana. Isso, por sua vez, pode contribuir para ampliar o campo de possibilidades dos estudantes jovens, permitindo-lhes ter uma visão mais abrangente e realista do mundo e desenvolver uma consciência espacial e territorial. Ao desenvolver uma consciência espacial e territorial, os jovens podem compreender melhor como os espaços geográficos são organizados e interligados. Essa compreensão é fundamental para refletir sobre as oportunidades e desafios presentes em diferentes escalas, tanto em termos de mercado de trabalho, quanto de acesso a universidades e instituições de ensino superior.

Para aqueles jovens em situações de vulnerabilidade que, muitas vezes, enfrentam marginalização, exclusão social e falta de redes de apoio, encontrar na instituição escolar espaços para suprir a falta de suporte pode representar uma forma para ampliar o horizonte de possibilidades. Desse modo, reforçamos que o ensino de Geografia, através de seus conceitos específicos, ao estimular a compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo do estudante, como também contribui para torná-lo apto para intervir responsavelmente no mundo em que vive, fato que pode colaborar para melhorar suas chances de emprego e desenvolvimento pessoal, ampliando seus horizontes de possibilidades e percepções de projetos possíveis para o seu futuro.

Nos debates, os jovens da pesquisa evidenciaram que querem expressar suas dúvidas, medos e encontrar na escola espaços para refletir sobre suas escolhas de projetos de futuro acadêmico e profissional, inclusive, nas aulas de Geografia. Entretanto, sinalizam a dificuldade em estabelecer conexões entre a Geografia vivida e a Geografia ensinada, pontuam que as discussões e conteúdo das aulas pouco contribuem para fazer uma leitura geográfica do espaço em que vivem e pouco contribuem para os seus projetos de futuro, mas reconhecem que o fator dificultador é a falta de tempo hábil para o professor cumprir o conteúdo programático e estabelecer essas conexões.

Os registros dos grupos focais foram gravados e transcritos. As transcrições das discussões foram acompanhadas das anotações realizadas por observadores, tais registros foram

importantes para a construção de compreensões e de interpretações. O acervo de informações produzidas a partir dos dois grupos focais realizados é composto, aproximadamente, por 32 páginas transcritas e possuem um total de 2 horas e 45 minutos de gravação. As transcrições envolveram acompanhar entonações, falas cruzadas, ruídos, risos, ecos e silêncios, assim como envolveram o confronto com as anotações dos observadores, composta por expressões faciais, gestos, trocas de olhares, interferências e subjetividades que não foram captadas pelo gravador.

Ao realizar a organização dos dados obtidos com os grupos focais, segui as orientações de Gatti (2005). Utilizei essas diretrizes não apenas para analisar e interpretar os relatos e opiniões dos jovens, mas também para identificar os temas e opiniões predominantes. Durante o processo, confrontei diferentes posições e extraí significados das falas e expressões. Além disso, ao priorizar a dinâmica interacional, optei por examinar as interações em grupo presentes nas falas sequenciais e nas trocas entre os participantes, em vez de considerar apenas falas isoladas, com a intenção de que o coletivo de jovens se faça presente no processo.

1.3.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram realizadas com os professores de Geografia das turmas acompanhadas e os gestores escolares do período noturno, em cada uma das escolas campo, sendo compostas por questões abertas (ver Apêndice G) para que os entrevistados pudessem expressar suas ideias de maneira espontânea e para que pontos de vista recorrentes pudessem ser percebidos. O objetivo de entrevistar os professores de Geografia e os gestores escolares é obter dados que contemplem a visão dos adultos sobre as culturas juvenis, a cultura da escola e as concepções pedagógicas que são colocadas em prática por meio dos saberes docentes sobre a Geografia ensinada e a Geografia vivida.

Desse modo, as entrevistas foram realizadas em momento posterior ao da observação participante, em julho de 2022 na escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales e no mês de novembro do mesmo ano na escola estadual Fernando Costa. O acervo de informações produzidas a partir das entrevistas é composto, aproximadamente, por 35 páginas transcritas e possuem um total de quatro horas e vinte e cinco minutos de gravação. Convém esclarecer que, no texto, os nomes dos entrevistados são fictícios, visto que seria uma exposição desnecessária e não alteraria os resultados do trabalho.

Foi estabelecido um acordo de confidencialidade e anonimato das identidades entre a entrevistadora e os entrevistados, conforme descrito no termo de consentimento para uso das entrevistas (ver apêndice B).

Embora as entrevistas com os professores não fossem o foco principal da análise, elas se tornaram necessárias para obter perspectivas adicionais sobre os projetos de vida dos jovens. A partir das informações produzidas nas entrevistas, foram analisados aspectos como a cultura da escola, a visão dos professores em relação aos estudantes jovens e as concepções pedagógicas que são aplicadas com base nos conhecimentos dos docentes.

É importante destacar que essas entrevistas incluíram um professor de Geografia que leciona na turma em que a pesquisa foi desenvolvida, além do gestor escolar - o vice-diretor do período noturno. Dessa forma, foram conduzidas duas entrevistas semiestruturadas em cada escola selecionada como campo de estudo, envolvendo diretamente quatro profissionais da educação.

Assim como ocorreu na observação participante e grupos focais, realizadas com os estudantes, as entrevistas com os gestores escolares e professores, os colaboradores foram incorporados à pesquisa por meio da descrição de suas ações e das falas captadas durante as entrevistas. É importante ressaltar que não foi minha intenção identificar nenhum dos colaboradores. Todos eles foram informados sobre os objetivos da pesquisa e das entrevistas e, após esses esclarecimentos, deram seu consentimento livre e esclarecido para participar do estudo. Para isso, foi utilizado um termo de consentimento livre e esclarecido, assim como um termo de assentimento, ambos em duas vias - uma a ser entregue ao participante e a outra a mim. Esses termos foram lidos, discutidos e assinados pelos participantes momentos antes do início da atividade.

1.3.4 Questionário

Outro procedimento realizado nesta pesquisa foi a aplicação de um questionário misto com questões semiabertas e fechadas junto aos estudantes envolvidos na observação participante em ambas as escolas (ver Apêndice H). O objetivo do questionário foi coletar informações complementares, a fim de contribuir para traçar um perfil socioeconômico dos jovens-estudantes, compreender um pouco da cultura juvenil, apreender elementos sobre as percepções e práticas espaciais. Assim como nos grupos focais com os estudantes e entrevistas com os gestores e professores, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa mediante termo de consentimento livre e esclarecido e termo de assentimento, ambos os termos emitidos em duas vias, uma para ser entregue à mim e outra para ser entregue aos participantes, bem como, a leitura prévia e assinatura dos termos citados momentos antes de iniciar a atividade e encaminhada aos seus pais o termo de consentimento livre e esclarecido

para ser entregue momentos antes da realização do questionário. Cabe destacar que os estudantes foram convidados a responder o questionário durante o horário escolar, podendo aceitar ou não, bem como, poderiam deixar de responder algum item ou solicitar minha ajuda para esclarecimentos. Cabe destacar que nem todos os estudantes convidados responderam os questionários e o fluxo escolar também influenciou na aplicação, fato que não altera o resultado da pesquisa.

A solicitação de informações pessoais (nome, telefone fixo, telefone celular, e-mail e/ou Facebook) teve o intuito de obter dados sobre a inclusão digital e acesso às tecnologias da informação. Nesse sentido, a inclusão digital não é meramente o uso dessa nova linguagem, mas usufruir desse suporte para melhorar as condições de vida a fim de buscar oportunidades de emprego, meios de comunicação, formas de aprendizado e obter benefícios para a vida pessoal e profissional. Considero as informações relevantes e complementares aos demais questionamentos propostos.

Desse modo, no plano operacional, combinei múltiplos procedimentos, observação participante, grupos focais e entrevistas, estratégias próprias da pesquisa qualitativa, com a utilização de dados quantitativos, ou seja, diferentes instrumentos metodológicos tendo em vista, encontrar variáveis sobre os projetos de futuro dos jovens e barreiras socioespaciais em seus campos de possibilidades.

1.3.5 Assemblage como método de análise das informações coletadas

O agenciamento (assemblage) é uma abordagem teórica que tem sido aplicada em diferentes pesquisas, como em estudos sociais, culturais, geográficos e urbanos, e em diversas disciplinas - Antropologia, Filosofia, Sociologia, Arquitetura e Geografia, oferecendo uma perspectiva que vai além das estruturas fixas e hierárquicas, permitindo analisar a complexidade e a multiplicidade das relações e dos processos que constituem o mundo.

Procurei com esse instrumento compreender as práticas espaciais juvenis, as relações socioespaciais e suas influências no campo de possibilidades dos jovens estudantes, considerando que tais elementos não podem ser reduzidos a um conjunto de padrões, princípios e formas previamente estabelecidas.

A teoria do agenciamento foi uma escolha para operacionalizar a produção e interpretação dos resultados da pesquisa no âmbito das juventudes escolares. A intenção aqui não é delimitar um conjunto de questões ou um arcabouço teórico-conceitual, cabe pontuar que não tenho essa pretensão, mas tão somente trazer ideias que orientaram a escolha desse método para interpretar

as informações produzidas com base no contexto geográfico dos jovens participantes da pesquisa, considerando o agenciamento em sua perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica.

Conforme já dito anteriormente, Allen (2012) esclarece que a teoria do agenciamento está entre as abordagens conceituais mais populares da Geografia contemporânea, sendo um dos conceitos-chave da filosofia deleuziana e está relacionada com as noções de aparelho, rede, indeterminação e multiplicidade. Essa teoria baseia-se no processo de montar uma mistura de elementos consistente que cria espacialidade e reivindica territórios. Isso significa que a espacialidade topográfica do território é firmada por espacialidades topológicas, definidas não por proximidades físicas ou hierarquias instaladas, mas por associações distanciadas que produzem proximidades relacionais. Por isso, os agenciamentos são tanto reais/materiais quanto virtuais/possíveis, ou seja, acentuam relações e capacidades de expressão e mudança.

Anderson e Macfarlane (2011) e Anderson (2012) esclarecem que não há uma única maneira de empregar o agenciamento, entretanto, os autores evidenciam alguns pontos comuns em diversas abordagens que sugerem suas potencialidades. Conforme os autores, no agenciamento, a ênfase é dada às relações entre os elementos, em vez das propriedades intrínsecas de cada um deles. Os elementos não têm uma essência fixa ou uma identidade permanente, mas são definidos pelas conexões e interações com outros elementos, ou seja, os agenciamentos são vistos como processos dinâmicos e fluidos, em constante transformação.

Cabe esclarecer que não pretendo estabelecer aproximações com a teoria ator-rede, mas sim com a teoria do agenciamento, ainda que aquela seja inspiração também para este método. Para justificar esse posicionamento, apresento três inspirações. A primeira vem do trabalho de Anderson e seus colaboradores, intitulado “On assemblages and geography”, publicado no ano de 2014 na revista *Dialogues in Human Geography*. Os autores argumentam que o pensamento por agenciamento pertence a uma metafísica das potencialidades, que coloca em primeiro plano as capacidades das entidades e as relações de exterioridade como característica definidora dos conjuntos. Para eles, as entidades não são totalmente determinadas pelas relações, mas sempre há algo que está fora das relações e permite conectá-las a outros conjuntos, muitas vezes aleatórios e imprevisíveis.

Uma segunda motivação vem do estudo de Martin Müller e Carolin Schurr, intitulado “Assemblage Thinking and Actor-Network Theory: Conjunctions, Disjunctions, Cross-Fertilisations”, publicado no ano de 2016, na revista *Transactions*, do Instituto dos Geógrafos Britânicos. Os autores apontam semelhanças e diferenças entre a teoria ator-rede e o pensamento por agenciamento, defendendo que, embora as teorias apresentem semelhanças e

combinações possam ser utilizadas, cada abordagem está mais sintonizada com a conceituação de um tipo particular de mudança nas relações sociais e materiais.

Nesse sentido, a teoria do ator-rede atende pouco quando confrontada com o inesperado, assim como, tende a negligenciar as capacidades humanas de expressão, poderes de invenção e de fabulação, questões que não podem ser simplesmente negadas – principalmente quando nos colocamos no desafio de pesquisar as juventudes e seus projetos de futuro. Conforme Müller e Schurr (2016, p. 219), o pensamento por agenciamento de Deleuze e Guattari é uma abertura conceitual ao inesperado, pois enquanto a teoria do ator-rede tem preferência pelo real, fixo e estável, Deleuze e Guattari estão mais preocupados com trajetórias e possibilidades futuras.

Müller e Schurr (2016) esclarecem que a divisão dicotômica entre as duas abordagens – teoria ator-rede e agenciamento - resulta de uma literatura seletiva e anterior a década de 1990. Desde então, outros autores contribuíram para o avanço do debate e para aproximações, em especial, em torno da questão da fluidez e exterioridade. Entretanto, Müller e Schurr (2016) pontuam que, a teoria ator-rede está mais interessada na fluidez sem rupturas, enquanto o agenciamento está mais sintonizado com o ausente, a presença do virtual, as possibilidades incipientes inerentes a qualquer situação, como, por relações de exterioridade, os elementos nunca são totalmente inscritos, assim mostra uma maior abertura ao aleatório e ao imprevisível. Além disso, os autores indicam que a teoria dos agenciamentos também destaca a capacidade dos elementos de afetar e serem afetados uns pelos outros, gerando novas possibilidades e formas de organização, ponto que não é abordado pela teoria ator-rede.

Considero que a capacidade de afetar e ser afetado torna-se junto com o conjunto uma espécie de força motriz capaz de estabilizar ou desestabilizar, montar ou desmontar, um ativo constituinte do agenciamento, um elemento dos arranjos que compõem as escolhas e possibilidades de futuro dos sujeitos, pois somam-se às histórias, individual e familiar, talentos, interesses, lugar de moradia, locais que frequenta, cursos e projetos sociais dos quais participam e pessoas que os inspiram, bem como, movimentos presenciais e/ou virtuais de que fazem parte. Desse modo, as redes que os jovens estudantes estabelecem no cotidiano vão se arranjando entre inúmeras possibilidades de conexões e associações que podem construir coerência para dar sentido a uma meta para a vida presente e/ou futura.

Embora aproximações entre a teoria do agenciamento e a teoria ator-rede sejam possíveis e tragam combinações relevantes, todo pesquisador realiza escolhas e optei por focar a pesquisa nos sujeitos, que se tornam o próprio objeto de estudo – jovens escolares e seus projetos de vida –, pela perspectiva da teoria do agenciamento, pois entendo que a vida é composta por eventos e arranjos imprevisíveis. Assim, considero que a teoria do agenciamento e a descrição desses

arranjos (diagramas) estão mais alinhados com os objetivos dessa pesquisa, pois, ao considerar a dimensão afetiva, expõem uma força produtiva que é capaz de formar conexões e também de desestabilizar – criando pontes e rompendo barreiras, combinando multiplicidade, relações de poder, histórias em devir e conexões incertas.

Uma terceira inspiração vem da pesquisa realizada por Kim Dovey e Kenn Fisher, intitulada “Designing for adaptation: the school as socio-spatial assemblage”, publicada no ano de 2014 em *The Journal of Architecture*. Os autores utilizam o conceito de agenciamento para abordar as transformações no campo da pedagogia tradicional para uma pedagogia construtivista, centrada no estudante, e de agrupamentos de salas de aula fechadas para conjuntos espaciais mais abertos, assim, esclarecem que um agenciamento é um todo formado a partir da interconectividade e flui entre partes constituintes. Para esses autores, um agenciamento é ao mesmo tempo composto por fluxos de vida, pessoas, materiais e ideias que agrupam seu potencial emergente, assim, a sala de aula tradicional é um território fixo, enquanto os espaços desenhados para novas pedagogias são relativamente desterritorializados e fluidos. Essa perspectiva é interessante, pois considera o agenciamento como um relato construcionista das relações socioespaciais com foco nas formas pelas quais as partes heterogêneas são montadas em um todo provisório.

Para Anderson (2014), Anderson e Macfarlane (2011) e Allen (2012), a ênfase atribuída “as relações de exterioridade”, constituídas por poderes com potencial de serem atualizados de diferentes formas, dependendo das conexões, articulações e arranjos podem gerar novas capacidades, assim, os agenciamentos são compostos por um conjunto de particularidades de relações, internas e externas, com potencialidades para afetar e transformar, entretanto, são abertas e nunca totalmente determinadas ou preexistentes. Este uso possibilita a abertura ao agenciamento – como múltiplas coexistências, incertezas e pluralidades em transformação.

Conforme Allen (2012), um agenciamento não é um exercício descritivo irracional, mas uma cuidadosa conceituação de entidades e seus poderes em relações que compõem um todo. Por exemplo, no caso dessa pesquisa, os jovens escolares concretos e seus projetos de futuro, as capacidades ou poderes não se esgotam pelas relações em que esses sujeitos participam.

O contexto geográfico vivenciado por jovens pobres, estudantes de escolas públicas e moradores da periferia é permeado por políticas públicas que chegam em seus bairros, pela qualidade do transporte que usam, por programas educacionais e normativas institucionais, mas também é composto pelas ações dos sujeitos que agem criando situações, estabelecendo conexões e criando redes para se conectarem a grupos de referência e agirem diante das

adversidades. E assim, fazem “parte do processo constante de estabelecer e quebrar elos” (Massey, 2008, p. 175) e constituem, no seu movimento, o próprio espaço da sua ação.

Desse modo, em concordância com Kamalipour e Peimani (2015), a interpretação das informações produzidas na perspectiva dos agenciamentos lança um olhar tanto para o real/material quanto ao possível/emergente e, assim, através de uma descrição densa das relações, um tipo de “conhecimento espacial” pode ser utilizado como base para a análise da espacialidade e sociabilidade, estendendo tanto ao “real” quanto ao “possível”, ou seja, explorar o espaço de possibilidades pode se tornar uma linha particular de investigação tanto na teoria quanto na prática, pois se move da análise das peças para explorar as relações entre elas em diferentes escalas, com resultados imprevisíveis e tendo como foco os processos e não os produtos.

Na concepção da teoria do agenciamento, Kamalipour e Peimani (2015) pontuam que, para DeLanda, o conjunto de singularidades universais é o que no conceito deleuziano é denominado de diagrama. “Dessa forma, o pensamento diagramático pode ser usado como um meio para ilustrar abstratamente as complexidades de um conjunto urbano tanto como produto quanto como processo” (Kamalipour; Peimani, 2015, p. 406, tradução minha)⁹. Assim, o agenciamento é particularista empiricamente e orientado para uma preocupação com o como, ou seja, trata-se do campo epistemológico, visto que, enfatiza a “descrição densa” das relações que compõem diversos pontos de uma rede, mas também focaliza o espaço de possibilidades que se associam às capacidades latentes.

Nesse sentido, os indivíduos, coletivos e instituições, têm seus espaços de possibilidades e seus graus de manobras organizados a partir de um arranjo de singularidades universais. Nas relações emergentes desses arranjos (diagramas) há conjuntos mais ou menos estáveis que se interpenetram, se interseccionam e constituem associações que partilham determinados espaços e tempos.

Os jovens pobres, estudantes de escolas públicas e moradores da periferia traçam diferentes percursos sociais, trajetórias e pontos de inflexão, ou seja, organizam socialmente suas vidas, trajetórias de educação e trabalho, família e moradia que são seguidas por indivíduos ou grupos, sendo caminhos moldados por forças históricas e estruturados por instituições sociais. “Dentro das limitações de seu mundo, as pessoas são planejadoras e fazem escolhas entre as opções que constroem seu curso de vida” (Elder Jr.; Johson; Crosnoe, 2003, p. 06,

⁹ In this way, diagrammatic thinking can be used as a means to abstractly illustrate the complexities of an urban assemblage as both a product and process.

tradução minha)¹⁰. Nesse sentido, embora, os indivíduos elaborem seus próprios cursos de vida e trajetórias em relação à instituição – caminhos padronizados e normativos –, inevitavelmente, estão sujeitos a alterações tanto do impacto de acontecimentos mais amplos em que estão inseridos quanto do impacto da agregação de vidas que se inter cruzam.

Conforme Elder Jr., Jonhson e Crosnoe (2003), os indivíduos constroem seus próprios cursos de vida por meio das escolhas e ações que tomam dentro das oportunidades e das circunstâncias da vida social. Entretanto, os sujeitos sociais não são passivamente influenciados por estruturas sociais e restrições estruturais. Mas, fazem escolhas com base nas alternativas que percebem, gerenciam escolhas para minimizar riscos, criam outras possibilidades, refletem, avaliam, planejam e agem dentro das limitações particulares de seus mundos.

Em contrapartida, jovens com uma mesma idade, moradores de um mesmo bairro e estudantes de uma mesma sala de aula, assim, podem ocupar o mesmo espaço “cartesiano” em determinado tempo, mas isso não impede o distanciamento entre eles. Conforme advertem Almeida e Eugenio (2006, p. 112), “para avaliar as possibilidades de inclusão/exclusão social de um jovem, certamente é preciso considerar quanto ganham seus pais, se ele é negro ou branco, homem ou mulher e onde mora”, ou seja, não podemos considerar apenas a localização, pois há inúmeros fatores: gênero, cor da pele, renda familiar, pertencimento comunitário, escolaridade, emprego, capacitação profissional e acesso a projetos sociais, ou seja, há um conjunto de fatores que criam um elenco de possibilidades e, diferentes situações vivenciadas permitem construir redes, criar elos, estabelecer pontes e criar arranjos que permitem construir novas trajetórias para sua vida.

Todavia, voltando à ideia de espaço, McDowell (1999) alerta que o aumento da escala global e a intensidade das interconexões planetárias só afetam um certo número de pessoas em certas áreas do mundo, porque a vida diária da maioria das pessoas continua a se desenvolver em termos estritamente locais. Como afirmam Massey (2008) e McDowell (1999), a globalização não unificou o mundo, nem reduziu as diferenças locais, porque a diversidade não é mais gerada na comunidade local, íntegra e autêntica, enraizada na tradição, que pode resistir ou se adaptar ao novo sistema mundo. Mas, paradoxalmente, a diversidade é gerada nas próprias condições de mudanças globais e de forma conflituosa, fluída e insegura.

Para McDowell (1999), o que define o lugar são as práticas socioespaciais, as relações sociais de poder e de exclusão que se sobrepõem e se cruzam, assim, os espaços surgem das

¹⁰ Within the constraints of their world, people are planful and make choices among options that construct their life course.

relações de poder que definem as regras e os limites, que são sociais e espaciais, pois esses limites determinam quem pertence a um lugar e quem é excluído, e/ou a quem é permitida determinadas experiências. As localidades surgem na intersecção de processos locais e globais, das relações sociais que operam com o escopo de escalas espaciais, produzindo o que Massey (2008) chama de “um senso global de lugar”. Desse modo, os lugares não são mais tradicionalmente “autênticos”, mas definidos por relações socioespaciais que se entrecruzam e fornecem-lhes seu caráter distinto, variável, relacional e em devir, mantido e alterado pelo efeito de relações de poder desiguais.

Ao tratar da eventualidade do lugar, Massey (2018, p. 201) traz subsídios para análises sobre sujeitos situados em determinados contextos geográficos ao afirmar que o aqui “é nada mais (e nada menos) do que o nosso encontro e o que é feito dele. É, irremediavelmente, aqui e agora. Não será o mesmo “aqui” quando não for mais agora”, ou seja, a ideia de devir está presente no conceito de espaço defendido por Massey, de uma totalidade permanentemente em processo, que dialoga com o pensamento relacional da teoria do agenciamento, pois conforme Massey (2008), o lugar não é um ponto no espaço, mas uma relação, uma coleção de histórias articuladas em amplas geometrias de poder, trajetórias em processo, assim, eventualidades espaço-temporais.

Se nos estudos das juventudes a dimensão espacial é vital, pois a vivência/ experiência juvenil é localizada e demanda encontros. Outra dimensão importante da experiência juvenil é a dimensão temporal dos projetos de vida, visto que, o contexto geográfico joga um papel fundamental como campo de possibilidade para as trajetórias biográficas dos sujeitos.

Desse modo, os elementos que compõe os lugares e as redes que os sujeitos acessam vão se arranjando a partir de uma lógica que permite que os sujeitos, em seus projetos de vida, tenham capacidade de ação, ainda que sejam condicionados em relação às geometrias de poder, vão ressignificando esse “aqui e agora” em um processo provisório e em devir. Contudo, é importante destacar que a escrita apresentada neste texto se refere a apenas um momento na vida dos sujeitos sociais participantes, ou seja, o retrato de um encontro, o que não significa que as trajetórias tenham se findado na etnografia.

Nesse sentido, o trabalho de Baker e MacGuirk (2017) traz subsídios ao debate sobre o agenciamento como marco metodológico ao apresentar caminhos epistemológicos com ênfase na multiplicidade, processualidade, trabalho e incerteza, explorando três práticas metodológicas-analíticas: a adoção de uma sensibilidade etnográfica, o rastreamento dos locais e das situações e a ação de explicitar os trabalhos de montagem, assim, demonstram as

potencialidades do agenciamento como construção intelectual, elevando o agenciamento ao nível de ontologia e reforçando-o como base epistemológica.

Nesse sentido, Baker e MacGuirk (2017), semelhante a MacFarlane (2011), pontuam que o agenciamento oferece uma maneira de revelar, interpretar e representar a espacialidade, a sociedade e a materialidade ao arranjar as particularidades, ao combinar percepções diversas e ao situar as estruturas em diversas situações, relatando empiricamente para revelar como os efeitos estruturais são realizados. Para McFarlane (2011), esses relatos funcionam como ferramentas em prol da compreensão do conjunto de lógicas a serem interpretadas. Assim, a multiplicidade é uma estratégia interpretativa usada para deslocar presunções de coerência estrutural e determinação como um meio para compreender o polivalente.

Como mostram Baker e McGuirk (2017) e McFarlane (2011), o agenciamento como marco metodológico possui um compromisso com a processualidade, pois lida com o jogo de contingência e estrutura, organização e mudança em um processo de arranjar, organizar e encaixar de diferentes atores, objetos, técnicas, organizações e representações. Embora o processo seja central para esse pensamento investigativo, os processos são sempre provisórios, pois as relações podem mudar, novos elementos e novas conjunturas podem surgir. A consciência sobre o caráter provisório é um chamado à responsabilidade e à ação, pois há sempre novas possibilidades para o futuro.

O compromisso com a autocrítica que esse método exige é outro ponto sinalizado por Baker e McGuirk (2017). Trata-se, em grande parte, de manter um sentido de incerteza e de evitar uma imposição explicativa rígida em favor de um cenário incerto ao lidar com uma realidade de conexões imprevistas. Assim, com uma abertura ao incerto, expressando a composição de análises menos determinantes e mais experimentais, expressando a modéstia do provisório, visto que, os relatos produzidos a partir da pesquisa social só podem produzir leituras situadas, o que Donna Haraway (2009) chamou de saberes localizados, compostos por traços momentâneos focalizados por campos de força, atores que orientam ou poderiam orientar o olhar sobre si, vetores de informações e visões de mundo. O próprio processo de pesquisa, como um ato de montagem, está sujeito a contingências, fragilidades e agências, uma vez que, a pesquisa não apenas relata por meio de uma análise e escrita, mas é, em si, um agenciamento.

Nesse sentido, entendo que, como pesquisadora, não sou uma observadora distanciada da realidade, mas tradutora corporificada e portadora de uma posição, uma perspectiva parcial e subjetiva na tradução da situação pesquisada. Este compromisso com a multiplicidade, processualidade, trabalho e incerteza trazem consigo oportunidades e desafios.

Assim, assumir o compromisso de incerteza requer que o alcance e a intensidade de atenção não sejam predeterminados, ou seja, a espacialidade de foco metodológico é situada, mas não auto evidente. Essa construção intelectual é baseada em uma abordagem indutiva e interativa que rastreia pessoas, discursos e ideias como pontos localizados e examina suas conexões com situações socioespaciais amplas e relacionais, permitindo que essas relações despontem empiricamente. Ao juntar as peças, essa coleção causal de espacialidades dispersas, porém próximas relacionalmente, através da descrição empírica, é possível revelar uma dinâmica múltipla e processualmente composta.

O foco do interesse está em compreender como determinados arranjos acontecem e permanecem em sua instabilidade e tensões. Conforme McFarlane (2011) e Baker e McGuirk (2017), uma alternativa para esse foco é permanecer perto do chão, atentando-se a rotinas, encontros e materialidades presentes em projetos e forças hegemônicas, atentando-se a como são processualmente resistidas, minadas, negociadas e consolidadas em diversos contextos geográficos.

Explorar as conexões sociais através da teoria do agenciamento possibilita dar ênfase às conexões entre diferentes elementos sociais, como atores, instituições, práticas e discursos. Ao aplicar essa teoria no estudo do campo de possibilidades e projetos de futuro dos jovens, pode-se analisar como esses elementos se agenciam e se relacionam, criando diferentes configurações e abrindo ou fechando possibilidades para a ação social. A teoria do agenciamento reconhece a agência tanto dos indivíduos como dos coletivos na construção do campo de possibilidades e permite analisar como os indivíduos e os grupos se envolvem em práticas sociais, negociações, resistências e transformações que afetam as opções disponíveis dentro do campo de possibilidades.

Nesse sentido, aproximo-me daquilo que o antropólogo Clifford Geertz (1978) denomina de descrição densa e, mais especificamente, daquilo que a geógrafa argentina Perla Zusman (2014) chama de trama, entendida como um tecido constituído por fios entrelaçados, isto é, um conjunto de combinações pelas quais os acontecimentos se transformam em histórias, configuram Geografias e formam um campo possível para as experiências juvenis. Assim, esse processo de descrever fornece um meio para ver, escrever e dar suporte às narrativas, visto que, sem prestar atenção aos detalhes, corre-se o risco de superestimar a relevância de atores influentes, projetos, instituições e subestimar as contingências, falhas, correções de curso e redirecionamentos, onde se pode encontrar a margem de manobra para a ação.

1.4 RECORTE EMPÍRICO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, situa o Ensino Médio como uma etapa final da educação básica, que visa “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (Brasil, 1996). No Brasil, mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não estão na série adequada para sua faixa etária na educação básica ou não frequentam escolas, tornando-os o grupo populacional mais afetado pela exclusão educacional¹¹. Além disso, dados do Censo Demográfico de 2022 revelam que, entre os jovens de 15 a 29 anos no Brasil, 10,9 milhões não estudavam nem estavam ocupados, o que corresponde a 22,3% dessa faixa etária, ou aproximadamente um em cada cinco jovens. Dentre esses 10,9 milhões, 43,3% eram mulheres pretas ou pardas, 24,3% homens pretos ou pardos, 20,1% mulheres brancas e 11,4% homens brancos.

Nesse sentido, uma dificuldade observada durante a realização do trabalho de campo foi justamente com relação ao fluxo, alto índice de faltas e rotatividade dos jovens estudantes em ambas as escolas campo, algo que demandou uma atenção maior durante a etnografia.

Por se tratar de um estudo voltado especificamente para jovens que estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio no período noturno, é importante ressaltar que a democratização desse nível de ensino refletiu na expansão da oferta de aulas aos jovens dos setores populares. Conforme Sposito (1984), o processo de expansão e democratização do ensino, em sua gênese, não foi acompanhado pela ampliação de investimentos do Estado. A autora esclarece que a reivindicação, por parte das camadas mais populares da sociedade, pela expansão de oferta de aulas à populares reflete um determinado momento histórico marcado por mudanças econômicas e sociais, como por exemplo, a industrialização, o intenso fluxo de migrantes para a capital paulista e o aumento da periferia urbana. Embora Sposito (1984) tenha como recorte

¹¹ Cerca de 2,0 milhões de adolescentes estão fora da escola, segundo dados do IBGE/PNAD, em 2022. Entre os matriculados na rede escolar, cerca de 3,1 milhões ainda frequentam o ensino fundamental, etapa a ser idealmente concluída aos 14 anos. Segundo dados da pesquisa “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes”, encomendada pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria (IPEC), no ano de 2022, após mais de dois anos de pandemia, o Brasil enfrenta uma crise profunda da Educação. Os resultados da pesquisa apontam que a exclusão escolar afeta principalmente os jovens mais vulneráveis. No total, 11% dos entrevistados não estão frequentando a escola, desses jovens, 48% justificam que o principal motivo para a evasão é a necessidade de trabalhar fora, 30% por não conseguir acompanhar as explicações, 27% sentem que a escola é desinteressante, 18% por ter mudado de casa ou por ter que viajar com frequência para estudar e 14% apontam a gravidez como uma razão para ter parado de estudar. Fonte: UNICEF, 2022.

de pesquisa a expansão do ensino público ginásial no município de São Paulo, entre 1940 e meados de 1970, identifica as expectativas sociais da população através de pesquisa em jornais e depoimentos com educadores e líderes de bairros. As transformações ocorridas no sistema educacional, em razão das mudanças no comportamento da sociedade em relação à educação e reivindicações populares em prol da democratização do ensino acarretaram mudanças legais inevitáveis, pois representavam o reconhecimento formal na área educacional.

Nesse sentido, é importante explicitar que o acesso à educação já foi um privilégio (grandemente ligado à classe social) em nossa sociedade. O Ensino Médio, por um lado, destinava-se prioritariamente a jovens de classe média e alta, que apresentavam certa homogeneidade em termos de habilidades, conhecimentos e perspectivas de futuro (Dayrell, 2007). As matrículas aumentaram devido ao ensino secundário se tornar obrigatório e gratuito, e as escolas começaram a matricular estudantes cada vez mais diversificados. Para muitos jovens de origem pobre, essa etapa representa não apenas o final da educação básica, mas também o fim do percurso de escolaridade.

Esta realidade tem suscitado o debate sobre a própria identidade do Ensino Médio. Se este deve ser centrado na preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior ou deve ser destinado a preparar os jovens para a profissionalização e entrada no mercado de trabalho. Nessas circunstâncias, a realidade das escolas públicas está sendo reconstruída atualmente devido à expansão dos conteúdos educacionais nos últimos anos e mais recentemente com a implementação do novo Ensino Médio. Isso instiga novas investigações voltadas à compreensão da trajetória escolar de jovens de classes populares que vivenciam cotidianamente os efeitos das desigualdades sociais que se replicam no espaço escolar.

Cabe destacar que há discursos sobre as juventudes que condicionam suas possibilidades, que criam imagens negativas e limitam suas trajetórias individuais, por isso, lançar olhares para jovens concretos perpassa por considerar e entender a importância das representações para a construção e manutenção de uma suposta realidade, pois os jovens são também “o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam” (Pais, 2008, p. 8).

Percebe-se, com o aporte de Carrano (2011), que muitos dos problemas das instituições escolares na contemporaneidade residem na incompreensão sobre os contextos geográficos mais amplos nos quais os estudantes estão inseridos. Desse modo, para alcançar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo, é fundamental delimitar os locais nos quais a investigação se desenvolveu.

1.4.1 Contextualizando os locais e sujeitos da pesquisa

Essa subseção tem o objetivo de apresentar os locais da pesquisa – a escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales, na cidade de Flórida Paulista, e a escola estadual Fernando Costa, na cidade de Presidente Prudente, tomando como ponto de partida os dados históricos, a localização e os indicadores sociais e econômicos desses locais. Desse modo, optei por trazer uma contextualização sucinta para situar o leitor sobre o perfil demográfico, econômico e social das localidades abordadas neste estudo.

É importante esclarecer os adjetivos utilizados para me referir às cidades em que as escolas campo estão localizadas: a cidade pequena de Flórida Paulista e a cidade média de Presidente Prudente, ou seja, é necessário esclarecer o uso das expressões: pequena e média adotadas neste trabalho.

Segundo Sposito (2001), Fresca (2010) e Endlich (2017), o emprego de adjetivos que remetem a noção de tamanho, no caso das cidades, normalmente, está associado às perspectivas demográfica, territorial e funcional. Adotei as expressões cidade pequena e cidade média para me referir às cidades de Flórida Paulista e Presidente Prudente, respectivamente, considerando os papéis desempenhados pelas cidades nos processos e dinâmicas com relevância regional, bem como, suas interações com as cidades em seus arredores e com as metrópoles, além claro da questão demográfica, entendida aqui como um indício dos papéis regionais das cidades.

Presidente Prudente, como uma cidade média, está em um nível em que o oferecimento de serviços, sua produção e sua capacidade de oferecer empregos exerce influência no direcionamento dos fluxos que deixam de se dirigir para as metrópoles, estabelecendo-se como centro intermediário. É uma localidade com potenciais de absorção de empreendimentos industriais e de serviços, embora distante das áreas metropolitanas possui capacidade atrativa de investidores em relação às cidades ao seu redor, o que reafirma sua relevância na região (Sposito, 2001). Conforme a autora, o enfoque funcional é um dos parâmetros para caracterizar uma cidade como média ou pequena, pois está associado aos seus papéis regionais e ao potencial de se comunicar e articular com outros espaços, próximos e distantes.

Por sua vez, seguindo o mesmo princípio, Flórida Paulista é adjetivada como uma cidade pequena devido ao seu nível de complexidade mínima. Segundo Endlich (2017), a complexidade mínima ou o nível básico de centralidade consiste no número e na variabilidade de estabelecimentos terciários existentes na localidade, na dinâmica local expressiva e na prestação de serviços inadiáveis à população.

A relação de Flórida Paulista com seu entorno reverbera nas práticas que a comunidade local realiza, em seu cotidiano e, de acordo com suas necessidades, traçam seus próprios mapas e orientam fluxos em direção a cidade-polo de Presidente Prudente, por exemplo, em função de itens como educação, saúde, comércio, lazer e outros serviços.

Além da dinâmica regional, as cidades de Presidente Prudente e Flórida Paulista se diferenciam por renda *per capita* e índices sociais, aspectos que preponderam acerca da densidade demográfica. Nesta pesquisa, considero que as duas cidades, média e pequena, por sua dinâmica regional e características distintas contribuem para que os jovens tenham campos de possibilidades e projetos de futuros distintos.

Assim, as cidades pequenas tendem a ter uma economia mais baseada em setores como agricultura, comércio local e pequenas empresas. Já as cidades médias, geralmente, têm uma economia mais diversificada, incluindo indústrias e serviços mais avançados. Conforme o quadro 5, é possível evidenciar a posição¹² nacional dos dois municípios que essa pesquisa aborda.

Quadro 5 – IDHM dos municípios pesquisados

Município	IDHM	Educação	Renda	Longevidade	Ranking nacional
Presidente Prudente	0.806	0.774	0.788	0.858	25°
Flórida Paulista	0.715	0.646	0.702	0.807	1.454°

Fonte: IPEA – Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Org.: Moreti, N. M. T., 2022.

A infraestrutura das cidades é um fator relevante para os campos de possibilidades dos jovens, pois as cidades médias, geralmente, possuem uma infraestrutura mais avançada do que as cidades pequenas. Isso inclui, por exemplo, melhores sistemas de transporte público, mais opções de lazer e cultura, e uma maior variedade de serviços, como escolas técnicas, cursos profissionalizantes e universidades.

¹² O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é mensurado a partir de três dimensões – longevidade, educação e renda. Cabe esclarecer que os dados contidos no quadro foram extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2022. Maiores informações: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>.

1.4.1.1 Escola Estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales e os jovens participantes da pesquisa

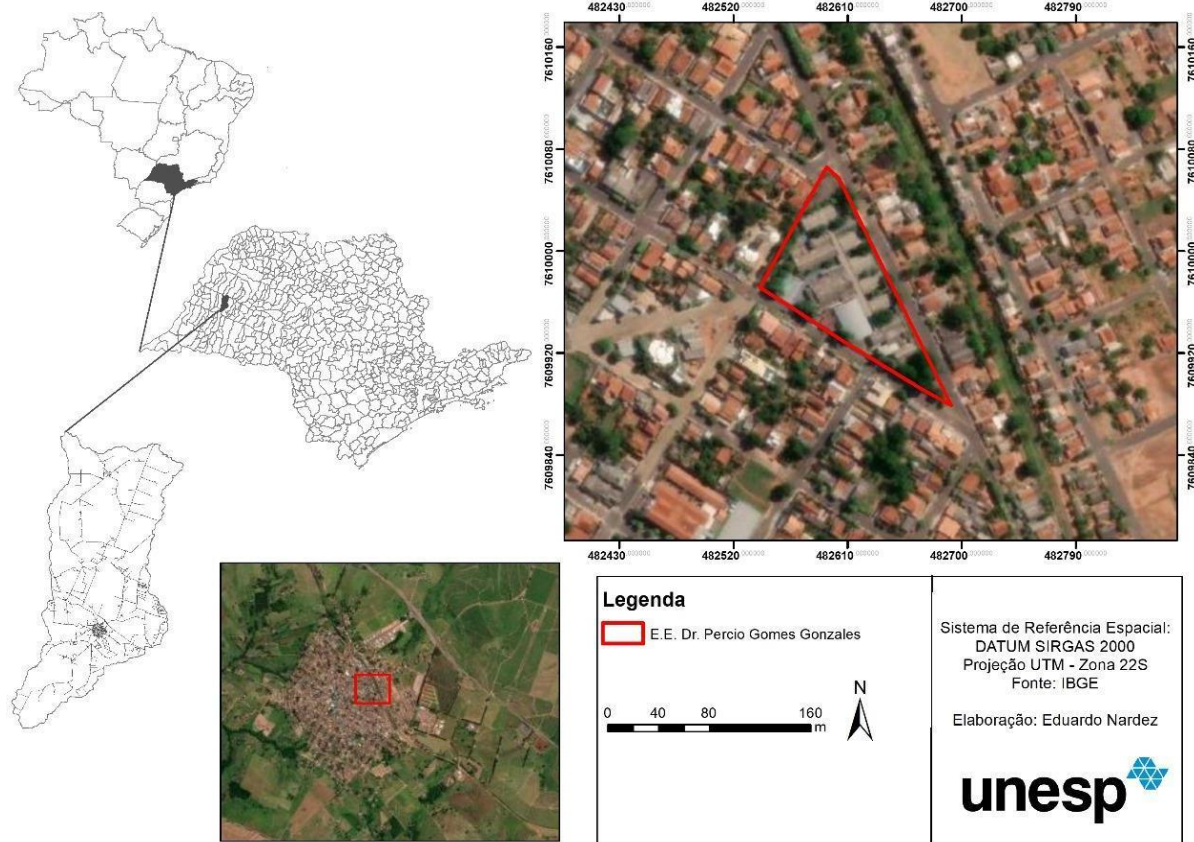
Historicamente, o Ginásio Estadual de Flórida Paulista foi criado através da Lei Estadual n. 2585, de 14 de janeiro de 1954, iniciando suas atividades no ano seguinte. Em 1975, a instituição passou a denominar-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Dr. Pércio Gomes Gonzales, sendo essa uma homenagem póstuma a uma figura proeminente na educação local, professor de Educação Social, Educação Moral e Cívica e História, na Escola Ginásial de Flórida Paulista e que também atuava como advogado em escritório próprio.

Desde sua fundação, várias transformações e reestruturações no ensino ocorreram, entre as quais está o avanço do PEI, programa esse que a unidade passou a integrar no ano de 2022. Esta é a única escola pública com as modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na cidade, consequentemente, isso traz toda a diversidade socioeconômica e cultural juvenil do município para dentro dos seus muros, constituindo-se em um importante local de encontro no cotidiano da juventude local. Por ser uma PEI de sete horas, atende no primeiro período, das 7h às 14h, o Ensino Fundamental II, e no segundo período, das 14h30 às 21h00 o Ensino Médio.

Entretanto, também possui estudantes de Ensino Médio regular e EJA, no período noturno, das 19h às 23h. Conforme já foi dito, a pesquisa foi realizada com os estudantes do ensino regular noturno em ambas as escolas e acredito que essa escolha atende melhor aos objetivos da pesquisa, pois abordamos estudantes com outras similaridades, além da idade-série, como a necessidade de conciliar estudo e trabalho.

A escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales está localizada na área central da cidade de Flórida Paulista, interior do estado de São Paulo, distante cerca de 625 quilômetros da capital, conforme o mapa 3:

Mapa 3 – Localização da E.E. Dr. Pécio Gomes Gonzales em Flórida Paulista



Trata-se de uma escola pública, como já mencionei. Seus espaços físicos se assemelham aos espaços físicos de tantas outras escolas públicas: corredores, pátio e salas de aula comuns, conforme as ilustrações 1, 2, 3 e 4. É nessa arquitetura que acontecem as dinâmicas cotidianas que produzem este espaço escolar e, de certa forma, essa estrutura atua como um campo de possibilidades para a ação dos jovens estudantes, limitando ou potencializando suas interações entre pares e seus processos educativos, o que certamente tem seus efeitos sobre os projetos de futuro, considerando a perspectiva dos agenciamentos.

Ilustração 1: Vista da fachada da escola Dr. Pércio Gomes Gonzales



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

Ilustração 2: Sala de aula da escola Dr. Pércio Gomes Gonzales



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

Ilustração 3: Corredor da escola Dr. Pércio Gomes Gonzales



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

Ilustração 4: Pátio descoberto da escola Dr. Pércio Gomes Gonzales



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

A escola, enquanto um espaço de sociabilidade, é onde os estudantes interagem entre si e com professores, permitindo a construção de redes sociais importantes. Essas conexões podem se estender além da sala de aula e serem valiosas para futuras oportunidades acadêmicas, profissionais e pessoais, oferecendo educação, conhecimento, habilidades, orientação e oportunidades que os ajudam a ampliar os horizontes de possibilidades e a explorar os interesses e as potencialidades dos jovens estudantes.

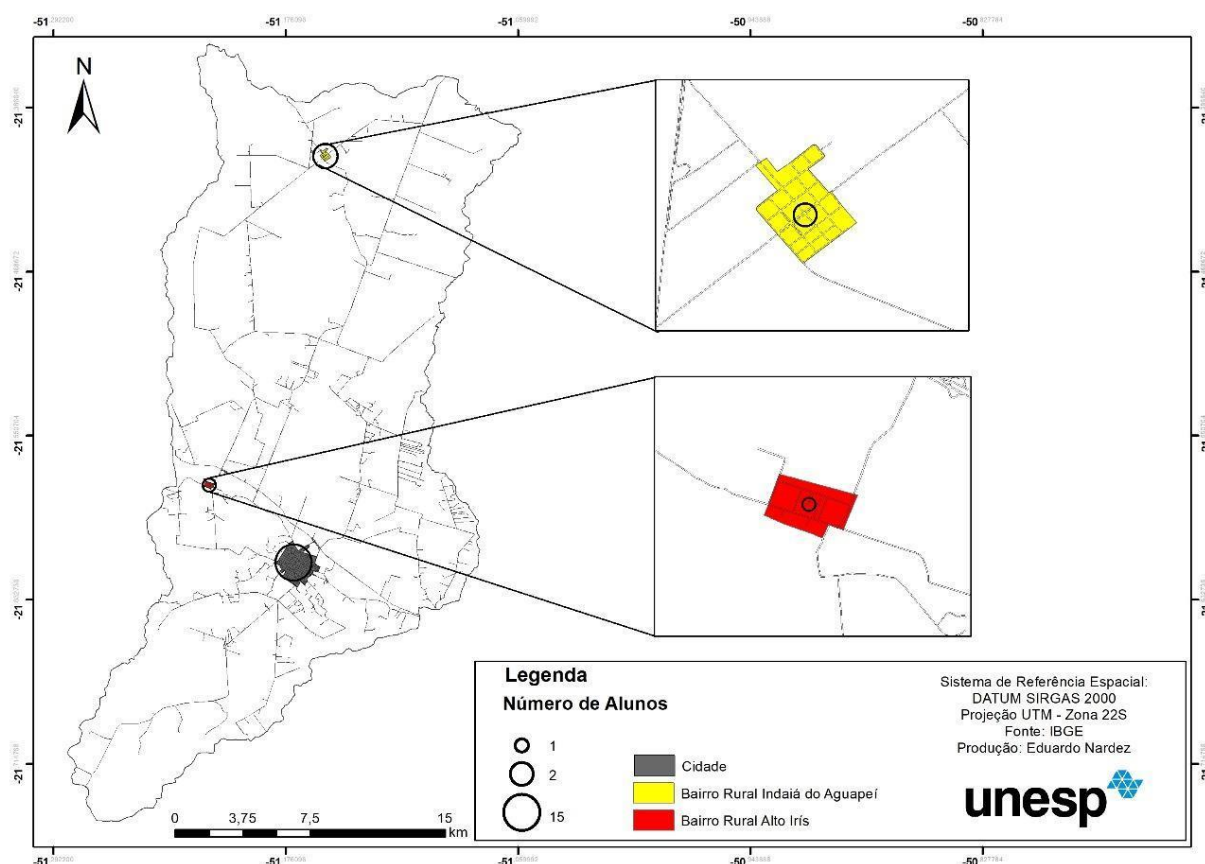
No ano de 2022, o número total de matrículas na unidade escolar era de 883 estudantes, destes 88 estavam no período regular noturno, distribuídos em cinco turmas, sendo EJA Ensino Médio, EJA Ensino Fundamental II Multisseriada, EJA Ensino Médio Multisseriada, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio. Durante o período em que estive acompanhando e observando a rotina escolar, não presenciei nenhum dia em que o número de alunos fosse superior a 30 estudantes.

Na turma do 3º ano do Ensino Médio noturno, o total de estudantes, conforme a lista de chamada, era de 25 matrículas, mas considerando os estudantes que, de fato, frequentam regularmente, esse número não ultrapassa a 10, chegando a 18 estudantes em dias alternados ao longo da semana.

Nas páginas a seguir, trago uma breve descrição de cada estudante, o perfil foi elaborado considerando os dados obtidos através do questionário socioeconômico - um total de 18 estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio responderam ao questionário. A aplicação do instrumento foi realizada durante o horário de aula cedido pelo professor de Geografia. Entretanto, necessitei aplicar o questionário em vários dias ao longo das semanas que realizei a observação participante com a turma, para que, assim, alcançasse um número maior de respostas, pois a inconstância no fluxo escolar foi um fator que dificultou a aplicação. A partir do questionário foi elaborado o mapa 4, contendo o mapeamento dos locais de moradia dos jovens.

Dito isso, a turma é composta por 14 alunos (77%) e 4 alunas (23%), ou seja, a maioria dos estudantes é do gênero masculino, todos declararam exercer atividade remunerada fixa semanalmente no contraturno e apenas dois declararam que trabalham nos finais de semana. Entre as atividades estão: funcionário em supermercado, atendente em loja e lanchonete, ajudante em oficina mecânica, ajudante de pedreiro, manicure, doméstica/diarista e trabalhadores rurais. Entre os jovens que declararam desenvolver atividades rurais, um total de 07 alunos, elencaram atividades sazonais alternadas em lavouras de amendoim, batata e mandioca; outros citaram o cuidado com gado leiteiro e criação de porcos.

Mapa 4 – Localização das moradias dos estudantes da E.E. Dr. Pécio Gomes Gonzales



Conforme o mapa acima, elaborado a partir do questionário respondido pelos estudantes, apenas três alunos moradores de distritos rurais, dois residentes no bairro rural Indaiá do Aguapeí e um morador do bairro rural Alto Íris, utilizam o ônibus para ir e vir diariamente para a escola, os demais fazem o percurso a pé.

Os perfis dos estudantes apresentados a seguir são compostos de cinco variáveis aglutinadas em dados pessoais (idade, sexo, religião, cor de pele, bairro onde mora); configuração familiar (com quem moram, escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis); atividades extracurriculares (práticas urbanas de estudo, lazer e trabalho) e projetos para futuro (cursos, trabalho e interesses). Além dessas variáveis, o questionário conta com perguntas abertas visando conhecer as percepções dos jovens sobre a escola, compreender suas práticas sociais, econômicas, espaciais e culturais, bem como as expectativas de projeto de futuro.

Perfil 1: Maicon, 17 anos, mora com o avô e a avó materna, um tio e o irmão. As cinco pessoas residem em casa própria. Respondeu que costuma ir e vir de casa até a escola a pé. O estudante se autodeclarou pardo e católico praticante. Descreve que suas principais práticas, além de trabalhar em uma loja de celular e frequentar a escola, é ir à praça nos finais de

semana com os amigos ou jogar futebol. Costuma ir com a namorada à igreja, lanchonete e similares. Embora não tenha carteira de habilitação, costuma andar de moto pela cidade e áreas rurais. Com relação às expectativas com o futuro, pretende fazer faculdade de agronomia ou medicina veterinária, por influência de pessoas que trabalham na área e observa que estão bem estabelecidas profissionalmente.

Perfil 2: Mateus, 17 anos, mora com a mãe, trabalhadora rural, e outros três irmãos. Atualmente, apenas a mãe está com emprego fixo e a família reside em uma casa alugada. Costuma ir e vir a pé de casa para a escola diariamente. O estudante se autodeclarou preto, evangélico e participante de grupo musical na igreja. Entre suas principais práticas de lazer elencou ouvir música e cantar, e ir à casa dos amigos para conversar na calçada. Embora tenha declarado que está desempregado, cita que é contratado, com frequência, para realizar pulverização manual de inseticidas/fungicidas com um pulverizador costal, em pequenas áreas agrícolas, recebendo por um trabalho de 8h no sábado e 8h domingo o equivalente a quarenta reais. Com relação às expectativas com o futuro, a principal pretensão é conseguir um emprego formal, com carteira assinada e estabilidade, descreve que não têm interesse em realizar um curso superior ou profissionalizante.

Perfil 3: Alexandre, 17 anos, mora com a namorada, uma filha de 2 meses e a sogra. A família, composta por quatro pessoas, reside em casa própria. O estudante se autodeclarou branco e sem religião. Costuma ir e vir a pé de casa para a escola. Descreve que trabalha de terça a domingo em uma lanchonete durante o dia, mas que também trabalha na feira, na quarta-feira e sexta-feira, em uma barraca de pastel, por isso falta na escola regularmente nesses dias. Entre suas principais práticas de lazer elencou assistir televisão, ficar em casa sem fazer nada ou navegando na internet. Para o futuro, não pretende realizar cursos e planeja continuar trabalhando.

Perfil 4: Hugo, 18 anos, mora com os pais e uma irmã. A família é composta por quatro pessoas e reside em uma casa própria. O jovem declarou que trabalha como auxiliar de pedreiro com o pai, sendo de cor branca e testemunha de Jeová. Costuma ir e vir a pé de casa para a escola. Entre suas práticas de lazer e lugares que costuma frequentar, elencou assistir televisão, visitar amigos e parentes, navegar na internet, igreja e lanchonete. Por fim, descreve que pretende fazer um curso superior, estando em dúvida entre engenharia civil ou engenharia elétrica, a escolha justifica-se por já trabalhar na área e deseja se especializar.

Perfil 5: Igor, 17 anos, mora com a avó, a mãe e um irmão. A avó é aposentada, a mãe trabalha em uma padaria e ele está empregado como ajudante em uma oficina mecânica especializada em máquinas agrícolas. As quatro pessoas residem em casa própria. O estudante se autodeclarou pardo e católico praticante. Costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Descreve que suas principais práticas, além de trabalhar e frequentar a escola, é ir à missa e ao grupo de jovens da igreja, jogar futebol, ficar na praça, navegar na internet e assistir a filmes. Destaca que já realizou cursos profissionalizantes e técnicos na escola estadual técnica, em Adamantina. Pretende realizar um curso de tratorista e operador de máquinas agrícolas, mas não cita realizar um curso universitário assim que terminar o Ensino Médio.

Perfil 6: João, 18 anos, mora com o avô e a avó materna, ambos aposentados, um tio empregado em usina de cana de açúcar, dois primos também empregados na mesma usina e uma tia. O jovem trabalha na agricultura, em lavouras de amendoim, mas também auxilia no trabalho de ordenha de vaca e no manejo com criação de porcos. A família, composta por sete pessoas, reside em uma casa emprestada em área rural localizada no distrito rural de Alto Íris, em Flórida Paulista. O estudante utiliza ônibus escolar coletivo para ir e vir de sua casa até a escola. Se autodeclarou pardo, evangélico e que está frequentando essa escola há poucos meses, pois é natural do Nordeste e veio para a região para trabalhar a convite dos parentes. Descreve que quando não está trabalhando ou estudando, costuma andar de cavalo no sítio, ou ir para Adamantina (cidade vizinha) visitar parentes e amigos, pois a cidade oferece mais opções de parques ao ar livre, bares, lanchonetes e cinema. Não realizou cursos profissionalizantes e justifica que não gosta de estudar, por isso não planeja realizar curso superior. Entretanto, gostaria de, ao terminar do Ensino Médio, candidatar-se a um cargo na usina de cana de açúcar em que os tios e primos já estão empregados.

Perfil 7: Guilherme, 18 anos, mora em casa própria junto com seus pais e uma irmã. O estudante se autodeclarou branco, evangélico e trabalhador remunerado, em sítio, exercendo a função de leiteiro. Guilherme cita que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Entre suas principais práticas de lazer elencou assistir televisão, frequentar bares ou similares, ficar em casa navegando na internet e encontrar os amigos para jogar bola e jogar truco. Entre as práticas que gostaria de fazer e não faz, listou frequentar uma academia, justificando a falta de tempo. Não listou que pretende realizar um curso superior após o término do Ensino Médio,

assinando que não pensou sobre o assunto e escreveu que “quero trabalhar com o que gosto, com animais”.

Perfil 8: Antônio, 17 anos, mora com a mãe, duas irmãs e a avó materna em uma casa própria. Declarou que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. A avó trabalha como empregada doméstica e, assim como sua mãe, ele também está trabalhando em lavouras de amendoim e no plantio de mandioca. O jovem se autodeclarou como preto e não sinalizou nenhuma prática religiosa. Antônio após a conclusão do Ensino Médio deseja mudar de cidade em busca de melhores oportunidades de emprego e descreveu que deseja no futuro trabalhar em um escritório de contabilidade. Entre as práticas que realiza quando não está trabalhando ou estudando, listou frequentar a praça, encontrar amigos e jogar futebol.

Perfil 9: Isaías, 16 anos, mora com a mãe e o pai em uma residência alugada. O jovem trabalha como empacotador e repositor em supermercado, já estudou em escola técnica e a universidade está entre os seus projetos para o futuro, descreve que deseja ingressar numa faculdade após a conclusão do Ensino Médio e ao mesmo tempo trabalhar para “conquistar minha independência”. Menciona que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Se autodeclarou como branco e católico praticante. Quanto não está trabalhando, listou que costuma ouvir música, cantar, ajudar nas tarefas domésticas, visitar parentes, ficar em casa navegando na internet e caminhar em uma pista destinada para esse fim.

Perfil 10: Elias, 16 anos, mora com os tios e um casal de primos em uma residência própria localizada no distrito rural do Indaiá do Aguapeí, em Flórida Paulista. O tio trabalha como agricultor e Elias, natural do Nordeste, veio há pouco mais de dois meses para trabalhar em lavouras de amendoim na região. O estudante utiliza transporte de ônibus escolar coletivo para ir e vir de sua casa até a escola. Elias descreve que pretende fazer o curso superior de Design de Games ou outro curso que trabalhe com Programação e justificou sua escolha por vontade e gosto pessoal. Se autodeclarou pardo e evangélico, por influência da família. Participa de campeonatos online de games e esse é um grupo cultural/social que participa e convive com maior frequência, encontrando virtualmente pessoas de vários lugares do Brasil e de outros países. Quando não está trabalhando, jogando na internet e estudando, listou que ouve música, assiste a filmes, fica nas redes sociais, mas também frequenta bares, lanchonetes e similares. Justificou que a distância entre a escola e sua residência e o cansaço são fatores que influenciam em suas faltas na escola.

Perfil 11: *Abdiel, 17 anos, mora com os pais e dois irmãos em uma residência emprestada e de propriedade de familiares, localizada no distrito rural do Indaiá do Aguapeí, em Flórida Paulista. Abdiel utiliza o ônibus escolar coletivo como principal meio de transporte para ir e vir de sua casa até a escola. O pai tem ensino fundamental completo e trabalha na usina de cana de açúcar na cidade de Junqueirópolis. A mãe tem Ensino Médio completo e trabalha na mesma usina, mas na área de serviços gerais, dedicando-se à limpeza e organização da oficina. Abdiel está trabalhando atualmente nas lavouras de amendoim, mas alterna com o plantio e colheita de mandioca, batata e urucum. Se autodeclarou pardo e evangélico. Após a conclusão do Ensino Médio listou que não pretende fazer um curso superior por desinteresse e por não ter pensado sobre o assunto, deseja “ser contratado em uma granja recém-instalada na cidade e continuar trabalhando”. Entre suas práticas sociais, culturais e de lazer, listou que costuma ir à praça, assistir televisão, encontrar os amigos, navegar na internet e ir à igreja.*

Perfil 12: *Fernando, 17 anos, mora com a mãe, os avós e duas tias. A família reside em casa própria localizada na cidade. Declarou que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Está trabalhando atualmente nas lavouras de amendoim. Após a conclusão do Ensino Médio deseja “ir mais além, tipo curso de Agronomia ou Direito, quando sair vou querer fazer uma faculdade”. Se autodeclarou branco e católico não praticante. Entre suas principais práticas de lazer elencou assistir televisão, frequentar bares ou similares, encontrar os amigos, jogar bola e ouvir música.*

Perfil 13: *Rodrigo, 17 anos, mora em residência própria com a mãe, o padrasto e uma irmã. Menciona que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Se autodeclarou pardo e católico e descreve que atualmente está exercendo atividade remunerada na lavoura de amendoim. Quando questionado sobre o que pretende fazer após o término do Ensino Médio, respondeu que pretende “buscar oportunidades para crescer fora daqui, ingressar numa faculdade, fazer cursos, ser efetivado em alguma empresa”, mas não especificou nenhum ramo de intenção. Entre suas principais práticas de lazer elencou assistir televisão, encontrar os amigos e ir à praça, por vez, listou os colegas de escola e os colegas de trabalho como seus principais grupos sociais.*

Perfil 14: Alex, 16 anos, mora com os pais em residência própria. Os pais possuem um pequeno bar/mercearia e Alex costuma ajudar nesse comércio. Se autodeclarou pardo e católico. Declarou que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Quando não está trabalhando, listou que costuma visitar amigos, passear com os amigos e ficar em casa sem fazer nada, à toa ou dormindo. Assistir televisão e navegar na internet são os itens que marcou que realiza sempre. Tem como projeto de futuro, após a conclusão do Ensino Médio, “cursar uma faculdade de administração e educação física”.

Perfil 15: Laura, 17 anos, mora com a mãe e uma irmã. Se autodeclarou parda e sem religião, descreve que a mãe trabalha como empregada doméstica e que começou a realizar faxina por indicações da mãe. Respondeu que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Mencionou que realizou cursos profissionalizantes voltados à estética (design de sobrancelha, alongamento de unhas e manicure), um desses cursos está sendo realizado, às quartas-feiras à noite, na cidade de Adamantina. Quando não está trabalhando, listou que costuma realizar festas particulares, juntar os amigos para conversar, beber, ouvir música e petiscar. Em seus planos para o futuro está montar um salão de beleza e trabalhar com estética.

Perfil 16: Rayssa, 18 anos, mora com a mãe, o marido e dois filhos. A família reside na cidade em casa alugada há poucos meses. Declarou que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Rayssa e seu marido trabalham na lavoura de amendoim. Grávida do terceiro filho, descreveu que voltou a estudar porque acredita que a escola contribui com o seu projeto de futuro de “cursar faculdade de matemática ou pedagogia para trazer conhecimentos e uma vida melhor”. Quando não está trabalhando, listou que costuma ajudar nas tarefas domésticas, cuidar dos filhos, assistir televisão e descansar.

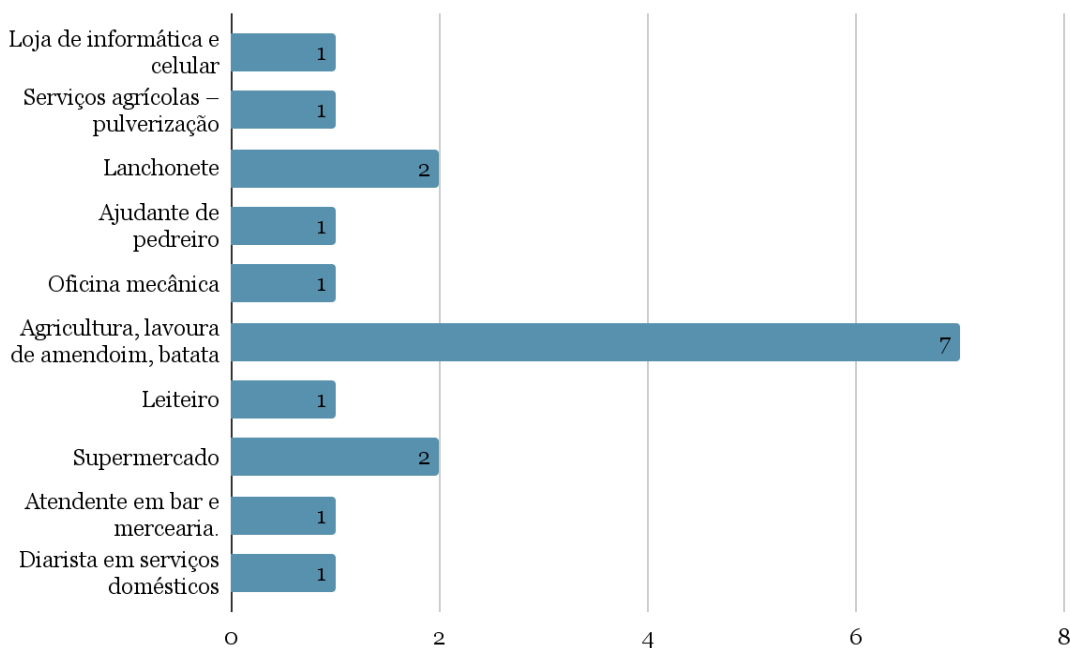
Perfil 17: Jéssica, 17 anos, mora com os pais e dois irmãos em uma casa própria localizada na cidade. Se autodeclarou parda e evangélica, porém, destaca que não frequenta regularmente a igreja. Trabalha na padaria de um supermercado e contribui parcialmente para o sustento familiar. Respondeu que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Declarou que realizou o curso profissionalizante de Design de Sistemas em uma escola estadual técnica localizada na cidade de Adamantina. Tem como projeto de futuro cursar faculdade de Enfermagem e justificou a escolha por aptidão, vontade e gosto pessoal. Pretende prestar o vestibular logo após o término do Ensino Médio e planeja conciliar trabalho e estudo para conseguir atingir esse objetivo. Quando não está trabalhando, listou que costuma ajudar nas

tarefas domésticas, ouvir músicas, navegar na internet, ir ao jardim e a pista de caminhada com amigos.

Perfil 18: *Mical, 17 anos, mora com o pai, a mãe e um irmão. Declarou que costuma ir e vir de casa para a escola a pé. Após a conclusão do Ensino Médio pretende “continuar trabalhando para conseguir arcar com os custos de uma faculdade noturna de Contabilidade”. Atualmente, trabalha em um trailer de lanche, justificando ser por essa razão o elevado número de faltas que possui. Se autodeclarou parda e católica, listando que quando não está trabalhando ou estudando costuma namorar, ouvir músicas, assistir televisão, ajudar nas tarefas domésticas e ficar em casa navegando na internet.*

Os perfis revelam, de modo geral, que os jovens estão mais preocupados em obter um emprego fixo, estável e seguro, do que dar prosseguimento nos estudos em nível universitário. Outra questão que merece destaque é que metade dos estudantes respondeu que trabalha em atividades no campo (boia-fria), sendo o manejo do amendoim o mais citado. A maior parte das respostas obtidas por meio do questionário mostra que os jovens expressam o desejo de fazer uma faculdade, mas nem sempre logo após a conclusão do Ensino Médio. Citam cursos de contabilidade, enfermagem, licenciaturas (pedagogia, matemática, educação física), agronomia, administração, direito, medicina veterinária, design de game, programação, engenharia civil, engenharia elétrica. Entretanto, não é uma exceção o desejo de encerrar o percurso de escolaridade com o término do Ensino Médio, conforme os perfis 2 (Mateus), 3 (Alexandre), 5 (Igor), 6 (João), 8 (Antônio), 11 (Abdiel) e 15 (Laura). De forma mais objetiva, os gráficos 1 e 2 a seguir demonstram em números o que acabei de expressar:

Gráfico 1– Emprego dos estudantes da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Projeto de vida dos jovens da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales



Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que alguns estudantes possuem o interesse por mais de um curso superior, por isso, os dados apresentados no gráfico 2 são maiores do que o número de estudantes

participantes. Arelado a isso, encontrei respostas que remetem a indecisão quanto a que rumo tomar após a saída da escola, conforme os perfis 7 (Guilherme), ao listar que não pensou sobre o assunto, 9 (Isaías) que não sabe qual curso quer fazer, mas destaca o desejo de “conquistar minha independência” e 13 (Rodrigo), que também não especificou o curso pretendido.

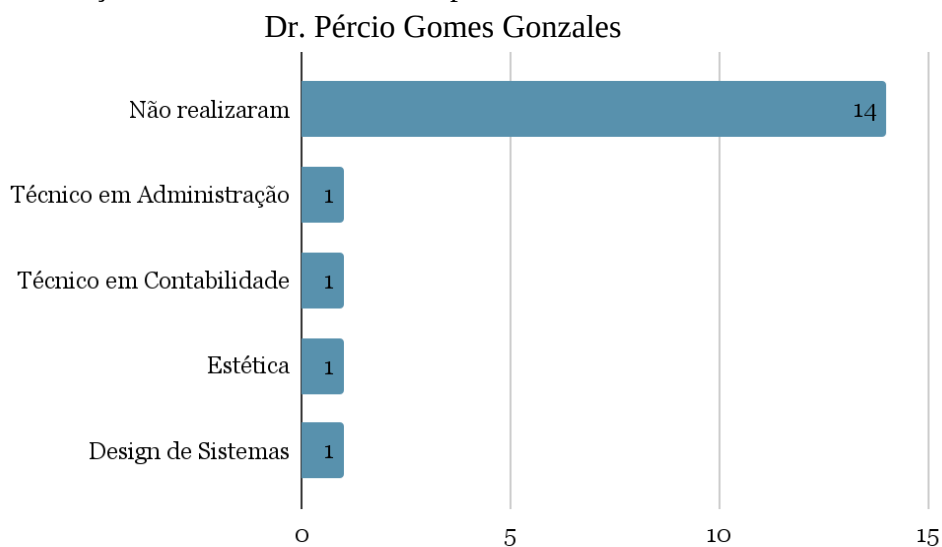
Cabe reiterar que a cidade de Flórida Paulista possui características típicas de uma cidade pequena com sua economia fundamentada basicamente no setor agropecuário, comércio e prestação de serviços característicos de uma cidade pequena. Conforme pesquisa realizada anteriormente, no mestrado (Moreti, 2020), pude constatar que em 2017, o salário médio mensal dos trabalhadores formais de Flórida Paulista “era de dois salários-mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 12.1%, totalizando 1.726 pessoas” (Moreti, 2020, p. 27). Nesse sentido, entre os desafios contemporâneos mais evidentes no município, destacam-se o desemprego e a evasão populacional, especialmente entre os jovens, fato exemplificado no perfil 13 (Rodrigo) quando o estudante escreve que pretende “buscar oportunidades para crescer fora daqui”.

Com exceção dos três estudantes moradores de distritos rurais, conforme os perfis 6 (João), 10 (Elias) e 11 (Abdiel), todos os estudantes não utilizam outro meio de transporte, além dos próprios pés, para ir e vir de casa até a escola, visto que, a distância desse percurso não ultrapassa 5 km.

Algo que chama atenção são as práticas sociais e culturais citadas pelos estudantes. Esses jovens são convocados a assumirem responsabilidades com o presente e com o futuro ao conciliar estudo e trabalho. Mas, ser jovem em uma cidade pequena reserva algumas particularidades, embora, também tenham referências globais, visto que usam roupas de marcas globais, têm acesso à internet, redes sociais, jogos *online*, ouvem músicas internacionais, assistem a filmes e séries do mundo todo, por exemplo.

Destaca-se, na dimensão localizada da cidade, suas limitações quanto à oferta de cursos, vagas de emprego e entretenimento, assim, limitando as experiências juvenis por não dispor de ampla oferta. No entanto, como demonstra o gráfico 03 a seguir, conforme mencionado anteriormente nos perfis (05) Igor, 6 (João), 15 (Laura) e 17 (Jéssica), os jovens listam que já realizaram cursos técnicos e profissionalizantes. Nesse caso, em comum entre os jovens está a orientação dos fluxos em direção a cidade de Adamantina, em busca de cursos profissionalizantes, técnicos e locais de lazer.

Gráfico 3 – Realização de cursos técnicos e/ou profissionalizantes entre os estudantes da E.E.



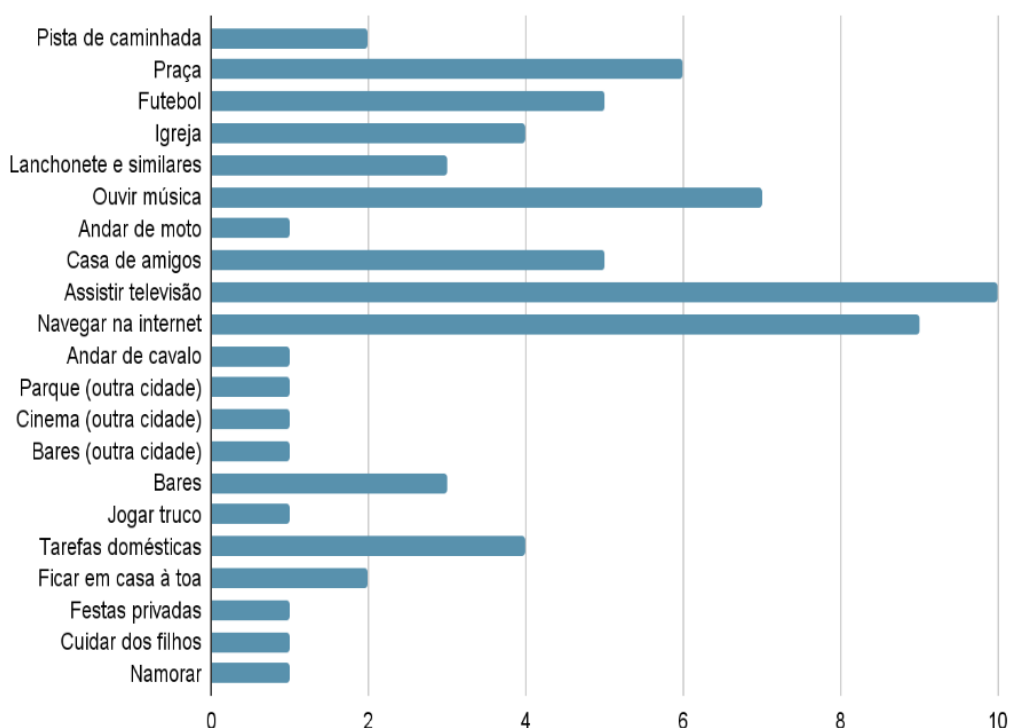
Fonte: Dados da pesquisa.

Um olhar atento perceberá que, por diversas vezes, algumas práticas sociais, citadas pelos jovens, só têm sentido no cenário das cidades pequenas e na percepção dos seus moradores, exemplificado no perfil 2 (Mateus) “ir à casa dos amigos para conversar na calçada”, faz menção uma prática comum entre os jovens, nas cidades pequenas e nas periferias, de ir até a casa dos amigos para ficar ao lado de fora, sentado na calçada, apreciando o movimento, o fluxo de carros e pessoas. A praça central tem um peso na sociabilidade dos jovens de cidades pequenas, de diferentes gerações, conforme também mostrou o trabalho de Souza (2020)¹³.

Conforme o gráfico 4, as práticas sociais, de lazer e entretenimento mencionadas pelos estudantes, quando não estão estudando ou trabalhando, são assistir televisão, navegar na internet e ouvir música, atividades realizadas, em geral, na própria residência. Cabe esclarecer que, ao listarem suas práticas sociais, de lazer e entretenimento, os estudantes assinalaram mais de uma opção, portanto, o número de práticas é superior ao número de participantes.

¹³ A título de exemplo, pode ser consultado o trabalho de Souza (2020) que analisou as práticas sociais e espaciais juvenis, nas cidades de Pompéia e Oriente, cidades pequenas do interior paulista. Conforme o autor, dentre as muitas questões que as cidades pequenas enfrentam está a falta de inovações no lazer e ócio da juventude.

Gráfico 4 – Práticas dos jovens no tempo livre em Flórida Paulista



Fonte: Dados da pesquisa.

Três entre as quatro alunas listaram tarefas domésticas e, apesar de haver um aluno e uma aluna com filhos, apenas a aluna elencou como atividade cuidar dos filhos. Por sua vez, a praça, a igreja e a pista de caminhada são espaços urbanos citados como espaços públicos utilizados pelos jovens e amigos aos finais de semana, outros espaços citados são bares, lanchonetes e similares.

É notável o fato de que a maioria dos estudantes desta turma que participou da pesquisa se autodeclarou preta ou parda, compondo a população negra. A esse dado associa-se o trabalho desde a fase da juventude, seja no campo, seja na cidade, com alguns sem carteira assinada, compondo assim um perfil geral de jovem mais empobrecido e negro. Segundo dados do Censo 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa de população residente no município de Flórida Paulista é de 12.958 habitantes. Desse total, com relação a cor e raça, se declaram brancas 6.951 pessoas, pretas 716, amarelas 140, pardas 5.147 e indígenas 4. Por sua vez, entre os 18 estudantes participantes desta pesquisa, se declaram brancos 5 estudantes, pretos 2, pardos 11 e as demais classificações não estiveram entre as respostas dos jovens. A partir dos dados observa-se que a maior parcela da população de Flórida Paulista é composta por pessoas que se autodeclaram brancas (53,64%), mas o percentual dos estudantes do noturno é composto em sua maioria por pessoas negras e pardas (72%). O que

reforça uma desigualdade, materializada na figura do estudante trabalhador, que é social, mas também racial.

Conforme Brown (2011), Evans (2015) e O'Connor (2015), as realidades locais e as estruturas sociais influenciam nas trajetórias e aspirações dos jovens, moldando a maneira como percebem as oportunidades disponíveis. A maioria dos estudantes expressou uma compreensão de como seus recursos econômicos limitam suas escolhas. O ensino superior não é uma aspiração geral entre esses estudantes, pois há outros projetos e anseios. Ingressar na universidade é percebido como um empreendimento arriscado, especialmente para os jovens da classe trabalhadora, que enfrentam recursos limitados e convivem com familiares e amigos que não obtiveram diploma universitário. Isso leva muitos a questionar a relevância do ensino superior em seus planos para o futuro.

Nesse sentido, a escola assume um papel importante nas sociabilidades juvenis e pode ser um agente de transformação social ao oferecer, além da educação formal, a possibilidade de ampliar os horizontes, criar redes de apoio e oportunizar reflexões sobre os projetos de futuro desses jovens. Talvez esses jovens não tenham pleno conhecimento dos mecanismos que podem facilitar o acesso à educação superior, como as cotas para estudantes de escolas públicas e para estudantes pretos e pardos. Por isso, professores e orientadores, ao informar sobre essas políticas públicas, especialmente em áreas menos favorecidas, podem expandir as possibilidades desses jovens, visto que muitos desconhecem seus direitos ou como funcionam os programas de cotas. Ao apresentar essas oportunidades, a escola não apenas fornece informações essenciais, mas também inspira os jovens a acreditar no ensino superior como uma meta possível. Além disso, ao esclarecer sobre cotas, exames de acesso e programas de apoio financeiro, eles podem ampliar suas aspirações. Caso os estudantes desconheçam as cotas, é fundamental que a escola traga esse tema para a sala de aula, por meio de palestras, debates e visitas a universidades. Assim, a escola cumpre seu papel de promotora da equidade social, oferecendo uma visão mais clara e possível sobre o futuro dos jovens.

A cidade em que cada indivíduo está delimita seu campo de possibilidades de fazer escolhas, assim como a rede de apoio de cada indivíduo. Limita tanto suas experiências de juventude no presente, como suas práticas de lazer, quanto suas possibilidades de futuro, estudo e emprego. A falta de oportunidade de aprofundamento em cursos e oportunidades de emprego é agravada por ser jovem, visto que falta experiência, algo que é sempre exigido. A experiência em empregos informais e no trabalho árduo da roça de amendoim, por exemplo, reforça a cidade pequena de Flórida Paulista como espaço de emigração de jovens.

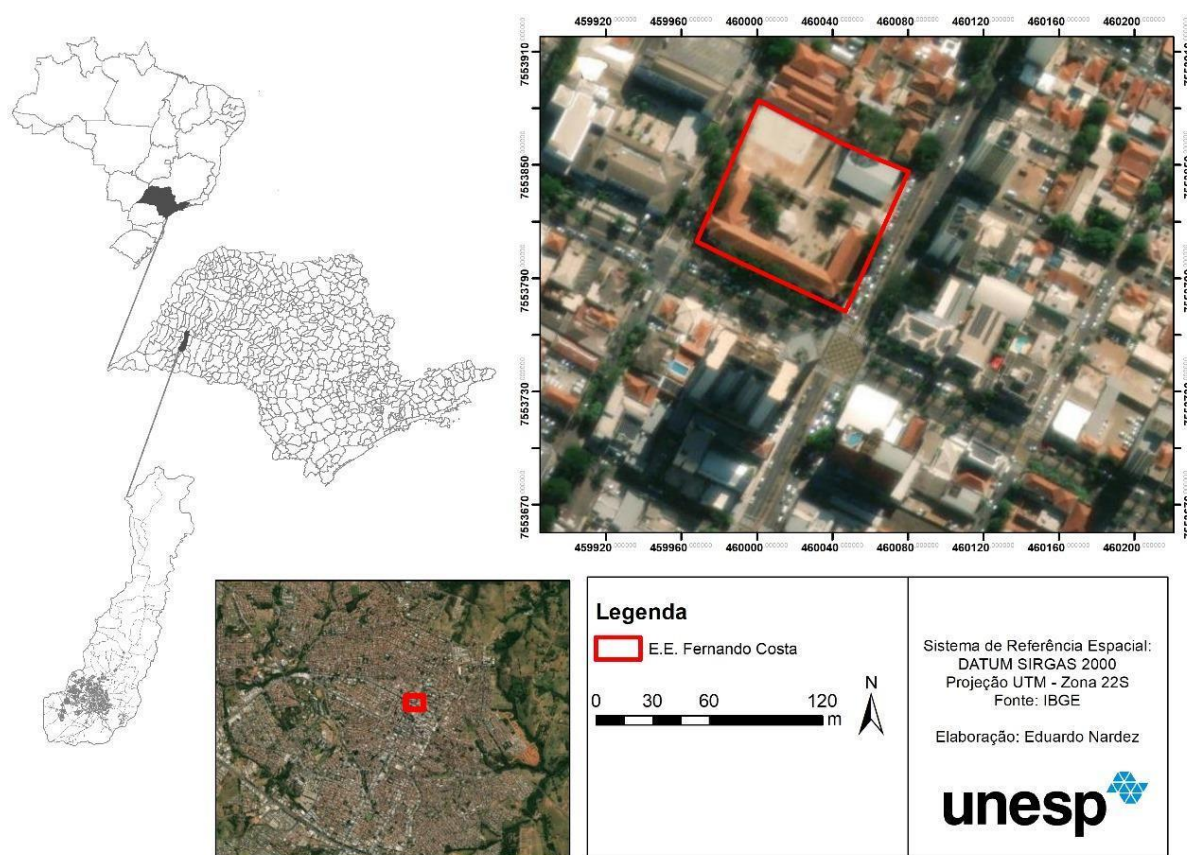
1.4.1.2 Escola Estadual Fernando Costa e os jovens participantes da pesquisa

De acordo com dados disponíveis no Diário Oficial do Estado de São Paulo do dia 23 de abril de 1941, a criação do ginásio do Estado em Presidente Prudente foi autorizada através do Decreto Lei n. 11.864, no governo de Adhemar de Barros, sendo o senhor Fernando Costa o interventor federal do período, assim, o nome da escola presta-lhe homenagem. No ano de 1943, foi decretado que no ginásio do Estado da cidade seria criado o colégio Fernando Costa e, em 1945, iniciou-se o seu funcionamento.

Conceição (2020) esclarece que no ano de 1953, pela Lei n. 2337, o local passou a funcionar como Instituto de Educação, oferecendo os cursos: Primário, Ginásial, Colegial com o Clássico, o Científico e o Curso Normal, além de oferecer o curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pré-Primário e o Curso de Administradores Escolares. Desse modo, o Instituto de Ensino Fernando Costa esteve em funcionamento entre os anos de 1953-1975, sendo extinto com a implementação da Reforma do Ensino, conforme a Lei n. 5692/71.

No mapa 5 é possível identificar a localização da E.E. Fernando Costa. Ela se localiza na porção central de Presidente Prudente/SP, distante cerca de 607 quilômetros da capital, nas proximidades da secretaria municipal da saúde, da prefeitura municipal, de instituições financeiras, da Igreja Matriz e do centro comercial da cidade, ou seja, sua localização demonstra que o prédio foi construído em uma área de destaque (Conceição, 2020).

Mapa 5 – Localização da E.E. Fernando Costa em Presidente Prudente



Seus espaços físicos se assemelham aos espaços físicos de tantas outras escolas públicas. Entretanto, a escola é composta por 3 (três) andares de salas de aula e as proporções em sua fachada destacam-se na paisagem. Internamente, a estrutura física é composta por corredores, quadra, pátio e salas de aula comuns, com todas as passagens para o pátio trancadas por portões de ferro. A porta principal que dá acesso para a rua é mantida trancada, sendo o acesso liberado mediante autorização de funcionários da secretaria.

No passado, o local privilegiou a formação de docentes e o atendimento aos estudantes com residências na área central da cidade e/ou imediações. Ao longo dos anos, várias transformações ocorreram em decorrência das reformas e reestruturações do ensino.

Cabe ainda destacar que, atualmente, a Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente tem 27 escolas estaduais e dessas, 15 escolas estaduais fazem parte do PEI¹⁴. A escola

¹⁴ As informações quantitativas das escolas participantes do PEI citadas foram obtidas através de levantamento realizado na plataforma da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente. Para maiores informações: <https://depresidenteprudente.educacao.sp.gov.br/escolas/>

estadual Fernando Costa não está entre as escolas do PEI em um momento de avanço das escolas pertencentes ao programa no Estado de São Paulo.

Desse modo, não estar entre as escolas participantes do PEI traz à escola estadual Fernando Costa um aumento de matrículas de estudantes de diferentes bairros, seja por esses jovens não se enquadrarem no programa, seja por preferência ao horário regular ou por encontrarem na localização da escola facilidades de acesso e fluxo urbano, o importante é que a escola recebe estudantes de todos os bairros da cidade.

No ano de 2022, a unidade escolar tinha 963 matrículas, atendendo do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, funcionando nos períodos da manhã, tarde e noite. No turno da manhã e do noturno acontecem as séries do Ensino Médio, totalizando 12 turmas atendidas no período da manhã e 06 no período noturno. Enquanto no período vespertino acontecem as séries dos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 12 turmas.

Como mencionado anteriormente, essa pesquisa ocorreu durante o período noturno, horário em que a escola oferta o Ensino Médio para seis turmas, sendo uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano. Reitero que essa pesquisa se concentrou em apenas uma das três turmas do 3º ano.

Nas ilustrações a seguir, trago alguns registros fotográficos obtidos durante a observação participante, para que o leitor possa visualizar elementos da estrutura física da referida escola. Verifica-se que o edifício ocupa a frente e as laterais de um quarteirão inteiro da avenida Washington Luís, uma das mais importantes da cidade, conforme as ilustrações 5, 6, 7 e 8 a seguir:

Ilustração 5: Vista da fachada da E.E. Fernando Costa



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

Ilustração 6: Sala de aula da E.E. Fernando Costa



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

Ilustração 7: Corredor de acesso à sala de aula da escola Fernando Costa



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

Ilustração 8: Pátio descoberto da E.E. Fernando Costa



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

A turma do 3º ano do Ensino Médio da escola estadual Fernando Costa, conforme a lista de chamada, possui um total de 45 matrículas, isso já desconsiderando os estudantes transferidos. Entretanto, considerando os estudantes que, de fato, frequentam regularmente, esse número não ultrapassa 25, chegando a 30 estudantes em dias alternados ao longo da semana.

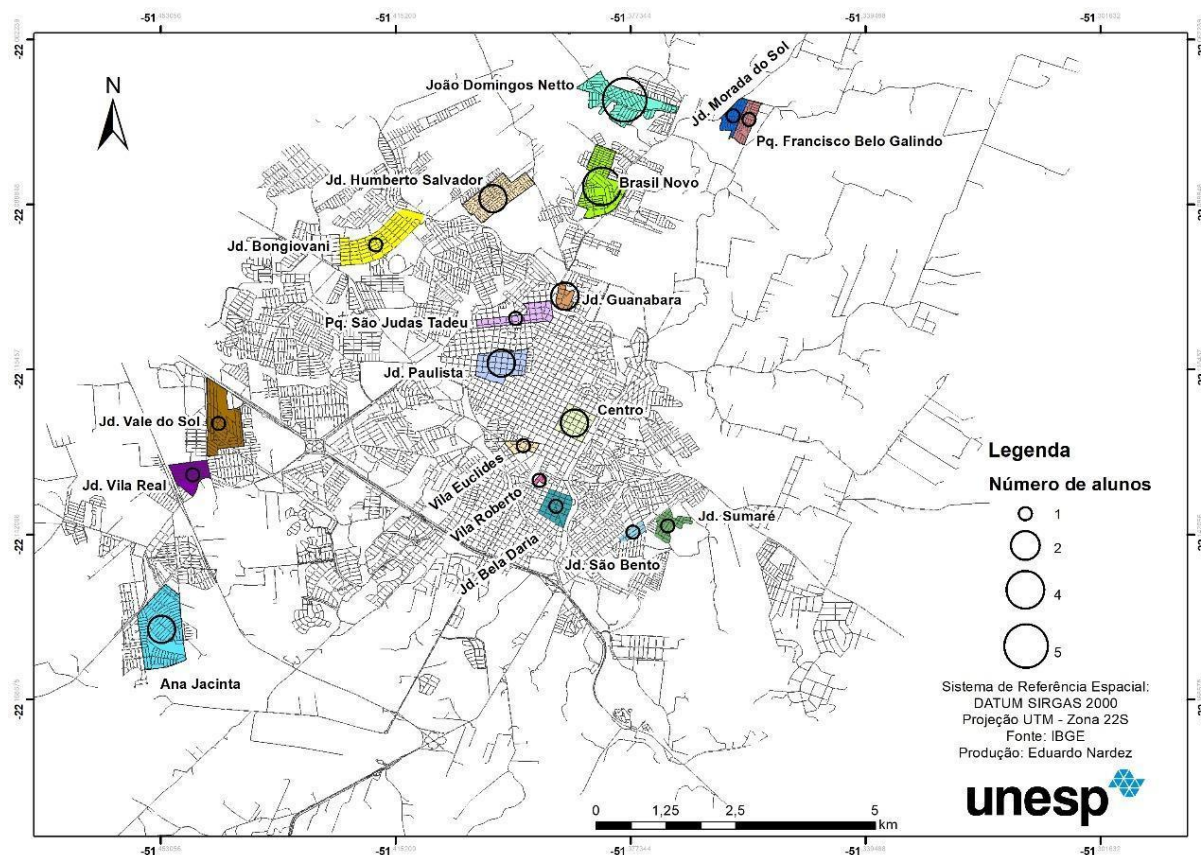
Dito isso, o questionário conseguiu atingir 14 alunos (46%) e 16 alunas (54%), demonstrando que há uma distribuição equilibrada entre os gêneros dos estudantes. A maioria declara exercer atividade remunerada fixa semanalmente no contraturno, exceto dois alunos e duas alunas que declararam estar atualmente desempregados, porém, afirmam que estão procurando uma recolocação no mercado de trabalho.

Entre as atividades elencadas estão: funcionários em supermercados, atendentes em lojas, assistentes administrativos, atendentes em escritórios e consultórios, cabeleireira, cuidador de idosos, estagiários na prefeitura, auxiliares de produção em fábricas, oficina mecânica e entregadores de aplicativos e lojas. Nesse sentido, as atividades são mais diversificadas, quando comparadas com os estudantes de Flórida Paulista.

Os perfis dos estudantes apresentados a seguir são compostos das mesmas variáveis citadas anteriormente, quando descrevi o perfil dos jovens da escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales: dados pessoais (idade, sexo, religião, cor de pele, bairro onde mora); configuração familiar (com quem moram, escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis); atividades extracurriculares (práticas urbanas de estudo, lazer e trabalho) e projetos para futuro (cursos, trabalho e interesses).

A partir das informações obtidas através do questionário foi elaborado um breve perfil descritivo dos estudantes, bem como, um mapeamento dos locais de residência dos jovens, conforme o mapa 6.

Mapa 6 – Localização das moradias dos estudantes da E. E. Fernando Costa



Conforme o mapa acima, elaborado a partir do questionário respondido pelos estudantes, a maioria dos jovens percorrem distâncias superiores a 5 km para chegar até a escola diariamente, entre estes estudantes, estão jovens moradores de 18 bairros de Presidente Prudente, sendo que 80% utiliza o ônibus coletivo como principal meio de transporte para a escola. O exercício de apresentar os resultados do questionário respondido pelos estudantes de maneira descritiva, através da elaboração dos perfis dos estudantes apresentados a seguir, representa um esforço interpretativo, tendo em vista, compreender a cultura juvenil, suas percepções, práticas espaciais e projetos de futuro.

Perfil 1: Iago, 17 anos, mora com os pais e um irmão em uma residência alugada no bairro Ana Jacinta, normalmente chega até a escola a pé, pois vem direto do trabalho para a escola. O pai trabalha como repositor em loja de atacado e a mãe como faxineira no ramo hoteleiro. Iago trabalha em uma empresa de festas e decorações, auxiliando em serviços gerais. Se autodeclarou pardo e evangélico. Quando não está trabalhando, listou que costuma visitar amigos, ajudar nas tarefas domésticas, jogar videogame, ouvir música, navegar na internet, ficar em casa à toa, ir à igreja e namorar. Entre os espaços públicos que costuma utilizar

elencou parques e quadras, utilizando-se de aplicativos de transporte e ônibus coletivo para locomover-se pela cidade. Tem como projeto de futuro, após a conclusão do Ensino Médio, “cursar uma faculdade de educação física”, justificando sua escolha em razão da influência de familiares e terceiros.

Perfil 2: João Vitor, 17 anos, mora com a namorada em uma residência alugada no bairro Jardim Sumaré e utiliza ônibus coletivo para chegar até a escola. Se autodeclarou negro, evangélico e auxiliar em um lava-rápido. Quando não está trabalhando, respondeu que costuma visitar parentes, assistir televisão, jogar videogame, ir à igreja e jogar futebol. Elencou que o grupo social que se relaciona com mais frequência é o grupo de jovens da igreja e colegas de trabalho. Entre os lugares na cidade que gosta de frequentar, listou shopping center, Parque do Povo e McDonald 's. Já no item planos para o futuro após o término do Ensino Médio, escreveu que pretende fazer faculdade de Administração e continuar trabalhando.

Perfil 3: Brian, 19 anos, mora com a mãe e o irmão em uma residência alugada, localizada a poucos metros da escola, normalmente vem a pé para a escola. Se autodeclarou pardo, de família evangélica, porém não praticante. Descreve que trabalha como motoboy para uma rede de delivery e é o único empregado na sua residência atualmente. Quando não está trabalhando, frequenta bares, shows, festas, fica em casa à toa, navega na internet e namora. Pretende fazer curso universitário de Fisioterapia, pois julga ter habilidades e acredita que essa profissão tem prestígio social, para isso pretende continuar trabalhando para se manter durante o curso.

Perfil 4: Rafael, 17 anos, mora com os pais em uma residência própria localizada no bairro Jardim Bela Daria, utiliza-se de ônibus coletivo para ir e vir para a escola. Se autodeclarou amarelo e católico, com emprego regular como auxiliar de escritório. Já realizou cursos de idiomas (inglês e japonês), curso de matemática e está cursando técnico em administração. Pretende fazer faculdade de Programação, pois possui aptidões pessoais e acredita que terá retorno financeiro. Quando não está trabalhando ou estudando, listou que costuma ir à academia, shopping e cinema, mas também cita tocar instrumentos musicais, namorar, passear com os amigos e ficar em casa à toa.

Perfil 5: Caio, 16 anos, mora com os pais em uma casa alugada localizada no bairro João Domingos Netto e utiliza ônibus coletivo para ir e vir até a escola. Se autodeclarou branco e católico. Embora não receba salário, considera que trabalha como atleta de futebol, conforme sua resposta, além do treino no clube de futebol, não citou realizar outros cursos profissionalizantes. Em seu projeto para o futuro está cursar uma faculdade de Educação Física e “focar na carreira esportiva”. Quando não está treinando e estudando, costuma assistir televisão, ouvir música, jogar videogame, ir ao estádio, navegar na internet e passear com os amigos.

Perfil 6: Carlos, 17 anos, mora com os pais e mais dois irmãos em uma residência própria localizada no bairro Jardim Paulista. Se autodeclarou branco e católico, cita que costuma vir para a escola a pé ou com carro da família. Carlos exerce atividade remunerada em um escritório de contabilidade. Menciona que já realizou o curso profissionalizante de administração financeira, curso de idioma de inglês, espanhol e informática. Pretende fazer curso de nível superior em direito ou contabilidade, justifica que essa escolha se deve a influência da família e de professores. Entre suas práticas sociais e atividades que costuma realizar, listou namorar, ler livros, ouvir música, navegar na internet, fazer cursos, praticar esportes/futebol, ir à igreja, ir ao shopping, museu, cinema e exposições. Participa de grupos culturais ligados à prática de skate.

Perfil 7: Lucas, 17 anos, morador do bairro Jardim Guanabara, reside com os avós, tios e primos em uma residência alugada, utilizando o ônibus coletivo como principal meio de transporte na cidade. Se autodeclarou pardo e católico não praticante, descreve que trabalha com carteira assinada em um supermercado na função de repositor. Cita que pretende realizar um curso superior, no futuro, “quero fazer uma faculdade e viver a vida”, mas ainda não sabe qual curso. Quando não está trabalhando e estudando costuma ficar em casa à toa, assistir televisão, ouvir música, navegar na internet, frequentar bares, shopping, academia, pizzeria e sair com a namorada. Participa de grupos culturais ligados à prática de skate.

Perfil 8: Eduardo, 17 anos, reside com a mãe e o irmão em uma residência alugada, localizada nas imediações da escola, costuma ir a pé para a escola. Eduardo é irmão do Brian (Perfil 3). Se autodeclarou pardo e evangélico não praticante. Descreve que atualmente está desempregado, mas que anteriormente trabalhava com vendas informais no camelódromo. Já realizou um curso profissionalizante de informática e planeja no futuro conseguir um emprego

para possibilitar manter-se na faculdade de Educação Física, justificando a escolha do curso por possuir habilidades e aptidões pessoais. Quando não está estudando, ajuda nas tarefas domésticas, ouve música e fica em casa à toa ou navegando na internet. Entre os locais que costuma frequentar na cidade listou “Parque do Povo e rolezinho em frente à bares e locais de festas”.

Perfil 9: *José, 16 anos, mora em uma casa alugada localizada no bairro Jardim Euclides com a mãe, o padrasto e dois irmãos. José se autodeclarou branco e católico não praticante. Transita de casa para a escola a pé. Atualmente, está trabalhando como estagiário em uma loja de eletrodomésticos, onde “auxílio nas atividades administrativas e no pré-atendimento ao cliente”. Já realizou curso de informática básica. O curso superior em direito está em seu projeto para o futuro e justificou que a participação em eventos de divulgação desse curso foi uma das razões para despertar o seu interesse. Quando não está na escola ou no trabalho, costuma navegar na internet, assistir televisão, ficar na rua conversando com os amigos, ir até a pista de skate e jogar futebol no campo do Parque do Povo.*

Perfil 10: *Marcos, 17 anos. Se autodeclarou negro e sem religião definida. Mora em uma casa alugada localizada no bairro Ana Jacinta com a avó materna, a mãe e uma irmã. Marcos utiliza o transporte de ônibus coletivo para ir e vir de casa para a escola diariamente. Está empregado em uma oficina mecânica. Relata que gostaria de fazer cursos profissionalizantes, mas falta tempo para essa atividade. A faculdade não está nos seus projetos de futuro. Quando não está no trabalho ou na escola, costuma soltar pipa e jogar bola no campinho nas proximidades de sua residência, também fica em casa à toa, assistindo televisão ou navegando na internet, não costuma sair para realizar outras atividades por falta de dinheiro.*

Perfil 11: *Pedro, 17 anos, jovem branco, não declarou sua religião. Reside no bairro Jardim Morada do Sol com os pais e um irmão, em uma residência alugada. Utiliza o transporte de ônibus coletivo para ir e vir de casa para a escola diariamente. Pedro trabalha como estagiário no Programa Jovem Aprendiz, em uma loja de rede especializada em materiais para construção, onde auxilia na organização do estoque e reposição de itens. Quando não está trabalhando, respondeu que costuma encontrar os amigos, navegar na internet, assistir televisão, ir ao circo, parque de diversão e cinema. Elencou que o grupo social que se relaciona com mais frequência é o grupo de trabalho e familiares. Entre os lugares na cidade que mais gosta de frequentar, listou o Parque do Povo, a pista de skate e a Batalha do Vale. Já seus*

planos para o futuro após o término do Ensino Médio, escreveu que pretende fazer faculdade de Fisioterapia e continuar trabalhando.

Perfil 12: Ricardo, 18 anos. Declarou-se pardo e católico. Mora com o pai e um irmão em uma casa própria localizada no bairro João Domingos Netto. Utiliza o transporte de ônibus coletivo para ir e vir de casa para a escola diariamente, exceto quando encontra uma carona. Ricardo menciona que não realizou cursos profissionalizantes por não ter interesse. Trabalha como auxiliar em uma borracharia, desenvolvendo serviços gerais no local. No futuro, pretende fazer uma faculdade, mas ainda não sabe qual o curso. Em seus projetos para realizar após o término do Ensino Médio está conseguir outro emprego, com melhor remuneração e comprar uma moto. Quando não está no trabalho ou na escola, costuma sair para encontrar os amigos, vai à bares e ao Parque do Povo para fumar narguile, beber, ouvir música e conversar.

Perfil 13: Thiago, 17 anos, jovem branco, não declarou sua religião. Mora com os pais e dois irmãos em uma casa de propriedade da família localizada no bairro Jardim São Bento. Thiago trabalha auxiliando o pai em uma serralheria, localizada em frente à sua casa. Utiliza o transporte de ônibus coletivo para ir e vir de casa para a escola diariamente. Thiago respondeu que não realizou cursos profissionalizantes, mas não justificou o motivo. Após concluir o Ensino Médio, pretende fazer uma faculdade de Engenharia Mecânica ou Engenharia Elétrica, justificando a influência da família e de terceiros como o motivo para essa escolha. Quando não está no trabalho ou na escola, costuma sair para encontrar os amigos, vai à bares, festas, joga futebol e vai à academia. Na cidade cita como locais de preferência o Parque do Povo e bares localizados no seu entorno.

Perfil 14: Luan, 19 anos. O jovem se autodeclarou negro e sem religião definida. Utiliza ônibus coletivo para ir e vir da sua casa até a escola. Mora no bairro João Domingos Netto com sua namorada, embora não seja oficialmente casado, assim se considera. O casal e seu filho moram em uma casa emprestada de propriedade de familiares. Luan trabalha como repositor de estoque em um mercado nas proximidades de seu bairro. Respondeu que não realizou cursos técnicos ou profissionalizantes por falta de interesse e fazer um curso universitário não está em seu projeto de vida a curto prazo, pois planeja, após o término do Ensino Médio, “buscar outras colocações no mercado de trabalho para ter uma renda melhor, comprar ou alugar um imóvel pequeno”. As atividades elencadas, quando não está no trabalho

ou na escola, são ajudar nas tarefas domésticas, jogar videogame, jogar futebol, assistir televisão, ir a lanchonetes com a família e visitar parentes.

Perfil 15: *Cristina, 17 anos, reside em uma casa alugada localizada na vila Roberto, mora com a mãe, o irmão e a namorada. Se autodeclarou branca e sem religião. Utiliza ônibus coletivo para ir e vir da sua casa até a escola. Trabalha em linha de montagem em uma fábrica de produtos de automação comercial. Atualmente, está cursando o Centro de Integração empresa-escola, onde realiza cursos técnicos e profissionalizantes. No futuro, pretende fazer faculdade de psicologia por vontade e gosto pessoal. Para isso pretende continuar trabalhando para conseguir arcar com as despesas. Quando não está trabalhando ou estudando, costuma namorar, ajudar nas tarefas domésticas, visitar amigos e ouvir música. Entre os espaços da cidade que mais gosta de frequentar, listou lanchonetes, restaurante japonês e Parque do Povo.*

Perfil 16: *Carolina, 17 anos, se autodeclarou parda, católica e moradora do bairro Brasil Novo. Mora com os pais e um irmão em casa própria. Atualmente, trabalha como estagiária na prefeitura municipal. Utiliza o ônibus coletivo para ir e vir da escola. Está fazendo curso de inglês e pretende fazer o curso universitário de direito. Justificou a escolha por vontade, realização e gosto pessoal. Pretende manter-se durante o curso superior trabalhando e com o auxílio de bolsa de estudos. Descreve que quando não está trabalhando ou estudando, costuma ajudar nas tarefas domésticas, ir à academia, ir ao shopping center, ir à igreja, vai à bares, sai com os amigos, fica em casa, navegando na internet ou à toa. Entre os espaços da cidade que mais gosta de frequentar, listou o Parque do Povo, Parque Aquático Cidade da Criança e shopping.*

Perfil 17: *Larissa. 17 anos, reside em casa alugada localizada no bairro Brasil Novo juntamente com os pais e mais quatro irmãos. Se autodeclarou negra e católica. Descreve que utiliza ônibus coletivo para ir e vir de casa até a escola, mas que também utiliza transporte de van. Trabalha como autônoma, realizando tranças e penteados especializados em cabelos afros, atendendo em casa ou salão com horário agendado. Pretende se especializar em estética, pois já trabalha na área, acredita no retorno financeiro, julga possuir as habilidades necessárias e não pensa em fazer curso universitário. Também está em seus planos de realização, após o término do Ensino Médio, comprar uma moto e tirar carteira de habilitação. Quando não está trabalhando ou na escola, costuma assistir televisão, ouvir música, navegar na internet, jogar videogame e ajudar nas tarefas domésticas e ficar em casa à toa. Na cidade,*

costuma sair para encontrar amigos, passear, beber e ir à lanchonete, ao Parque do Povo e ao shopping center.

Perfil 18: Samira, 17 anos, se autodeclarou parda e evangélica. Reside no bairro Brasil Novo com a avó e três irmãos. Utiliza como transporte, para ir e vir até a escola, o carro da família, especificando que recebe carona do irmão. Trabalha com marketing em uma clínica de odontologia. Já realizou curso profissionalizante em agropecuária no colégio agrícola e pretende fazer o curso superior de medicina veterinária, justificando a escolha por gosto pessoal. Mas, para se manter durante o curso superior planeja continuar trabalhando. Entre as atividades que costuma realizar quando não está no trabalho ou na escola, listou assistir televisão, ouvir música, tomar tereré com os amigos, andar de cavalo, pescar, bares, shows, festas, parque de diversão e ir ao rancho quarto de milha.

Perfil 19: Valquíria, 19 anos, se autodeclarou negra e evangélica. Participa regularmente do grupo de jovens acolhedores na igreja em que frequenta. Reside no bairro Parque São Judas Tadeu, utiliza o ônibus coletivo para chegar até a escola. Reside com os pais em uma casa alugada, juntamente com 08 dos 12 irmãos que possui. Atualmente, está trabalhando como acompanhante de uma idosa que está internada para tratamento médico. Não realizou nenhum curso profissionalizante por falta de tempo, mas pretende prestar vestibular ao terminar o Ensino Médio e fazer faculdade de direito. Justifica essa escolha por influência da família, gosto pessoal e por ter participado de eventos de divulgação desse curso ofertado por uma faculdade. Quando não está no trabalho e na escola, listou que realiza diferentes atividades: ouvir música, namorar, ler livros, navegar na internet e ficar em casa sem fazer nada. Escreveu que ajuda na limpeza da casa, costuma sair para ir a lanchonetes e espaços públicos (não especificou quais são esses espaços) para conversar e encontrar os amigos. Costuma passar os finais de semana na casa do namorado.

Perfil 20: Gabriela, 18 anos, se autodeclarou como parda e católica. Reside no Parque Residencial Francisco Belo Galindo, com os pais e um irmão em casa própria. Utiliza o transporte de ônibus coletivo para ir e vir de casa até a escola e atualmente trabalha em uma clínica odontológica como auxiliar de dentista. Já realizou cursos profissionalizantes na área em que atua, auxiliar de saúde bucal e técnico administrativo. Pretende fazer faculdade de odontologia e justificou a escolha por vontade, gosto pessoal e por já trabalhar na área. Para realizar seu projeto de futuro, pretende continuar trabalhando e contar com a ajuda da família.

Entre as atividades que costuma realizar enquanto não está trabalhando ou estudando, listou ajudar nas tarefas domésticas, navegar na internet, ir à igreja, encontrar os amigos, namorar, frequentar bares, lanchonetes e similares. Citou que os lugares que mais gosta de frequentar são o shopping e o Parque do Povo, local que se reúne com o namorado e amigos para fumar narguile.

Perfil 21: *Fabírcia, 17 anos, se autodeclarou branca e católica. Reside em casa alugada localizada no bairro Jardim Vila Real. Mora com os pais e mais três irmãos e utiliza o transporte de ônibus coletivo para ir e vir de casa à escola. Trabalha em uma cooperativa de crédito na função de assistente administrativo. Elenca que realiza o curso de idioma japonês e já realizou o curso técnico administrativo. Pretende fazer uma faculdade quando terminar o Ensino Médio, mas ainda não definiu o curso. Quando não está na escola ou trabalhando, listou que ajuda nas tarefas domésticas, ouve música, navega na internet, faz cursos, lê livros, sai com os amigos e com o namorado. Entre os espaços da cidade que mais gosta de frequentar, listou cinema, shows e eventos culturais de teatro e música.*

Perfil 22: *Alice, 17 anos, se autodeclarou como parda e evangélica. Mora no bairro João Domingos Netto e utiliza o ônibus coletivo diariamente para ir e vir de casa para a escola. Mora com os pais e um irmão em uma casa de propriedade da família. Atualmente, está desempregada e seu emprego anterior era atendente em loja de roupas e confecções. Já realizou cursos profissionalizantes de informática básica, vitrinista e técnico administrativo. Pretende fazer o curso superior de direito. Justifica a escolha como uma possibilidade de realização pessoal, mas para isso planeja estar trabalhando para custear as despesas. Planeja outros projetos após o término do Ensino Médio, “Quero fazer faculdade, tirar habilitação, conquistar uma casa própria e comprar um carro”. Quando não está trabalhando ou estudando, Alice listou que ajuda nas tarefas domésticas, namora e fica em casa navegando na internet. Pelo menos uma vez ao mês costuma ir ao centro da cidade e ao shopping.*

Perfil 23: *Mariane, 18 anos, se autodeclarou branca e católica. Mora com os avós no bairro Jardim Paulista, e costuma ir a pé para a escola. Respondeu que não está trabalhando e que nunca se interessou em realizar cursos profissionalizantes ou outros. Pretende fazer o curso superior em biomedicina e justifica sua escolha em razão do retorno financeiro que o curso oferece. Entre as atividades comuns em sua rotina, listou frequentar bares, ir ao cinema,*

ir à academia, ir à igreja, ir ao bingo, passear com os amigos, ficar em casa lendo livros, navegando na internet ou assistindo jogos de futebol.

Perfil 24: *Juliana, 17 anos, declarou ser branca e evangélica. Mora no Conjunto Habitacional Jardim Humberto Salvador em casa própria, juntamente com os pais e mais quatro irmãos. Utiliza ônibus coletivo para ir e vir de casa à escola. Juliana trabalha em uma loja de assistência técnica de celulares. Já realizou o curso técnico em administração e está realizando curso de língua inglesa. Pretende fazer o curso de enfermagem quando concluir o Ensino Médio e justifica essa escolha por influência da família. Entre as atividades que costuma realizar, quando não está na escola ou no trabalho, listou ir à igreja, tocar instrumentos musicais, ouvir música, lanchonete e ficar em casa sem fazer nada.*

Perfil 25: *Izabel, 17 anos, declarou ser branca e evangélica. Participa regularmente do grupo de jovens da igreja. Mora no bairro Jardim Novo Bongiovanni, utiliza ônibus coletivo para ir e vir de casa à escola, porém, listou que utiliza o carro da família às vezes. Mora com os pais e um irmão em uma casa alugada. Está trabalhando como recepcionista em uma loja de assistência técnica em informática. Iniciou um curso técnico em informática. Descreve que pretende fazer um curso superior, mas ainda não sabe qual. Entre as atividades que costuma realizar quando não está na escola ou no trabalho, listou ficar em casa sem fazer nada, ler livros, ir à igreja, lanchonete, ouvir música e navegar na internet.*

Perfil 26: *Adriana, 18 anos, se autodeclarou como parda e católica. Participa regularmente do grupo de jovens da igreja. Mora no bairro Jardim Guanabara com os pais e mais dois dos quatro irmãos que têm. Adriana utiliza o ônibus coletivo para ir e vir de casa à escola diariamente. Descreve que atualmente não está trabalhando, já terminou o curso de auxiliar administrativo e pretende fazer faculdade de psicologia, pois possui habilidades e aptidões pessoais, além de gosto pessoal. Quando não está na escola, costuma ajudar nas tarefas domésticas, assistir televisão, ir ao shopping center, ficar em casa sem fazer nada ou navegando na internet. Na cidade os lugares que mais gosta de frequentar são shopping center, Parque do Povo e tabacaria, nesses lugares, além de comer, costuma encontrar os amigos para fumar narguile.*

Perfil 27: *Ana Cláudia, 17 anos. Se autodeclarou negra e católica não praticante. Mora com a avó materna, a mãe e um irmão em residência da família localizada no bairro João*

Domingos Netto. Utiliza o ônibus coletivo diariamente para se locomover na cidade, porém vem direto do trabalho para a escola. Cláudia trabalha como atendente em uma sorveteria localizada no calçadão do centro comercial da cidade. Descreve que ainda não fez nenhum curso profissionalizante por falta de tempo e de interesse. Respondeu que pretende fazer faculdade de direito e continuar trabalhando para se manter durante os estudos. Quando não está na escola ou no trabalho, listou que costuma assistir televisão, navegar na internet, sair com os amigos, ir em bares e similares. Entre os espaços da cidade que gosta de frequentar, elencou o Parque do Povo e a academia.

Perfil 28: *Gabriela, 18 anos, mora com a mãe, dois irmãos e uma filha no bairro Jardim Humberto Salvador em uma casa alugada. Utiliza o ônibus coletivo para ir e vir de casa à escola diariamente. Se autodeclarou negra e sem religião. Atualmente trabalha informalmente, ajudando a mãe, fazendo salgados para venda. Cita que nunca fez curso profissionalizante, mas não justifica o motivo. Já com relação ao curso superior, responde que pretende fazer o curso de psicologia, justificando a escolha por vontade e gosto pessoal. Quando não está na escola, está em casa trabalhando, cuida dos irmãos e da filha, ajuda nas tarefas domésticas, assiste televisão, ouve música e utiliza a internet. Na cidade, listou como os espaços que gosta de frequentar o Sesc Thermas, lanchonetes, shopping e parque infantil.*

Perfil 29: *Cristina, 17 anos, mora no bairro Jardim Vale do Sol com os pais em uma residência alugada. Se autodeclarou branca e católica. Utiliza o ônibus coletivo para ir e vir de casa à escola diariamente. Está empregada em uma loja de atacado especializada em utensílios plásticos. Cristina respondeu que já realizou o curso profissionalizante de auxiliar administrativo oferecido pela “Casa do Aprendiz Cidadão (CAC)”. Pretende cursar uma faculdade ao terminar o Ensino Médio, mas está em dúvida com relação ao curso, citando contabilidade ou ciências da computação, justificando sua escolha em virtude das oportunidades de trabalho que os cursos oferecem. Quando não está no trabalho ou na escola, listou que costuma ficar em casa à toa, ouvir música, navegar na internet e sair com os amigos. Na cidade, listou que gosta de frequentar bares, lanchonete e similares, cinema, igreja, shopping center e Parque do Povo.*

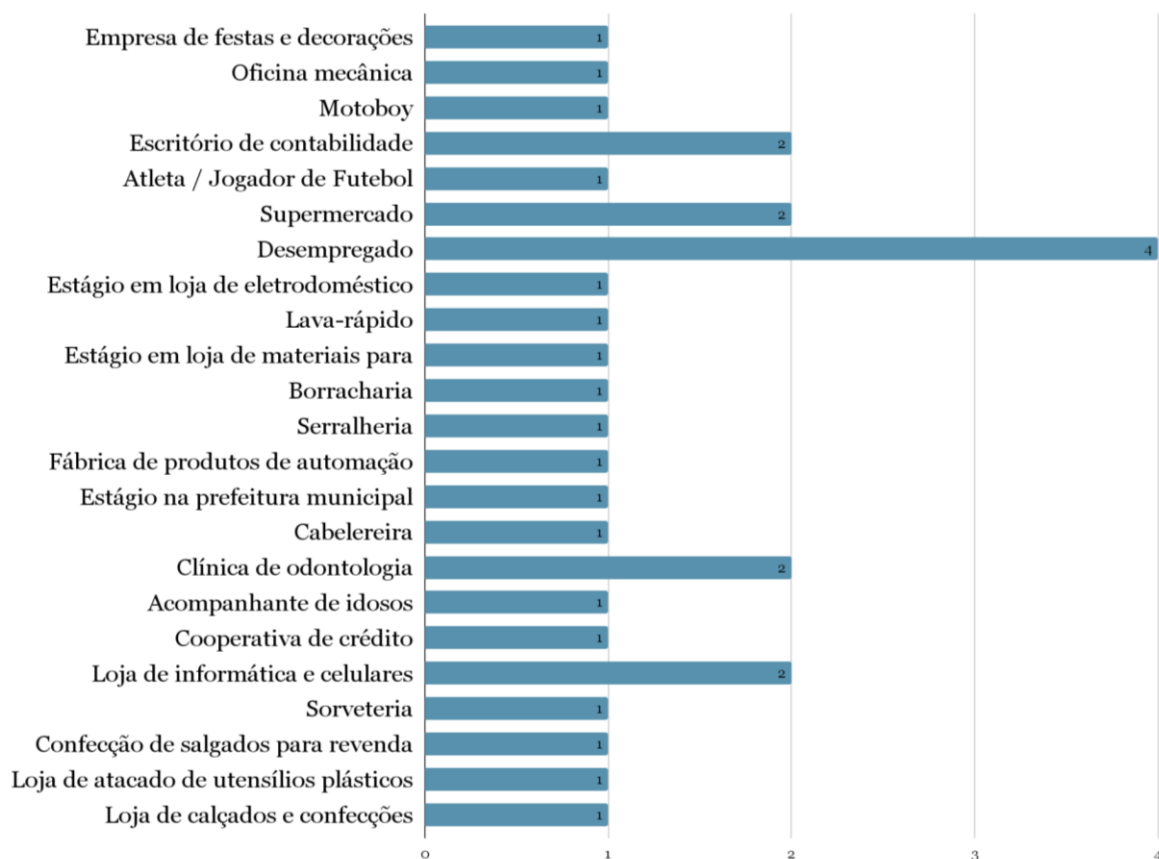
Perfil 30: *Ana, 17 anos, mora com os pais e dois irmãos em uma casa de propriedade da família localizada no bairro Brasil Novo. Ana se autodeclarou parda e evangélica. Utiliza o ônibus coletivo para ir e vir de casa à escola diariamente, mas esporadicamente retorna para*

casa com carona de motocicleta. Trabalha regularmente no comércio, em uma loja de calçados e confecções no centro comercial da cidade. Ana respondeu que já realizou cursos profissionalizantes de atendimento ao cliente e técnico em administração. Em seus planos para o futuro está fazer faculdade de biomedicina, justificando a escolha pelo retorno financeiro, prestígio social e uma possibilidade de realização pessoal. Com relação às atividades que costuma realizar em sua rotina, elencou ajudar nas tarefas domésticas, ir à igreja, ouvir música, visitar amigos e tocar instrumentos. Na cidade gosta de frequentar o Parque do Povo, exposições, feiras e shoppings.

As informações obtidas através do questionário revelam a diversidade de juventudes que se encontram diariamente em um mesmo espaço escolar. Com relação a idade dos estudantes participantes, 2 (6%) tinham 16 anos, 19 (63%) tinham 17 anos, 6 (20%) tinham 18 anos e 3 (10%) tinham 19 anos.

Os perfis revelam que nem todos estão atualmente empregados, conforme o perfil 8 (Eduardo), 22 (Alice), 23 (Mariane) e 26 (Adriane). Nesses casos, uma possível causa são os efeitos da pandemia de Covid-19 e seus impactos no comércio local. Conforme estudo realizado por Santos, Silva e Imada (2021), um dos impactos da pandemia na cidade de Presidente Prudente e do fechamento de parte do comércio foi o aumento do desemprego diante do impedimento do atendimento presencial no setor. As práticas laborais dos jovens estão sintetizadas no gráfico 5:

Gráfico 5 – Emprego dos estudantes da E.E. Fernando Costa

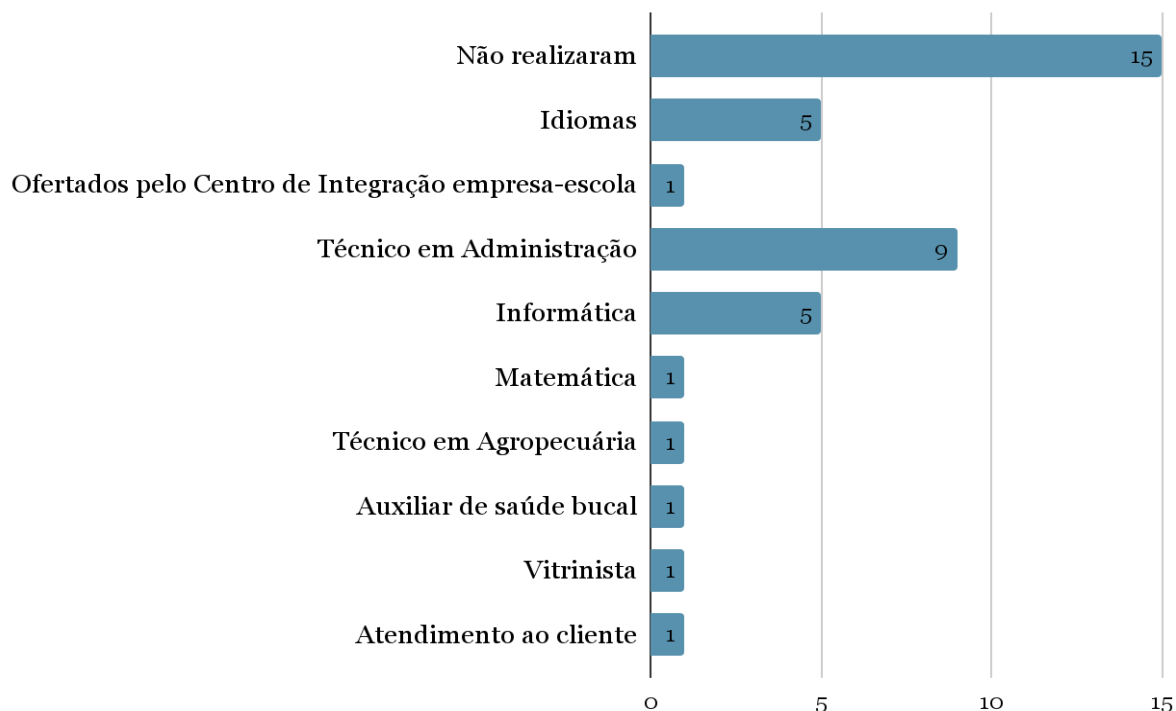


Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o gráfico 5, entre os estudantes que estão exercendo atividades remuneradas regularmente, observa-se que a totalidade das funções está vinculada a atividades citadinas como comércio e prestação de serviços. Nesse sentido, observa-se que para os jovens residentes em Presidente Prudente há uma diversidade maior de ofertas de empregos e estágios, quando comparado com o município de Flórida Paulista.

Atrelado a isso, encontrei respostas que remetem a participação em cursos de idiomas, técnicos e profissionalizantes, conforme o gráfico 6:

Gráfico 6 – Realização de cursos técnicos e/ou profissionalizantes entre os estudantes da E.E. Fernando Costa

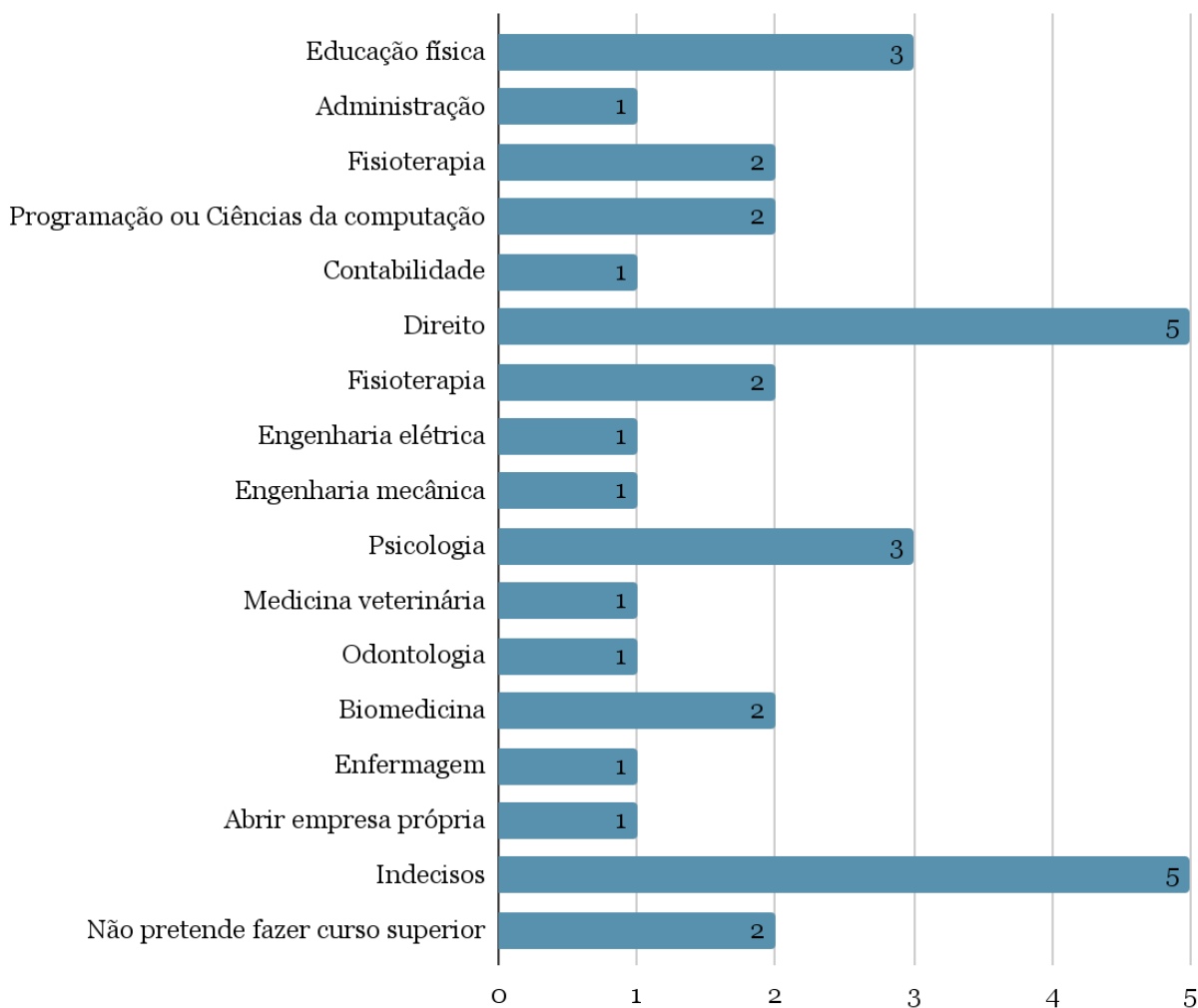


Fonte: Dados da pesquisa.

Enquanto apenas três jovens de Flórida Paulista citaram terem realizado cursos técnicos e/ou profissionalizantes na cidade de Adamantina, conforme os perfis 5 (Igor), 15 (Laura) e 17 (Jéssica), um total de 16%, entre os estudantes de Presidente Prudente, o índice de participação é superior, visto que, um total de 15 estudantes (50%) citam que já fizeram ou estão realizando algum curso extraescolar, oferecidos pela Escola Técnica Estadual (ETEC), por empresas onde trabalham, pelo Programa Jovem Aprendiz ou por custeio próprio. Cabe esclarecer que alguns estudantes listaram ter realizado mais de um curso, por isso os dados apresentados no gráfico são maiores do que o número de estudantes participantes.

Outro fator importante refere-se aos projetos e metas para o futuro. Conforme o gráfico 7 demonstra, a maior parte dos jovens planeja prestar vestibular e adentrar em um curso superior ao terminar o Ensino Médio.

Gráfico 7 – Projetos de vida dos jovens da E.E. Fernando Costa



Fonte: Dados da pesquisa.

Entretanto, realizar um curso superior não é um projeto de vida unânime entre os estudantes, pois há aqueles que pretendem encerrar o percurso escolar no Ensino Médio, conforme os perfis 10 (Marcos), 14 (Luan) e 17 (Larissa). É importante destacar, conforme o gráfico 7, que parte expressiva dos estudantes mencionam a motivação pessoal em cursar a faculdade de direito após a conclusão do Ensino Médio, alguns justificam esse interesse por influência da participação em eventos em que a escola, em parceria com uma faculdade privada local, proporcionou aos estudantes, fato relevante para a turma, pois esse evento é citado em outros momentos da pesquisa, no grupo focal e na entrevista, por parte do professor de Geografia.

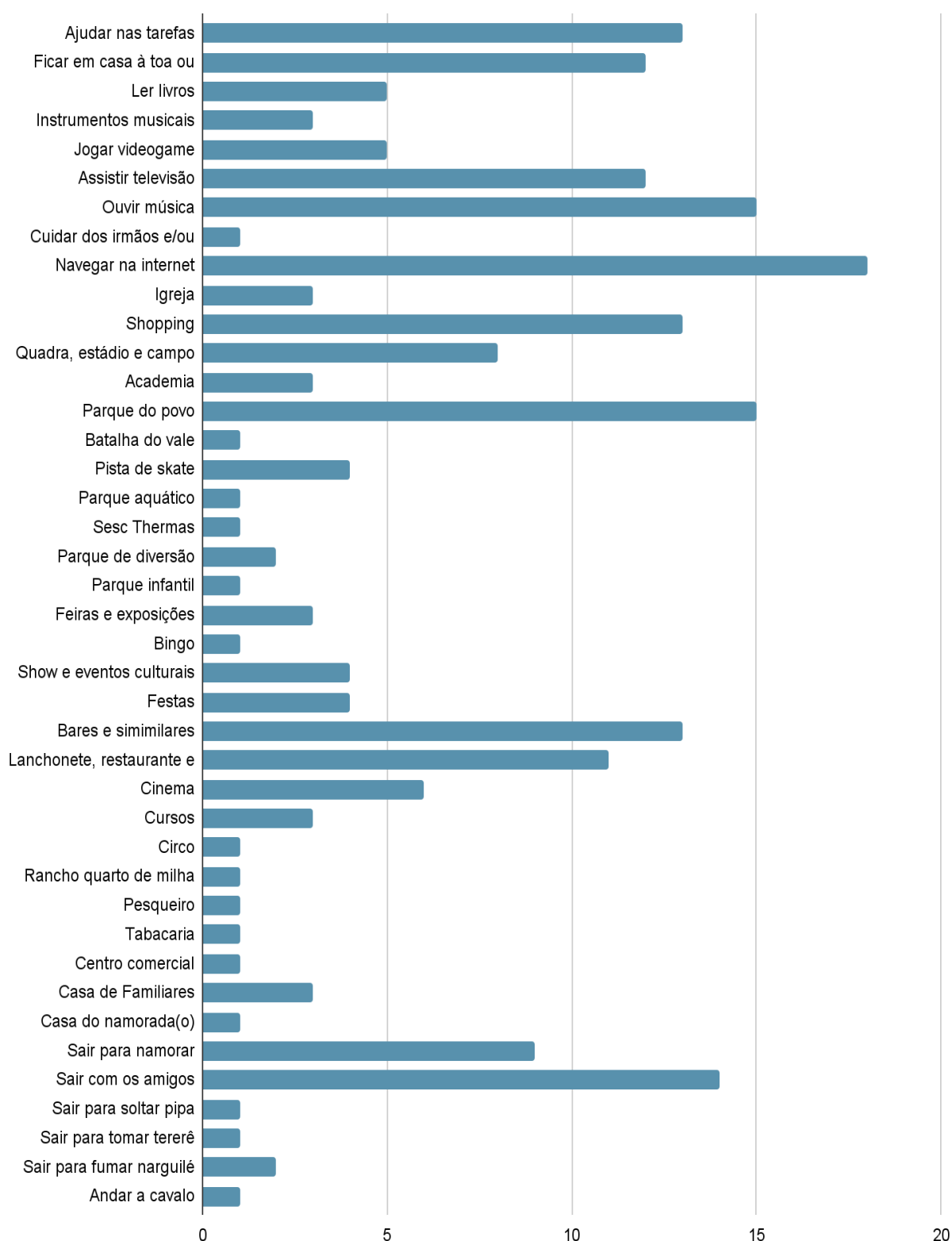
Os deslocamentos diários, de casa para a escola e vice-versa, por sua vez, cobrem distâncias maiores, em alguns casos chegando a 10 km. Enquanto a maioria dos estudantes de Flórida Paulista elencou que utiliza os próprios pés para se locomover até a escola, os estudantes

de Presidente Prudente utilizam prioritariamente o transporte de ônibus coletivo, um total de 24 estudantes (80%), com exceção dos estudantes Brian (perfil 3), Carlos (perfil 6), Eduardo (perfil 8), José (perfil 9) e Mariane (perfil 23) por residirem nas proximidades da escola estadual Fernando Costa, e Samira (perfil 18) que respondeu que utiliza o carro da família.

Outro fator importante é que alguns estudantes citam que não retornam para casa após o trabalho, ou seja, esses jovens vêm direto do trabalho para a escola, retornando para suas residências apenas após o término das aulas em uma rotina exaustiva, que se inicia por volta das 8 horas da manhã e se estende até por volta das 23 horas. Apesar das dificuldades no percorrer a cidade de ônibus coletivo diariamente, em virtude das intempéries da natureza, qualidade dos ônibus, atrasos nos horários e tempo de duração dos trajetos, essa experiência proporciona habitar, usar, ocupar, produzir e desfrutar de outros espaços da cidade, no sentido de direito à cidade, para além dos seus bairros periféricos.

Desse modo, ao se deslocarem das periferias para o centro da cidade, os estudantes podem estabelecer arranjos e conexões imprevisíveis ao acessarem informações em folders, panfletos, outdoors, painéis, vitrines e fachadas, bem como, ao observarem espaços públicos, empreendimentos comerciais, escolas, universidades, praças, monumentos, exposições, eventos culturais, ações artísticas e performativas, ou seja, trata-se de um contexto geográfico citadino com um repertório mais amplo do que aquele acessado pelos jovens da escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales, em Flórida Paulista. Conforme o gráfico 8, os jovens de Presidente Prudente possuem práticas espaciais de tempo livre mais diversificadas:

Gráfico 8 – Práticas dos jovens no tempo livre em Presidente Prudente



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o gráfico 8, os estudantes citam, em suas rotinas, diferentes atividades sociais, culturais e de lazer, realizadas em suas residências ou em outros espaços, públicos ou privados

da cidade. As práticas sociais de lazer e entretenimento mencionadas pelos estudantes de Presidente Prudente revelam que, em alguns quesitos, algumas não são influenciadas pela escala da cidade, sendo comuns aos jovens, tanto de Flórida Paulista, quanto aos jovens de Presidente Prudente, como por exemplo, ouvir música, navegar na internet, assistir televisão e jogar futebol. Entretanto, quanto aos espaços públicos e locais de lazer, a cidade de Presidente Prudente oferece maior diversidade de opções, pois enquanto os jovens de Flórida Paulista citam praça, igreja, lanchonetes e pista de caminhada, a gama de locais citados pelos estudantes da escola estadual Fernando Costa é mais ampla.

Nesse caso, não é espantoso o fato de os jovens da cidade média terem elencado práticas e espaços mais diversificados em comparação com as respostas dos estudantes de Flórida Paulista. Na dimensão localizada da cidade de Presidente Prudente, os estudantes fazem alusão a igrejas, shopping center, quadras, ginásios e campo esportivo, academias, Parque do Povo, Batalha do Vale¹⁵, pista de skate, parque aquáticos, feiras e exposições, shows, festas, cinema, tabacaria, cursos, circo, bingo, bares, restaurantes e lanchonetes, entre outros.

Cabe considerar ainda jovens como os perfis 10 (Marcos) e 22 (Alice), que não usufruem de outros espaços sociais, culturais e de lazer na cidade, além daqueles em seus bairros, por limitações financeiras ou, em virtude de os bairros estarem cada vez mais estruturados. Nesse sentido, embora a cidade média ofereça uma ampla variedade de oportunidades culturais, a escola pode desempenhar um papel crucial ao facilitar o acesso a esses recursos.

Nessa fase em que muitos jovens estão preocupados com o que vem depois da conclusão do Ensino Médio, a escola ao organizar visitas a museus, teatros, universidades, bibliotecas e eventos culturais, amplia o repertório cultural dos jovens. Além de oferecer a oportunidade de construir redes sociais e conexões com colegas, professores e outros profissionais. Essas conexões podem ser valiosas para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos jovens, fornecendo um suporte social importante para ampliar seus horizontes de possibilidades e projetos de vida.

Semelhante ao mencionado sobre os jovens da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales, a maioria dos estudantes desta turma, da E.E. Fernando Costa que participou da pesquisa se

¹⁵ A Batalha do Vale, assim como, a pista de skate mencionada pelos estudantes, situa-se no mesmo quadrante da cidade, nas proximidades do Prudenshopping - o principal shopping center da região. A título de exemplo, pode ser consultado o trabalho de Salvi (2023), cuja pesquisa foi dedicada ao estudo da apropriação dos espaços urbanos pela Batalha do Vale. Conforme o autor, a Batalha do Vale é um movimento cultural ligado ao Hip Hop, que atua de forma independente e é agitado por jovens negros e periféricos de Presidente Prudente.

autodeclarou preta ou parda, compondo a população negra. Embora com percentual menor quando comparado com a outra unidade escolar, observa-se também um perfil geral de jovem trabalhador mais empobrecido e negro. Segundo dados do Censo 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa de população residente no município de Presidente Prudente é de 225.668 habitantes. Desse total, com relação a cor e raça, se declaram brancas 133.716 pessoas, pretas 14.486, amarelas 5.611, pardas 71.650 e indígenas 201. Por sua vez, entre os 30 estudantes participantes desta pesquisa, se declaram brancos 11 estudantes, pretos 7, pardos 11, amarelo 1 e indígena não esteve entre as respostas dos jovens. A partir dos dados observa-se que a maior parcela da população de Presidente Prudente é composta por pessoas que se autodeclaram brancas (59,25%), mas o percentual dos estudantes do noturno é composto em sua maioria por pessoas negras e pardas (60%). Isso evidencia uma disparidade, representada na figura do estudante que trabalha, que é tanto de ordem social quanto racial. Essa desigualdade manifesta-se de forma semelhante nas cidades pequena e média, embora com percentuais distintos. O padrão, no entanto, persiste, sugerindo que o ciclo se repete independente do contexto geográfico.

Conforme Martuccelli (2010), compreender as sociedades contemporâneas e os fenômenos coletivos demanda considerar o papel central do indivíduo e de suas experiências. O interesse da sociologia pelo indivíduo emerge da constatação de que as sociedades atuais passam por um movimento estrutural de singularização. Este movimento, em sua produção estrutural, não é um fenômeno isolado, mas sim algo que afeta e é afetado por diversos aspectos da sociedade. Nesse sentido, é imperativo reconhecer a relação entre o indivíduo e as dimensões estruturais da sociedade, considerando seu caráter sócio-histórico e as situações individuais, inseparáveis dos processos estruturais.

Martuccelli (2010) esclarece que, diante da singularização e do processo de individualização, é importante destacar elementos que são comuns, por meio de provas estruturais pelas quais todos são impelidos a dar uma resposta, embora esta resposta seja a partir de posições e experiências específicas. Testes, provas e/ou provações representam desafios históricos, socialmente produzidos e culturalmente representados que fazem parte do processo estrutural de individualização. Esses testes são mecanismos perceptuais a partir dos quais os atores interpretam suas vidas como sujeitas a provações. Cada indivíduo enfrenta uma série de experiências nas quais é testado, e as respostas a esses testes moldam sua trajetória biográfica.

As provações representam os desafios estruturais significativos dentro da estrutura de uma sociedade, ligada à generalização dos processos de avaliação. As diferentes experiências são uma regra fundamental desse processo, em que indivíduos com recursos semelhantes e

posições sociais parecidas podem enfrentar dificuldades distintas. Na busca pelas razões que tornam os atores únicos diante de testes estruturais comuns estão dois fatores: as características pessoais e sociais diversas (Martuccelli, 2010).

Desse modo, a elaboração de projetos de vida pelos jovens pode ser vista como resposta aos testes estruturais mencionados por Martuccelli (2010), visto que, cada escolha e meta representam maneiras pelas quais o indivíduo enfrenta e lida com os desafios estruturais impostos pela sociedade. A ênfase nas diferentes experiências, conforme destacado pelo autor, sugere que os projetos de vida também serão únicos. Cada indivíduo enfrentará testes de maneiras distintas, moldando seus projetos de vida de maneira personalizada. Com isto, o autor ao mesmo tempo supera certo determinismo econômico que considera que todos os sujeitos da mesma origem social tendem a reproduzir sua condição, quanto, por outro lado, certa concepção liberal do mérito, que coloca sobre o indivíduo sem contexto toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, sem considerar os arranjos múltiplos e circunstanciais das trajetórias de vida, no enfrentamento das provações estruturais.

Embora o autor não menciona, cabe destacar a importância do contexto geográfico na singularização, pois pode impactar diretamente nos projetos de vida, influenciando as aspirações e possibilidades de mobilidade social. A mobilidade social pode ser considerada um aspecto do processo de individuação, onde os indivíduos buscam uma expressão única de sua identidade através de suas realizações e progresso social.

Em suma, os argumentos apresentados por Martuccelli (2010) sobre singularização, testes estruturais e individuação podem ser relacionados de maneiras diversas aos projetos de vida e à busca por mobilidade social, proporcionando uma compreensão mais abrangente das dinâmicas sociais e históricas na contemporaneidade. Falta-lhe, contudo, uma consideração mais a sério da espacialidade destes processos e a compreensão de que as trajetórias de vida são sempre temporais e espaciais. É nesta direção que quero conduzir a reflexão desta tese, como pretendo demonstrar no que se segue.

2 ESPAÇOS E CONTEXTOS GEOGRÁFICOS

No capítulo anterior, verificou-se o processo de construção do objeto de pesquisa, os percursos metodológicos escolhidos, os locais e sujeitos da pesquisa. Conforme os perfis dos jovens estudantes, a pesquisa demonstra que as práticas espaciais cotidianas, vivenciadas pelos estudantes na pequena cidade de Flórida Paulista e na cidade média de Presidente Prudente, como não poderia deixar de ser, são impactadas pelo contexto geográfico em que estão inseridos. E como já estava previsto na própria hipótese da tese, essas influências têm reflexo direto no campo de possibilidades dos estudantes para elaborarem seus projetos de vida e experiências de juventude. Dessa forma, o lugar em que vivem desempenha um papel importante na moldagem de suas experiências dessa fase da vida e nas suas escolhas e perspectivas de futuro.

A diferenciação socioespacial, considerando tanto a cidade pequena quanto a cidade média, pode ser compreendida a partir das práticas juvenis e das interações cotidianas estabelecidas pelos jovens-escolares nessas localidades. Essas práticas são influenciadas por diversos fatores, como identidades individuais, inter-relações sociais, perfis socioeconômicos e o próprio contexto geográfico em que estão inseridos. Nesse processo, a produção do espaço pelas pessoas e a construção de suas identidades são indissociáveis, influenciando diretamente em seus trajetos e espaços urbanos que ocupam¹⁶.

Por sua vez, este capítulo objetiva fazer uma contextualização teórica a respeito de dois conceitos que fundamentam o estudo. Assim, busca apresentar uma compreensão do conceito de espaço e da noção de contexto geográfico.

2.1 O ESPAÇO E AS PRÁTICAS JUVENIS

A primeira categoria de análise refere-se ao conceito de espaço, escolhido como conceito geográfico e campo de pesquisa com as juventudes. O eixo principal da conceituação de espaço empregada nesta pesquisa vem de Massey (2008), considerando contribuições teóricas de

¹⁶ A título de exemplificação, a produção do espaço pelas pessoas e a construção de suas identidades são ideias que foram desenvolvidas por Marques (2021) quando estudou jovens mulheres negras ligadas ao hip hop. É importante informar ao leitor que estas ideias estão sendo desenvolvidas no âmbito do GeoJuvés (movimento coletivo de construção do conhecimento sobre juventudes na FCT/Unesp), onde várias pesquisas sobre juventude têm dado destaque a estes conceitos para elaboração de uma leitura das trajetórias juvenis (no tempo e no espaço).

autores, como Carlos (2007), Santos (2006), Harvey (2012), Löw (2013), Turra Neto (2015) e Werlen (2000). Com o amparo nesses autores, pode ser dito que a cidade não é apenas um arranjo de objetos ordenados pela técnica, mas um local onde a sociedade se manifesta e materializa suas relações sociais, local de coexistências e encontros em processo.

Contudo, é imperativo reconhecer as diferenças entre os autores e discernir qual ideia está em consonância, não por sua veracidade intrínseca, mas sim por sua afinidade com a pesquisa e por sua maior facilidade de aplicação na leitura que se faz necessária. É importante ressaltar que cada ponto de vista mantém suas características distintivas, não sendo objetivo desta exposição proclamar qual é mais precisa, mas apenas apresentar a perspectiva que escolho como fundamentação para o argumento desta tese.

Conforme Turra Neto (2015), a juventude para poder existir, precisa ser praticada entre sujeitos jovens, o que inclui práticas de espaço. Desse modo, o conceito de espaço é fundamental para entender e analisar as práticas juvenis, assim como, para entender como esses espaços influenciam e são influenciados pelas atividades humanas.

Na conjuntura das práticas juvenis na cidade, o conceito de espaço permite examinar como os jovens se relacionam na cidade, como eles ocupam e utilizam os espaços disponíveis, e como esses espaços podem afetar suas experiências e participar da constituição das suas referências culturais. Os jovens são agentes ativos no espaço urbano e têm suas próprias formas de apropriação e produção do espaço.

Ao considerar o espaço na análise das práticas juvenis, é possível reconhecer questões como a acessibilidade, mobilidade, territorialidade e acesso a espaços de lazer e cultura presentes nos relatos dos jovens, conforme apresentado no capítulo anterior, quando descritos os perfis dos jovens de ambas as escolas-campo. As informações presentes nos questionários trouxeram elementos significativos sobre os espaços acessíveis aos jovens na cidade, o acesso desigual aos espaços públicos, culturais e esportivos, locais específicos onde eles se encontram, socializam e expressam sua identidade, as possibilidades de participação cultural e de lazer, como os jovens se deslocam na cidade, restrições ou limitações à mobilidade juvenil e como isso afeta suas práticas e oportunidades na cidade e na vida. Elementos que serão retomados nos capítulos seguintes.

A partir da análise das práticas juvenis na cidade, através de uma perspectiva geográfica, é possível compreender aspectos espaciais que influenciam e moldam as experiências dos jovens, além de identificar possíveis desigualdades que se arranjam como barreiras aos campos de possibilidades.

No quadro teórico da Geografia crítica, Santos (2006), Carlos (2007) e Harvey (2012), ao debaterem a categoria espaço, adotam o método dialético, incorporando conceitos de matiz marxista, notadamente do materialismo histórico dialético. Assim, assumem uma postura inequivocamente política e social, renunciando à pretensa neutralidade científica e percebendo a ciência geográfica não apenas como um instrumento descritivo, mas como uma ferramenta ativa no combate às injustiças sociais.

Por essa perspectiva, Carlos (2007) realiza a análise da cidade a partir da obra de Henri Lefebvre, definindo o espaço como uma realidade prática articulada ao movimento de reprodução da sociedade, base e sustentação da vida, que se constitui enquanto “condição/meio e produto da reprodução social” (Carlos, 2007, p. 45). Para a autora, o espaço é revelado enquanto produto social e como condição para as transformações sociais, econômicas e políticas no decorrer da história. Assim, o espaço como produto histórico e social está sujeito às exigências do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o espaço é reproduzido de acordo com as necessidades de acumulação e lucro, reverberando sobre as condições de realização da vida.

Segundo Carlos (2007; 2011), a Geografia como conhecimento engajado na compreensão da realidade socioespacial, necessita desvendar a dinâmica da sociedade em seu movimento e processo de produção/reprodução social, em um processo que também se estende à produção da subjetivação do homem na medida em que produzem suas condições de existência e se confrontam com suas necessidades. Outro ponto relevante para a compreensão da diferenciação socioespacial está em entender como as diferenças são produzidas e reproduzidas pelas ações sociais, assim como, o “papel da divisão espacial do trabalho como elemento articulador/diferenciador dos lugares” (Carlos, 2007, p. 47), pois “os lugares da vida se distinguem e se diferenciam, posto que marcados por um emprego de tempo que se revela num uso específico que, na vida cotidiana, se circunscreve aos níveis das atividades de trabalho, de lazer e da vida privada” (Carlos, 2007, p. 54).

No cotidiano vivido por jovens, na dimensão do lugar, a diferenciação socioespacial caracteriza-se pelas interações e práticas associadas ao cotidiano urbano de habitação, uso e apropriação dos espaços públicos, hábitos de consumo, práticas de lazer, opções no mercado para estudar, mobilidade e ofertas de emprego. Assim, o espaço como “condição/meio e produto da reprodução social” (Carlos, 2007, p. 45) afeta de forma desigual o campo de possibilidades existente em cada configuração espacial, expandindo ou retraindo, criando áreas homogêneas apoiadas em identidade de classe, revelando as contradições e os conflitos entre diferentes situações de vivências juvenis.

O espaço em Santos (2006) seria a síntese entre as formas materiais incorporadas e produzidas pela sociedade, uma “síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais”. A partir da existência do homem e de sua ação transformando a natureza, atribuindo valor às coisas e “acrescentando ao processo de mudança um dado social”, as inovações técnicas vão aumentando o poder de intervenção e ampliando parte da “diversidade da natureza” socialmente construída (Santos, 2006, p. 71).

Nesse aspecto, o espaço é formado historicamente, “reúne a materialidade e a vida que a anima”, que lhe atribui valor, dinamismo e funcionalidade (Santos, 2006, p. 38), ou seja, o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, sendo uma totalidade sempre em movimento, num incessante processo de transformação. Nesse processo de produção, na perspectiva de seus fracionamentos, torna-se possível a análise dos conflitos, inerentes às frações do espaço em movimento, nem sempre possíveis de serem apreendidos em minúcias, partindo somente do espaço como totalidade.

Sobre esse tema, Harvey (2012) se apoia no aporte teórico de Henri Lefebvre ao propor uma distinção analítica entre três concepções de espaço (absoluto, relativo e relacional) articuladas dialeticamente, buscando entender os processos urbanos sob o capitalismo. Assim, conforme o autor, o espaço absoluto é o espaço fixo, geométrico, mensurável, das formas e volumes. O espaço relativo, seria o espaço das relações entre objetos existentes (pessoas, seres vivos, objetos e eventos) e está associado ao tempo. Por sua vez, o espaço relacional, também está associado ao tempo, porém envolve as lembranças, o imaginário, os desejos e os afetos.

O espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente *em função das circunstâncias*. O problema da *concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele*. Em outros termos, não há respostas filosóficas a questões filosóficas que concernem à natureza do espaço – as respostas se situam na prática humana. A questão “o que é o espaço?” é por consequência substituída pela questão “*como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?*” (Harvey, 2012, p. 14-15, grifos meus).

Nesse breve panorama do conceito, os três autores mencionados - Harvey (2012), Santos (2006) e Carlos (2007) oferecem perspectivas singulares. Cada um contribui de maneira única para o entendimento do espaço, trazendo à tona abordagens distintas que refletem não apenas suas divergências teóricas, mas também a riqueza e complexidade inerentes a essa discussão.

De qualquer modo, o conceito de espaço em Carlos (2007) está intrinsecamente ligado a uma análise da cidade e ao conteúdo da prática socioespacial que lhe dá forma. Por sua vez, as referências empíricas em Santos (2006) na construção da sua tese estão relacionadas ao processo de globalização. Sua preocupação central não reside nos sujeitos sociais, mas sim nos agentes hegemônicos, para os quais seu conceito de espaço é operado para fazer uma leitura da ação destes agentes no cenário da globalização. A abordagem tripartite de Harvey (2006), por outro lado, direciona-se para a compreensão de como significados relacionais, como o de valor, são incorporados aos objetos, aos eventos e às práticas, como o processo de trabalho concreto, construídos no espaço e no tempo absolutos. Ao citá-los lado a lado, torna-se evidente que suas divergências não se limitam apenas à interpretação do espaço, mas também se estendem às implicações filosóficas, sociais e culturais de suas respectivas abordagens. Essa comparação permite afirmar que existem múltiplas facetas do conceito de espaço, destacando as tensões e complexidades que permeiam essa área do pensamento.

Werlen (2000) argumenta que para definir e aceitar a ideia da Geografia como uma ciência social, o papel delegado ao espaço precisa ser substituído pela ação. O mundo social é produzido e reproduzido por ações, sendo as ações e, não o espaço, constitutivos desse mundo (Werlen, 2000, p. 12). Em contraposição, Löw (2013), ao abordar a sociologia do espaço forjada na teoria da ação, esclarece que a ação é mediadora da materialidade dos espaços. Argumenta que há “muitos indícios de que os espaços não são apenas experienciados corporalmente, mas também operam retroativamente sobre os corpos” e assim, eles (os espaços) são ao mesmo tempo produto da ação e estruturam a ação (Löw, 2013, p. 26).

Nesse sentido, concordo com Löw (2013), a ação e o espaço são faces de uma mesma moeda e não existe uma dualidade ou dicotomia, visto que, os espaços são criados na ação e as ações são partes que constituem os espaços, por isso são indissolúveis. Assim, a “reprodução social implica tanto a reprodução das relações sociais que mantêm o capitalismo quanto a reprodução das bases materiais sobre as quais a vida social é premissa” (Marston, 2000, p. 233, tradução minha)¹⁷.

Na análise de espaço realizada por Massey (2008), o espaço não é algo estático e neutro, mas é produto das inter-relações, onde trajetórias distintas coexistem em um processo de devir, ou seja, os espaços são vivos, múltiplos e inacabados, “através dos quais, na negociação de relações dentro da multiplicidade, o social é construído” (Massey, 2008, p. 35).

¹⁷ Social reproduction entails both the reproduction of the social relations that maintain capitalism as well as the reproduction of the material bases upon which social life is premised.

Seu problema central, não está apenas na ação, desconsiderando os objetos dotados de intenção, tal qual em Werlen (2000). Mas sim em conceber o espaço como aberto, múltiplo e relacional. O espaço não se reduz à materialidade fixa de uma acumulação desigual de tempo, mas se expande na sua dimensão praticada, sendo construída na interação. “Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes” (Massey, 2008, p. 96) e intensamente vivido nos encontros cotidianos.

A noção tradicional de espaço, absoluto e exato, pode ter contribuído para retirar a vida do modo como muitos geógrafos pensam o espaço. Desse modo, quero me aproximar da noção de espaço defendida por Massey (2008), pois entendo que o “espaço” não pode ser uma simultaneidade completa na qual todas as interconexões já foram estabelecidas, mas é composto por finalizações em aberto e horizontes possíveis. Para a autora, algo que para alguns pode parecer aleatoriedade e caos, para outros pode parecer ordem, ou seja, é uma questão de perspectiva. Por exemplo, o transporte de ônibus coletivo utilizado pelos estudantes diariamente, reflete o enigma da ordem/desordem. O que parece desordem caótica imposta aos jovens pela necessidade de locomoção e fluxo pela cidade é, para aqueles que construíram suas fortunas através dele, um jogo de regras, é a ordem do mercado.

Conforme Massey (2008), o acaso é um elemento de abertura do espaço que resulta da coexistência de estruturas que não são, cada qual em si mesma, mas sim, uma multiplicidade que produz indeterminação e possibilita eventualidades. Para a autora, a indeterminação do espaço resulta da configuração espacial de trajetórias múltiplas, complexas, entrelaçadas e de resultados imprevisíveis. Através do elemento do acaso, há minúsculas causas que podem contribuir para qualquer acontecimento, sendo a justaposição do circunstancial e imprevisível, talvez, uma das razões para a impossibilidade do fechamento do espaço.

É mais fácil imaginar o tempo de forma abstrata, como dimensão e mudança, do que o espaço. Na medida em que o espaço é o produto das relações, os sujeitos sociais ao agirem rotineiramente no espaço também o estão alterando, mesmo que de forma sutil, num “processo constante de estabelecer e quebrar elos”, num movimento que é tanto espacial quanto temporal (Massey, 2008, p. 175).

Se o espaço é, sem dúvida, uma simultaneidade de estórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas estórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões (Massey, 2008, p. 190).

Nesse sentido, em conformidade com Massey (2008), os elementos e fenômenos espaciais estão atrelados a uma realidade temporal e espacial específica, um encontro de trajetórias que vão se arranjar a partir de uma lógica que permite aos sujeitos ter capacidade de ação, ainda que tais ações sejam condicionadas às geometrias de poder. É essa realidade temporal e espacial específica, esse encontro com um momento na trajetória dos sujeitos sociais, sempre em devir, que nesta pesquisa é denominado de contexto geográfico.

Por isso, como mencionado anteriormente, a perspectiva de espaço escolhida nesta tese para a análise das práticas juvenis está mais alinhada com as contribuições de Massey (2008). Sua teoria permite pensar o espaço como a esfera de uma multiplicidade de trajetórias em processo, possibilitando reconhecer os jovens concretos como ativos, produtos e produtores de espaços, cada qual com seus próprios espaços e geografias.

O conceito de diferenciação empregado no presente trabalho refere-se a um atributo do espaço. Embora não seja um conceito central na tese, visto que, a ênfase está nos sujeitos sociais, ainda assim, é um conceito importante. Como mencionado anteriormente, os jovens participantes da pesquisa, em seus relatos demonstram como sentem, observam, representam e percebem o espaço geográfico com suas desigualdades e diferenciações socioespaciais.

Conforme Sposito (2011), o termo “diferenciação” é polifônico e polissêmico. Polifônico no sentido de que cada interlocutor pode interpretar de um modo, segundo o conjunto de leituras e experiências que possui. Esse fato gera um uso difuso ou pouco preciso da palavra, ou seja, uma palavra com poli/vários conteúdos. Desse modo, é necessário esclarecer o sentido e a perspectiva teórica que esse trabalho está embasado.

Smith (1988), Sposito (2011), Corrêa (2007) e Carlos (2007) são autores que acionam com o intuito de justificar o uso do conceito de diferenciação, num conjunto de preocupações de método. Esses autores defendem a ideia de que todo pensamento geográfico é um pensamento de diferenciação. Do ponto de vista analítico, é importante considerar duas perspectivas do conceito de diferenciação na Geografia. Primeira, a produção de um território propicia a concentração e os objetos materiais que a ele se associam (as infraestruturas e as edificações), condições materiais necessárias de um dado espaço caracterizado pela concentração. Segunda, a ação dos diferentes agentes com seus interesses econômicos, suas necessidades sociais e suas práticas políticas.

Conforme Smith (1988), as diferenciações são tanto resultado do tempo geológico da natureza como do tempo histórico. O autor tratou dessas duas formas de tempo e suas diferenciações correspondentes como “base natural da diferenciação” e como “diferenciação e

divisão do trabalho”. Essas duas formas refletem as dinâmicas da natureza, mas também, as dinâmicas geopolíticas, os interesses econômicos com suas alianças, conflitos e campos de tensão, bem como, as particularidades culturais.

Os diversos níveis da diferenciação espacial se articulam e se inscrevem no mesmo espaço e revelam as contradições existentes em múltiplas temporalidades. Isso é fundamental, pois não encontramos um espaço ou uma parcela do espaço organizada a partir de um conjunto de ações realizadas em um único tempo, mas várias superposições. Nesse sentido, podemos afirmar que a diferenciação espacial é uma dinâmica que se estabelece dialeticamente com a diferenciação social, cada uma sendo expressão e determinação da outra, sob o capitalismo. Assim, o “desenvolvimento desigual é o processo e o padrão concreto da produção da natureza sob o capitalismo” (Smith, 1998, p. 20). O desenvolvimento geográfico desigual é necessário para a sobrevivência do capitalismo e produz, “um verdadeiro turbilhão de desenvolvimento geográfico oscilante em todas as categorias de escalas espaciais: urbana, regional e internacional” (Smith, 1998, p. 25).

Conforme Corrêa (2007), podemos afirmar que essas diferenças socioespaciais constituem simultaneamente reflexo, meio e condição para o funcionamento e a reprodução dos sistema capitalista, ou seja, à medida que compomos e constituímos uma sociedade de classes marcada por um dado tipo de diferenciação, esse modo de produção capitalista têm um modo de organização social que requer, orienta e é propiciado por uma forma de diferenciação espacial. As decisões tomadas no núcleo central de negócios da grande cidade, portanto, podem afetar a vida econômica, social e políticas de pequenas cidades e de zonas de produção agropastoril, assim como o inverso.

Para Carlos (2007), essa reflexão abre outro caminho possível para a análise da diferenciação espacial como produto, mas também, como condição da realização do capitalismo que também revela a realidade como contradição vivida. Desse modo, o espaço é produzido e reproduzido enquanto mercadoria reprodutível que determina o acesso diferenciado da sociedade a ele, gerando conflitos em torno dos lugares ocupados/vividos (tanto no campo quanto na cidade). No cerne desse conflito, encontramos a diferenciação espacial traduzida como desigualdades socioespaciais.

O processo de urbanização que é, ele próprio, um vetor da diferenciação, no modo capitalista de produção, na medida em que se estabeleceu historicamente uma divisão interurbana do trabalho que se aprofunda, no âmbito das redes, assim, não é mais uma cidade e a área no entorno dela produzindo tudo o que é necessário para sua existência, mas uma divisão interurbana do trabalho que leva a um conjunto de trocas que conformam redes e que se

diferenciam em função da especialização e da segmentação socioespacial em cada espaço urbano (Sposito, 2011).

Ao abordar as vivências juvenis na escala da cidade pequena e média, é relevante considerar o plano das condições materiais, o modo como essas condições materiais propiciam a ação e o fato de que são continuamente alteradas por meio das práticas cotidianas. Por exemplo, a cidade de Presidente Prudente tem um modo de especialização na divisão técnica ou econômica do espaço, tem uma divisão social no espaço que não é a mesma em comparação com a cidade de Flórida Paulista. Portanto, temos múltiplas formas de especialização e múltiplos modos de segmentação, em outras palavras, temos uma divisão econômica do espaço, também chamada de divisão técnica do espaço e divisão social do espaço tanto na escala de cada cidade quanto na escala da rede urbana.

Sposito (2011) e Corrêa (2007) destacam que em diferentes modos de produção, a diferenciação, social e espacial, gera e reflete uma dada hierarquização – diferenças inevitáveis, reflexo, meio e condição para o funcionamento e reprodução do sistema capitalista (Corrêa, 2007, p. 63). “Nesses termos, as diferenças se transmutam em desigualdades, enquanto as desigualdades, assim observadas, revelam as diferenças de poder de consumo ou de capacidade de decisão ou de possibilidade de apreensão do espaço” (Sposito, 2011, p. 128).

As desigualdades viram diferenças, porque uma parte da sociedade, de fato, no plano econômico, no político e no social, participa precariamente da vida urbana e da sociedade de consumo (Sposito, 2011, p. 129). Não se trata apenas de dizer que os jovens de Presidente Prudente compram mais, pois têm um índice empregatício maior, e outros, os jovens de Flórida Paulista, menor, uns tem opções de espaços culturais, teatro, cinema e entretenimento, enquanto outros não, ou que por existir maior oferta de cursos profissionalizantes, universidades públicas e técnicas, todos os jovens da cidade média terão acesso com facilidade. A sociedade, latino-americana, em geral, é extremamente desigual. Em concordância com Carlos (2007), a desigualdade pode ser vista como centro explicativo da diferenciação imanente à produção espacial, no sentido tanto real e concreto do mundo vivido, quanto do ponto de vista do sentido possível.

A diferenciação socioespacial está nos conteúdos, nas práticas, nas formas de uso do tempo e do espaço, bem como, nos modos de separação social. É importante considerar que quando comparo Presidente Prudente com Flórida Paulista, escolho colocar no mesmo sistema comparativo municípios diferentes que, embora estejam na mesma formação socioespacial, possuem histórias diversas. Entretanto, essas diferenças, vão gerando um diapasão de desigualdades que aparecem como diferenciação. Através das diferenças é possível afirmar que

as barreiras socioespaciais são obstáculos que constroem as expectativas de futuro dos jovens, barreiras essas que são maiores para os estudantes-trabalhadores da cidade pequena, quando comparados com os estudantes-trabalhadores da cidade média, em razão da oferta de espaços de serviços, equipamentos, lazer e educação.

Todavia, cabe pontuar que existem contradições, pois apesar das ofertas serem maiores entre os jovens participantes da cidade-média, alguns não conseguem acessá-las, pela distância centro-periferia, pelo cansaço com a rotina exaustiva de trabalho-estudo ou pelo custo de vida que se tem de locomoção em uma cidade maior, ou seja, essa diferenciação é contraditória. O oposto também é relevante, pois entre os jovens participantes da cidade pequena, há uma limitação de oferta de equipamentos, serviços e espaços de cultura e lazer, precisam se deslocar para cidades vizinhas para realizar cursos profissionalizantes e acessar serviços mais complexos, algo típico em cidades pequenas.

Desse modo, a diferenciação socioespacial não significa uma relação direta e simples, como afirmar que Presidente Prudente tem mais serviços e ofertas de cursos, enquanto Flórida Paulista não. Essa afirmação seria muito simplista e desconsideraria as contradições internas de cada lugar. Há uma série de fatores envolvidos, incluindo questões econômicas, sociais, políticas, geracionais, raciais e de gênero. Isso é especialmente relevante quando não há políticas públicas efetivas de apoio às juventudes. Por exemplo, jovens moradores de cidades sem universidades públicas ou outras formas de formação poderiam se beneficiar de uma bolsa de permanência, que garantiria sua subsistência. O direcionamento de um suporte financeiro e oportunidades de formação profissional são essenciais para promover a inclusão social e econômica desses jovens, tanto nas cidades pequenas quanto nas cidades médias, permitindo-lhes ampliar o horizonte de possibilidades e elaboração de projetos de vida mais amplos. Contudo, não basta a existência deste tipo de bolsa, mesmo porque as universidades estaduais paulistas mantêm uma política de permanência estudantil que se ampliou muito nos últimos anos. É preciso também que esta informação circule e chegue até onde os jovens estão, atravessando seu contexto geográfico, de modo a colocar a universidade no horizonte do possível.

2.2 O CONTEXTO GEOGRÁFICO

Para que servem os conceitos? Os conceitos podem ser tomados como unidades explicativas fundamentais, constitutivas de qualquer construção teórica e nutridas por

abordagens que lhes garantem coerência (Souza, 2020). Em outras palavras, os conceitos são ferramentas intelectuais utilizadas para uma análise da sociedade. Eles surgem em razão da necessidade de compreender a complexidade do mundo e, por isso, estão em constante evolução.

Se os conceitos são ferramentas intelectuais em constante construção/reconstrução, é possível combinar diferentes ferramentas? E o que acontece se, em nossa “caixa de ferramentas”, não encontrarmos a ferramenta apropriada?

Tais questionamentos sinalizam que o avanço em direção à construção do conhecimento é uma tarefa difícil e, por vezes, arriscada. Todavia, é necessário investir epistemologicamente na Geografia. Para isso, é preciso estar ciente da complexidade desse desafio. Nesse sentido, antes de prosseguir, faz-se necessário outro questionamento: por que a Geografia precisa, conceitualmente, do contexto geográfico?

Entre os conceitos basilares da Geografia (espaço, região, paisagem, território e lugar), esta pesquisa adota o conceito de espaço, compreendido como a esfera de uma multiplicidade de trajetórias em devir (Massey, 2008). Esse conceito é utilizado para analisar as juventudes escolares, suas práticas cotidianas e projetos de vida, em diálogo com a noção de contexto geográfico.

Enquanto o conceito de lugar (espaço percebido/vivido) faz referência a uma realidade local ou regional, associada a cada indivíduo ou grupo, ele pode ser entendido como parte do espaço geográfico: o local onde os sujeitos sociais desenvolvem as atividades cotidianas, as relações de afeto, o sentimento de pertencimento a um espaço determinado e a identificação pessoal com uma área específica. Em suma, é a dimensão cultural-simbólica que dá sentido aos lugares.

Por sua vez, o conceito de território (espaço político) enfatiza a dimensão do poder, cujas fronteiras podem ser temporárias ou permanentes, embora nem sempre materializáveis e bem delimitadas (Souza, 2020).

A noção de contexto geográfico não se confunde com os conceitos de espaço, território, lugar e situação geográfica, pois está associada às trajetórias dos sujeitos sociais, às suas interações e às circunstâncias tecidas nas relações. O contexto geográfico situa-se no campo de ação dos indivíduos, em suas articulações e nas condições geográficas que experienciam. Não é o lugar que é o articulador das conexões, mas os sujeitos.

Mesmo considerando as geometrias de poder (Massey, 2008), as amplas negociações diante de um campo de possibilidade limitante e as barreiras socioespaciais vivenciadas pelos jovens estudantes em condição de vulnerabilidade, o conceito de território, como “espaço das

relações de poder” (Souza, 2020), não dá conta da condição espacial dos sujeitos, do conjunto de codeterminações e de tudo aquilo que torna esses jovens tão complexos.

O contexto geográfico pode ser uma contribuição da Geografia para o debate sobre o projeto de vida na escola. Isso implica incorporar o conhecimento geográfico considerando a formação biográfica dos estudantes. Também pode ser entendido como um compromisso com a justiça social, ajudando o estudante a pensar e compreender o mundo, para além do possível, diante de campos de possibilidades marcados por inúmeras barreiras socioespaciais e situações-limite.

Como ciência que estuda o espaço e sua relação com o ser humano, a Geografia possui competência para participar do debate sobre o projeto de vida. No entanto, conforme o levantamento apresentado inicialmente nesta tese, no item “Um breve estado da arte sobre os temas da pesquisa”, não foram encontrados trabalhos da Geografia dedicados a essa temática. Por que a Geografia ainda não se preocupou com isso? Como ela poderia contribuir?

O contexto geográfico talvez possa responder a estas questões e ser uma contribuição da Geografia aos estudos de projeto de vida. Embora a articulação entre a Geografia escolar e a vida cotidiana dos estudantes não seja um debate novo, ainda há muito o que fazer para que essa prática se concretize.

Os dados da pesquisa reforçam que essa articulação não é uma realidade. É necessário que o professor saiba fazê-la, incorporando-a como meta mais ampla para responder à questão: para que serve a Geografia na escola? Isso destaca a importância da formação docente, inicial e continuada, para integrar as Geografias pessoais ao currículo, problematizando o cotidiano dos estudantes jovens. Por exemplo, é essencial discutir como eles percebem e agem diante das dificuldades em seus bairros, nos lugares da cidade, analisando as consequências dessas ações para a dinâmica urbana como um todo.

Além disso, é importante considerar que a Geografia escolar, por se relacionar com a dimensão cidadã, vai além de um projeto de carreira individual. Ao incorporar a biografia dos estudantes, possibilita que estes encontrem sentido e significado nos conteúdos geográficos abordados nas aulas. Trata-se, sobretudo, de ajudá-los a entenderem que são parte de uma sociedade.

Outro aspecto a ser enfatizado é a relação da Geografia com o projeto vital (Damon, 2009). A ideia de projeto vital implica que o jovem atribua um sentido ético às suas ações, desenvolvendo valores morais integrados à sua identidade. Essa ideia está relacionada à Geografia escolar e à formação cidadã, sem necessariamente estar explícita em seus conteúdos. Por exemplo, ao tratar de temáticas como recursos hídricos, mudanças climáticas, meio

ambiente, agricultura, globalização, urbanização e fontes de energia, a Geografia, por meio de seus conteúdos, desenvolve o pensamento crítico e fomenta a construção de valores morais.

A discussão sobre o termo contexto geográfico, a partir da literatura consultada, me leva a sugerir que o contexto concreto no qual os jovens estudantes vivem possui uma localização específica, porém, também é atravessado por múltiplas escalas. Nesse sentido, o contexto geográfico não é algo simplesmente mapeável, mas sim o movimento conjunto das relações e arranjos que se particularizam no acontecer (Turra Neto, 2023).

Plowman (2016), no artigo “Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives”, aborda algumas mudanças no uso conceitual do termo contexto. Conforme a autora, a visão tradicional de contexto envolve uma abordagem estática e representacional, enquanto novas abordagens consideram o contexto em uma perspectiva dinâmica, emergente e relacional.

Enquanto a visão tradicional entende o contexto como algo fixo e delimitado, que circunda e influencia as atividades humanas, outras abordagens, como a teoria de Paul Dourish, compreendem que o contexto não é algo pré-existente ou independente das ações humanas. Ele é criado e mantido dinamicamente através das interações e atividades dos indivíduos.

Essa mudança de perspectiva desafia a ideia de que o contexto é uma estrutura fixa e propõe que ele deve ser entendido como algo que “as pessoas fazem” e que emerge das suas ações e relações.

A princípio, as cidades podem ser tomadas como contextos geográficos onde se estruturam campos de possibilidades, mas isso não é imóvel. Ao considerar as juventudes escolares de Flórida Paulista e Presidente Prudente, percebe-se que seus contextos geográficos não são elementos preexistentes, estáticos e delimitados de forma clara e objetiva.

A visão clássica consideraria que os “contextos” são definidos por características externas da cidade, como áreas urbanas, rurais, zonas comerciais ou residenciais, entre outras divisões. Esses aspectos seriam vistos como algo que “rodeia” e influencia as práticas das pessoas, mas que existem independentemente delas.

Não é dessa perspectiva que quero me aproximar, mas da visão emergente e relacional. Entendo que os contextos não são apenas características fixas do espaço, mas sim criados dinamicamente pelas interações e práticas dos sujeitos sociais, estando suscetíveis a atravessamentos e alterações causadas pelas ações desses sujeitos.

Por exemplo, o significado e a funcionalidade de um bairro podem variar dependendo das atividades e relações que ocorrem nele, o que torna o contexto geográfico algo fluido e mutável, em vez de uma simples categorização geográfica.

Partindo dessa visão relacional, é possível compreender melhor como as trajetórias individuais se inserem nesses contextos dinâmicos, e o pensamento geográfico pode contribuir para ampliar o olhar dos jovens para os próprios campos de possibilidades.

Segundo a teoria dos cursos de vida (Elder Jr; Johson; Crosnoe, 2003), as trajetórias de vida são processos contínuos, nos quais as diferentes fases e experiências se conectam e influenciam umas às outras. Nessa perspectiva, fatores econômicos, sociais, culturais, espaciais e temporais se combinam em um determinado momento na vida dos jovens, criando conjunturas biográficas específicas e moldando suas trajetórias individuais e sociais (Pais, 1990).

Assim como os rios de meandros que seguem um caminho sinuoso, a vida humana, muitas vezes, é repleta de acasos, mudanças de direção e desafios. Os jovens vivenciam diferentes situações, experiências e decisões, criando percursos não lineares, muitas vezes, precisam se adaptar, tomar decisões e aproveitar as oportunidades que surgem ao longo da vida. À medida que os rios de meandros fluem, eles podem desgastar o solo, moldar o ambiente ao seu redor, bem como, podem mudar gradualmente sua forma e tamanho ao longo do tempo, resultado da ação contínua da água.

Em conformidade com Martuccelli (2010), na escala do indivíduo, as provações vivenciadas levam à descrição estrutural de uma sociedade. Mas no nível individual, as sucessões de provações tendem a ser singulares, pois combinam erros e acertos, destino e sorte, dominações e oportunidades, ou seja, evidências das diferentes trajetórias de vida. As variações interpessoais, mesmo dentro da mesma posição social, marcam a pluralidade e a singularidade, mas também mostram que jovens, mesmo diante de provações estruturais comuns, recursos e posições sociais semelhantes, podem sentir-se constrangido diferentemente conforme sua própria corporeidade e recursos para lidar com estes constrangimentos. Assim, as provas semelhantes recebem respostas distintas que variam inclusive em função das disposições pessoais.

Essa analogia entre trajetórias individuais e rios de meandros pode ser utilizada de diversas maneiras para refletir sobre a vida humana, mas o objetivo aqui é ressignificar o olhar para a noção de contexto geográfico. Assim como em um rio de meandros, o contexto geográfico é composto por arranjos que abrangem um campo dinâmico de possibilidades para a experiência e os rumos da vida. A questão é: Quais dimensões estão se combinando? Por que esse rumo e não outro?

Elder Jr. (1994) vê a teoria do agenciamento de Deleuze e Guattari (1987) como proeminente nos estudos dos cursos de vida, pois se refere à interação entre os mundos sociais do indivíduo ao longo da vida, entrelaçando trajetórias graduadas por idade, sujeitas a condições

variáveis e opções futuras e, transições em que, dentro das limitações e/ou provações, as pessoas planejam, fazem suas escolhas e constroem seus cursos de vida. Acredito que essa combinação em movimento envolve as dimensões históricas, sociais, econômicas, culturais, materiais, físicas, corporais e afetivas, pois também inclui as afetações dos sujeitos sociais nos espaços.

A metáfora da trama elaborada por Zusman (2014) retrata uma figura espacial que permite refletir a ideia de coexistência e multiplicidade pontuada por Massey (2008). Para a autora, a trama é composta por múltiplas camadas temporais e diversas histórias. Assim, como defende Turra Neto (2023), as múltiplas trajetórias espaço-temporais constituem cada um dos fios que se entrelaçam, formando um arranjo, uma rede e um horizonte de possibilidade para que as trajetórias individuais e os acontecimentos se realizem.

Nesse sentido, a noção de contexto geográfico é pertinente para pesquisa com os jovens estudantes, tendo em vista identificar o conjunto de eventos e elementos que se combinam, fazendo com que determinados acontecimentos formem tramas em suas vidas, criando condições, moldando territórios e constituindo lugares. É evidente que, certas escolhas não estão livres das restrições dos contextos geográficos aos quais pertencem, bem como, certas combinações não são aleatórias, mas essenciais para tornar possível o acontecimento.

Para Silveira (1999), o processo de pesquisa é mais do que escrever e descrever acontecimentos, trata-se, assim, de um concreto pensado, ou seja, uma construção reflexiva sobre dimensões selecionadas para ver aquilo que se combina para formar um campo de possibilidades para realização dos eventos (Turra Neto, 2023). Assim, o contexto geográfico tem conteúdo de tempo, espaço e de agência, pois há materialidade, tempo em que o fenômeno acontece e escala do recorte da pesquisa.

Uma forma de exemplificar o contexto geográfico é através da própria pesquisa etnográfica, através dos encontros realizados em campo nas escolas acompanhadas e diálogos estabelecidos com estudantes, professores e gestores. Nesses encontros, um momento da vida da pesquisadora encontrou-se com um momento da vida dos sujeitos sociais da pesquisa. Entretanto, as trajetórias dos sujeitos sociais continuam após a etnografia. Os elementos selecionados na pesquisa são aquilo que os jovens estudantes trazem enquanto necessidades e dilemas reais, ainda que como pesquisadora tenha selecionado alguns aspectos, a lógica não é uma seleção *a priori*.

Clifford Geertz (1978), na obra “A Interpretação das Culturas”, pontua que a etnografia fixa o discurso social, aquilo que foi dito, o encontro ocorrido e os acontecimentos, mas tudo isso se dilui após o acontecido, permanecendo apenas na memória daqueles que o vivenciaram e/ou nos registros do diário de campo. Traduzindo este pensamento para a Geografia, Turra

Neto (2011) afirmou que nossa ciência fixa o discurso espacial presente nas práticas efêmeras do cotidiano. Ao fixar, o relato descrito no texto torna-se material para ser objeto do pensamento. Desse modo, o discurso espacial é uma descrição de um contexto geográfico. Assim como na teoria do agenciamento de Deleuze e Guattari (1987), a multiplicidade de encontros que se afetam, se arranjam e se transformam não tiram o poder de ação dos sujeitos.

O contexto geográfico é feito de coexistências humanas e não-humanas, de várias materialidades e tempos, envolvendo processos globais em várias escalas que se encontram. Dessa forma, a rotina dos jovens estudantes, trabalhadores e moradores das periferias, vai sendo permeada por políticas urbanas de transporte público, pela qualidade dos serviços públicos que chegam até os bairros, bem como, pelas políticas públicas educacionais. Nos percursos diários pela cidade, jovens de diversos bairros se encontram, no tempo e no espaço da escola, embora tenham idades semelhantes, suas realidades corpóreas, de classe e gênero são diversas e singulares. Na dimensão localizada da escola, as experiências de juventudes reservam características universais.

Isso não significa que os sujeitos sociais não tenham capacidade de ação diante das adversidades da vida e que o contexto geográfico seja algo meramente imposto aos sujeitos por determinações estruturais. As adversidades e os problemas sociais podem fazer com que os jovens busquem redes de apoio e sociabilidade, conectando-se ou desconectando-se com o que está posto diante de si. Nesse sentido, segundo Carrano (2011) e Turra Neto (2023), essa interação também influencia no contexto geográfico, haja vista, o contexto geográfico é em parte dado, tem materialidade, mas em parte é construído pela ação dos sujeitos que criam situações e conexões. Desconsiderar a possibilidade de ação dos sujeitos levaria a uma análise de vitimização e passividade em um mundo pronto que determina suas vidas.

A confluência das micro conexões e interações faz com que as minúcias das trajetórias sejam feitas, encontrando-se e constituindo os contextos geográficos. Assim, a pesquisa caminha em direção à contextualização e a *“um afastamento da certeza, em direção a um reconhecimento do pluralismo e da diversidade, em direção a uma aceitação da ambiguidade e do paradoxo, da complexidade, em vez da simplicidade”* (Massey, 2008, p. 186, grifos da autora). Reitero que essa pesquisa não possui a pretensão de ir em direção a verdades absolutas, mas de um contexto geográfico que possa ser contextualizado conforme as necessidades da pesquisa.

Nesse sentido, a escala é um recurso analítico importante para entender as interações consideradas e selecionadas na pesquisa. Neste caso, os critérios empregados para a seleção foram os sujeitos sociais que a pesquisa busca entender, ou seja, os jovens estudantes e aquilo

que eles colocam em interconexão em seus movimentos de vida, combinando ora provações, barreiras e desafios cotidianos, ora conexões e arranjos para alçá-los para além da cidade.

Silveira (1999, 2004 e 2006), ao discorrer sobre o conceito de situação geográfica, traz considerações que contribuem para a ideia de contexto geográfico. Silveira (2004) pontua que a “produção da escala da vida”, nos primórdios da história, estava marcada pelo peso dos fatores naturais, limitando as circunstâncias da vida aos lugares, entretanto, a introdução dos avanços científicos, tecnológicos e informacionais, imprimem acelerações e os limites dos fenômenos são recriados a todo momento, ou seja, não se trata mais de um limite circunscrito pela natureza. Porém, “o acesso diferencial ao espaço concede um poder diferencial para as pessoas construírem suas escalas espaciais de vida” (Silveira, 2004, p. 91), ou seja, as pessoas constroem suas escalas espaciais de vida com os recursos que dispõe numa combinação de fins e meios que muda ao longo do tempo, conforme a situação e a extensão. Cabe destacar que o foco da autora é o capital e a alocação dos recursos no espaço, buscando entender os fenômenos da globalização e não os sujeitos sociais.

Silveira (2004) apresenta direcionamentos sobre os diferentes poderes de transformação espacial dos agentes hegemônicos e oferece um ponto de partida para analisar o contexto geográfico. Entretanto, a noção de contexto geográfico não se confunde com a ideia de situação geográfica (Silveira, 1999). O primeiro insere-se no campo de ação dos indivíduos e “abarca as dimensões subjetivas, as formas de vida e a agência dos sujeitos sociais localizados num certo campo do possível” (Turra Neto, 2023, p. 63), enquanto o segundo refere-se ao campo da estrutura.

Desse modo, utilizo o conceito de situação geográfica até certo ponto, no exercício de comparar a cidade pequena com a cidade média. No entanto, ao direcionar o olhar para os sujeitos sociais da pesquisa, é a noção de contexto geográfico que se torna predominante. Isso porque, neste trabalho, comparo jovens em condições espaciais que ora podem se diferenciar, ora se assemelhar, dependendo da perspectiva ou do aspecto abordado.

O contexto geográfico das vivências transcende o lugar, haja vista que, no momento atual, as possibilidades conectivas foram intensificadas, mudando as formas de interações humanas, ampliando as trocas culturais e as redes de sociabilidade, haja vista o tempo que os jovens passam na internet, quando estão sem fazer nada em casa. A realização no lugar se faz em conexão com aquilo que chega através das redes sociais e mídias, mas também a partir do modo como os sujeitos dialogam com outros que estão produzindo a mesma cultura em outros lugares. Participar dessa cultura, atualmente, vai além da própria cidade.

Silveira (2004), semelhante a Massey (2008), coloca em alerta para não circunscrever os sujeitos sociais aos lugares, pois o sentido do local guarda sua relação com outras escalas. Isso não impede que se busque compreender as singularidades do lugar. Cabe destacar que o lugar não é um ponto no espaço, mas é uma rede de interações, encontros e acontecimentos em curso, ou seja, o lugar abriga uma multiplicidade.

A multiplicidade também está nos jovens, em suas identidades singulares, em suas subjetividades, corpos, afetos, histórias de vida e projetos de futuro. Na rotina diária, através das ações, relações e práticas urbanas o social é construído. As práticas juvenis acessadas a partir das escolas campo combinam as múltiplas identidades dos jovens-escolares, as inter-relações e práticas que esses jovens estabelecem cotidianamente na cidade, suas singularidades socioeconômicas e geográficas, com seus projetos e trajetos nos espaços em que realizam suas vidas.

Seria um reducionismo, pensar esses jovens e suas vidas a partir de um recorte espacial de bairro, sem considerar os trânsitos, as intersecções e as conexões que atravessam o próprio bairro, bem como, as possibilidades intrínsecas ao próprio fluxo cotidiano pela cidade. A vida dos sujeitos vai produzir recortes territoriais, escalas de ação e conexões que resultam de um processo histórico provisório.

Silveira (2006) em “O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial” faz uma crítica ao espaço geométrico e concreto, abordando a dimensão da possibilidade e da sucessão de eventos. Conforme a autora, em “cada situação concreta transcendemos em relação a nós próprios e aos outros existentes e às coisas ou, em outras palavras, somos capazes de imaginar e formular um projeto para o futuro” (Silveira, 2006, p. 86). Assim, é possível estabelecer algumas aproximações entre o conceito de situação geográfica apresentado por Silveira (1999, 2006) e a noção de contexto geográfico, posicionamento compartilhado por Turra Neto (2023).

Os acontecimentos seguem determinados rumos articulando um horizonte de possibilidades no tempo presente e futuro. Nesse sentido, concordo com Silveira que determinados acontecimentos marcam as vidas dos sujeitos, influenciando na capacidade de imaginar e formular um projeto para o futuro, algo que transcende o individual e engloba uma experiência coletiva. Desse modo, a “existência é um conjunto de situações” vivenciadas através de “situações concretas”, sendo o mundo um conjunto de possibilidades (Silveira, 2006, p. 87). Entretanto, discordo da ideia de que “o mundo é uma latência, um conjunto de essências” que produzem a extensão (Silveira, 2006, p. 87), pois os jovens estudantes e demais sujeitos sociais que essa pesquisa se relaciona estão intrinsecamente imbricados nas interações. Por isso,

prefiro me aproximar de Massey (2008) quando define o mundo como um conjunto de lugares em interação e geometrias de poder, não um mundo como um campo de essências.

Conceitualmente, o contexto geográfico dialoga com um conjunto de preocupações de pesquisa da Geografia. A ideia de contexto geográfico está em consonância com pesquisas mais abertas, como por exemplo, na análise realizada por Mateus Fachin Pedroso (2022) em sua tese intitulada “Flores e dores, vozes e vidas: contexto geográfico de mulheres e suas experiências interseccionais em Presidente Prudente, SP”, pois a ideia de contexto geográfico envolve uma construção em interação com os sujeitos sociais da pesquisa, trajetórias que estão circulando e se encontram, produzem acontecimentos e produzem o espaço da relação, ou seja, trata-se de uma produção social do espaço em que os sujeitos sociais são parte do mundo e não estão em um campo etéreo de uma essência abstrata.

Cabe destacar que Silveira (1999, 2004, 2006) tem como foco a globalização, o capital e os eventos que ocorrem no espaço mundial e chegam aos lugares, uma espécie de essência para a realização da existência e para a alocação dos recursos no espaço, por isso a ideia de situação geográfica não pode ser tomada como sinônimo de contexto geográfico. As expressões situação geográfica e contexto geográfico possuem elementos divergentes, mas que mantêm algum nível de vínculo, visto que, a primeira seria a compreensão do sujeito no espaço, enquanto a segunda seria a compreensão do sujeito como parte do espaço.

O conceito de situação geográfica proposto por Silveira (1999, 2004, 2006) é um ponto de partida que me conduz até determinado ponto, pois é atinente a um conjunto maior de eventos, por exemplo, aqueles presentes nas narrativas dos estudantes que se referem a um quadro geral da escola pública brasileira e/ou das adversidades dos jovens trabalhadores das periferias. Contudo, o contexto geográfico é alusivo a escala dos indivíduos.

A noção de contexto geográfico contribui para a análise de um conjunto de acontecimentos, pois inclui a dimensão vivida de sujeitos em interação que produzem o acontecer. Os indivíduos, independente de compartilharem a mesma situação geográfica, podem construir, pelas suas trajetórias no tempo e no espaço e, através das conexões que fazem em múltiplas escalas, contextos geográficos completamente distintos.

Portanto, o contexto geográfico do sujeito emerge de suas práticas e conexões, ou seja, de um conjunto de circunstâncias que vão abrindo o campo do possível para que os jovens possam desenhar as suas trajetórias de vida. O acontecimento surge do contexto geográfico, mas também pode alterá-lo ao criar arranjos e atravessamentos que podem mudar o campo de possibilidades e as trajetórias de vida dos sujeitos. Como argumenta Turra Neto (2023), o contexto geográfico não é um dado, mas um movimento contínuo, resultado de conexões e

desconexões em diferentes escalas e, a partir dele é possível captar as trajetórias de vida de sujeitos localizados e suas experiências de juventude.

Cabe ressaltar que este conceito vem sendo desenvolvido por outras pesquisas dentro do GeoJuves em uma construção coletiva do conhecimento, ou seja, são ideias acionadas para fazer a leitura neste texto, mas cujo trabalho de construção e lapidação transcende a própria pesquisa.

3 EXPERIÊNCIAS JUVENIS E CONTEXTOS GEOGRÁFICOS

No capítulo anterior buscou-se aportes teóricos sobre o conceito de espaço e a noção de contexto geográfico com os quais essa pesquisa se aproxima, tendo em vista, compreender os jovens da pesquisa, suas experiências e, como representam e vivenciam esta fase de vida. Por sua vez, o presente capítulo traz o debate sobre juventudes, num esforço de conceituação, que se alimenta também do que foi dito pelos próprios jovens, assim, busca nas discussões teóricas o embasamento para a interpretação empírica.

Dessa complexidade derivada dos referenciais sociais, culturais, econômicos, políticos e espaciais, reverberam as singularidades da condição juvenil expressas nas formas de viver, de se relacionar, de planejar o futuro diante das possibilidades de cada lugar, nas formas como os estudantes produzem e são produzidos pelos e nos contextos socioespaciais em que realizam suas vidas.

Ser jovem em uma cidade pequena e ser jovem em uma cidade média refletiria nuances com diferenças significativas? Ou a condição juvenil independe dos contextos sociais e espaciais? Para responder tais questionamentos a pesquisa recorreu aos grupos de discussão realizados com os estudantes.

3.1 SER JOVEM EM DIFERENTES CONTEXTOS GEOGRÁFICOS

Antes de iniciar uma discussão que tem como base o universo empírico da pesquisa, qual seja, as juventudes de duas escolas de Ensino Médio regular noturno, buscou-se aportes teóricos sobre “o ser jovem” numa perspectiva histórica e sociológica, tendo como ponto de partida as explicações de Philippe Ariès reunidas no livro “História social da criança e da família” (1981).

Conforme Ariès (1981), nos séculos XVI e XVII, a demarcação entre a infância e a fase adulta não era claramente definida na sociedade, visto que não existia uma percepção realista e sentimental de infância, ou seja, desde que fosse capaz de valer-se por si, integrava-se na comunidade e participava, na medida em que suas forças permitissem, de suas penalidades e alegrias. Somente no século XVIII, com o surgimento do malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas, que a ideia de desperdício necessário desapareceu e o sentimento de infância começou a se desenvolver.

Conforme Ariès (1981), a concepção da infância e juventude surgiu com o desenvolvimento da sociedade moderna ocidental, onde um espaço específico foi criado para preparar crianças e jovens para a vida adulta. Antes disso, a socialização ocorria por meio de

aprendizagem junto aos adultos nas corporações de ofício, em ambientes coletivos e não apenas na família.

Ariès (1981), assim como Abramo (1994), Varela e Alvarez-Uria (1992), pontua que no século XVII ocorreram notáveis transformações na família, que passou a se concentrar em torno da criança, investindo em seu futuro moral e profissional, substituindo a sociabilidade coletiva anterior. Desse modo, a instituição escolar formal, seriada por idades, começou a substituir a aprendizagem informal, estabelecendo uma distinção entre o processo de aprendizagem da criança e do adulto. Com o passar do tempo, a escola se tornou cada vez mais um meio de isolar as crianças e jovens durante sua formação moral e intelectual, afastando-os da sociabilidade adulta.

Conforme Ariès (1981), Varela e Alvarez-Uria (1992) e Abramo (1994), na transição para a sociedade moderna, a juventude era associada a segmentos sociais que tinham condições de manter seus filhos afastados do trabalho para prepará-los para funções futuras, fato possível apenas para filhos da burguesia e da aristocracia. Cabe destacar que até o século XVIII, a escolarização era monopólio do gênero masculino, de modo que as meninas eram excluídas, casavam-se jovens ou trabalhavam em casas e/ou em fábricas, por exemplo, entretanto, mantinham as responsabilidades com as atividades domésticas. Com o advento da industrialização, as famílias com maior poder aquisitivo puderam manter seus filhos afastados do trabalho devido a um excedente de recursos, permitindo o prolongamento dos estudos dos jovens. É neste cenário que surge a necessidade da institucionalização escolar obrigatória como controle social das classes populares.

A educação das classes populares e, mais concretamente, a instrução e formação sistemática de seus filhos na escola nacional, fazem parte, na segunda metade do século dezenove e em princípios do século vinte, das medidas gerais do bom governo: “... o operário é pobre e é forçoso socorrê-lo e ajudá-lo; o operário é ignorante e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo; o operário tem instintos avessos, e não há outro recurso senão moralizá-lo se quisermos que as sociedades e os estados tenham paz e harmonia, saúde e prosperidade”. Eis aqui, em resumo, o programa político destinado a resolver a questão social, a luta de classes, no interior da qual a educação ocupa um papel primordial (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 12, grifos meus).

Conforme Ariès (1981) e Varela e Alvarez-Uria (1992), o estatuto de infância e juventude está relacionado com a constituição de classes sociais e com as práticas educativas aplicadas nos colégios. A instituição escolar, em sua gênese, foi dicotômica, implementando um projeto de ensino voltado para a infância “rica”, preparando-as para “melhor” assumir, mais tarde, funções de governo, enquanto, a infância pobre, pelo contrário, foi relegada sem tantas

atenções. Nesse sentido, a educação do menino trabalhador não teve como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer, visto que, “não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima” (Varela e Alvarez-Uria, 1992, p. 13).

Abramo (1994), Margulis e Urresti (1996), Diógenes (1998) e Turra Neto (2015) ressaltam que é como um fenômeno da sociedade moderna, que a juventude emerge como temática para a sociologia. A preocupação com a juventude e sua análise se intensificam à medida em que determinados setores sociais, jovens aparecem para problematizar normas, padrões e comportamentos socialmente vigentes, sendo assim, rotulados como delinquentes, excêntricos e contestadores ao manifestarem comportamentos divergentes aos padrões tradicionais de socialização de suas respectivas sociedades.

O conceito de culturas juvenis pode ser compreendido, num sentido amplo, como “a maneira em que as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente no tempo livre, ou em espaços intrínsecos da vida institucional”¹⁸ (Feixa, 1998, p. 84, tradução minha). Para Feixa (1998), as condições sociais que constituem a infraestrutura das culturas juvenis e suas imagens na cena pública podem ser definidas por seus estilos.

O estilo pode ser definido como a manifestação simbólica das culturas juvenis, expressa num conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais e imateriais, que os jovens consideram representativos de sua identidade como grupo. A maioria dos grupos de jovens compartilham certos estilos, embora estes nem sempre sejam espetaculares ou permanentes (pode-se falar também de estilos individuais, na medida em que cada jovem manifesta certos gostos estéticos e musicais e constrói sua própria imagem pública). Contudo, o que aqui nos interessa é sobretudo aqueles que se manifestam de forma espetacular na cena pública e que apresentam uma trajetória histórica precisa. Nesse sentido, correspondem ao surgimento da juventude como um novo sujeito social e baseiam-se na difusão nos grandes meios de comunicação, da cultura de massa e no mercado adolescente (Feixa, 1998, p. 97, tradução minha)¹⁹.

¹⁸ a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente em el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional.

¹⁹ El estilo puede definirse como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo. La mayoría de grupos juveniles comparten determinados estilos, aunque éstos no siempre sean espectaculares ni permanentes (puede hablarse también de estilos individuales, en la medida en que cada joven manifiesta determinados gustos estéticos y musicales y construye su propia imagen pública). Sin embargo, los que aquí nos ocupan son sobre todo aquellos que se manifiestan de manera espectacular en la escena pública y que presentan una trayectoria histórica precisa. En este sentido, corresponden a la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social y se

Feixa (1998), semelhante a Abramo (1994) e Diógenes (1998), pontua que os signos das “culturas juvenis”, universais e consumíveis, combinam padrões de moda onde a roupa torna-se o item principal na hierarquia de consumo, sendo a aquisição de bens uma identificação com uma imagem genérica de juventude. Os jovens tornam-se a vitrine da universalização consumista do mundo moderno, emergindo como personagens desse novo universo juvenil, articulados em torno do estilo. Desse modo, entre os jovens dos setores populares, estar no mercado de trabalho é uma forma de adentrar no universo consumista e tentar suprir suas demandas por aquisição de “capital simbólico” juvenil, fato que dará visibilidade a suas aparições públicas.

Conforme Diógenes (1998), é possível detectar, entre os jovens moradores da periferia, uma sensação de exclusão, assim, ser um jovem trabalhador é como adquirir um passaporte que alinha dois mundos: o mundo dos “proscritos” e daqueles que se incluem nas tramas da cidade oficial, tornando-se consumidores, tanto da cidade quanto dos signos do estilo jovem. Ultrapassar os limites físicos dos espaços “proscritos” do bairro não significa apenas transpor as barreiras socioespaciais, mas, experimentar uma “re-territorialização” nos espaços integrados à cultura de massa global. A estética mundial pode ser observada no modo de se vestir e de um consumo homogeneizado, onde os diferentes possuem um sentimento de estranhamento entre consumidores e excluídos.

No que se refere ao estilo juvenil, os jovens de Flórida Paulista e os jovens de Presidente Prudente não apresentam diferenças significativas, pelo contrário, há mais semelhanças do que diferenças. Os gostos musicais que ditam tendências, por exemplo, são utilizados como símbolos de identidades nas periferias e independem da escala entre as cidades. Neste caso, a estética juvenil é semelhante na moda, nos adereços, nos cortes de cabelo e nos inúmeros signos com influências culturais do *funk*, *rap* e *hip hop*, ou seja, influências nacionais e globais. Conforme destacado no trecho do diário de campo a seguir:

Presidente Prudente, 11 de novembro de 2022

Sexagésimo segundo dia da observação participante na E.E. Fernando Costa.

basan en la difusión de los grandes medios de comunicación, de la cultura de masas y del mercado adolescente.

Hoje é um dia atípico na rotina da escola. Sexta-feira, véspera de feriado prolongado. Nas semanas anteriores os estudantes, equipe gestora, professores e funcionários se engajaram para organizar os jogos escolares para contemplar o ensino noturno e o dia tão esperado chegou. Observei no decorrer da semana anterior que os estudantes formaram seus respectivos times, combinaram uniformes e planejaram gritos de guerra.

Os estudantes do noturno, normalmente, reclamam que não são contemplados com festividades e por isso, foram avisados por diversos professores que, apesar do dia “festivo e esportivo”, para ter a festa é preciso ter pessoas na escola para festejar, por isso devem comparecer, participar e prestigiar.

Como de costume, os portões de acesso à escola foram abertos às 19h00 e o fluxo de estudantes estava ligeiramente menor.

O Professor Coordenador recepcionou os estudantes na entrada da escola, junto com outros dois professores, orientando-os para que fossem para suas respectivas salas de aula, respondessem a chamada para o controle da frequência e aguardassem as orientações da equipe de organização dos jogos dentro das suas salas.

Entre os estudantes a atmosfera era um misto de ansiedade e descontentamento por ter que ir para a sala de aula, pois temiam que o evento não acontecesse. Mas, após aproximadamente trinta minutos de espera, os estudantes foram liberados por sala de aula e orientados para seguir direto para a quadra esportiva.

Havia duas salas de aula organizadas para atender os estudantes interessados em jogar dama, xadrez e jogos de tabuleiro. Contudo, não presenciei nenhum estudante interessado em adentrar nessas salas, apenas uma rápida saudação ou diálogo com o professor que estava responsável pelas salas enquanto transitavam pelo corredor.

O fluxo intenso ficou concentrado no pátio externo, na quadra descoberta e na quadra coberta. O espaço da quadra descoberta estava organizado para acontecer os jogos de vôlei e os times inscritos nessa modalidade para lá se direcionaram. Nesse espaço havia poucas pessoas acompanhando.

A princípio fiquei andando sem um rumo certo, observando a movimentação em geral e notei que vários grupos de jovens faziam o mesmo. A escola possui um pátio amplo, bem iluminado e com vários bancos de concreto onde diversos estudantes permaneceram conversando, sem se envolver muito com as práticas esportivas. Em certo momento, o Professor Coordenador cruza o pátio e com tom enérgico direcionado aos jovens sentados

diz: “Não é para ficar aqui, não! Não queriam jogos? Então, tem que ir lá na quadra, jogar ou assistir, vamos circulando”. Alguns acatam, enquanto outros ignoram, pois, a noite é de festa!

Outro fato que chama a atenção é que alguns estudantes solicitam dispensa ao Professor Coordenador e expressam verbalmente frases que demonstram estarem arrependidos por terem vindo à escola: “Se soubesse não tinha vindo, quero ir embora, não ouvi avisando, sei lá, não lembrei, quero ir para casa, dormir”, deixando o professor ainda mais irritado.

Próximo a cantina, encontro dois “rostos familiares” do 3º ano que acompanho, Larissa e Carolina, que me convidam para sentar com elas na quadra, apontando para o local onde os demais da turma estão e, após comprarem salgadinhos e refrigerantes, sigo com as meninas. Não imaginava que essa turma era tão competitiva, aliás, as meninas principalmente. Elas trouxeram apitos e vuvuzelas, assim, estavam empenhadas em produzir sons estridentes e, ao meu ver, irritantes. Mas, também cantavam e rimavam para irritar os torcedores e jogadores das turmas adversárias. O clima descontraído estava presente, com risos, sorrisos e momentos de descontração entre os jovens.

A arquibancada da quadra coberta, espaço organizado para atender os jogos de futebol de salão, masculino e feminino, é sem dúvida, o local de maior concentração de pessoas, barulho e animação.

Entre um jogo e outro, há uma sequência musical escolhida e organizada pelos estudantes, inclusive são eles que cuidam do som, animam com comentários no microfone e realizam a narração dos jogos.

Notei uma forte presença, entre as escolhas selecionadas, de cantores de rap e MCs (Mestres de Cerimônias), com letras que expressam a realidade das comunidades periféricas, entre esses estavam: Racionais, Sabotagem, MC Leozin, MC Levin, MC Zaac, MC Theuzyn, MC Marechal, MC Cabelinho, MC Ryan, entre outros.

É curioso notar que os gostos musicais são semelhantes aos observados entre os estudantes da escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales. Embora não possa afirmar que essa seja uma preferência de todos, muitas dessas músicas presenciei sendo ouvidas pelo Mateus, Maicon e Alexandre, entre outros. Aliás, a estética juvenil é muito parecida, bermuda larga ou calça larga, boné, camiseta, cordão no pescoço, sobancelha riscada e tatuagem. Provavelmente, há uma influência dessa cultura musical na socialização e promoção de uma identificação com seus pares e grupos que acaba influenciando no estilo jovem.

O terceiro ano que acompanho irá jogar com um time masculino e um time feminino. Após quatro jogos, enfim, o time da turma entra na quadra, para a alegria do grupo no qual me juntei. O jogo flui dentro do previsto e sem nenhuma intercorrência, e com o apoio da torcida organizada, a meu ver, a turma mais empolgada da arquibancada, os meninos ganham o segundo lugar do interclasse.

Após os times masculinos jogarem, os times femininos foram convocados para se apresentar na quadra e as meninas encontraram dificuldade para formar seus times, pois algumas alunas faltaram ou não queriam mais jogar. Por fim, conseguiram, com muito sacrifício, reunir o número de jogadoras necessárias para formar um time.

O interclasse foi finalizado por volta das 22h00 e deixou uma lembrança duradoura de alegria e diversão, demonstrando como um evento esportivo escolar pode ser mais do que apenas uma competição - pode ser uma celebração compartilhada e um momento de socialização juvenil, proporcionando um ambiente acolhedor e divertido que contrasta com as pressões de casa, escola e trabalho.

Dois pontos são importantes para se destacar no registro do diário de campo reescrito acima. Em primeiro lugar, a dimensão multifacetada da sociabilidade juvenil que incorpora elementos culturais, visuais, interativos e emocionais. Os eventos escolares desempenham um papel crucial na criação de espaços onde os jovens podem expressar, compartilhar e fortalecer suas identidades individuais e coletivas. Nesse caso, para alguns jovens, trata-se de um “oásis no deserto” em meio a uma rotina frenética de escassez de tempo livre. O pátio se torna lugar de encontro e flerte, a circulação em si, se torna também lugar de encontro, lugar para ver e ser visto. A narração dos jogos, a organização musical e a participação ativa dos estudantes na animação indicam um esforço coletivo para tornar o evento mais do que apenas uma atividade esportiva, mas uma oportunidade de interação social positiva. Em segundo lugar, essa uniformidade na aparência pode ser interpretada como uma expressão visual do pertencimento a uma cultura específica, possivelmente influenciada pela cultura hip-hop e suas manifestações estéticas.

Margulis e Urresti (2008), Turra Neto (2015), Carrano (2011), Dayrell (2005), Pais (1993) e Camarotti, Di Leo e Kornblit (2007), em suas pesquisas sobre o tema das juventudes, destacam que esta é uma condição social vivenciada de forma desigual entre os sujeitos jovens, superando a consideração da juventude como mera categorização por idade. Esses autores incorporam em suas análises, a diferenciação social e cultural, considerando que a juventude

depende de uma moratória, um espaço de possibilidades abertas a certos setores sociais e limitadas a outros.

Turra Neto (2015) esclarece que há diferenças entre os termos jovem e juventude, visto que, nem todos os jovens vivenciam plenamente a juventude. Embora existam sujeitos jovens em todas as classes sociais, pois jovens são aqueles que compõem uma categoria estatística delimitada pela idade, juventude, na sociedade moderna, aparece como fase de preparação para o futuro e fase de experimentação da vida no tempo presente. Nesse sentido, o autor defende a existência de uma diversidade de experiências e de desigualdades que são inerentes aos jovens e, portanto, a juventude deveria ser entendida como um direito que ainda não se estendeu de forma plena para todas as camadas da sociedade, fazendo eco ao trabalho de Dayrell (2005) e Margulis e Urresti (2008).

Em consonância com Margulis e Urresti (2008), Turra Neto (2015) pontua que há diferentes contextos de juventudes. Enquanto certos setores sociais conseguem oferecer aos seus jovens a possibilidade de postergar demandas de trabalho e formação de sua própria família, possibilitando tempo legítimo para dedicar-se ao estudo e treinamento profissional, atrasando o casamento, permitindo-lhes desfrutar de um certo período livre para ócio e, experiências sociais e culturais com seus pares. Outros jovens assumem responsabilidades centradas, acima de tudo, em formar sua própria casa, ter filhos, viver de seu próprio trabalho e, assim, vivenciam uma outra condição de juventude, em conformidade com os recursos de que dispõem.

Assim, concordo com a afirmação de Turra Neto (2015): a juventude plena é um privilégio de classe, pois todos os jovens deveriam poder elaborar projetos de futuro e colocá-los em prática no presente, bem como terem garantidos seus direitos de tempo livre para viver com seus grupos juvenis a juventude, porém, muitos jovens são chamados a assumirem responsabilidades financeiras, seja para contribuir com a renda familiar, seja para obter os próprios signos das “culturas juvenis” e acessar espaços de consumo.

Rodiles (2007), em sua pesquisa intitulada “Condiciones de vida e integración social de los jóvenes”, focando nos jovens argentinos, entre as décadas de 1990 e 2000, apresenta uma análise a respeito da participação desses sujeitos no mercado de trabalho, sendo possível estabelecer aproximações com os jovens participantes da presente pesquisa. Para Rodiles (2007), a análise da brutalidade que as situações de pobreza impõe aos jovens que começam a transição da escola para o trabalho deve considerar o impacto do *status* social dos jovens em suas habilidades de integrar-se na sociedade e no mercado de trabalho, visto que, a origem social reforça os níveis de precariedade entre os mais pobres, em virtude da inserção no mercado

de trabalho precoce, principalmente, em cargos assalariados precários e redução do tempo dedicado a alcançar os níveis de escolaridade mais altos.

A origem social afeta o trânsito para a fase adulta, sua integração institucional, social e no mercado de trabalho. Semelhante a Rodiles (2007), Camarotti, Di Leo e Kornblit (2007), ao abordarem as práticas de lazer e tempo livre de jovens argentinos constatarem que as possibilidades recreativas também são limitadas em virtude dos níveis socioeconômicos. Entretanto, para os jovens trabalhadores há uma diferença significativa entre os dias de semana e os finais de semana, em razão da diversidade de atividades realizadas. As diferenças não são apenas na organização do tempo, mas também em razão dos espaços e horários.

Nesse sentido, semelhante a pesquisa de Camarotti, Di Leo e Kornblit (2007), os jovens de Flórida Paulista e de Presidente Prudente também vivenciam uma diferença entre a organização do tempo e dos espaços. Na semana, os jovens relatam uma tendência igualitária, enquanto nos finais de semana é o momento da diversificação. Durante os dias da semana, no espaço público, o tempo que prevalece está vinculado com obrigações assumidas com a escola e o trabalho. Por sua vez, todos localizam a escola como centro organizador e espaço de convergência. O bairro e a escola aparecem como lugares favoráveis ao encontro com amigos durante a semana. Para os jovens, a vizinhança permite compartilhar momentos junto aos amigos, ou seja, o bairro funciona como facilitador de encontros sociais, já que não precisa de dinheiro ou permissão, nem tempo de transferência. A maior parte dos jovens, na esfera privada, elencam as atividades vinculadas a um mundo de solidão e isolamento, um mundo que permita conectar-se consigo mesmo e oferece a possibilidade de fazer o que querem: dormir, ouvir música, jogar, assistir televisão e navegar na internet. Ações realizadas em suas casas, um espaço definido como local de descanso. Entretanto, nos finais de semana há uma oferta de espaços e atividades diversificadas, de acordo com os argumentos dos jovens há dois momentos: um associado com as saídas e outro com o descanso.

Embora reconheça-se que o processo de construção das identidades não seja finito, a escola exerce significativa influência nas vidas dos indivíduos nesse processo. Trata-se de um local crucial para a construção das identidades juvenis, pois:

dois mundos compõem a escola. Primeiro, existe o mundo da instituição. Este é o mundo escolar formal controlado pelos adultos, das estruturas oficiais: dos horários, das aulas organizadas com base no princípio da segregação espacial

por idade. Em segundo lugar estão os mundos informais dos jovens, os grupos de amizade e experiências sociais (Hopkins, 2010, 184, tradução minha)²⁰.

Para os jovens que estão cursando o último ano do Ensino Médio, essa fase, além de representar um momento de transição, envolve negociações, expectativas e decisões que incluem as expectativas da família no desempenho no vestibular, experiências educacionais e questões financeiras (financiamento estudantil, gastos com habitação e o adiamento da entrada no mercado de trabalho). Para aqueles que vislumbram a universidade como um projeto de futuro, há vários sentimentos envolvidos neste processo, tanto esperança quanto insegurança e frustração. Em termos de esperança, trata-se de uma possibilidade de realização pessoal com potencial para novos círculos sociais e a chance de conseguir um bom emprego. Mas, para alguns jovens, pode ser um momento de insegurança diante das incertezas, das barreiras a serem ultrapassadas e dos desafios a serem enfrentados para que o projeto de futuro seja alcançado.

Nesse sentido, é importante considerar os diferentes componentes da vida dos jovens, incluindo família, escola, grupo de colegas, bairro de origem, local de trabalho e tempo de lazer. Cada um desses domínios é uma fonte potencial de relacionamentos que podem contribuir positivamente para o progresso dos jovens (Hopkins, 2010, p. 194).

Conforme Hopkins (2010), nos últimos anos as universidades assistiram a uma rápida expansão de matrículas em todo o mundo, recebendo estudantes que tradicionalmente não tinham a universidade em seus horizontes de possibilidades, ou seja, adentrar a universidade não é mais uma experiência restrita aos jovens de origem socioeconômica favorecida. Assim como argumenta Hopkins (2010), compreendo a importância de criar situações em que os jovens possam participar de diferentes atividades de lazer, esporte e cultura, a fim de contribuir para maximizar a resiliência de jovens de setores desfavorecidos, oferecendo benefícios reais enquanto estes negociam suas vidas cotidianas, para que, vislumbrem horizontes de possibilidades mais amplos.

Segundo Mesquita (1995), os sujeitos sociais estão imersos em uma trama local e global que permite reconstruir o mundo de referências, pois desta trama derivam as transformações sociais, territoriais e sistemas de relacionamentos. Nesse sentido, não se trata meramente de buscar as causas das barreiras socioespaciais postas aos jovens estudantes trabalhadores e os obstáculos que dificultam um horizonte de possibilidades e projetos de vida mais amplos, mas

²⁰ two worlds make up the school. First, there is the world of the institution. This is the adult controlled formal school world of official structures: of timetables, and lessons organized on a principle of spatial segregation by age. Second, there as the young people's informal worlds, friendship groups and social experiences.

de interpretar, por exemplo, em como isso determina as incertezas, a falta de pontos de referência e os nós de relacionamentos, fragmentados ou deslocados, que afetam os jovens.

De maneira análoga a Carrano (2002), é possível observar que os jovens imprimem novos significados à experiência escolar durante a entrada e saída da escola, bem como nos intervalos. A instituição educacional se metamorfoseia em um ambiente propício para encontros e flertes, onde os olhares percorrem minuciosamente os espaços, seja os canteiros, os bancos ou os corredores, em busca de referências, amizades ou até mesmo possíveis oportunidades de encontros românticos, tudo isso alheio à rotina usual. O movimento é vagaroso, enquanto os diálogos e interações ocorrem com a fluidez característica das conversas entre jovens (Carrano, 2002, p. 47).

Tanto nas escolas Dr. Pércio Gomes Gonzales e Fernando Costa, quanto em tantas outras, os estudantes do período noturno frequentemente relatam suas dificuldades de concentração durante as aulas, devido à exaustão proveniente de suas atividades laborais. A crise que assola a escola pública também é um reflexo da sua crescente incapacidade de reagir adequadamente aos desafios que afetam toda a sociedade.

Os estudantes participantes dessa pesquisa trazem em diferentes momentos evidências dos dilemas com relação ao fluxo escolar e o número elevado de faltas. Assim, a escola testemunha não apenas a evasão de estudantes, mas também a desesperança em relação a escola pública como entidade capaz de cumprir o seu papel como uma agência cultural autêntica, um ambiente que promove a aquisição de conhecimentos e contribui para o processo de luta democrática em prol da hegemonia política e cultural das classes trabalhadoras. Conforme o trecho em destaque presente no registro do diário de campo a seguir:

Flórida Paulista, 16 de maio de 2022

Primeiro dia da observação participante na E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales.

Decidi chegar um pouco mais cedo do início da aula, pois, andar e sentir a atmosfera da escola também é um exercício importante. Iniciei observando o lado externo da unidade de ensino - muros altos, um portão de entrada pequeno, calçadas escuras com pouca iluminação, árvores altas com sombras ao lado do muro e pouquíssima movimentação de pessoas e carros. Nesse cenário de fim de tarde e início de anoitecer, fiquei intimidada em permanecer sozinha por muito tempo do lado de fora da escola e logo adentrei.

Procurei a Coordenação de Organização Escolar (COE), responsável pelo período noturno que me recebeu com amabilidade, no “bloco de salas de aula do noturno”, onde ficam concentradas as turmas do ensino regular noturno, separadas dos estudantes do PEI, por possuírem outras dinâmicas organizacionais.

A vice-diretora mostrou-me os espaços físicos comuns na escola, sala dos professores, recinto esportivo, pátio, biblioteca, salas de aula, banheiros e refeitório, tudo muito limpo e organizado. Após a apresentação dos espaços, deixou-me à vontade para que pudesse observar a rotina da escola.

No meu relógio marcavam 18h40 quando o primeiro aluno do ensino regular noturno cruzou o portão e em poucos minutos outros três também chegaram, esses vieram diretamente para o refeitório, entraram na fila junto com os estudantes do PEI para o horário de jantar.

Após o jantar, esses estudantes do ensino regular noturno, se direcionaram ao corredor do “bloco noturno” para aguardar o início das aulas, às 19h00. Percebi que havia poucos estudantes, na escola em geral, mas, ainda menos neste espaço da escola, cerca de 15 estudantes no máximo.

Desloquei-me para próximo a uma rampa de acesso, onde estavam concentrados alguns estudantes que, curiosos sobre a minha presença, logo questionaram para saber se eu era uma professora nova na escola e, expliquei-lhes que estava realizando uma pesquisa sobre jovens e que gostaria de abordar a vida, os projetos e algumas dificuldades comuns desta fase. Comprometi-me a assegurar o anonimato sem dar muitos detalhes do que escreveria. Era importante estabelecermos uma relação de confiança e queria que eles me vissem como uma possível amiga e não como uma intrusa em seus espaços.

Mateus foi o primeiro estudante com o qual dialoguei, curioso e extrovertido, foi ele quem iniciou o questionamento sobre a minha presença na escola. Trata-se de um *jovem comunicativo, brincalhão, negro de pele clara, com um bigode ralo, sobrancelhas com um risco na parte superior, usando boné, bermuda larga, camiseta e chinelo, notei que tinha uma tatuagem no braço e estava ouvindo no celular uma música do MC Don Juan* enquanto conversava com outros estudantes.

Perguntei para o grupo se sempre era assim a escola à noite, com poucos estudantes, ou, se havia algo de especial na cidade naquele dia. Disseram que não havia nada na cidade como sempre, e que sim, a escola no período noturno era vazia mesmo, com poucos alunos. *Um estudante comentou: “Depois da COVID-19 ficou pior, porque tem gente que se acostumou a ficar em casa, sabe? Chegam cansados do trabalho e aparecem de vez em*

quando, apenas para não reprovar. Tem uns que começam a vir e depois não aguentam não, somem”. Outro estudante justificou dizendo: “A verdade mesmo é que depois de um dia pesado, vir aqui para só ficar numa memorização sem propósito é complicado demais. Eu mesmo aprendo mais na prática do que sentado em uma sala de aula, sou hiperativo, não aguento”.

Após esse breve diálogo, com a aproximação dos professores, os estudantes silenciaram-se e dispersaram-se. Os 15 estudantes que aguardavam, se dividiram em suas respectivas turmas – EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio, 2º e 3º ano do Ensino Médio regular. Desse quantitativo, apenas quatro estudantes (Mateus, Alexandre, Laura e Rayssa) seguiram para o 3º ano do Ensino Médio, turma foco dessa pesquisa e que vou concentrar minha atenção.

Há inúmeras possibilidades para serem destacadas no relato do diário de campo acima, porém aqui, o foco de análise proposto tocará em alguns pontos: a evasão de estudantes e a desesperança em relação à escola. O relato dos estudantes indica um problema vivenciado por inúmeras escolas diante do retorno às atividades presenciais após a COVID-19 – a desmotivação para retornar. O impacto da pandemia nas rotinas diárias, aliado à opção de aprendizado em casa, parece ter ocasionado desmotivação em alguns casos ou, em outros, intensificado os desafios já existentes. O expressivo número de faltas e a baixa adesão sugerem a criação de uma atmosfera desfuturizada, com a presença estudantil reduzida. Tal cenário pode influenciar negativamente o ambiente de aprendizado, tornando-o menos dinâmico e estimulante.

Para Bourdieu (1983), as transformações do sistema escolar trouxeram consequências para as juventudes, principalmente para os jovens das camadas populares, anteriormente excluídos do sistema escolar. O autor sugere que ampliação do acesso ao ensino, para os jovens de todas as classes, pode ter contribuído para uma “inflação escolar” (Bourdieu, 1983, p. 05), onde a proliferação de títulos educacionais acarretou na desvalorização dos mesmos. Além disso, pontua que a defasagem entre as aspirações promovidas pelo sistema escolar e as oportunidades reais que ele oferece pode levar a frustrações e recusas coletivas, contribuindo para a reprodução de privilégios e perpetuando desigualdades sociais. Esta é, portanto, uma análise crítica que pode nos dar acesso a outras dinâmicas, pois destaca a complexidade do sistema educacional atual e os desafios enfrentados pelos jovens, especialmente nas classes populares, em relação às expectativas e as oportunidades reais.

O dilema dos estudantes reside na necessidade de atribuir significado à sua própria experiência educacional. Alguns optam por fazê-lo no espaço escolar, enquanto outros desafiam abertamente a instituição. A questão fundamental é como conceber uma escola que transcenda a mera noção de instituição. A capacidade de construir uma comunidade escolar que seja significativa, adaptando-se ao público e as características sociais, culturais e espaciais, em detrimento de perpetuar-se como uma instituição estática e intocável, é um objetivo que deve ser perseguido (Carrano, 2002, p. 57).

Nesse sentido, em concordância com Carrano (2002), o reconhecimento de que o processo educacional extrapola os limites físicos da escola, a compreensão dos processos culturais que se desenrolam em diferentes espaços ou grupos sociais é crucial. Surgem contradições evidentes entre os jovens e a escola, que parecem enfraquecer-se justamente quando a sociedade clama por sua contribuição na formação de cidadãos responsáveis. As razões para esse declínio podem ser rastreadas até o descaso institucional, a falta de investimentos e falta de perspectivas tanto de mercado quanto de futuro, assim como a ausência de um diálogo efetivo entre os valores institucionais e as culturas juvenis (Carrano, 2002, p. 212).

Carrano (2011) adverte que a transição da juventude para a idade adulta não é uma fase linear, pois as trajetórias individuais sofrem influências de agentes externos, como a família e recursos de redes de apoio, elementos que vão ampliar os projetos de vida e os campos de possibilidades. A escola ao focar no estudo de disciplinas acaba negligenciando a vida real e nesse sentido peca, pois, acaba sendo mera credencial para adquirir um diploma.

Embora, com a implementação do novo Ensino Médio e do componente curricular Projeto de vida, esse debate venha ganhando espaço nas escolas, principalmente nas escolas participantes do PEI, não se aplica ao recorte empírico da pesquisa – estudantes do 3º ano do Ensino Médio do período regular noturno. É importante destacar que, apesar de a Lei n. 13.415 ter sido aprovada em 2017, a implantação do novo Ensino Médio começou no ano letivo de 2022 e de forma gradual, ou seja, iniciando pelo 1º ano do Ensino Médio e no período da pesquisa não impactou os jovens participantes.

Entretanto, a reestruturação proposta terá uma base curricular comum, de caráter obrigatório, e Itinerários Formativos (Trilhas de Aprendizagem), escolhidos pelos estudantes, fato que representa um avanço, diante da possibilidade de os jovens escolherem os percursos formativos seguindo seus interesses pessoais. No período regular noturno, em função da carga horária reduzida, alguns componentes curriculares ficarão restritos ao período de expansão da carga horária, sendo de escolha de cada unidade escolar sua realização, aos sábados ou no

período de contraturno, ou seja, na prática, os estudantes não realizarão, pois demandaria aos jovens faltarem em suas atividades laborais. Cabe destacar que, pesquisas recentes têm apresentado várias críticas a esta proposta que atualmente encontra-se em discussão no Congresso Nacional para sua revisão. Entretanto, acredito que pesquisas futuras poderão fornecer dados concretos e avaliar, de fato, os rumos tomados com a nova reestruturação do Ensino Médio.

Quando questionados sobre o componente curricular Projeto de vida, apenas os jovens, em ambas as escolas, que anteriormente estudaram em escolas participantes do PEI mencionaram conhecer. Há relatos de evasão de jovens da PEI, justamente porque não conseguem conciliar estudo e trabalho, ou seja, buscam concluir o Ensino Médio no período regular noturno. Assim, embora o debate venha ganhando espaço nas escolas, para os jovens matriculados no ensino noturno, esse fato é um ponto de atenção e um entrave, revelando que a temática não foi amplamente debatida por toda a comunidade escolar mais interessada – os jovens.

Conforme destaca Carrano (2011), com base em Martuccelli (2010), o peso do contexto geográfico (embora não use este termo) de origem das pessoas exerce influência em suas trajetórias. Embora não haja linearidade nas trajetórias de vida e as pessoas das camadas populares possam criar estratégias para ascender socialmente, o peso do meio não deve ser desprezado, assim como, não se deve desconsiderar as múltiplas possibilidades. O bairro da periferia coloca dificuldades aos jovens, por exemplo, locomoção, recursos financeiros, provações desiguais por gênero, idade e condições de saúde. Essas dificuldades vão compor diferentes trajetórias biográficas e diferentes experiências de juventudes. Apesar das trajetórias não serem lineares e das classes populares criarem estratégias para ascensão social, visto que os indivíduos não cumprem um programa, os cursos da vida e as trajetórias pessoais são imprevisíveis. Porém, até que ponto as pessoas são realmente livres e capazes de determinar o próprio destino?

São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articular projetos de futuro (Carrano, 2011, p. 18). Nesse sentido, ampliar o campo de possibilidade dos jovens é também uma função da escola. É importante conhecer os estudantes, olhar essa diversidade e buscar informações sobre seus dilemas. A condição para o reconhecimento e a comunicação está na escuta, escutar a si e ao outro. Desse modo, propiciar espaços-tempos educativos para que os sujeitos reconheçam a si e aos outros poderia ser uma meta das instituições escolares para ter uma aprendizagem dialógica e significativa (Carrano, 2011, p. 19).

Por isso, é necessário que a escola acolha esses jovens e os faça projetar ideias, desejos e vontades, que os faça acreditar e construir um projeto de vida, mas que vá além, instrumentalizando-os e informando-os sobre os caminhos possíveis para ultrapassar barreiras e situações de adversidade. Conhecer os estudantes envolve reconhecer as culturas juvenis à luz de uma sociologia da vida cotidiana, os usos que os jovens fazem dos seus tempos cotidianos, incluindo os de lazer e que consolidam as culturas juvenis.

Entretanto, as culturas juvenis não podem ser pensadas separadas do ordenamento social estruturante que as envolve, assim, ao investigar as modalidades de socialização a que cotidianamente os jovens estão sujeitos, se cobre o processo através do qual a sociedade produz a sua juventude (Pais, 1993, p. 12).

Para Pais (1993), as culturas juvenis se diferenciam não apenas pelo estrato social, mas também pelos gostos, hábitos e valores compartilhados pelos jovens, o lazer relacionado a música, a dança e aos momentos de ociosidade. Nas diferentes práticas culturais de lazer os jovens organizam o tempo e o espaço, espaços sociais autônomos e cheios de significação, ou seja, trata-se de uma construção social, mediada, portanto, por contextos geográficos e sociais diversos.

Desse modo, pactuo com os argumentos de Pais (1993), ao afirmar que a capacidade de iniciativa, ou a ação para satisfazer um desejo ou necessidade pessoal é influenciada pela posse de um conjunto de recursos necessários para prosseguir nos estudos diante das adversidades econômicas e sociais postas aos jovens pobres.

Semelhante aos argumentos de Rodiles (2007) e Camarotti, Di Leo e Kornblit (2007), Pais (1993) destaca que para os jovens pobres e trabalhadores, a continuidade nos estudos necessita ser acompanhada de um empenho maior para vencer o cansaço, embora não seja inatingível.

A capacidade de conciliar o estudo e o trabalho demonstra competência para assumir, gerir e cumprir múltiplos compromissos, mas revela um esforço despendido recompensado pela obtenção do diploma desejado, assim, verifica-se a intersecção entre características individuais e a existência de motivação para cumprir diferentes papéis. Daqui se pode depreender que quando a motivação para prosseguir um determinado papel enfraquece por se passar a valorizar outras esferas da vida pessoal, o tempo despendido é avaliado porque surgem outros focos de interesse.

Nesse sentido, o registro do diário de campo a seguir contém trechos que evidenciam a desmotivação e desfuturação, conforme o trecho em destaque:

Presidente Prudente, 29 de agosto de 2022

Oitavo dia da observação participante na E.E. Fernando Costa.

Cheguei uma hora mais cedo do início da aula, pois planejei realizar os registros fotográficos dos espaços físicos, externos e internos. Após fotografar o interior da escola - pátio, sala de aula, escadas e corredores, aguardei a chegada dos estudantes do lado de fora da escola.

Em uma semana observando a rotina da unidade de ensino, os docentes e funcionários já me conhecem, assim, transitar e acessar os espaços internos não é uma tarefa constrangedora, tampouco, necessita de longas explicações.

Os estudantes começam a chegar por volta das 18h40. Nesse horário o portão interno ainda está fechado, mas, alguns já esperam na escadaria que dá acesso ao portão interno, nos bancos ou na calçada. O fluxo é intenso nesse horário na avenida em que a escola está localizada, a fachada da escola é imponente, bem iluminada e se destaca na paisagem.

Noto que alguns estudantes chegam sozinhos e a pé, de carona de carro ou moto, outros caminham em pequenos grupos de amigos, mas, a maioria vem de ônibus.

Enquanto aguardo o início da aula, converso com a estudante Valquíria que me conta sobre sua rotina de trabalho no hospital acompanhando idosos, sobre seus dilemas familiares e assuntos diversos. Observo o ônibus circular estacionar na esquina da escola, ele está com uma capacidade de lotação considerável, diria até que pode estar acima da capacidade máxima, contendo muitos estudantes em pé. Rapidamente os estudantes descem e a Valquíria encontra seu grupo de amigos.

O sinal de entrada é acionado, me apresso para entrar na escola junto com a maioria dos estudantes, mas observo que a Valquíria e *seus amigos permanecem conversando na calçada da escola, despreocupadamente.*

Após o término da primeira aula, um grupo composto de quatro estudantes, entre eles estava justamente a Valquíria, entrou na sala de aula, junto com o Professor Coordenador que fez uma fala intensa e repreensiva relacionada ao comportamento, disciplina, responsabilidade e valores. O discurso enfatizou a importância do comprometimento com os estudos, frequência às aulas, esforço acadêmico e pontualidade com os horários de entrada e saída das aulas.

Nessa altura, o próximo professor já aguardava do lado de fora para iniciar sua aula que transcorreu normalmente. Entretanto, *não pude deixar de notar que o comportamento*

desse grupo estava visivelmente alterado, com risos intensos, raciocínio lento, olhos avermelhados e frases desconexas.

Dois pontos são importantes para se destacar no registro do diário de campo reescrito acima: a desfuturização e a desilusão. Em primeiro lugar, “ao viverem num contexto de forte exclusão social, e ao serem repelidos cada vez mais para as margens da sociedade, as suas condutas tornam-se, compreensivelmente, marginais” (Pais, 2001, p. 246). Desse modo, semelhante ao argumentado por Pais (2001), ao abordar o refúgio na ilusão como estratégia de fuga à realidade, nota-se no caso exemplificado pela estudante Valquíria e seus amigos que, “matar aula” para usar drogas ilícitas e/ou lícitas pode ser interpretada como uma forma de positivar com seus pares, de ser aceita por um grupo de amigos e também pode indicar uma fuga, mediante a frustração com a própria vida. Segundo, o desinteresse nas aulas, a falta de perspectiva mediante um futuro incerto e as experiências escolares negativas podem também acarretar sentimentos de inferioridade e descrédito em relação à instituição escolar. Tais atitudes de desengajamento com a escola tendem a ampliar sua marginalização.

Almeida e Eugenio (2006) destacam que atualmente as estruturas sociais estão cada vez mais fluidas e incertas. Os jovens enfrentam inconstâncias e descontinuidades em suas vidas, onde a posse de um diploma é vista como sem garantia no mercado de trabalho. Eles enfrentam a incerteza do futuro e muitos de seus projetos de vida parecem vagos e distantes. Nessas circunstâncias, a desfuturização, um forte foco no presente devido à falta de perspectivas no futuro, é comum entre os jovens. A desfuturização está presente, além dos registros do diário de campo, em alguns momentos dos grupos focais, nos diálogos estabelecidos durante a observação participante, bem como, em algumas respostas dos questionários, quando, por exemplo, relatam que não pensaram ainda sobre o futuro pessoal, educacional ou profissional.

A relação escola/trabalho expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira, revelando acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos pais. Contudo, nas trajetórias dos jovens, as diferenças de origem social e a situação de classe não esgotam o assunto. A desigualdade mais evidente remete à classe social, mas gênero, raça e localização geográfica são elementos que se combinam e afetam as oportunidades dos jovens (Almeida e Eugenio, 2006).

Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de “viver a juventude”, mas não é tudo, pois o local de moradia também influencia, restringe acessos e traz consigo o estigma de áreas urbanas periféricas segregadas. Além das disparidades regionais, das relações entre o campo e a cidade, ser jovem em uma cidade média ou em uma

cidade pequena são outras matizes que devem ser levadas em conta para caracterizar a condição juvenil, pois envolvem particularidades que podem atenuar ou acentuar alguns dos vários vetores que produzem e/ou reproduzem as desigualdades sociais (Almeida e Eugenio, 2006).

A falta de mobilidade social, a diminuição das oportunidades de emprego e a falta de garantias no mercado de trabalho contribuem para um sentimento de pessimismo em relação ao futuro dos jovens. A escolaridade, embora importante, não garante empregos adequados. Almeida e Eugenio (2006) destacam a importância dos projetos sociais como uma forma de ajudar os jovens a enfrentarem esses desafios, visto que, participar de projetos governamentais e/ou não governamentais pode fornecer oportunidades de educação, capacitação e integração social para os jovens.

Entretanto, cabe o questionamento: Qual a margem de manobra e as possibilidades reais de mudanças que os estudantes pobres possuem sobre o futuro? Para Almeida e Eugenio (2006), o futuro é incerto e imprevisível, assim, a esperança e a hipótese de mudança são fatores importantes, mesmo para aqueles com passados problemáticos. Acreditar na possibilidade de mudança é fundamental para construir um futuro melhor. No geral, as complexidades e desafios que os jovens enfrentam em uma sociedade em constante transformação enfatizam a importância de políticas públicas e projetos sociais para ajudá-los a superar esses obstáculos e construir um futuro mais promissor e com mais acessos.

3.2 DISCUSSÕES EM GRUPO: VISÕES DE MUNDO DOS JOVENS

Como mencionado anteriormente, os grupos focais foram formados por seis participantes cuidadosamente selecionados, com o intuito de abranger perfis diversificados de jovens estudantes. Esses perfis foram compostos por jovens do gênero masculino e feminino, residentes em diferentes bairros, pessoas com emprego, desempregadas, estudantes de cursos preparatórios e profissionalizantes, bem como, representantes de diferentes culturas e estilos juvenis.

A seleção dos integrantes de cada grupo focal foi uma decisão da pesquisadora, baseada na observação participante e os grupos foram formados mediante a livre aceitação dos estudantes. Através dessa estratégia, buscou-se obter dados do meio social dos jovens, suas visões de mundo e representações coletivas, apropriações dos espaços da cidade e a visão dos jovens sobre possíveis contribuições do ensino de Geografia para pensarem seus projetos de

vida. Com a análise do material produzido a partir dos grupos focais, busquei confrontar informações presentes nos questionários.

O exercício de projeção ao futuro, assim como a tentativa de encontrar estratégias para viabilizar uma profissão são fundamentais para os jovens do Ensino Médio. No caso, em especial, para os jovens trabalhadores do ensino regular noturno que já estão no mercado de trabalho é um momento importante para ampliar seus horizontes de possibilidades, mas nem sempre os jovens encontram a rede de apoio e as condições necessárias para esse exercício de análise das possibilidades concretas para transformar sonhos em projetos. Aos olhos dos adultos, por vezes, os jovens enfrentam incompreensão em suas dificuldades e são rotulados como apáticos e sem perspectivas, mas é importante entender seus obstáculos.

Os jovens trouxeram ao debate discursos sobre descontentamentos e frustrações, mas também expressaram as barreiras desiguais em virtude das diferenças de gênero e o impacto da cidade de residência na elaboração de seus projetos para o futuro. As jovens com filhos possuem maiores dificuldades para encontrar colocações no mercado de trabalho, também possuem sobrecarga com o trabalho fora e dentro de casa. É possível observar que ajudar nas tarefas domésticas nos finais de semana não aparece no debate dos alunos, com raras exceções, enquanto nas falas das alunas é algo comum. Cabe ainda informar ao leitor que, alguns trechos das transcrições estão em destaque, pois serão retomados nos comentários interpretativos.

Como mencionado anteriormente, o roteiro das discussões dos grupos focais seguiu as orientações de Weller (2006). Utilizei a técnica da questão imanente para realizar a interpretação. Essa técnica consiste em, após as ponderações dos participantes, realizar a devolutiva desta interpretação aos informantes, buscando compreender o “sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial” (Weller, 2006, p. 251), bem como, obter uma conclusão por parte dos participantes.

3.2.1 Escola Estadual Fernando Costa

Conforme o trecho a seguir, quando lançado ao grupo de estudantes o questionamento: Todos os jovens vivem a juventude? Como é ser jovem e quando uma pessoa deixa de ser jovem?

Eduardo (Perfil 8): Eu acredito que vive.

Carolina (Perfil 16): Eu acho que não. Acho que não porque a maioria dos jovens de hoje não tem a mesma mentalidade que os nossos pais tiveram. Por exemplo, *gravidez na*

adolescência é uma coisa que atrapalha bastante as jovens, banal hoje e antigamente era raro e mais firme. Então, a gravidez na adolescência atrapalha muito o desenvolvimento do jovem como um “jovem”, ao invés de ser jovem acaba *se tornando mãe*. Aí a responsabilidade com o futuro e com *os estudos encontra obstáculos*. É claro que não é só a gravidez, mas tem um monte de outros obstáculos que travam o jovem naquele obstáculo e que dificulta a se desenvolver. A pessoa que teve um filho na adolescência, muitas vezes, conheço algumas que *não estudou*, precisou parar de estudar para *cuidar da casa, dos filhos e trabalhar para ajudar nas despesas*. Isso cria obstáculos, por exemplo, queria ser médica, poderia ter um futuro brilhante, mas por conta das escolhas na juventude ela não vai ter.

João Vitor (Perfil 2): Às vezes a pessoa fica com traumas e até se mata. Conheci uma menina assim. Tinha parado de estudar, ficava só no quarto isolada e não aguentou, acabou tirando a vida.

Carolina (Perfil 16): A maioria dos jovens entram em depressão mesmo. Não é só falta de atenção na família, mas falta alguém em si para apoiar no emocional e ajudar a se desenvolver, uma fase que a cabeça está com muitas dúvidas, medos e descobertas.

Gabriela (Perfil 20): Concordo com o que todo mundo falou, acho que é isso, no sentido das escolhas que muitos jovens se precipitam em fazer. Mas, conheço amigos que *têm filhos e que nesse processo amadureceram* também. Óbvio que os jovens de hoje, hoje nós buscamos constantemente evolução e conhecimento, então, *nós temos acesso a conhecimentos que nossos pais não tinham*. Acredito que existem escolhas erradas, mas também temos que pensar nessa evolução à frente. E mesmo aqueles que fazem escolhas erradas conseguem aproveitar a adolescência, estudando, trabalhando ou focando na família. Às vezes as pessoas precisam amadurecer de formas diferentes, tem aquele que amadurece escolhendo só estudar e que optou por trabalhar depois, outros trabalham e estudam, ou aqueles que escolhem ter suas famílias etc. enfim, podem também aproveitar a juventude. Acho que dá para aproveitar mesmo com essas circunstâncias.

Eduardo (Perfil 8): A juventude é aproveitada fazendo o que gosta, saindo e só vivendo.

Carolina (Perfil 16): *O trabalhar compromete o aproveitar a juventude, porque chego cansada do trabalho*. Preciso fazer escolhas entre descansar ou curtir. Na minha rotina da semana, preciso ter uma rotina muito organizada para dar conta de tudo o que tenho que fazer. Saio da escola e tenho que acordar cedo de novo, a semana toda e no final de semana quero sair, mas aí fico arrependida porque fico exausta e quero dormir. Assim, às vezes deixamos de sair e curtir porque no outro dia temos a responsabilidade de acordar cedo.

Ana Cláudia (Perfil 27): No meu pensamento é uma condição: *para poder sair preciso trabalhar*, porque sair é caro, tem custos, preciso de dinheiro, preciso consumir e é preciso trabalhar para ter dinheiro.

Carolina (Perfil 16): Eu não posso me atrasar em nada, não posso sair tarde do serviço se não me atraso para o próximo compromisso e me atraso para chegar na escola. É tudo com horário, com horário! Se eu saio às 14h do serviço, preciso estar na minha casa às 14h30 para poder ir em outro compromisso e conseguir chegar em casa às 17h30 para poder tomar banho e vir para a escola e voltar. Então é tudo com horário, se uma coisa atrasar acaba comprometendo a seguinte. *No sábado, se tenho essa rotina na semana, no sábado tenho que tirar o dia inteiro para organizar as minhas coisas, limpar a minha casa, lavar a minha roupa e se tiver trabalho da escola, tenho esse dia para fazer.* No domingo é o dia que tenho realmente para descansar, às vezes minha família quer sair e fazer um programa e tal, não que eu não saia com minha família, porque também preciso aproveitar a família, mas, às vezes, prefiro ficar em casa. *Querendo ou não somos jovens, jovens de “olheira funda”* de não conseguir dormir (risos) com 17 anos. Meu quarto eu só arrumo uma vez por semana, no sábado, chegando em casa da escola, hoje, vou dormir 01h e acordo às 6h.

João Vitor (Perfil 2): *Final de semana e feriado eu só quero é dormir, ficar deitado jogando no celular ou dormindo.* Tem final de semana que acordo 18h ou 19h, durmo de emendar, porque o meu trabalho é muito pesado, *trabalho 11 horas por dia na oficina.* Chego em casa da escola, já não tem ninguém, todo mundo já está dormindo, vou tomar banho, arrumar minhas coisas, nem janta tem porque já guardam a comida, vou dormir quase 1h e acordo 6h30, chego lá no serviço 7h, fico lá até às 18h30, *tomo banho no serviço e venho de lá para escola, direto*, moro longe, no Sumaré. Eu vou trabalhar de carona, vamos de carro e chego em 20 minutos, mas de a pé dá 1h de caminhada do serviço para a escola a distância é igual. Antes estudava de manhã e tinha que escolher ou saia do serviço ou saia da escola, mas agora que consegui vir para o noturno ficou mais fácil, agora melhorou.

Eduardo (Perfil 8): É trabalho escravo isso (risos), sério, no máximo que uma pessoa deve trabalhar são oito horas por dia. Isso é trabalho escravo.

Ana Cláudia (Perfil 27): Literalmente, comecei a trabalhar com 16 anos no mesmo lugar que estou trabalhando até hoje, no começo era uma maravilha, mas hoje eu penso que queria tanto ganhar dinheiro, mas queria ficar em casa. As responsabilidades de quando você está trabalhando, você recebe por estar ali, tem um cargo e tem que cumprir com as

suas coisas, horários, então, o que estou falando é que quando você está trabalhando você amadurece muito rápido, porque você não pode atrasar com o emprego, não dá para dizer que hoje não estou com vontade e tal. Quando você tem 12 ou 14 anos, se você não está com vontade, simplesmente não faz, mas a responsabilidade de ter um emprego te faz amadurecer.

Carolina (Perfil 16): É aí que você vê *a diferença entre a escola e o trabalho*, na escola ainda você não tem desconto no seu salário se você chegar atrasado, você pode faltar quantas vezes quiser que depois é fácil resolver com um trabalho para compensar as faltas. Na escola, não tem o risco de ser mandado embora por coisinhas, tipo, chegou atrasado e não te quero mais aqui, rua! No meu caso, sou muito diferente no trabalho, meu foco é outro, meu foco é trabalhar, no trabalho não sei explicar o motivo, mas tenho outra postura. Na escola, cansada, não estou a fim de fazer mais nada.

Eduardo (Perfil 8): Enquanto isso, eu estou procurando um emprego. Quero trabalhar.

João Vitor (Perfil 2): Não tem como aguentar, sabe, tem colegas da sala que acordam às 5h da manhã.

Gabriela (Perfil 20): Eu mesmo, não faço nenhuma refeição na minha casa, nada. Tomo café no trabalho, almoço no trabalho e vou jantar aqui na escola durante o intervalo. *Venho do trabalho direto para a escola e vou voltar em casa meia noite só. Eu chego em casa meus pais já estão dormindo*, vou direto para o meu quarto.

Ana Cláudia (Perfil 27): Meu pai é assim, acordo ele está dormindo e volto ele já está dormindo. Não vejo o meu pai, *a única pessoa que vejo é a minha avó, ela coloca o celular para despertar para me ver chegar, ela acorda só para falar comigo e me ver chegar*. É muito bonitinho de ver, mas é preocupação de vó, ela me criou como filha, tadinha. Amo demais.

Lucas (Perfil 7): Uma pessoa deixa de ser jovem, é outra parada aí, uma pessoa quando *fica adulto já mora sozinho e tem mais responsabilidades com suas coisas, ter família e ter que bancar*.

Carolina (Perfil 16): Penso que chegar na vida adulta traz muitas características, como trabalhar, morar sozinho, pagar suas contas de água e luz. *Não tem como ser um adulto “Aprendiz”, não tem como, adulto trabalha e recebe um salário adequado para a função que está fazendo na empresa*. E é o momento em que as responsabilidades aumentam, ter uma família e vem as responsabilidades de pagar uma conta de mercado, pagar uma luz e a fatura do cartão.

Gabriela (Perfil 20): A pessoa deixa de ser jovem quando muda a cabeça e começa a pensar nas *responsabilidades, no futuro, no seu profissionalismo e em família*, eu acho também que depende muito da criação de cada um e das escolhas.

Ana Cláudia (Perfil 27): Verdade, a *minha irmã se casou com 16 anos porque engravidou e foi morar com o namorado*. Ela com essa idade já era adulta, tinha casa para cuidar, criança para cuidar e que se virar para ajudar em casa com as contas. Eu sou jovem, acho que sou, não tenho tantas responsabilidades, mas *minha irmã teve que ficar adulta*. Muitas vezes, com as responsabilidades entra a maturidade, mas depende de pessoa para pessoa, depende de ter maturidade para saber lidar com as responsabilidades.

Gabriela (Perfil 20): Na juventude nós dividimos responsabilidades. No meu caso com a minha mãe, nós dividimos contas e o serviço da casa, tenho em casa esse apoio e assim dá para sair para curtir também. Agora, quando a totalidade das responsabilidades for minha, vou estar na fase adulta e algumas coisas não serão opcionais, mas vou ter que fazer.

No trecho do debate, reescrito acima na íntegra, há uma exaustão na experiência que estão tendo dessa fase de vida, principalmente, para aqueles que trabalham e que assumem responsabilidades financeiras cedo. Mas, relataram que trabalhar também é um passaporte para vivenciar a condição juvenil, pois sem um salário não seria possível custear os momentos de consumo, lazer e práticas com outros jovens. Por sua vez, para os jovens que não trabalham há mais tempo livre e por isso há mais momentos para aproveitar a juventude. O grupo também disse que é uma fase da vida em que o sujeito começa a pensar no futuro profissional e familiar. Nessa fase, alguns começam ou se veem obrigados a assumir responsabilidades e, nesse processo, amadurecem, diante de uma rotina frenética e dos obstáculos enfrentados (longos períodos de trabalho, gravidez na adolescência, compromissos e horários). É importante destacar que vários estudantes pontuaram que não retornam para suas residências após o final do expediente de trabalho, vindo direto para a escola e retornando para suas residências apenas para dormir. Ainda assim, consideram que são jovens, pois ainda moram com os pais e não têm toda a carga de responsabilidades de sustentar um lar sozinhos, mas são “jovens com olheiras”.

Na opinião do grupo focal da E.E. Fernando Costa é possível estabelecer uma diferença no engajamento dos jovens na escola e no trabalho, pois reconhecem que no trabalho as sanções ao não cumprimento das regras e combinados são pouco negociáveis, enquanto na escola, as negociações são mais possíveis. Há uma flexibilidade no mundo da escola que o mundo do trabalho não tem.

Quando questionados sobre viver plenamente a juventude, o grupo discutiu bastante sobre o assunto e concluiu que, nem sempre a idade é o que define o ser jovem ou o ser adulto. Viver plenamente a juventude é algo relativo e está relacionado ao encontrar tempo livre e disposição, física e financeira, para estar com outros sujeitos jovens, para curtir. Há uma série de obstáculos dificultadores do viver plenamente a condição juvenil, principalmente para os jovens empobrecidos, trabalhadores e para as estudantes com filhos. Morar sozinho, ter responsabilidade financeira ou constituir família são alguns dos elementos que marcam a entrada na vida adulta. Outro fator que é um marcador é passar a receber um salário adequado para a função que está exercendo na empresa ao cessar um contrato na condição de “Jovem Aprendiz”. Deixar de ser jovem e adentrar no mundo adulto, conforme os estudantes, está atrelado a uma mudança de mentalidade e uma maior preocupação com o futuro pessoal e profissional, mas também está relacionado a um conjunto de fatores particulares que exercem influência sobre a maturidade de cada indivíduo, fato que muda de sujeito para sujeito e não tem uma precisão cronológica. Na visão dos estudantes, embora existam obstáculos, os jovens que encontram uma rede de apoio e que buscam evolução e conhecimento, mesmo com todos os obstáculos, conseguem momentos para aproveitar a juventude, estudando e trabalhando simultaneamente, fazendo aquilo que gosta e, simplesmente, vivendo cada qual suas circunstâncias.

Contudo, é importante ponderar o quanto já estão se gastando no mundo do trabalho, comprometendo horas de sono e, sobretudo, sua própria preparação para o futuro, que seria a tarefa delegada à escola. Esta torna-se um campo de negociação, onde o conhecimento perde protagonismo para o foco no diploma, sob qualquer circunstância. Um diploma de Ensino Médio que, para alguns, será seu único passaporte para buscar melhores colocações no mercado de trabalho – que é o que tem maior centralidade em suas rotinas.

Para ilustrar essas complexas experiências, reitero a seguir alguns depoimentos que refletem as diferentes vivências e perspectivas dos jovens. Carolina (Perfil 16), por exemplo, ao relatar “Queria ser médica, poderia ter um futuro brilhante, mas por conta das escolhas na juventude ela não vai ter.” A jovem destaca o fracasso na escola e na vida, ao mesmo tempo que atribui exclusivamente a ela a responsabilidade.

Eduardo (Perfil 8), por sua vez, vê a juventude como um período para fazer o que gosta e aproveitar a vida: “A juventude é aproveitada fazendo o que gosta, saindo e só vivendo”. Em contraste, Carolina expressa como o trabalho compromete o lazer: “O trabalhar compromete o aproveitar a juventude, porque chego cansada do trabalho”. Ana Cláudia (Perfil 27) compara sua situação com a de sua irmã, destacando a diferença na carga de responsabilidades: “Minha

irmã se casou com 16 anos porque engravidou e foi morar com o namorado. Ela com essa idade já era adulta, tinha casa para cuidar, criança para cuidar e que se virar para ajudar em casa com as contas. Eu sou jovem, acho que sou, não tenho tantas responsabilidades. Preciso fazer escolhas entre descansar ou curtir”. Nesse conjunto de narrativas, a ideia de juventude como preparação para o futuro converteu-se para a ideia de juventude como curtir a vida, viver o aqui e agora intensamente. Entretanto, não houve nenhuma demarcação de fronteira entre as duas concepções. De todo modo, vale destacar que esta pesquisa tem mais afinidade com a primeira concepção do que com a segunda, ou seja, tem mais uma abordagem da transição do que da sociabilidade. Esses relatos destacam a complexidade e a diversidade das experiências juvenis, ilustrando como diferentes fatores influenciam a percepção e a vivência da juventude. Eles ajudam a contextualizar as discussões anteriores sobre o equilíbrio entre trabalho, estudo e a busca por momentos de lazer e realização pessoal.

Quando lançado ao debate a questão da forma com que os jovens se relacionam e se apropriam dos espaços da cidade e se há na cidade algo que contribuiu para pensarem seus projetos de futuro, têm-se o objetivo de buscar elementos que permitam confirmar ou não a hipótese de partida da pesquisa, de que a escala da cidade exerce influência nos projetos de vida dos jovens, através da comparação entre as respostas dos jovens da E.E. Fernando Costa e E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales. Assim, entre os jovens da E.E. Fernando Costa, os debates obtidos foram:

Ana Cláudia (Perfil 27): os jovens prudentinos que conheço frequentam muito o Parque do Povo, *barzinhos*, a *Batalha do Vale* e o *shopping*. O que muda muito é a forma como cada um utiliza esses espaços. O Parque do Povo, por exemplo, depende do público e do horário, sexta e sábado à noite é frequentado por jovens, alguns utilizam o local para encontrar os amigos, usar drogas, narguile e bebidas alcoólicas, domingo à tarde são famílias com crianças ou jovens que vão para ficar conversando, fazendo nada, andando de skate ou jogando bola. O shopping é um espaço mais família e um rolezinho do povo de 13, 14 e 15 anos. Quando vou ao shopping, vou para ir ao cinema ou porque tenho um motivo específico, tenho que ir à loja tal, mas não é um rolezinho. Lembro que quando era mais nova, gostava de ir com as amigas ao shopping, mas agora as minhas escolhas foram mudando. Prefiro me reunir na casa de uma amiga, um grupinho e ficar lá de boa, do que ficar num monte de gente.

Gabriela (Perfil 20): concordo, prefiro ir em um *bar* ou em uma *lanchonete*: Quintal Bongiovani; La Roça; e Deck. São lugares que os jovens da nossa faixa etária exploram

mais tarde da noite, muito mais do que o shopping e o Parque do Povo. No Parque do Povo é mais cedo ou próximo aos bares, para ver o movimento e curtir um som.

João Vitor (Perfil 2): não saio nos finais de semana, não gosto de bebidas e não suporto o cheiro de cigarro. Quando vejo aquela fumaça vindo para o meu lado, a vontade que tenho é de dar um tapa na boca. Eu fico mais em casa mesmo com a minha família.

Lucas (Perfil 7): *a academia* é muito frequentada pelos jovens. Aqui mesmo, estamos em seis e duas pessoas frequentam a academia rigorosamente (risos), o jovem está preocupado com a saúde e com a aparência. Na academia, além da questão da saúde, vou pela distração. Tenho esse compromisso comigo, para não ficar em casa e só trabalhando.

Ana Cláudia (Perfil 27): *a minha distração é vir para a escola.*

João Vitor (Perfil 2): a minha também.

Eduardo (Perfil 8): Um espaço que utilizo para me distrair é *jogar futebol no Parque do Povo no domingo*. Geralmente, vamos em dois ou três amigos e encontramos outros para colocar no time. Marcamos em um lugar de se encontrar e descemos todo mundo junto. Quando acontece de já ter gente jogando, não tem essa, o pessoal se junta para formar um time e vai se revezando no lugar. Preferimos vir para o Parque do Povo jogar porque o ambiente é melhor, no meu bairro não tem campo, o ambiente é melhor e mais fácil de se encontrar.

João Vitor (Perfil 2): No meu bairro não tem campo, mas jogamos na rua mesmo, arrancando o tampão do dedo (risos). Eu já vou bastante no Pacaembu soltar pipa, às vezes tem *campeonato de pipa* e eu vou sempre. Todo sábado lota, mas não tem idade, vai criança, homem, jovem, mulher, todo tipo de gente. Tem gente que leva cadeira para ficar olhando, lota de gente.

Eduardo (Perfil 8): Agora, pensar no futuro, *na cidade não tem lugar nenhum*. É você, sua vontade e só você.

Ana Cláudia (Perfil 27): Discordo, acho que tem. *A escola?*

Gabriela (Perfil 20): Tem instituições, tipo nos bairros, tem o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) que atende a população, oferece serviços de assistência social, divulga cursos profissionalizantes, orienta sobre benefícios e outras parcerias com instituições que ajudam.

Lucas (Perfil 7): Não me recordo de nada. Só mesmo quando estou andando de *ônibus pela cidade, circulando e vejo lá uma divulgação de um curso*, ou passo em frente à faculdade e penso que poderia fazer esse ou aquele curso no futuro, que seria bom e legal, mas só isso.

Carolina (Perfil 16): *Quando passo pelas bases policiais.* Esse é um lugar que desperta em mim essa vontade e penso no meu futuro, onde queria estar, algo que é meu projeto de vida, meu sonho é entrar para a Academia de Polícia Militar do Barro Branco. Quando vejo as bases, a delegacia da mulher e quando vejo mulheres fardadas são coisas que me incentivam e me motivam a pensar no futuro.

João Vitor (Perfil 2): Dá medo, na oficina, às vezes vão, dá medo, uma cara de mau.

Eduardo (Perfil 8): *A ETEC (Escola Técnica Estadual) e o SESI (Serviço Social da Indústria) fazem você pensar no futuro, nas escolas particulares, pelo menos eu acho, agora essa escola normal, como essa aqui, não contribui. Porque lá, na ETEC, você já está no ambiente, desenvolvendo um curso vinculado ao profissionalizante, entendeu? Aqui não, lá estão bem mais à frente, lá você já é ensinado para pensar no futuro. Aqui você não aprende nada de futuro.*

Conforme o trecho acima, é possível verificar que, assim como já apresentado no gráfico 8, as práticas dos jovens em Presidente Prudente são diversificadas, pois a cidade possui maior oferta de espaços privados e espaços públicos que despertam o interesse dos jovens. Alguns estudantes verbalizaram argumentos durante o debate, enquanto outros sinalizaram concordância com quem falava em diversos momentos. No geral, concordam que alguns jovens frequentam barzinhos, academias e o shopping, enquanto outros preferem ficar em seus bairros, buscando espaços que não necessitam de recursos financeiros para se apropriarem, como campo para soltar pipa e o campo de futebol. O Parque do Povo é mencionado como um local que atrai jovens de diferentes bairros, seja para jogar bola no campo, para participar da Batalha do Vale ou para se reunirem com outros jovens, pois além de estar numa área central da cidade, o local oferece uma infraestrutura que esses jovens não encontram em seus respectivos bairros.

Outro elemento que merece destaque é que o uso dos espaços da cidade apresenta variação, de acordo com a faixa etária do público jovem. Entre 12 e 15 anos, os jovens preferem frequentar o shopping, por sua vez, os jovens com 17 anos ou mais preferem bares, lanchonetes ou pontos no Parque do Povo que ficam próximo a estes, ou seja, trata-se de um roteiro de ocupação de espaços da cidade para lazer que ocorre à noite e/ou madrugada. Justificam que a mudança nas escolhas dos espaços é inerente a uma mudança de interesses: flertar, consumir bebidas alcoólicas, socializar e conhecer outros jovens.

Já com relação aos espaços da cidade que contribuem para os jovens pensarem seus projetos de futuro, o debate chama a atenção em três pontos. O primeiro é que apenas um estudante pensou na escola como espaço na cidade que contribui para pensarem seus projetos

de futuro, a opinião causou tumulto e discordância da maioria dos participantes do grupo focal. Alguns citaram instituições como o CRAS e o apoio da assistência social, também citaram a divulgação realizada pelas faculdades através da distribuição de panfletos em locais de ampla circulação, algo que instiga o sonho em ter uma profissão de nível superior.

O segundo ponto que cabe destacar é a própria circulação pela cidade. No trajeto realizado de ônibus diariamente, entre escola e casa. O percurso é apontado como uma relevante contribuição para ampliar o olhar para o futuro, pois visualizam locais, instituições e profissionais que ambicionam o ser/estar no futuro, faculdades, delegacias e bases policiais, por exemplo.

Um terceiro ponto de destaque é que todos os estudantes concordaram com a menção de que a ETEC e o SESI são instituições de ensino que dão suporte e contribuem para que os jovens possam pensar em seus projetos de vida, enquanto a escola pública regular noturna não contribui, pois a escola não está preocupada com o ensino profissionalizante. Desse modo, chama a atenção o fato dos jovens da E.E. Fernando Costa, participantes desta pesquisa, afirmarem que a escola que frequentam não contribui para esse processo. Isso confirma as expectativas da implementação do novo Ensino Médio, haja vista que tem como principais bandeiras a disciplina “Projeto de vida” e a possibilidade de o estudante escolher o Itinerário Formativo que irá cursar, conforme o seu interesse profissional.

É importante pontuar que, essa questão da implementação do novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos não é um consenso entre diversos autores e autoras, visto que, muitos discordam, não porque a ideia em si seja totalmente ruim, mas porque pensam na sua implementação nas condições atuais da escola pública - seja de infra estrutura, seja de recursos humanos (em que professores não são fixos ou não trabalham apenas em uma escola, não têm tempo para pesquisa ou para preparação de aulas de forma adequada, em que os salários obrigam professores a se desdobrar em rotinas exaustivas de mais de 40 aulas), além das condições de trabalho em salas de aula superlotadas e precarizadas.

Entretanto, espera-se que os jovens estudantes, mesmo sem cursar a disciplina “Projeto de vida”, reconheçam na instituição escolar um local de ensino e aprendizagem que contribui para formação humana e cidadã integral, bem como sua contribuição para seus projetos pessoais. É possível constatar que os jovens estudantes percebem o espaço escolar como espaço propício para vivenciar amizades, uma certa liberdade, descontração e alegria, experiências entre pares que, muitas vezes, é indisponível fora desse ambiente. Para esses jovens, a escola se transforma em um local onde podem vivenciar sua condição juvenil sem temer julgamentos ou condenações.

Nesse sentido, os estudantes manifestam desconhecimento sobre temas que poderiam ser enfatizados e contextualizados, de maneira efetiva no Ensino Médio, contribuindo para o processo de tomada de decisões e de transição para a escolha do curso/profissão. A escola educa para o mundo do trabalho, sem necessariamente estar vinculada diretamente ao ensino profissionalizante, pois educa “para a vida pública, preparando os jovens para ocuparem seus lugares de adultos como profissionais e cidadãos” (Dayrell, Carrano e Maia, 2014, p. 322), bem como, para a ampliação do horizonte de possibilidades, como por exemplo, quando aborda conteúdos que envolvem a participação política, desigualdades socioeconômicas, posicionamento ético, cidadania e direito à cidade, entre outros assuntos, que influenciam indiretamente na elaboração de um projeto de vida mais amplo que se aproxima do que Damon (2009) denomina de projeto vital.

Embora o projeto de vida e o projeto vital sejam projetos distintos, aproximações são possíveis, assim como apresentado na pesquisa de Hurtado (2012). Para a autora, um projeto de vida pode ter diferentes motivações, pode visar o benefício do próprio sujeito, seus anseios e necessidades, bem como, pode orientar-se por metas que visam beneficiar a sociedade, a comunidade ou a família. Desse modo, uma primeira consideração está na distinção, o projeto vital é um projeto de ser social (que integra o jovem e sua responsabilidade no mundo), enquanto o projeto de vida tem um caráter mais pessoal e profissional. Ambos são projetos de futuro, mas remetem a escalas distintas. A escola pode estar mais focada no primeiro, e o ensino de Geografia parece ter esta como sua preocupação central. Por sua vez, os jovens estão mais focados no projeto de vida.

No entanto, de certo modo, é possível estabelecer uma conexão entre o projeto de vida e o projeto vital. Hurtado (2012) argumenta que um projeto vital corresponde ao reconhecimento da condição de sujeitos éticos no mundo, considerando as necessidades individuais do sujeito e sua motivação para empreender ações em benefício da sociedade. Por isso, traçar uma trajetória para a própria vida é dar sentido aos esforços cotidianos, concebendo significado a própria existência e, assim, consequentemente, gerando comportamentos proativos para superar os desafios em prol de projetos pessoais (Hurtado, 2012, p. 71).

Dessa forma, ao considerar a interseção entre o projeto de vida dos estudantes e as práticas educacionais, torna-se evidente a necessidade de abordar temas pertinentes aos objetivos profissionais concretizáveis. Em outras palavras, o esboço de projetos profissionais passíveis de realização concreta, acesso à universidade pública e possibilidades direcionadas para esforços rumo a conquista de uma vaga e/ou possibilidade de financiamentos, ofertas de bolsas de estudo, empregos, cursos profissionalizantes e espaços culturais na própria cidade são

exemplos de ações que podem ser temáticas abordadas nas aulas por diferentes componentes curriculares. Cabe destacar que não é possível afirmar que a escola não tenha desenvolvido tais ações, mas sim, que os estudantes avaliam que a escola pública não traz contribuições para analisarem e planejarem seus projetos de futuro pessoais, colocando-a apenas como um “certificado” necessário para uma nova etapa. De certa forma eles compartilham e reforçam um estigma de que a escola pública não tem a mesma eficiência do que a escola privada. As falas reproduzidas podem ser consideradas exemplares da dificuldade enfrentada pelos professores para estabelecerem um elo entre os saberes ensinados pela instituição e o mundo real, algo de extrema importância para aqueles que enfrentam dificuldades em transpor as barreiras socioespaciais e ampliar o campo de possibilidades, para esses jovens, a escola deve ser uma rede de apoio basilar.

Na sequência, o grupo foi questionado se os contextos geográficos locais são levados em consideração nas aulas, bem como os interesses dos jovens, as motivações, as atitudes e as necessidades individuais/sociais. Neste item os estudantes pouco avançaram no debate, pois o assunto já havia sido mencionado no item anterior, conforme o trecho a seguir:

Eduardo (Perfil 8): Nossa, nunca acontece de os professores questionarem sobre os lugares que frequentamos fora da escola e nada disso. *Só uma vez que o professor de Geografia pediu para responder onde nós moramos, nossos bairros e como é nos bairros, quanto tempo demorava para chegar em casa, mas fora isso, nunca.*

Lucas (Perfil 7): Só isso mesmo.

Carolina (Perfil 16): *Esse tipo de conversa acontece muito entre nós, alunos, mas nunca é com os professores, junto com aquilo que estamos estudando. Acho que se isso acontecesse ficaria mais interessante, mas não sei se tem a ver com o assunto da aula, é uma conversa mais entre os alunos.*

Lucas (Perfil 7): Os professores nunca chegaram a perguntar especificamente sobre nossa vida fora da escola, geralmente, chegam, passam a matéria que tem que passar e tchau. Não levam em consideração, mas acredito que se acontecesse ajudaria na aprendizagem, tipo, aconteceu alguma coisa no caminho, uma notícia que está repercutindo, um acontecimento onde moramos. *Isso poderia ajudar se fosse ligado com o assunto da aula, ajudaria a pensar sobre a nossa vida pessoal.*

Eduardo (Perfil 8): Nada a ver, a gente vem para estudar, não é para falar da minha vida pessoal e expor a minha vida, é ruim.

Lucas (Perfil 7): Não foi isso que eu disse, você está entendendo errado. O que disse foi no sentido de trazer o que acontece no dia-a-dia, mas que tem sentido para aula, por exemplo, quando falar de doenças, mosquitos, dengue, febre amarela e da vacinação, falar da fila no postinho de saúde que alguém da sala foi e viu, ou dos ônibus da cidade, da fumaça que polui e tal. É isso que entendi e tentei responder, tipo é o que eu acho.

João Vitor (Perfil 2): *De manhã tem mais tempo* e os professores fazem isso. Tem uma matéria chamada *Projeto de vida* e nessas aulas tem esse momento para conversar esses assuntos, tem um caderninho que me lembro que a gente respondia. É uma matéria que ajuda a pensar lá fora, mas também não sinto falta da matéria.

Ana Cláudia (Perfil 27): Você viu como são as nossas aulas? Tem matéria que desde o começo do ano *não tem nem professor fixo*, cada dia vem um e não continua com a gente, depois vem outro e depois outro. Tem professor que só por Deus, não é falando da pessoa, mas que vem passa a matéria e só.

As falas descritas acima exemplificam que a instituição escolar tem enfrentado dificuldades para considerar os interesses, as motivações e as necessidades individuais/sociais dos estudantes. Os estudantes foram unânimes em dizer que é algo raro, por três razões. Primeiro, na visão dos jovens essa não é a prioridade da instituição escolar, embora reconheçam a importância da contextualização para a aprendizagem, nem todos concordam na relevância de expor seus contextos geográficos locais de vivências, mas a maioria reconhece essa importância, desde que haja uma intenção pedagógica. Segundo, os estudantes reconhecem que a carga horária do período noturno é reduzida, em comparação ao diurno, fato que justifica a pouca abertura para ações mais dialógicas e contextualizadas, visto que, os docentes buscam priorizar o conteúdo programático posto no currículo oficial. Terceiro, a precarização docente, visto que, os jovens percebem que o fluxo de docentes compromete a qualidade do ensino ofertada ao período regular noturno.

O relato da estudante Ana Cláudia (Perfil 27) dá um pouco da dimensão desse processo e permite ponderar sobre: Quais as chances de sucesso do novo Ensino Médio nestas condições por ela descritas? A rotatividade docente produz a interrupção do trabalho pedagógico, conteúdos desconexos, ausência de vínculos, além de problemas organizacionais. Tanto os estudantes quanto a escola sofrem impactos severos, com a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe, seja entre pares, seja entre professores e estudantes. A expansão das escolas participantes do PEI pode ser apontada como um dos atrativos para a saída dos professores das escolas regulares, pois nestas unidades os docentes recebem uma remuneração superior.

Por fim, com relação às aulas de Geografia, em específico, foi solicitado aos estudantes que dialogassem sobre como as discussões e conteúdos da área contribuem para uma leitura geográfica do espaço em que vivem e participam na elaboração de seus projetos de vida, conforme o trecho a seguir:

Carolina (Perfil 16): Complicado, não é falando do professor, mas você vê o pessoal dormindo, deitado na carteira, não traz a apostila. *É cansaço mental?* O pessoal fica conversando. É até vergonhoso falar, mas em todos esses meus 12 anos de escola, não aprendi nada de Geografia na escola. Não sei estados, capitais e siglas, não sei diferenciar países e capitais de outros lugares do mundo, não sei. Muita coisa estou estudando agora, estudando sozinha na minha casa. Tento resolver provas de simulados para me preparar para concursos e vestibular. Tenho dificuldade porque na escola, durante as aulas não estudo, tenho que reconhecer o *meu desinteresse*.

Eduardo (Perfil 8): Você me desculpe, mas isso é desinteresse seu, porque sou o mais burro e sei o nome dos estados, as capitais e as siglas de todos os estados do Brasil (Tocantins, TO, Palmas, pode me perguntar que eu sei), isso aprendi lá no sexto ano.

Ana Cláudia (Perfil 27): Outra coisa, às vezes é desinteressante também porque o professor fica muito tempo com o mesmo assunto. Às vezes, por exemplo, o professor fica um bimestre inteiro ou um semestre tocando no mesmo assunto sobre *África, algo tão distante e desnecessário*, não vai me acrescentar.

Carolina (Perfil 16): Outra coisa, sobre a cidade de Presidente Prudente, tenho propriedade e referência para falar, até porque *trabalho na prefeitura*. Esse *conhecimento da cidade vem do trabalho e não das aulas de Geografia*. Lá estou por dentro do meio da cidade, de tudo que acontece, lá eles se *comunicam por ruas, por mapas com as rotas e pontos de referência, enfim, informações que tenho acesso por trabalhar na prefeitura, conhecimento sobre determinados lugares e localizações que tenho sobre a cidade que sempre morei, mas que antes não tinha*. Outras pessoas que ficam só nos bairros da periferia da cidade não sabem da existência de alguns lugares.

Eduardo (Perfil 8): Nome de rua, só conheço três ruas, a rua da minha casa, a Washington Luís e a Manoel Goulart. *Não sei os nomes das outras, mas sei chegar onde quero e vou onde preciso*.

Ana Cláudia (Perfil 27): Sempre busco pegar ônibus diferentes, apesar de parar na “Cochinchina”, mas acho bom conhecer outros roteiros, sempre passar no mesmo lugar, nas mesmas ruas é chato. Eu moro no João Domingos, mas posso pegar o ônibus do

Brasil Novo que dá certo também, posso pegar o Alexandrina que sei onde é que vai parar. Então, andar de ônibus é uma experiência de aprendizado, você vai vendo os lugares e conhecendo a cidade, esse dia-a-dia traz conhecimento para se localizar, localizar os lugares onde você quer ir, o melhor trajeto, a melhor rota e o tempo que vai demorar.

Carolina (Perfil 16): Eu pego ônibus desde o sexto ano. No meu bairro só existem duas opções de ônibus, claro, você pode pegar outras se for pegar em outro bairro. E, você sabe, *depende de circular é complicado, não pode ter pressa, tem que chegar 20 minutos antes e se preparar para um atraso de 20 minutos*, pois tanto pode atrasar como adiantar. Isso porque moro a uma quadra do ponto de ônibus.

Eduardo (Perfil 8): Faz três anos que estou morando em Prudente e nunca precisei pegar um ônibus. *Resolvo tudo a pé.* Se eu pegar ônibus não sei onde vou parar, acho que vou parar lá em Regente (risos) e não sei voltar. *Na aula de Geografia, não aprendemos sobre a nossa cidade, aprendemos sobre outros países, estados e metrópoles, outros lugares e nunca o nosso lugar. Mas é mais países, continentes que aprendemos, não cidades.*

Gabriela (Perfil 20): Antes de tudo, independente, acho que todo início de ano a escola recebe vários alunos de outras cidades. Penso que deveria ter nas aulas de *Geografia um estudo da cidade, apresentar os bairros, os serviços públicos que têm aqui, as principais instituições de ensino ou de assistência, coisas de utilidade para ele e para a família também.* A aula de Geografia deveria tratar disso também, pelo menos nas primeiras aulas do ano como um primeiro assunto, mas não acontece assim. Saber sobre as cidades próximas, *os ônibus que fazem esse trajeto, enfim, seria um saber mais útil.*

Lucas (Perfil 7): Não têm nada nas aulas de Geografia que posso unir com projeto de futuro, não vejo isso.

Carolina (Perfil 16): *Nas aulas em si não, mas nos conteúdos sim*, vou exemplificar. Teve uma época que queria trabalhar com entregas de delivery. Assim, precisava muito saber dos lugares, os melhores percursos pela cidade para conseguir me localizar, parece que é fácil, mas não é fácil sair por aí fazendo entregas, tem que conhecer muito bem a cidade. Em Prudente tem mais de 100 bairros, imagina só, se cada um tiver uns 50 nomes de rua. Aí, comecei a estudar a cidade no *Google Maps*.

Eduardo (Perfil 8): O bom daqui é que as ruas são retinhas, não tem tanta viela e morros, igual lá em São Paulo onde morei. Lá em São Paulo fazia esse trampo aí, só que de bicicleta e pela região, pegava o lanche e entregava na casa da pessoa.

Ana Cláudia (Perfil 27): Percebo que os professores *ficam presos na matéria que está prevista e naquilo que está preparado, um percurso preestabelecido* que não muda, isso desestimula também, porque, às vezes, a pessoa está com um gás e acaba com um banho de água fria. Por isso, quando tenho interesse e quero saber, estudo fora, estudo em casa e não na escola.

Eduardo (Perfil 8): *A internet está prestando mais que os professores*, desculpa aí, mas na internet tem tutorial, tem alguém explicando, mostrando como faz na prática, tem vídeos, muita coisa. Cada um procura o que interessa, quer aprender a arrumar um ventilador, pesquisa na internet tem alguém desmontando, limpando e arrumando. Tudo, basta você fazer a pergunta e ter vontade.

João Vitor (Perfil 2): É muito do que falamos no começo e está relacionado com a falta de dinâmica nas aulas, muito a mesma coisa. Mas, não podemos só culpar os professores, porque *falta uma positividade dos alunos. O comportamento dos estudantes é algo que desmotiva o professor* em querer preparar melhor as aulas, porque às vezes até prepararam uma aula top, mas tem alunos dormindo, aí desestimula.

Ana Cláudia (Perfil 27): Verdade, na escola particular os alunos têm esse interesse, aprenderam a gostar de estudar, estão motivados, *pagam também*. Mas na escola pública é diferente, uma criança com cinco anos ao invés de estudar está jogando pedrinha no ventilador, se isso ocorre na *escola particular a penalidade é maior*.

João Vitor (Perfil 2): Até o meio do ano a sala tinha *poucos alunos na nossa sala*, uns dez apenas. Agora, nos últimos bimestres começaram a aparecer pessoas que nunca tinham vindo para a escola, vem só para passar de ano.

Carolina (Perfil 16): Nossos planos para o futuro *não são assuntos* nas aulas de Geografia e nem em outras aulas. *Não sei se os professores sabem que também já estamos cansados, porque os alunos do noturno só estão no noturno porque trabalham*. Isso é cobrado só dos alunos do diurno. Por exemplo, *os alunos do diurno foram na feira de profissões e nós não fomos por causa do horário*. Eu só fiquei sabendo que foram porque *postaram fotos nas redes sociais, mas nem justificaram ou convidaram o noturno*.

Ana Cláudia (Perfil 27): Queria ter ido. Eles não ligam para o noturno. Até o povo da Fundação Mirim foi e nós do noturno não.

João Vitor (Perfil 2): A uns três anos atrás, mais ou menos, nós saímos muito, íamos para *passeios, visitas e isso amplia*. Acho que estudar fora da escola, saindo para *ver outros lugares, lugares práticos ajuda a pensar nos nossos projetos*. Ir em uma fábrica

ver uma produção ou passeios de conhecimento, mas *a noite é mais difícil também. O pessoal do diurno vai.*

Carolina (Perfil 16): Não é que a escola deixa de pensar nos alunos do noturno. Mas, é realmente uma situação delicada, *muitos estão cansados e não querem ir, querem só concluir o Ensino Médio e para uns irem e outros não, como fica a escola? Penso que entendem também o nosso lado, as pessoas já estão cansadas, já estão vindo de um dia todo de trabalho e vou fazê-los irem até lá a pé? Esse deslocamento é complicado, mal gostamos de fazer os trabalhos da escola.*

Eduardo (Perfil 8): Gostei muito do dia que fomos na Toledo (faculdade particular), foi muito dá hora, todo mundo gostou. Foi muito engraçado, “rachamos o bico”, foi uma simulação de júri, como se fosse um julgamento em um tribunal, com advogados, promotores, juiz, réus, foi tipo um teatro. Esse dia foi muito interessante, por que não podemos ter mais disso aqui na escola? *Isso estimula a pensar nas profissões, no futuro, na vida e nas consequências das ações que cada um faz. Muita gente saiu de lá falando: nossa, quero fazer faculdade de direito, é isso aí que quero para a minha vida.*

Lucas (Perfil 7): legal, mas só teve isso o ano todo, só isso. Nós sabemos o que é bom, queremos feira igual da Unoeste e da Toledo e, não feirinha da escola, *queremos coisa boa.*

Conforme as discussões reescritas acima, os estudantes pontuam que, além do cansaço físico e mental, muitas vezes, preferem utilizar o espaço-tempo das aulas para descansar e/ou socializar com os colegas de sala, sugerindo que os assuntos abordados nas aulas são desinteressantes e com pouca relevância para suas vidas. É importante considerar que semanalmente a turma tem apenas duas aulas de Geografia, sendo as duas últimas aulas das segundas-feiras.

Na perspectiva dos estudantes, os conteúdos da Geografia têm feito diferença em seus projetos de futuro, entretanto, são conteúdos da Geografia vivida, acessados fora da escola através de experiências pessoais e não conteúdos da Geografia escolar. Relatam que sentem falta de atividades externas e reconhecem a importância desses eventos para pensar seus projetos de futuro. Entretanto, entendem que a escola não promove mais eventos externos por falta de estrutura, logística e por entender as necessidades dos estudantes trabalhadores. Mas reivindicam que a escola promova aulas diversificadas, ampliando o repertório cultural dos jovens através de eventos extra escolares. Destarte, apontar a culpa e a responsabilidade para a escola tem sido um caminho muito fácil, tanto para os estudantes quanto para nós, pesquisadores. Mais difícil tem sido enxergar

a escola, o corpo docente, técnicos e gestores como aqueles que fazem o possível, dadas as condições que têm à disposição, considerando as políticas educacionais dos governos que se sucedem no poder, sempre prometendo mais educação, mas entregando projetos desastrosos. Como disse Darcy Ribeiro em uma frase que se tornou popular: a crise na educação brasileira é, na verdade, um projeto.

Desse modo, na visão dos estudantes, os conhecimentos que possuem da cidade vêm mais das experiências pessoais e da vivência de circulação na cidade, mais do que das aulas de Geografia, em virtude da falta de contextualização e de tempo para que o professor consiga realizar adaptações curriculares às singularidades locais.

O transporte público é novamente apontado pelos jovens como um elemento que agrega para ampliar seus horizontes. O fluxo diário pela cidade é apresentado pelos estudantes como um espaço-tempo em que podem olhar pela janela do ônibus, ver a cidade e suas possibilidades para o presente e o futuro, um momento de pausa para reflexão e vislumbre, para além das periferias da cidade em que residem.

Embora na observação participante tenha visto o transporte público escolar como um fator negativo que coloca barreiras aos jovens moradores de bairros distantes da escola, pois inúmeras vezes, presenciei a superlotação e o atraso na chegada para a entrada dos estudantes na escola. Por sua vez, os estudantes não apontaram o transporte público escolar como um fator negativo, apesar dos atrasos, ao contrário, para os jovens, andar de ônibus é uma experiência de aprendizado em que vão conhecendo lugares, aprendendo localização, trajetos, serviços públicos, instituições de ensino e de assistência.

Enfim, no trecho referente às falas dos estudantes Eduardo (Perfil 8) e Lucas (Perfil 7), chama a atenção o fato de que as únicas universidades que chegam até os jovens e se colocam no seu horizonte de projetos são as particulares. A Unesp, como universidade pública, inclusive com cotas para estudantes de escola pública, não tem conseguido atravessar os contextos geográficos dos estudantes, colocando-se como uma possibilidade viável para seus projetos de futuro.

3.2.2 Escola Estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales

As discussões produzidas no grupo focal realizado com os estudantes de Flórida Paulista partiram do mesmo planejamento de debate e objetivos, conforme citadas no início deste capítulo. Entretanto, as direções foram orientadas pelo contexto geográfico dos jovens, suas vivências e visões de mundo. Nesse sentido, as direções tomaram rumos diferentes dos debates produzidos nas discussões dos jovens de Presidente Prudente. Quando lançado ao grupo de

estudantes o questionamento: Todos os jovens vivem a juventude? Como é ser jovem e quando deixamos de ser jovens? Foram produzidas as seguintes falas:

Laura (Perfil 15): A juventude é uma fase da vida complicada. Penso que sim, mesmo quando tem dificuldades, dá para curtir a vida. Quando a pessoa *casa e tem filhos*, acho que muda para a vida adulta.

Jéssica (Perfil 17): É uma fase que todo mundo passa, mas supera os medos e cresce. Uns tem mais apoio para as dificuldades, tipo família, outros vão lutando enquanto tem gente querendo destruir, mas passa. Deixa de ser jovem quando cresce, começa a *trabalhar, casa e têm filhos*.

Rayssa (Perfil 16): Cada cabeça é uma coisa. *Ter filhos muda tudo*, é uma alegria de Deus que muda para sempre, não tem como sair, é uma vida que você tem que cuidar, limpar e alimentar, depende de você. A cabeça muda, mas a dureza da vida também, sabe? Já estou indo para o terceiro filho, minha *mãe também teve barriga cedo*, o meu primeiro eu tinha 16 anos, então tem coisa que a vida ensina na marra.

Jéssica (Perfil 17): *Fase perigosa*, se não se manter na linha, tem muita coisa que pode dar errado. Por exemplo: *ficar grávida ou se envolver com coisas erradas*. Se não cuidar de andar na linha, muita coisa pode dar errado.

Mateus (Perfil 2): Às vezes a gente *fica só curtindo e não pensa muito*. Mas tem o peso da *responsabilidade* que vem aí, tem que começar a trabalhar, precisa começar a trabalhar para comprar roupa, comer, beber e pagar as contas, mas mesmo com a pressão dá para curtir a juventude com os amigos, sair e tal. *Não precisa muito para curtir*, ouvir música, ficar conversando na esquina, jogar bola no campinho, tomar banho de rio, tudo isso dá para fazer, dar risada e ficar zoando.

João (Perfil 6): Moro com os meus avôs, ajudo *a cuidar da chácara*. Tem vaca, porco, galinha e toda a bicharada. Não tem como, tenho que ajudar. Agora que estou no amendoim, não tenho tempo para ajudar muito, mas o amendoim é de época e logo acaba. Cansa, dói as costas, a mão fica assim (calosidade e cortes) e o sol, nossa. *Aí a juventude, tem como ter? Acho que tem. Quando estou de folga vou em Adamantina, tenho primos e fico por lá no final de semana, lá tem barzinho, tem som no parque, tem lugares para ir, agora, juventude no meio do mato? Não tem como viver a juventude assim.*

Alexandre (Perfil 3): Acho que depende, tenho um neném *de dois meses*. Trabalho em *dois empregos, vida louca e correria*. Mas somos jovens. Final de semana descansa, assiste televisão, curte por aí com os amigos e dá para ser jovem e curtir com criança e

trabalho, normal. A Bia (namorada) é que acaba cuidando mais, verdade, tem isso aí também.

Jéssica (Perfil 17): Na verdade, *o medo vai ser maior quando acabar a escola*. Tipo, vai ficar tudo mais fácil porque não vou ter que correr do serviço para a escola, mas e aí? *Quando acabar a escola, dá medo, será que eu vou conseguir um emprego melhor ou vou ficar no mercado até ficar velha? Será que vou passar em um vestibular e será que eu vou ter condições de fazer uma faculdade? É muita coisa para pensar.*

Mateus (Perfil 2): *Nem quero fazer faculdade*, arrumar um trabalho decente, ter emprego com carteira assinada com tudo certo já me realiza. Faculdade, nem todos querem, porque tem quem tem pai e pode pagar, então, isso não é um problemão, nem pensa nisso. Agora, no meu caso, minha mãe não vai tratar de mim a vida toda, tenho que me virar e ajudar. *Deixa de ser jovem só quando fica velho (risos), quando casa e tem filhos, tem uma casa para cuidar, para de ficar com os amigos e passa a cuidar das responsabilidades da família.*

Laura (Perfil 15): *E ainda tem a pressão da sociedade, que cobra, né?* Tipo, a gente sai da escola e tem que decidir o curso que vai fazer, arrumar um emprego ou melhorar de emprego, se vai casar. Tipo, *muito medo de toda essa mudança*, tem gente que fica perguntando e falando que você tem que fazer assim ou assado, *é muito difícil essa pressão.*

No trecho do grupo focal reescrito acima, na visão dos jovens que participaram da pesquisa em Flórida Paulista, é possível afirmar que existem diferentes juventudes e diversas dificuldades enfrentadas. Alguns destacam a fase da juventude como complicada, mas com oportunidades para curtir a vida, enquanto outros mencionam desafios significativos, como a pressão social, a responsabilidade de ter filhos e as dificuldades financeiras. Há uma percepção comum de que a transição para a vida adulta ocorre com eventos como casamento, ter filhos e assumir responsabilidades financeiras. Isso sugere uma mudança de mentalidade e prioridades, marcando o fim da fase jovem. Entretanto, a responsabilidade de ter e cuidar dos filhos é uma preocupação presente nas falas dos jovens, ou seja, um dificultador que diverge conforme o gênero.

Os participantes mencionam a importância de começar a trabalhar e lidar com responsabilidades financeiras como um indicativo de deixar de ser jovem. A pressão para garantir sustento próprio, comprar itens essenciais e enfrentar as dificuldades da vida adulta é um tema recorrente. O trecho destaca a pressão social enfrentada pelos jovens, desde a escolha

da carreira até as expectativas de casamento e conquistas acadêmicas. Essa pressão pode gerar ansiedade e medo em relação ao futuro, especialmente após a conclusão da escola.

A maternidade/paternidade é apontada como uma transformação significativa na vida dos jovens, alterando suas perspectivas e prioridades. Isso também é associado a desafios e aprendizados inesperados. A incerteza em relação ao futuro é um tema recorrente, incluindo o medo de não conseguir emprego, de não poder fazer uma faculdade e da pressão social para tomar decisões importantes.

Na opinião do grupo focal da E.E. Dr. Pécio Gomes Gonzales, o principal marcador do término da juventude é a chegada dos filhos, entretanto, alguns estudantes expressaram estratégias de enfrentamento, como aproveitar a juventude enquanto se preparam para as responsabilidades futuras, encontrando equilíbrio entre o prazer imediato e a preparação para o futuro através de práticas que demandam poucos recursos financeiros, visto que, são escassos para esses jovens e uma preocupação comum.

Para exemplificar, destaco alguns trechos dos depoimentos que refletem diferentes perspectivas dos jovens sobre juventude. João (Perfil 6) destaca que “Quando estou de folga vou em Adamantina, tenho primos e fico por lá no final de semana, lá tem barzinho, tem som no parque, tem lugares para ir”, ou seja, a fala do jovem reforça a ideia de que a juventude é vivida nos tempos de folga, junto com outros jovens (primos), e em outro lugar. Para ele, a juventude não pode ser vivida sozinha, no mato. Ele precisa sair para viver a juventude.

Outro trecho significativo está no relato do Mateus (Perfil 2), quando o jovem apresenta uma delimitação que marca o término da juventude: “Deixa de ser jovem só quando fica velho (risos), quando casa e tem filhos, tem uma casa para cuidar, para de ficar com os amigos e passa a cuidar das responsabilidades da família. Todo este discurso é interessante, não só deste sujeito, mas muitos falam coisas parecidas que nos instigam a questionar: quais as representações sociais que estão ainda em vigor que para os jovens delimita juventude e idade adulta? Ainda que hoje a literatura fale de que a transição está cada vez mais imprecisa com trajetórias de idas e vindas, as trajetórias ioiô de que fala Pais (2001). Há uma representação forte que demarca a juventude com a autonomia financeira, o mudar para uma casa sua, casar e ter filhos (e essa é uma representação linear de tempo e que coloca a idade adulta na ponta final do processo, e a juventude como uma passagem - que deve ser aproveitada ao máximo porque passa. A juventude aqui não é vista como um *continuum* que vai marcar e permanecer nesses sujeitos ao longo da vida, como de fato acontece.

A impressão transmitida sugere que é mais fácil viver a juventude na cidade pequena. A exaustão mencionada anteriormente no grupo de jovens de Presidente Prudente não parece ser

uma preocupação. O trabalho parece não comprometer a disposição e a possibilidade para desfrutar da vida, e a escola não é percebida como um fardo adicional em uma rotina que desde cedo já é bastante estafante. As distâncias entre os diversos espaços dessa experiência parecem ser menos uma barreira, levantando a questão: “É possível vivenciar a juventude no meio do mato”?

Quando lançado ao debate a questão da forma com que os jovens se relacionam e se apropriam dos espaços da cidade e se há na cidade algo que contribui para pensar seus projetos de futuro, buscou-se elementos para confirmar ou refutar a hipótese de partida da pesquisa, de que a escala da cidade exerce influência nos projetos de vida dos jovens, as respostas dos jovens da escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales foram:

Jéssica (Perfil 15): O jovem se sente *sufocado nessa cidade* porque você sabe que a oportunidade de emprego é pouca, de estudar é pouca. A sensação é sufoco. *Não tem aonde ir, como correr, final de semana é um tédio.* Na cidade mesmo não têm nada, a minha turma se reúne e faz churrasco, na casa de um ou de outro, mas assim para curtir. *No futuro não tem nada.*

Rayssa (Perfil 16): Já penso diferente, estou morando aqui há poucos meses. Antes estávamos desempregados e morando em Junqueirópolis. Viemos por causa da lavoura de amendoim. Agora eu e meu esposo estamos trabalhando na roça. Minha mãe mora com a gente e fica cuidando das minhas crianças. Então, *para nossa família essa cidade está ajudando no sustento, voltei para a escola e estou aqui. Isso tudo é pensar no futuro, penso em dar um futuro melhor para as crianças, fazer um curso superior para ter um serviço mais leve e melhorar a nossa vida.* Agora no último ano, se não tivesse parado já tinha terminado. Aqui tem a faculdade à distância, faz a inscrição e faz tudo de casa, me formando professora.

João (Perfil 6): *Faz seis meses que vim para Flórida Paulista, sou do Nordeste, minha terra. Um tio meu que disse que aqui estava contratando no amendoim e acabei vindo trabalhar na lavoura. Ter esse emprego que paga pouco é melhor do que nada, porque dá para sair e comprar suas coisas, um crédito no celular, uma camiseta, um tênis, mas a lavoura de amendoim, você sabe? É ficar o dia todo agachado arrancando mato e praga no sol quente, então é dureza, isso faz pensar no futuro e em arrumar coisa melhor. Trabalhar na usina, na granja e na sombra, fixo porque o amendoim é época.*

Mateus (Perfil 2): É isso, *não tem como pensar no futuro aqui na cidade de Flórida. Não tem nada. O futuro é sair daqui se quiser um emprego melhor.* Meu corre é final de semana, ir passar veneno no mato, coisa assim, mas não tem garantia.

Jéssica (Perfil 17): Às vezes, pelo menos eu, às vezes eu penso, *eu quero ser uma enfermeira, para mim eu estou sonhando alto. Aqui a gente tem muito menos oportunidades, entendeu? A gente pensa que, tipo que, a gente quer, não vai acontecer. É um sonho muito alto* e conversando com os amigos, eles também dizem, tipo isso. Até as pessoas mais velhas vão falar que a gente está sonhando muito alto, *se já está trabalhando não arrisca o emprego para estudar, porque depois pode ser só perda de tempo, mudar de cidade, se manter e tem tudo isso, não vale a pena.* Mas, você está tentando correr atrás. Aqui em Flórida, nessa cidade super pequena não tem oportunidades. Tem que trabalhar de dia e estudar a noite, mas aqui na cidade não tem curso nenhum. A gente tem que ir para Adamantina para estudar, oportunidade de emprego é pior ainda.

Mateus (Perfil 2): *Não existem oportunidades aqui em Flórida. Mínimas.*

Laura (Perfil 15): É isso.

Alexandre (Perfil 3): Isso é muito de cada um, depende de cada um pensar em seu futuro, no que quer e tal. Assim, a Bia (namorada), a neném e eu estamos suaves, a Bia está terminando a escola também, estou trabalhando e o futuro é viver a vida. *Ter postura no emprego, não faltar, ter responsabilidade conta mais do que experiência.* Um dia começa do zero e vai aprendendo, *mas dificilmente dão oportunidades aqui para quem vacila uma vez. Todos pensam assim, todo mundo se conhece.*

Mateus (Perfil 2): Você está me chamando de vacilão? Você está errado! *Aqui ou trabalha na época da roça, ou está no comércio se tem algum parente para te colocar. Onde mais tem emprego?* Quantas pessoas trabalham na barraca do pastel, na feira, na loja? É pouca gente, *a maioria está aí sem nada.* Já zoei, festei, briguei, mas nunca fui preso, *vida louca sim, mas nunca fui da fundação.*

Alexandre (Perfil 3): Calma, não falei nada disso, foi geral, tipo que não pode descuidar que as oportunidades são pequenas.

Mateus (Perfil 2): Sei [...], que futuro tem um lugar que não dá oportunidade, não tem lugar nenhum que ajude a pensar em futuro. Professora (pesquisadora e mediadora do grupo focal), tem emprego para mim lá na sua cidade? Me ensina, me indica, estou precisando!

Na visão dos jovens participantes da pesquisa, a cidade pequena possui limitações de oportunidades que dificultam encontrar espaços públicos ou espaços privados com contribuições para pensar projetos de futuro. A maioria dos jovens expressa a sensação de sufocamento devido à escassez de oportunidades na cidade pequena. A falta de empregos e opções educacionais é vista como uma barreira significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional. Entretanto, conforme relatado pelo estudante João (Perfil 6), este tipo de migrante presente em Flórida Paulista representa as redes de migração do nordeste para o sudeste que atualiza uma migração histórica e ininterrupta, embora hoje mais rotativa e intermitente.

Jéssica (Perfil 15) exemplifica o sentimento de “sufoco” por viver em uma cidade pequena em que não vislumbra oportunidade de emprego ou aprofundamento nos estudos, bem como, as escassas opções de lazer. O relato da jovem evidencia as duas dimensões da juventude que, conforme Turra Neto (2015), são sufocadas pela cidade pequena, principalmente a orientada para o futuro (estudo e emprego), pois a sociabilidade ainda dá-se um jeito de acontecer, pois é algo sobre o qual os jovens ainda tem um certo controle e agência.

Por sua vez, as falas de João (Perfil 6) e Mateus (Perfil 2) trazem elementos que demonstram como as condições atuais (emprego informal, precário, intermitente, sem benefícios ou segurança) interferem na produção dos desejos de futuro: o mínimo - um emprego fixo e na sombra, ou seja, uma aspiração muito baixa. Desse modo, para alguns desses jovens, investir tempo, energia e recursos em um curso superior significa assumir um risco, porque não têm nenhuma garantia.

Já nas falas de Alexandre (Perfil 3) é possível observar que este jovem tem uma outra atitude perante a vida, exemplificando que, as disposições pessoais são importantes também para compreender como cada um enfrenta as mesmas provas de forma diferente. Sua atitude transmite a ideia do “deixa a vida me levar, porque estou fazendo o meu melhor hoje”.

Os jovens mencionam a dificuldade em encontrar empregos bem remunerados e com condições de trabalho satisfatórias na cidade. Muitos acabam trabalhando na lavoura, enfrentando condições desafiadoras para garantir o sustento e aquisição de bens para usufruir a própria condição juvenil. A falta de oportunidades educacionais na cidade, a ausência de cursos técnicos e profissionalizantes, bem como cursos superiores, torna difícil para os jovens planejarem projetos futuros, às vezes, um simples trabalho fixo e na sombra parece ser um projeto ambicioso. Alguns mencionam a necessidade de mudar para cidades maiores para buscar melhores condições de estudo e trabalho, fato que reforça o fluxo de saída das juventudes da cidade pequena rumo a cidades maiores.

Outro fato mencionado pelos estudantes são as pressões sociais e o desencorajamento. Há relatos de pressões sociais que desencorajam os jovens a sonharem alto ou a buscarem oportunidades fora da cidade. A ideia de que mudar de cidade pode resultar em perda de tempo e emprego, é um fator limitante na realização de sonhos. No caso dos jovens pobres, trabalhadores e moradores da pequena cidade, a falta de cursos e oportunidades de educação na própria cidade é destacada como um desafio adicional. A necessidade de se deslocar para outras localidades para estudar cria obstáculos logísticos e financeiros.

A discussão sobre as oportunidades de emprego destaca a limitação de postos disponíveis na cidade, muitas vezes baseada em conexões familiares. Isso cria uma sensação de injustiça e frustração entre aqueles que não têm essas conexões. Outros, ressaltam a importância da determinação individual para superar as dificuldades. A atitude positiva, a responsabilidade no trabalho e a busca ativa por oportunidades são apontadas como elementos cruciais na busca de uma vida melhor.

Há um questionamento sobre o futuro da cidade em si, com os jovens expressando dúvidas sobre as oportunidades que o local pode oferecer. Isso reflete a percepção de que o contexto geográfico não contribui para um planejamento de vida mais otimista. O debate e discussões revelam a complexidade das experiências dos jovens em cidades pequenas, apontando para a necessidade de abordagens abrangentes para superar as barreiras e promover oportunidades mais equitativas.

É possível afirmar que na cidade pequena, a falta de instituições educacionais abrangentes e a ausência de cursos superiores podem limitar as opções dos jovens para buscar uma educação mais avançada, principalmente, para os jovens que não possuem redes de apoio e possuem dificuldades em vislumbrar horizontes de possibilidades mais amplos para suas vidas.

Em contraste, cidades maiores, como apresentado no debate dos jovens de Presidente Prudente, geralmente a cidade oferece uma gama mais ampla de instituições educacionais, incluindo faculdades e universidades, proporcionando aos jovens uma variedade de opções de estudo e emprego. O transitar pela cidade de ônibus é apresentado como uma janela para as opções que a cidade oferece.

Por sua vez, os jovens de Flórida Paulista relatam restrições no mercado de trabalho, limitação de oportunidades de emprego na cidade pequena, muitas vezes ligada a setores específicos, como a agricultura, ou seja, fato que pode restringir o desenvolvimento profissional dos jovens. A cidade média de Presidente Prudente, por exemplo, oferece um mercado de trabalho mais diversificado, com uma ampla gama de setores, oportunidades de carreira, opções de cursos e treinamentos especializados, proporcionando aos jovens participantes da pesquisa,

uma maior flexibilidade na escolha de suas trajetórias profissionais. Desse modo, essas diferenças reforçam as limitações específicas que podem influenciar os projetos de vida e as oportunidades dos jovens, em comparação com as cidades médias. Embora nos dois contextos geográficos os jovens se deparam com as mesmas tensões de término da escola, pressões sociais para definição dos rumos da vida e dificuldades de traçar rotas, estar na cidade média é estar num contexto geográfico que é mais plural em conexões possíveis. O desafio é como atravessar estes contextos geográficos em ambas as cidades com uma disciplina escolar que possa alargar horizontes.

Na sequência, o grupo foi convidado a debater sobre os contextos geográficos locais externos à escola, os interesses, as motivações e as necessidades individuais/sociais dos jovens, no sentido de buscar compreender se estes aspectos são ou não considerados pela escola e pelos professores para contextualização durante as aulas, conforme o trecho a seguir:

Mateus (Perfil 2): A escola *não favorece o jovem e priva* muito. Sei lá, a gente não pode nada aqui. Opiniões para dar é muito pouco, você não tem como. Nunca que a nossa opinião conta para alguma coisa. *Todos os nossos professores moram em outras cidades, não conhecem nada da nossa realidade aqui, não ligam, nem querem saber.*

Alexandre (Perfil 3): Tenho muitas faltas, trabalho à noite e tem dias da semana que não tem como vir, estou trabalhando dia e noite. Vim e conversei, *a escola entendeu o meu lado*. Tipo, a gente passa anos estudando aqui e agora na reta final, não posso deixar de terminar. Então, para mim, a escola entendeu a minha necessidade. Vou fazer os trabalhos da escola, vou trabalhar, não falto por preguiça e venho quando não tem feira e tal, assim, me ajudam na minha necessidade.

João (Perfil 6): Isso aí é verdade. Eu moro no Alto Íris e meu ônibus passa 23h00 ou 23h30, quando não atrasa e quebra, é o mesmo que vem da faculdade de Adamantina. Quando preciso e peço para sair mais cedo no ônibus das 21h00, sei que é mais cedo, mas *a direção compreende* que estou muito cansado da roça e me autoriza a sair. Isso é consideração.

Jéssica (Perfil 17): Gente, não é isso. Isso é o mínimo com o aluno trabalhador (risos). Ela quer saber se algum dia algum professor levou em conta o seu conhecimento, da vila, do bairro, da roça, do que você gosta de fazer ou o que você prefere. Na minha opinião, quando estudava de manhã sim, os professores faziam roda de conversa com os alunos e a gente expressava as ideias. Mas, *agora não tem nada disso*, não dá tempo, passa muito rápido, esse pinga de aluno que tem na sala, o povo mais falta do que vem. O professor

fica na lição dele e depois prova, e depois só alegria, ir para casa descansar e no outro dia tudo de novo.

Laura (Perfil 15): É mesmo, não tem.

Rayssa (Perfil 16): Acho que está *faltando no aluno ter força de vontade*. Tem professor que vem aqui, conversa, pergunta e passa a lição na lousa. O aluno fica com preguiça de responder e fica esperando a resposta. Igual a Rosane, veio e perguntou sobre o asfalto, o meio ambiente, as árvores, falou sobre conscientização do lixo nas ruas, quem fez a redação? O povo que trabalha reclama, mas tem preguiça, é o que eu acho, os alunos não se ajudam.

João (Perfil 6): A verdade é uma só. O *aluno que trabalha na roça, no sol, o sol cansa muito*. Eu tenho que acordar às 4 horas da manhã, 5 horas o ônibus passa para pegar o povo, dia todo agachado pegado nas pragas, *o corpo pode vir para a escola, mas a mente não*. Por isso que quando dispensam mais cedo é uma alegria para quem mora na cidade, para mim que vou esperar o ônibus é complicado, mesmo assim. *Mas é bom ter o diploma na mão para conseguir uma vaga de trabalho melhor*.

Mateus (Perfil 2): Alguns professores a gente conversa, brinca e ri, mas são raros os professores que consideram a gente e o que temos a dizer. Eles (professores) *acham que somos sem noção*.

Jéssica (Perfil 17): *Acho que poderia ter mais dinâmicas* de roda de conversa. Falar faz bem, mais do que ficar em silêncio, copiando ou só colando textos no caderno e respondendo questionários.

Com base no debate reescrito acima, é possível perceber uma variedade de opiniões em relação à atenção dada pela escola aos contextos geográficos locais, interesses, motivações e necessidades individuais/sociais dos jovens. Alguns jovens afirmam que há uma *desconexão com a realidade local*, por exemplo, o estudante Mateus (Perfil 2) que destaca a falta de representatividade dos professores em relação à realidade local. Ele menciona que os professores não conhecem a realidade dos alunos, pois moram em outras cidades, o que cria uma desconexão entre o ensino e a vida dos estudantes.

A flexibilidade e compreensão é destacada pelo estudante Alexandre (Perfil 3) que expressa uma experiência positiva em relação à compreensão da escola em relação às suas necessidades. A flexibilidade da escola em lidar com seus desafios de trabalho noturno é destacada como um ponto positivo. Por sua vez, o estudante João (Perfil 6) compartilha a importância de a escola considerar as condições de vida dos alunos, como horários de transporte

público e a fadiga física decorrente do trabalho na roça. Ele valoriza a atitude da direção da escola ao permitir saídas antecipadas. Outro ponto relevante em seu relato é quando descreve sua rotina de trabalho: “dia todo agachado pegado nas pragas, o corpo pode vir para a escola, mas a mente não”. Ele deixa claro que não é só a falta de oportunidades na cidade que limita os projetos de futuro, mas a própria condição de vida dos sujeitos faz com que comprometam o futuro para ter que ganhar o presente e sobreviver.

A falta de uma abordagem personalizada e dialógica é apontada nas falas das estudantes Jéssica (Perfil 17) e Laura (Perfil 15). Nesse sentido, Jéssica menciona a ausência de discussões sobre os conhecimentos e preferências individuais dos alunos, apontando para a falta de tempo e a rotina acelerada, sugerindo a implementação de aulas com roda de conversa como uma maneira de promover a expressão de ideias e fortalecer a interação entre alunos e professores. Em contrapartida, a falta de engajamento dos alunos também é sinalizada quando a estudante Rayssa (Perfil 16) sugere que alguns não têm a força de vontade necessária para participar das discussões propostas pelos professores. Ela indica que, em alguns casos, os alunos esperam passivamente pelas respostas. Tal atitude que, às vezes, está além das forças dos estudantes, também constrói um espaço educativo pouco dinâmico, em que as aulas tendem a cair num marasmo, aguçando o desinteresse e a apatia. Certamente, estas condições objetivas e subjetivas formam as juventudes escolares e criam barreiras para um ensino de maior qualidade.

Em resumo, o debate aponta para a necessidade de uma abordagem mais personalizada, flexível e contextualizada por parte da escola, considerando as condições de vida dos alunos e promovendo espaços para discussões mais abertas e dinâmicas. Isso pode contribuir para uma maior compreensão dos contextos geográficos locais e individuais, proporcionando uma experiência educacional mais significativa.

Por sua vez, com relação a Geografia escolar, foi solicitado aos estudantes que dialogassem sobre como as discussões e conteúdos da área contribuem para uma leitura geográfica do espaço em que vivem e como pode contribuir para elaboração de seus projetos de vida, conforme o trecho a seguir:

Rayssa (Perfil 16): Acho que a Geografia ajuda em *algumas matérias e em outras não*. Tudo ajuda um pouco, mas decorar siglas, capitais, estados e nomes de países é pouco importante. Agora, quando se fala de racismo, direitos humanos, queimadas e doenças, é de interesse de todos e ajuda muito a pensar a vida, a forma como cada um se coloca. Quero que meus filhos estudem e tenho que ser o exemplo para eles. Eu acabei seguindo o exemplo da minha mãe (risos) que embarrigou cedo, com 16 anos, acha?! Estou me

esforçando aqui, até quando não sei, por que logo a barriga vai ficar grande e vou ter que parar de vir estudar e parar de trabalhar na roça de amendoim. Queria que ela viesse também na EJA estudar, estudar abre a cabeça, faz pensar que outros rumos dependem de você também pensar que pode chegar lá.

Mateus (Perfil 2): Será que ajuda? *Acho que não ajuda*, nem sei o que a professora está passando. Tem dia que nem caderno trago, esqueço. A professora fez um caderno para mim e deixa no armário dela, quando vem aqui ela traz, me dá conselhos e fala, faz a lição, tenta ler o texto e responder, você é esperto e vai conseguir e por aí vai, mas sou eu que não quero, não consigo, é mais forte que eu. *Quero acabar logo, venho mesmo para ver as meninas no intervalo e comer.*

João (Perfil 6): Verdade, esse cara é louco assim mesmo. Oh, *minha vida daria uma aula, vim do Nordeste para trabalhar, se acabar o emprego e não conseguir outro volto para lá, e ano que vem estou aqui de novo, isso aí é Geografia, não é?* Agora, podia ensinar a *fazer um currículo direito*, não sei nem como preencher direito, comprei a folha na papelaria e quero levar na granja, fiquei sabendo que estão contratando.

Jéssica (Perfil 17): Eu já acho igual o Mateus, *não ajuda em nada*. A professora é legal, mas fica muito enrolada, uma aula só na semana, na verdade são duas, mas uma nunca temos, porque nunca que a gente fica até às 23h00, normalmente, a escola dispensa a gente às 22h00. Esse pingo de aluno cansado e que vai acordar cedo no outro dia, *se ficarem segurando até às 23h00 não vem mais ninguém*. Agora, o que dá para aprender em 40 minutos? Estou vendo o continente africano, a cultura africana, a religião africana e assim vai, desde o começo do ano, não saímos da África, texto, mapa, perguntas, texto, mapa, pergunta. É assim, mas ajuda a pensar no nosso futuro, só se fosse para mudar para a África (risos/tom de deboche), tem lugares bonitos lá, vimos um vídeo outro dia.

Alexandre (Perfil 3): Esse ano está chato, mas antes tinha até assuntos que ajudavam um pouco. Quando falava da globalização, das marcas que estão no mundo, novos jeitos de trabalhar, coisas que sumiram e agora são mais modernas e das informações que vemos na internet. Teve um trabalho sobre *Fake News*. Tipo, muita mentira e golpe que pode cair e se dar muito mal. Mas, acho que depende do assunto.

Laura (Perfil 15): Eu acho que até hoje, só dois professores colaboraram com a gente nesse sentido. Um levou para pesquisar o que cada um queria fazer e saber sobre a profissão, como era na prática. E outro professor, que levou no colégio agrícola para ver as pessoas fazendo várias funções, cuidando dos animais. Então a gente tem uma ideia de onde eu posso me envolver nesse meio de trabalho. Mas tirando isso, na realidade o resto,

ninguém ajuda a gente. Está cada um preocupado só com o seu conteúdo. Mas isso era quando estava no período da manhã. *No noturno isso nunca acontece, porque não tem como levar a gente em passeios, estamos trabalhando nesse horário.* Até a sala de informática está fechada, não usamos nunca, só em época que tem prova, aí o funcionário que fica de dia, aí sim ele pode vir a noite.

Mateus (Perfil 2): Sei lá, você me desculpa aí. Mas discordo, acho que pesquisar as profissões na sala de informática é de pouca ajuda, todo mundo tem celular e sabe o que faz um médico, um advogado, um engenheiro. Isso não ajuda. *O professor poderia ajudar com simulados e com treinamento, mas eu não ia fazer (risos), mas quem quer faz, né?*

Rayssa (Perfil 16): Eu acho que o que falta é uma preocupação com isso, a *maioria dos jovens aqui não estão preocupados com o próprio futuro.* Falta essa preocupação. Igual, essas perguntas hoje, isso é bom faz a gente pensar, auxilia a gente. *Está faltando orientação para a gente,* ninguém explica para a gente como entrar no mercado de trabalho, como vou fazer para conseguir algo melhor, *a gente ouve no rádio, o carro de som que passa na rua,* mas às vezes, tem informação que ninguém conta.

Jéssica (Perfil 17): *Cidade pequena é isso, o que o povo sabe mesmo é cuidar da vida dos outros.* Ninguém pode dar um passo em falso que você fica marcado a ferro, nunca mais vão esquecer, pode passar mil anos que ainda você fica conhecida pelo erro que você cometeu. Na minha rua, Deus me livre, mas tem umas velhas fofoqueiras que ficam na esquina, sentadas na calçada que dá um ódio, vendo tudo, o dia e a noite toda. Mais informação útil de uma vaga de emprego, concurso, curso e até doação de cesta básica, isso ninguém te informa.

Mateus (Perfil 2): *A convivência é o que tem de melhor.* Você está aqui tem um monte de amigos que você se acostuma com essas pessoas para conversar, puxar um papo, zoar. Mas se não está na escola fica em casa trancado dentro de casa, complicado. Por isso eu saio, fico andando, ando a cidade toda. *Assunto na aula para pensar o futuro, vem dos amigos que você conhece desde criança e vai ficar para a vida toda.*

Segundo os diálogos reescritos acima, os estudantes possuem opiniões diversas sobre como o ensino de Geografia pode contribuir para a formação de seus projetos de vida. Alguns indicam que, embora haja reconhecimento da importância de certos tópicos para a formação dos projetos de vida, há desafios e lacunas a serem abordados, como a falta de orientação específica sobre o mercado de trabalho e a necessidade de tornar o ensino mais envolvente e prático.

A estudante Rayssa (Perfil 16) pontuou que apenas alguns temas abordados nas aulas de Geografia, como direitos humanos, por exemplo, são relevantes para pensar na vida cotidiana. Isso sugere que abordagens mais contextualizadas e socialmente significativas na Geografia podem ser mais eficazes. O estudante Mateus (Perfil 2) expressou a falta de interesse, esquecimento de materiais e dificuldades em manter o foco, fato que pode indicar a necessidade de um ensino mais envolvente para despertar o interesse dos estudantes.

Por sua vez, conforme destacado nas falas dos estudantes João (Perfil 6) e Laura (Perfil 15), na visão dos jovens, é importante uma abordagem prática para entender o mundo do trabalho e a aplicação prática da Geografia na vida cotidiana. Fato reforçado por Rayssa (Perfil 16) e Jéssica (Perfil 17), quando mencionam a falta de orientação sobre o mercado de trabalho e a entrada no mesmo.

O estudante Mateus (Perfil 2) destacou a importância da convivência e das relações sociais para pensar no futuro, fato que sugere que além do conteúdo acadêmico, a interação social na escola desempenha um papel significativo na formação dos projetos de vida. Conforme ideia captada na frase: “Assunto na aula para pensar o futuro, vem dos amigos que você conhece desde criança e vai ficar para a vida toda”, evidencia que o grupo de amigos e a identificação com um grupo pode influenciar a formação da identidade pessoal, ou seja, as interações sociais na escola ajudam os indivíduos a entenderem quem são, o que valorizam e quais são seus interesses, bem como, pode fornecer um senso de pertencimento e segurança. Esta é uma ideia importante - o quanto o meio social - família e amigos - joga um papel nas escolhas, seja pressionando, seja apontando caminhos, seja dizendo que aquele sonho é muito ambicioso. Isto também forma o contexto.

Cabe destacar a importância de políticas públicas voltadas às necessidades dos jovens trabalhadores, tanto de orientação profissional, quanto divulgação de informações sobre oportunidades e apoio para que os jovens consigam ampliar seus horizontes de possibilidades, começando por acreditar que é possível. Com isso, não pretendo defender um discurso meritocrático e individualista, do tipo: só depende de você! Discurso, inclusive, muito presente na fala dos jovens. Esse posicionamento dificulta, inclusive, associarem seus projetos individuais de futuro a um projeto social, de responsabilidade para com o seu lugar e os outros. Uma formação cidadã que seria foco do ensino de Geografia. O desafio é como cuidar de uma dimensão mais social do futuro, sem descuidar das urgências que são colocadas aos jovens nesta fase de suas vidas.

Com base no debate, os jovens não citam lugares na cidade pequena que podem contribuir para seus projetos de vida, reforçando a hipótese inicial da pesquisa de que para os jovens da

cidade pequena, para além das barreiras sociais, há também elementos espaciais dificultadores para a ampliação de seus campos de possibilidades. Nesse sentido, parece haver várias maneiras pelas quais a Geografia escolar pode ajudar a apoiar esses estudantes.

Ao contextualizar os conteúdos, o professor pode integrar os temas citados pelos jovens, como racismo, direitos humanos, questões ambientais e sociais, que foram destacados pelos alunos como interessantes, com situações de escala local e global, assim, pode aumentar o engajamento. É possível adotar uma abordagem prática, embora as visitas a campo podem ser inviáveis, no caso dos estudantes do período regular noturno, os trabalhos práticos e estudos de caso locais podem tornar o aprendizado mais tangível.

Trazer profissionais locais de diferentes áreas, fornecer informações sobre diferentes carreiras ou promover palestras são exemplos de ações que podem ajudar os jovens a entenderem as oportunidades disponíveis e a planejarem seus projetos de vida, assim, fornecendo apoio adicional para quem precisa. A participação ativa dos estudantes nas aulas através de discussões, debates e apresentações podem ajudar na compreensão dos conceitos, mas também desenvolvem habilidades de comunicação e pensamento crítico.

Nesse sentido, é importante criar um espaço escolar que promova o apoio mútuo e a colaboração entre os alunos. Isso pode ajudar a construir um senso de comunidade e incentivar os alunos a compartilharem suas experiências e ideias. Ao implementar estratégias como essas, um professor de Geografia pode contribuir significativamente para o envolvimento dos alunos e ajudá-los a pensar de maneira mais ampla sobre seus projetos de vida.

Certamente, considerando que esses estudantes são trabalhadores do ensino noturno, é importante adaptar as abordagens para atender às suas necessidades específicas. Assim, a relevância local e profissional pode ser significativa, ao integrar exemplos e estudos de caso locais que se relacionam diretamente com a comunidade em que vivem e trabalham, logo, pode tornar o conteúdo mais relevante e motivador, permitindo que os estudantes vejam a aplicação prática da Geografia em seu ambiente imediato.

É importante destacar que os estudantes não mencionaram a aplicação da Geografia no cotidiano, fato que pode indicar um ponto de atenção. Destacar como os conceitos geográficos podem ser aplicados diretamente em suas vidas diárias e no ambiente de trabalho, pode contribuir para compreender padrões de migração, impactos ambientais locais e questões socioeconômicas que afetam diretamente suas comunidades. Por exemplo: a produção de amendoim. Quem é o proprietário que trabalha com este produto? Para onde vai a produção? Qual a logística da produção, circulação, distribuição e consumo? Quem trabalha neste tipo de produção não tem a dimensão de toda a cadeia produtiva e das conexões extra locais que ela

envolve, pois só vislumbra o seu fazer imediato e a alienação do trabalho passa por aí. Não adianta pensar apenas em preparar para o ingresso no mercado de trabalho, se for para executar um trabalho alienado e de forma acrítica, sem a compreensão das tensões capital/trabalho, das dinâmicas sociais, políticas e econômicas em uma sociedade capitalista.

Os estudantes da cidade de Flórida Paulista demonstram intenso interesse no mercado de trabalho imediato, mais do que na preparação para um curso de nível superior. Integrar o desenvolvimento de habilidades práticas diretamente relacionadas ao mercado de trabalho, como análise de dados geográficos, interpretação de mapas e compreensão de fenômenos globais que podem impactar em suas profissões. Isso não apenas torna as aulas mais aplicáveis, mas também fornece habilidades valiosas para seus projetos de vida, no tempo presente e futuro.

O estudante Mateus (Perfil 2) destacou a importância da convivência e das relações sociais entre os jovens na escola para pensar no futuro, algo similar ao trazido pela estudante Carolina (Perfil 16) de Presidente Prudente, quando diz “*Esse tipo de conversa acontece muito entre nós*”. Esse argumento pode ser um indicativo da importância da promoção do fomento da colaboração entre colegas de turma, ou seja, do préstimo da promoção de atividades que incentivem a colaboração entre pares, trocas de informação de trabalho e a potência de uma rede de apoio. Isso pode envolver projetos de grupo que considerem as experiências e conhecimentos específicos que cada aluno traz de seu ambiente de trabalho.

Para esses jovens, com dificuldades em articular redes de apoio na transição escola-trabalho, oferecer recursos e orientações específicas para ajudar na transição entre o trabalho e os estudos noturnos, reconhecer e valorizar as experiências pessoais e profissionais dos estudantes, a partilha de histórias e conhecimentos práticos pode enriquecer as discussões em sala de aula e criar um espaço escolar mais afetivo, onde todos se sintam valorizados. O que significa ir em direção a um currículo construído de baixo e mais significativo, alinhado com a proposta de educação libertadora de Freire (1987), centrada na criação de um espaço educacional que empodera os estudantes, tornando-os sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 1987, p. 166), partindo da convicção de que é crucial criar um espaço em que as vozes dos estudantes sejam ouvidas, respeitadas e consideradas, o que implica em envolver os alunos ativamente na construção do conhecimento. Desse modo, demonstrar como o conhecimento geográfico pode ser uma ferramenta valiosa para alcançar seus objetivos e melhorar suas vidas

ao criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas dos alunos trabalhadores do ensino noturno pode impactar em horizontes de possibilidades mais alargados.

4 BARREIRAS SOCIOESPACIAIS E PROJETOS DE VIDA

No quarto capítulo são abordados os conceitos projetos de vida e barreiras socioespaciais. Busca-se dar continuidade e aprofundar o debate teórico iniciado no capítulo precedente em que se abordou a partir dos grupos focais a perspectiva dos jovens participantes da pesquisa, semelhanças e divergências entre ser jovem em uma cidade pequena e ser jovem em uma cidade média. Assim, pontua-se que a cidade em que cada indivíduo está também delimita o seu campo de possibilidades de fazer escolhas, combinada com outros fatores, como a ausência de redes de apoio e a situação de pobreza. Esses elementos limitam não apenas as experiências de juventude no presente, as práticas de lazer, consumo e mobilidade, assim como as oportunidades de educação e emprego no futuro.

Em consonância com os objetivos deste estudo, para o processo de análise dos dados foi utilizado o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R e na linguagem *python*. O *software* permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais, neste caso, utilizado para gerar nuvem de palavras e realizar a análise de similitude, auxiliando no processo de localização dos segmentos de texto. Embora o diário de campo tenha desempenhado um papel de suma importância para a análise dos resultados e sistematização das experiências em campo, o uso do *software* permite a elaboração de gráficos e fluxogramas para ver, por exemplo, recorrências e contradições dos relatos. Por mais que cada um dos jovens estudantes tenha a sua individualidade, tem elementos comuns que os gráficos colaboram para a análise, trazendo maior objetividade nas interpretações dos dados textuais.

Conforme esclarecem Camargo e Justo (2013), a análise textual realizada com o suporte do programa IRAMUTEQ consiste em uma análise de dados que trata especificamente do material verbal transcrito. Neste caso, utilizei a transcrição das biografias dos jovens estudantes, ou seja, os perfis elaborados a partir das respostas ao questionário e, os debates produzidos durante os grupos focais com o intuito de realizar a análise textual do material produzido e comparar as produções em função de variáveis específicas.

Esse capítulo está subdividido em dois tópicos. No primeiro, abordará os conceitos projetos de vida e barreiras socioespaciais, utilizando o *software* IRAMUTEQ com o objetivo de buscar nos depoimentos dos jovens estudantes conhecer seus projetos de futuro, motivações e limitações para as escolhas, assim, buscando perceber se há distinções consideráveis entre os estudantes das duas cidades. No segundo, será realizada uma análise detalhada das entrevistas efetuadas com gestores e professores dessas duas escolas públicas. Assim como mencionado

anteriormente no plano investigativo, cabe reiterar que, o objetivo de trazer a ótica dos educadores é investigar, a partir da sua perspectiva, em que medida a escola tem contribuído com a ampliação do campo de possibilidades dos estudantes.

4.1 O IRAMUTEQ COMO SUPORTE PARA A ANÁLISE DAS BARREIRAS SOCIOESPACIAIS E PROJETOS DE VIDA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Tendo em vista, atentar-se às biografias dos jovens estudantes, como mencionado no início deste capítulo e tendo o eixo dos projetos de vida, suas motivações, limitações, desejos e intenções de realizar algo no futuro como fio condutor. Os materiais produzidos após a transcrição dos debates dos grupos focais e biografias elaboradas a partir das respostas dos estudantes aos questionários foram adequados às normas do IRAMUTEQ e, posteriormente, processados pelo *software*.

O IRAMUTEQ é um *software* de código fonte aberto, desenvolvido na linguagem *python* que utiliza o *software* R para análises estatísticas. As principais razões para a escolha desse *software* são por sua potencialidade na análise de dados qualitativos com base na estatística textual, permitindo realizar, de modo automático, a análise lexical de conteúdo e, por ser um programa gratuito (Camargo; Justo, 2013). Entre um conjunto variado de procedimentos lexicométricos, optei por dois recursos do programa: análise de similitude e nuvem de palavras.

Para a nuvem de palavras o *software* foi ajustado para contemplar de forma ativa as classes gramaticais de adjetivos, verbos, substantivos e formas não recorrentes. Nesse arranjo, as palavras pertencentes a essas classes foram analisadas em primeiro plano pelo algoritmo do programa. Os verbos foram elencados na forma suplementar, aparecendo em segundo plano quando comparados às classes anteriores citadas. Algumas classes gramaticais foram eliminadas da análise, pois não acrescentam valor gramatical para os objetivos traçados e os resultados esperados. Dentre as classes eliminadas estão os artigos, onomatopeias, numerais, pronomes, preposições e conjunções, e, assim, foi ajustado para evitar uma imagem com palavras em demasia e priorizar a leitura.

Nas configurações da nuvem de palavras, foi definido o número máximo de formas ou palavras para o programa selecionar em 400. O tipo de formas utilizadas para a nuvem foi a forma ativa, visto que possui um leque maior de classes gramaticais, assim, fornecendo maiores informações. Por fim, foram escolhidas palavras com frequência mínima de 04 até máxima de 100 para integrar a nuvem de palavras.

Outros vocábulos em destaque são “cidade”, “trabalho”, “falta” e “ajuda”, que indicam depoimentos sobre as dificuldades dos jovens moradores da cidade pequena e estão relacionadas às oportunidades de emprego, falta de cursos, bem como, a necessidade de conciliar trabalho e estudo para ajudar no sustento familiar. As palavras “casa”, “família”, “mãe”, “filho”, “pequeno” e “criança” aparecem em menor intensidade, mas são significativas. Esses vocábulos apontam respostas envolvendo as limitações típicas de cidades pequenas, de modo que, os estudantes relatam a falta de espaços culturais, equipamentos e serviços, assim, a casa representa uma centralidade nos momentos de lazer com amigos, familiares ou momentos de ócio e descanso.

Outra questão ligada à palavra “casa” se refere ao casamento. É claro, até por conta de ser uma cidade pequena e da história ligada ao campo, há uma sucessão geracional de entender que o projeto de futuro está mais intimamente vinculado ao ato de constituir uma família. É importante destacar que neste item é possível evidenciar uma distinção de gênero. Enquanto o papel social para as mulheres está relacionado ao casar-se cedo, parar de estudar e ter filhos, ao homem o papel social é o de provedor, que é aquele que vai trabalhar na granja, na colheita do amendoim ou na usina de cana de açúcar, por exemplo. A aquisição da casa própria não é mencionada como um problema para os jovens participantes desse grupo, visto que a maioria das famílias dos estudantes de Flórida Paulista têm casas próprias, fato que, em alguma medida, dá um pouco mais de segurança para os sujeitos.

As palavras reunidas pelo programa IRAMUTEQ, conforme o gráfico 9, mostram que os jovens participantes do grupo focal reconhecem as dificuldades e as contradições vivenciadas por eles. A nuvem de palavras demonstra que, por senso comum, são construídos alguns mitos sobre os jovens: desinteressados, despreocupados, apáticos, sem perspectivas, entre outros. Esses mitos estão presentes em discursos que desconsideram o jovem real, no caso, jovens angustiados com as limitações da cidade pequena, com o fato de não ter equipamentos, não ter serviços de maior complexidade, não ter ampla oferta de emprego e precisarem se deslocar para cidades vizinhas para realizar cursos profissionalizantes. Em contrapartida, a opção de cursos à distância está ganhando espaço e é colocada pelos jovens, como uma alternativa para não precisar mudar ou viajar para outras cidades, algo inviável para os jovens desfavorecidos economicamente em virtude dos custos extras com moradia e alimentação.

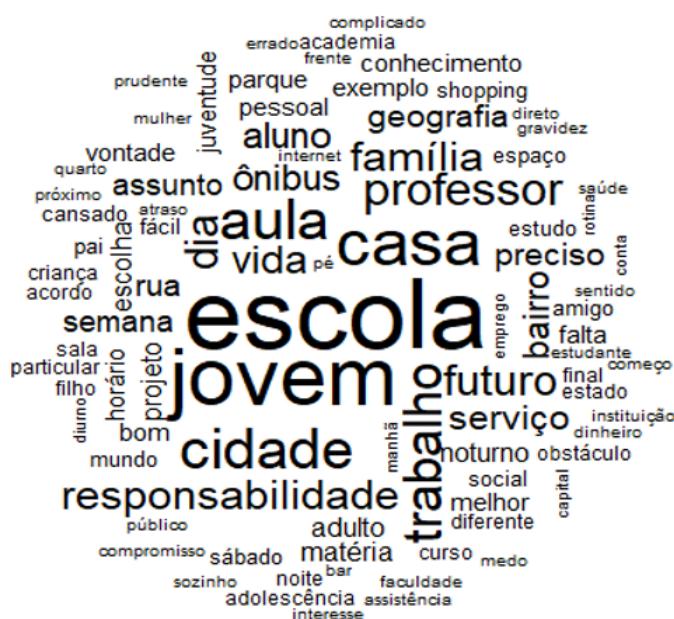
Em meio às contradições, ficam explícitas as barreiras presentes no horizonte de possibilidades desses jovens, principalmente, quando não há uma política pública de apoio, para que as juventudes quando, em condição de morar em cidades que não tem universidades públicas ou outros tipos de formação, possam obter auxílio na permanência e subsistência.

Desse modo, a escola e o ensino de Geografia poderiam contribuir tanto para a compreensão do jovem sobre sua posição no mundo, quanto para estabelecer projetos de curto, médio ou longo prazo. E, ao mesmo tempo, para que ele compreenda a estrutura social da qual faz parte e suas implicações. É importante enfatizar que, os jovens do Ensino Médio, da escola pública, por vezes, desconhecem a rede de apoio que eles poderiam ter, desconhecem políticas públicas e programas voltados para eles. Isso demonstra a importância de uma prática docente dedicada a uma escuta sobre as dificuldades, o cansaço e o esgotamento de uma rotina que se apresenta atribulada. Isso é claro, se a escola vier acompanhada de um currículo que faça sentido, que considere a dimensão do cotidiano e a condição física e psicológica desse jovem.

A nuvem de palavras apresentada no gráfico 10 foi gerada a partir das transcrições dos debates produzidos durante os grupos focais, em Presidente Prudente, sendo o programa configurado com os mesmos parâmetros do gráfico anterior.

Gráfico 10 – Nuvem de Palavras: Dados do grupo focal realizado com os estudantes da E.E.

Fernando Costa



Fonte: Nuvem de palavras fornecida pelo *software* IRAMUTEQ.

Conforme a nuvem de palavras indicada no gráfico 10, pode-se observar uma sequência descendente de número de ocorrências nas expressões “escola”, “jovem”, “casa”, “cidade”, “trabalho”, “professor”, “responsabilidade” e “futuro”, entre outras com menor incidência.

O termo “escola” foi o mais citado pelos jovens participantes e sua centralidade no gráfico indica a importância da instituição como ponto de encontro entre os jovens da mesma faixa

etária e residentes de diferentes bairros da cidade, em meio a uma rotina de trabalho, compromissos e responsabilidades extraescolares. Destacam as adversidades cotidianas que dificultam a conclusão do Ensino Médio, em especial, a falta de concentração nas aulas, o cansaço físico, o horário, os conteúdos desconexos e a falta de professores fixos na escola.

Desse modo, a palavra “professor” é indicada pelo programa e está diretamente relacionada com a palavra central “escola”, nesse caso, os estudantes pontuam a falta de problematização e contextualização durante as aulas, desconhecimento dos docentes sobre as realidades dos bairros e principalmente, a ausência de professores em algumas disciplinas.

Em contrapartida, também pontuam o compromisso com o próprio futuro, ao persistirem em frequentar a escola e reconhecem os esforços da gestão escolar em acolher suas necessidades, como por exemplo, relevar os casos de atrasos do ônibus e ofertar trabalhos para compensação de ausências, fato evidenciado pelo programa ao contemplar os termos “falta”, “atraso”, “horário”, “ônibus” e “complicado”.

Há um consenso entre o coletivo de estudantes que a escola é um espaço na “cidade” em que o “jovem” encontra com outros jovens, que talvez, não encontrasse, não fosse a condição de estudante. Pontuam a preocupação com o “futuro” pessoal, profissional e acadêmico, algo natural, em razão da fase da vida e das “responsabilidades” inerentes à chegada da maioridade.

Outros vocábulos em destaque são “casa”, “família” e “bairro” e, em menor incidência aparecem “pai”, “filho” e “criança”. Esses termos indicam que em uma primeira escala, a rede de apoio é a família, que pode estar lutando pela própria sobrevivência ou pode estar cada um por si, mas que também podem ter sujeitos dentro da própria família que valorizam a escola ou entendem a angústia do jovem, exemplo encontrado no relato da estudante Ana Cláudia, perfil 27, que comenta ser recebida pela avó, que coloca o despertador para vê-la chegar em segurança da escola à noite, fato que também dá um sentido para essa jovem voltar para a própria casa.

As palavras “assistência”, “projeto”, “instituição”, “bar”, “parque” e “shopping”, apontam respostas envolvendo a questão dos serviços e equipamentos que os jovens da cidade média acessam. Por sua vez, os termos “dinheiro”, “curso”, “faculdade”, “conta”, “medo” e “gravidez”, aparecem em menor intensidade, mas não menos importantes, pois indicam alguns desafios e dificuldades vivenciados pelos jovens.

Além da nuvem de palavras, o *software* foi utilizado para realizar a análise de similitude. Neste caso, buscou-se alimentar o programa com a transcrição dos debates dos grupos focais, assim como no caso da nuvem de palavras e, também com as informações das biografias elaboradas a partir das respostas dos estudantes aos questionários.

O objetivo foi comparar as respostas do coletivo de jovens que responderam ao questionário, um grupo maior, com o debate dos participantes do grupo focal, um grupo menor, para assim, verificar possíveis inconsistências, contradições e correlações.

Como mencionado anteriormente, a análise de similitude foi realizada com suporte do *software*. Conforme esclarecem Camargo e Justo (2013), a análise de similitude baseia-se na teoria dos grafos, relaciona grafos e vértices, permitindo identificar as ocorrências e coocorrências entre as palavras, auxiliando na identificação do conteúdo no corpus textual, contribuindo na identificação das partes comuns e especificidades em função das variáveis descritivas identificadas na análise.

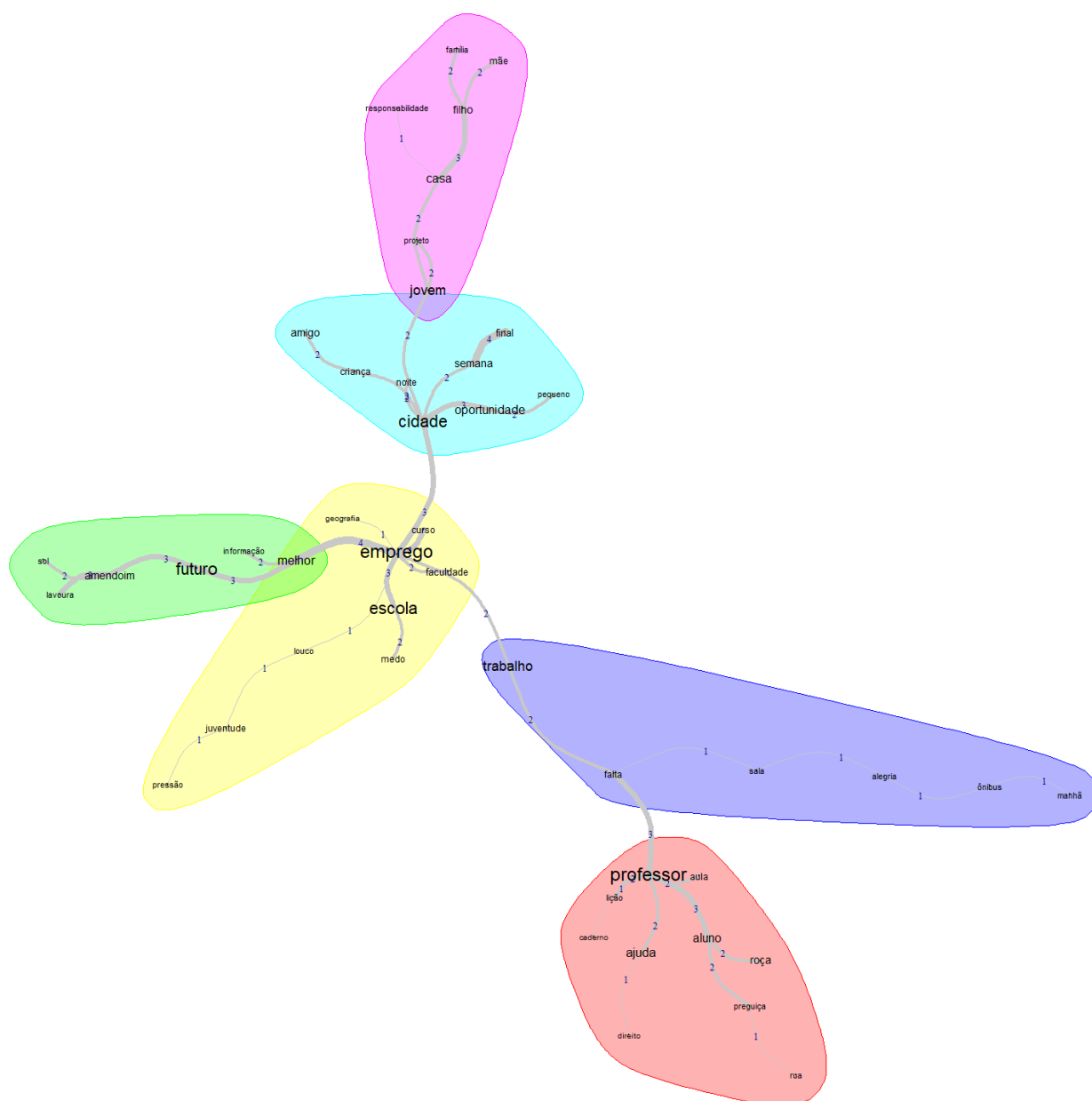
Nessas representações gráficas é possível visualizar diferentes comunidades apresentadas por agrupamentos coloridos. Cada comunidade possui uma palavra principal em destaque, acompanhada por outras palavras com tamanhos distintos, cada qual conectada pela ramificação. As espessuras dos ramos mostram a força da conexão entre as palavras dentro das comunidades, bem como, a ligação das comunidades entre si.

Semelhante a nuvem de palavras, para a análise de similitude o *software* foi ajustado para contemplar de forma ativa as classes gramaticais de adjetivos, verbos, substantivos e formas não recorrentes. E as mesmas classes gramaticais foram eliminadas da análise em benefício da visibilidade do gráfico.

O *software* foi ajustado para as palavras mais associadas ficarem agrupadas em comunidades, envoltas por nuvens coloridas e escore nas bordas para deixar visível no gráfico os valores relativos às palavras, no caso das coocorrências.

Após o processamento das análises, os gráficos 11, 12, 13 e 14 foram gerados, conforme as páginas seguintes.

Gráfico 11 – Análise de similitude: dados do grupo focal realizado com os estudantes da escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales



Fonte: Agrupamento por halos de similaridade fornecido pelo *software* IRAMUTEQ.

A análise de similitude gerada pelo IRAMUTEQ formou um leque semântico de termos mais frequentes no texto, assim, percebe-se que as palavras “emprego”, “futuro”, “trabalho” e “cidade”, acompanhadas de “professor” e “jovem” formam seis comunidades. A palavra “emprego” é o termo central que se conecta e mantém correlações com as demais comunidades, reforçando ser a busca por melhores oportunidades de emprego uma das maiores preocupações desses jovens. A fragmentação da análise em grupos de tamanhos diversos demonstra a

diversidade e abrangência das temáticas, quando se trata dos projetos de vida e barreiras socioespaciais dos jovens de Flórida Paulista.

É possível observar a proximidade das palavras e espessura da ramificação, indicando as conexões existentes entre os temas, a exemplo de: “emprego”, “melhor” e “futuro”, termos em comunidades diferentes, porém sobrepostos, indicando uma intersecção. Embora o termo “melhor” e “futuro” esteja na mesma comunidade das palavras “sol” e “lavoura” estão distantes, enfatizando o que já foi mencionado anteriormente, o desejo dos jovens por oportunidade de emprego fora da lavoura de amendoim.

A ramificação gerada pelo programa, também conectou a palavra “emprego”, “cidade”, “oportunidade” e de forma secundária, “jovem”, “projeto”, “casa” e “família”, salientando que, para esses jovens, na cidade pequena, faltam oportunidades e que para muitos, a família representa uma rede de apoio importante para seus projetos de vida, no presente e no futuro. Outra ramificação conecta as palavras “emprego”, “trabalho” e “falta” e, novamente, de forma secundária, os termos “professor”, “ajuda” e “direito”, esses termos reforçam, na perspectiva dos jovens, a relevância da figura do professor, na “aula” e na “lição”, mas também como aquele que pode contribuir no enfrentamento das barreiras socioespaciais.

Nota-se que a dimensão da juventude acionada é aquela orientada para o futuro, mais a busca por um emprego melhor do que a continuidade dos estudos em um curso de nível universitário. Em comparação, a dimensão da juventude que remete a sociabilidade no presente representada pela palavra “amigo” aparece de forma marginal no gráfico. Isto não significa que os jovens de Flórida Paulista não tenham experiências de sociabilidade no presente com amigos, mas apenas que este assunto não foi recorrente nos debates produzidos no grupo focal.

É importante destacar outra intersecção entre temas. O gráfico sobrepôs as comunidade “cidade” e “jovem”, conectadas pela palavra “noite”, reforçando a dimensão da juventude que remete a sociabilidade no presente e a vivência juvenil noturna na cidade pequena.

A representação gráfica, posição dos termos e agrupamentos das comunidades são resultado da relação que os estudantes estabelecem no discurso e não ocorrem ao acaso. O nível de aproximação das expressões tem como base a teoria dos grafos²¹. A análise de similitude

²¹ A teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. Para tal são empregadas estruturas chamadas de grafos, $G(V, E)$, onde V é um conjunto não vazio de objetos denominados vértices e E é um conjunto de pares não ordenados de V , chamado arestas. No caso presente, os grafos auxiliam na caracterização e visualização gráfica do corpus textual, permitindo a interpretação do conteúdo das narrativas dos jovens. Maiores informações sobre o *software*: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>.

questionário tenham sido diferentes, através da análise de similitude entre os dois gráficos, contradições e correlações podem ser visualizadas.

Conforme o gráfico 12, produzido pelo programa, a palavra “escola” apresenta centralidade na transcrição das biografias dos jovens, sendo o termo mais citado e aquele que se conecta através da ramificação com as demais comunidades. Além da comunidade “escola”, o *software* formou outras quatro comunidades, cada qual, com um termo de maior proximidade, no caso, as palavras “casa”, “principal”, “faculdade” e “irmão”.

A ramificação entre “escola” e “casa” é a mais significativa em largura, fato que representa o grau de conexão entre os termos e o valor numérico em azul, indica a quantidade de vezes em que os termos aparecem juntos no texto. Dessa maneira é possível visualizar que na comunidade “escola”, representada na cor rosa, estão reunidas as palavras “igreja”, “lanchonete”, “cidade”, “jovem”, “parente”, “lavoura” e, de forma secundária, se conectam com a comunidade representada na cor azul que, reúne os termos “principal”, “grupo”, “amigo”, “praça”, “bar”, “futebol”, “televisão”, “internet” e “música”. Esse agrupamento indica locais de práticas sociais na cidade pequena, emprego e práticas de lazer realizadas pelos jovens.

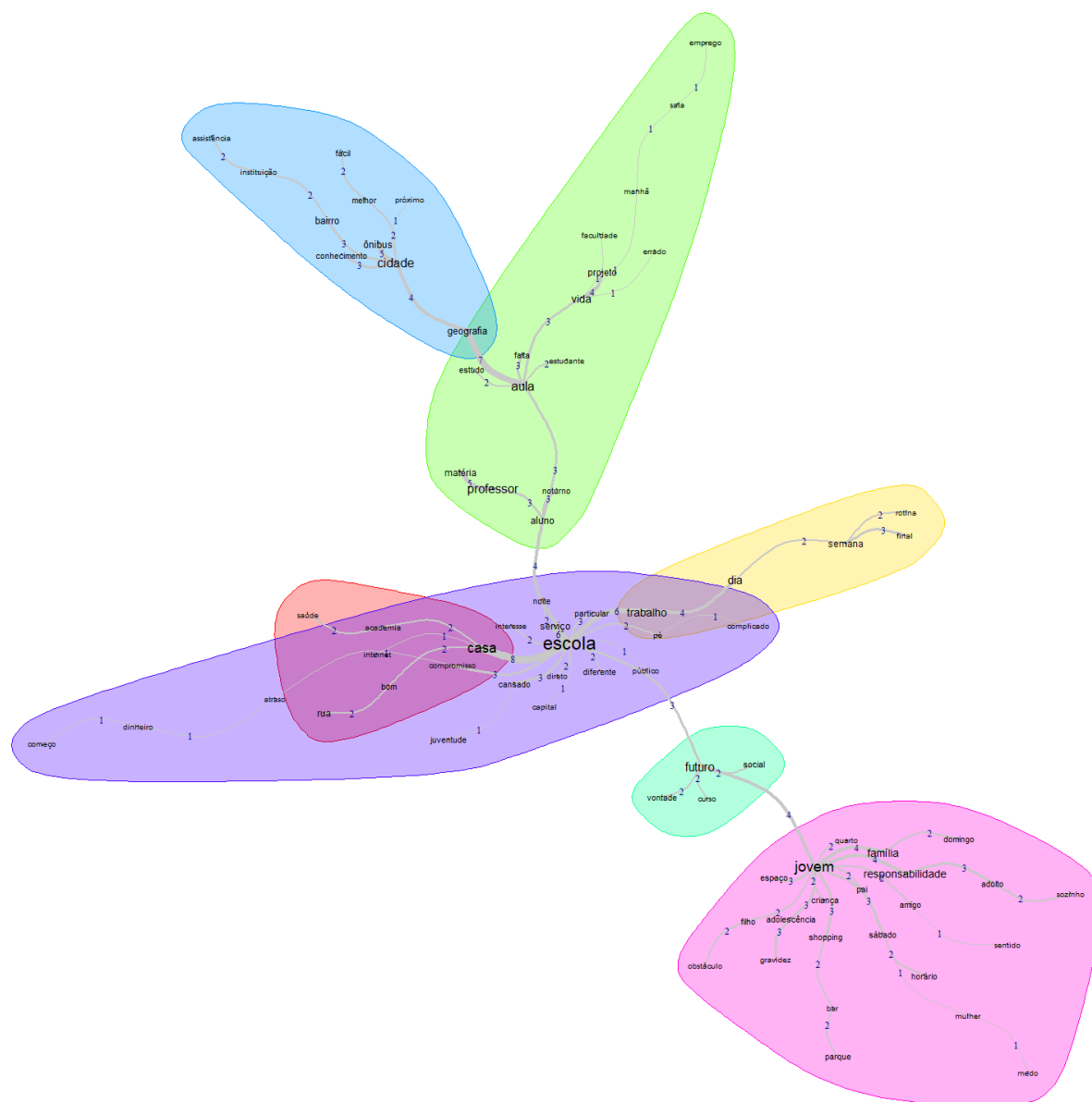
Outro conjunto de termos indica os planos idealizados pelos estudantes para após a conclusão do Ensino Médio, assim, conectando a palavra “escola”, com a comunidade identificada na cor amarela, composta pelas palavras “faculdade”, “projeto”, “futuro”, “expectativa”, “curso superior”, “profissionalizante”, “escolha”, “gosto”, “empregado” e “usina de cana de açúcar”.

Um ponto curioso está na ramificação da comunidade “casa”, representada na cor vermelha, quando de um lado pode-se observar os termos “masculino” e “rural” e do lado oposto, os termos “feminino”, “filho”, “doméstico” e “tarefa”. Essa composição gerada pelo programa reforça a distinção de papéis sociais por gênero, também presente no gráfico nuvem de palavras dos jovens de Flórida Paulista. Nesta ramificação, há um agrupamento que se sobrepõe, indicado pela cor verde, que apresenta a composição dos núcleos familiares através das palavras “irmão”, “mãe”, “materno”, “avô”, “tio” e “primo”. O valor numérico em azul, indica que os termos “mãe” e “irmão” aparecem com maior frequência juntos no texto. Nota-se que o gráfico gerado pelo *software* agrupou a composição familiar dentro da comunidade “casa”. Conforme o gráfico é possível inferir que a maioria dos lares são compostos por mães solas e por avôs, resultado da relação que eles mencionam em suas respostas ao questionário.

Assim também, tendo em vista, ultrapassar as limitações de uma análise descritiva focada exclusivamente nos relatos dos jovens, buscou-se realizar a análise de similitude com os dados

dos estudantes participantes de Presidente Prudente, gerando as representações gráficas 13 e 14.

Gráfico 13 – Análise de similitude: dados do grupo focal realizado com os estudantes da E.E. Fernando Costa



Fonte: Agrupamento por halos de similaridade fornecido pelo *software* IRAMUTEQ.

O gráfico 13 contém dados dos debates do grupo focal realizado com seis estudantes de Presidente Prudente. Através da análise das conexões e dos agrupamentos é possível inferir as principais áreas de foco e as relações entre elas. Conforme o gráfico 13, o programa identificou sete comunidades e cada comunidade possui um termo com maior expressividade reunido com outros termos que apresentam coocorrências no corpus textual.

Este gráfico se destaca pela sobreposição da comunidade composta pelo termo principal “escola”, representado pela cor roxa. Essa comunidade se sobrepõe às comunidades associadas aos termos “casa” e “trabalho”, indicadas pelas cores vermelha e amarela, respectivamente. A sobreposição da comunidade “escola” sugere: 1) a interdependência das esferas da vida pessoal, escolar e profissional, especialmente para esses jovens, o que pode estar relacionado ao impacto da rotina vivida por eles, permeada pelo fluxo constante entre casa, trabalho e escola, ressaltando como o tempo e as atividades cotidianas permeiam suas rotinas; 2) a ausência de fronteiras nítidas entre esses domínios na vida dos jovens, indicando que eles se influenciam mutuamente, com a escola participando como uma ponte que conecta as outras duas comunidades. Assim, a sobreposição indica que a escola exerce um papel fundamental na organização do cotidiano dos jovens, integrando suas vivências pessoais e profissionais, e se tornando um eixo central de suas rotinas diárias.

A palavra “escola” é central no gráfico e conecta-se através da ramificação com as palavras “casa”, “trabalho”, “aula”, “cidade”, “futuro” e “jovem”, ou seja, apresenta conexão com as demais comunidades. A interconectividade mais expressiva está entre as palavras “casa” e “escola” e, suas conexões sugerem que a rotina dos jovens envolve, de modo relevante, a dinâmica familiar e o ambiente escolar. Nesse sentido, programas que integrem atividades comunitárias com o ambiente escolar e familiar podem fortalecer o apoio social aos estudantes, melhorando os resultados educacionais e sociais.

É possível observar que a comunidade representada pela cor azul, possui a palavra “cidade” como termo mais expressivo e, reúne as palavras “bairro”, “instituição”, “assistência”, “conhecimento” e “ônibus”. A presença das palavras “bairro”, “cidade”, “ônibus” e “instituição” sugerem a importância das instituições públicas, serviços e equipamentos na vida urbana.

A comunidade com a palavra “aula” como termo central, apresentada na cor verde, reúne as palavras “professor”, “vida”, “projeto”, “faculdade” e “emprego”. Essas conexões reforçam a presença nas discussões de assuntos que envolvem a transição da escola para a vida adulta e profissional, em uma fase marcada por preocupações sobre o futuro e, também marcada por responsabilidades no tempo presente, assim, as conexões entre os termos “vida”, “emprego” e “projetos” indicam a importância da educação e da orientação profissional.

E, o agrupamento indicado pela cor amarela, conecta a palavra “escola” e “trabalho”, reúne os termos “dia”, “semana” e “rotina”. Cabe destacar que a relação temporal é representada pelas palavras “semana” e “dia” demonstrando a organização das atividades na rotina de estudo

e trabalho, bem como, as responsabilidades na gestão das atividades diárias, tendo em vista, um bom desempenho educacional e profissional.

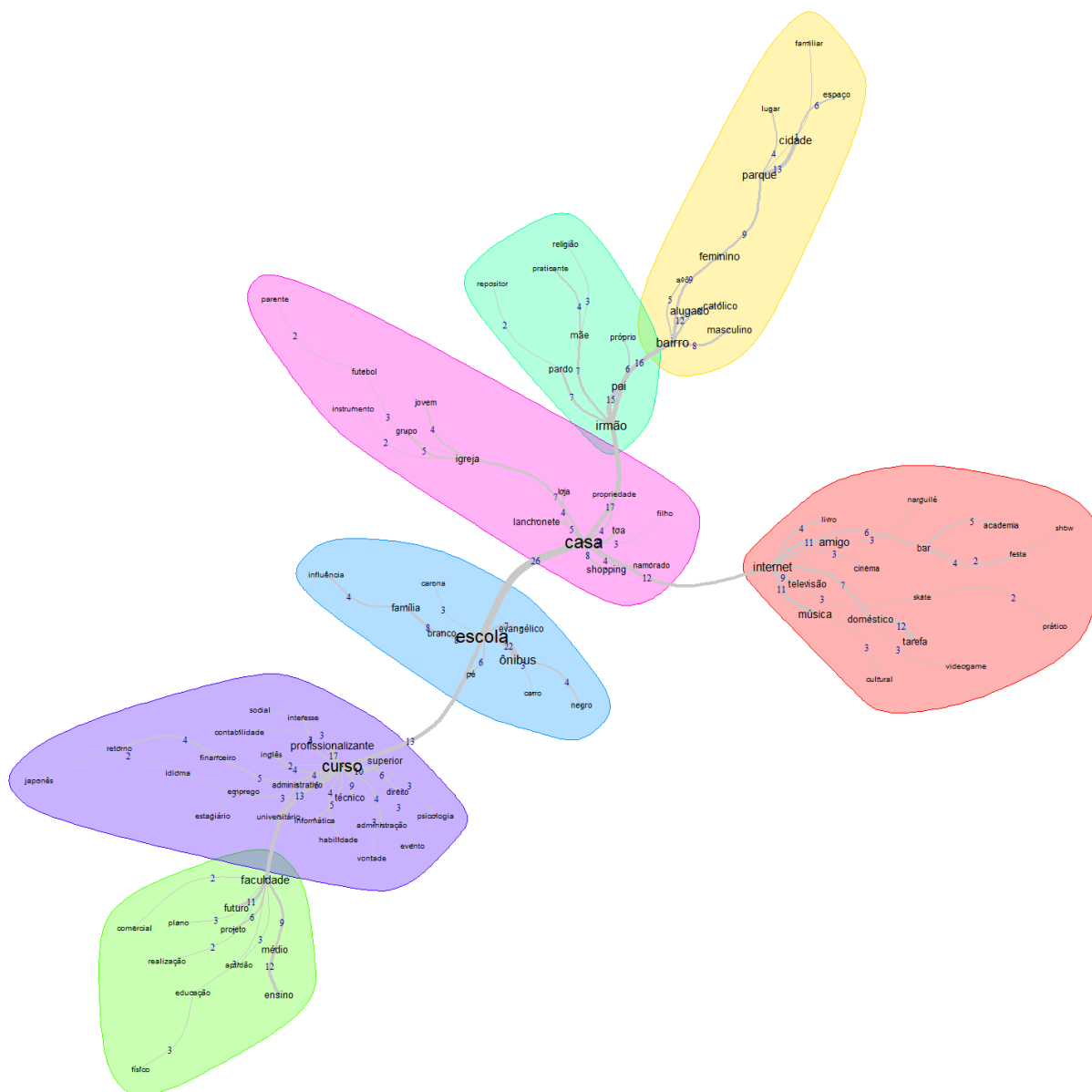
No agrupamento que possui a palavra principal “futuro”, representada pela cor turquesa, estão reunidos os termos “vontade”, “curso” e “social”, conectando-se a uma outra comunidade, indicada pela cor rosa, abrangendo as palavras “jovem”, “família”, “responsabilidade”, “parque”, “shopping”, “amigo”, “gravidez”, “sábado” e “domingo” entre outras com menor incidência. A interconectividade dessa ramificação indica a dimensão social e espacial, além dos planos para o futuro e os obstáculos enfrentados pelos jovens. Indica que a rotina dos finais de semana, “sábado e domingo”, engloba espaços urbanos diversos, desde o espaço privado do quarto até locais públicos como bares, parques e shoppings.

O gráfico 13 revela interconexões complexas entre diferentes aspectos da vida social e educacional dos jovens de Presidente Prudente, destacando preocupações com o mercado de trabalho, expectativas futuras e dinâmicas sociais juvenis. As palavras associadas à “cidade” sugerem que o espaço urbano desempenha um papel importante na vida comunitária e na socialização dos jovens participantes, de modo que políticas públicas e programas de orientação profissional, orientação de estágios e empregos podem facilitar a transição da escola para o mercado de trabalho. As palavras centrais e suas conexões indicam áreas chave de interação e dependência, assim, a análise dessas relações pode apoiar a criação de políticas e programas voltados às juventudes.

O gráfico 11, referente aos jovens de Flórida Paulista, quando comparado com o gráfico 13, referente aos jovens de Presidente Prudente, ambos elaborados a partir das narrativas produzidas pelos grupos focais. A dimensão da juventude associada ao preparo para o futuro aparece em ambos os gráficos, mas apenas em Flórida Paulista está diretamente conectada ao termo “emprego”. No gráfico referente a Presidente Prudente, a palavra “emprego” aparece distante e marginal, sugerindo que não é uma máxima preocupação entre esses jovens. Outro ponto que merece destaque está quando comparamos a dimensão da juventude associada a sociabilidade, em Presidente Prudente, a diversidade de palavras conectadas ao termo “jovem” e os locais de sociabilidade são mais diversificados quando comparados com Flórida Paulista. Nota-se que enquanto em Flórida Paulista, o termo mais próximo a palavra “cidade” é “oportunidade”, em Presidente Prudente está o termo “conhecimento”.

O gráfico 14 complementa as informações contidas no gráfico anterior. Entretanto, contém dados das biografias dos jovens, elaboradas a partir das respostas ao questionário, ou seja, aborda os dados de um número maior de estudantes, totalizando trinta participantes no caso dos jovens estudantes de Presidente Prudente.

Gráfico 14 – Análise de similitude: dados das biografias geradas a partir do questionário aplicado com os estudantes da E.E. Fernando Costa



Fonte: Agrupamento por halos de similaridade fornecido pelo *software* IRAMUTEQ.

Semelhante ao gráfico 13, o gráfico 14 gerou sete agrupamentos. É possível observar no agrupamento representado pela cor amarela, a conexão entre as palavras “bairro”, “cidade” e “parque”, conceitos que sugerem um foco em áreas geográficas de convivência coletiva e que podem ser associadas como partes de uma mesma categoria de experiência social e espacial.

Ainda nesse agrupamento, a presença da palavra “alugado” indica que a maior parte dos estudantes reside em casas alugadas.

No agrupamento representado pela cor turquesa, as palavras “irmão”, “pai”, “mãe” e “religião”, indicam que além da composição familiar, a presença religiosa é influente na rotina desses jovens. Este agrupamento está claramente centrado na família e no ambiente doméstico, sugerindo a importância do lar e das relações familiares como um grupo coeso de conceitos interconectados.

É possível observar no agrupamento representado pela cor vermelha que, a palavra “casa” se conecta aos termos “internet”, “música” e atividades de lazer como “televisão”, “cinema”, “skate”, “show” e “bar”. Este agrupamento é centrado em atividades de lazer e entretenimento, sugerindo que essas atividades são parte de um conjunto interconectado de práticas de tempo livre.

Conforme os agrupamentos representados pelas cores roxa e verde, as palavras reunidas fazem menção aos projetos de futuro e cursos já realizados ou em projeto, com destaque para os termos “cursos”, “idiomas”, “profissionalizante”, “superior”, “técnico”, “universitário” e “faculdade”, entre outras palavras com menor incidência, mas não menos importantes, como as palavras “emprego”, “aptidão”, “vontade” e “realização”. Essas comunidades indicam a vontade dos estudantes em dar continuidade nos estudos após a conclusão do Ensino Médio, fato que não é uma unanimidade entre os jovens, pois há aqueles que almejam focar no emprego, na vida financeira e social.

Em azul e ao centro, a palavra “escola” e “casa”, bem como “escola” e “ônibus” aparecem como nóculo central, apresentando os maiores valores numéricos de ocorrências nessas expressões. Isso pode indicar que esses termos são eixos importantes na vida desses jovens, conectando diferentes aspectos de suas experiências diárias, reforçando a importância do transporte público na vida estudantil.

A análise de similitude gerada pelo IRAMUTEQ e apresentada no gráfico 14 mapeou as conexões entre diferentes aspectos da vida dos jovens, desde práticas de lazer até preocupações com o desenvolvimento profissional, bem como, a interconexão do suporte familiar, qualidade educacional, transporte e bem-estar. Nesta fase da vida, parte significativa dos jovens mencionou o sentimento de ansiedade relacionado à escolha de um curso e de uma carreira, sugerindo a necessidade de orientação educacional e suporte psicológico nas escolas, tendo em vista, ajudá-los a lidarem com as questões emocionais. Além disso, a expansão de cursos profissionalizantes e a criação de estágios remunerados são iniciativas que não apenas facilitam a transição dos jovens para o mercado de trabalho, mas também aliviam a pressão financeira,

promovendo um ambiente educacional mais inclusivo, principalmente, para os jovens mais desfavorecidos economicamente.

Os gráficos 12 e 14 trazem dados da biografia dos estudantes. A partir dos gráficos é possível tecer algumas comparações referentes aos contextos desses jovens. Nota-se uma linha contínua conectando os termos “escola”, “curso” e “faculdade”, compondo três comunidades complexas no caso do gráfico referente a Presidente Prudente. Já no gráfico referente a Flórida Paulista, quando comparado com o gráfico 14, esses mesmos termos aparecem em uma única comunidade que se ramifica com o ralo vinculado ao termo “emprego”. Isso sugere que a expectativa de emprego após o término do Ensino Médio é mais expressiva entre os jovens de Flórida Paulista, pois as aspirações entre os jovens de Presidente Prudente são mais diversificadas.

As palavras “escola” e “casa” aparecem na porção central do gráfico 14, semelhante a posição do gráfico 12. Entretanto, cabe destacar que no gráfico 14 não ocorreu a sobreposição de comunidades, como no gráfico 13. A ausência da sobreposição sugere o quanto as narrativas produzidas no grupo focal foram significativas e reveladoras das contradições, mais abrangentes quando comparadas com os dados do questionário.

Outro fator que o gráfico permite inferir diz respeito ao equilíbrio saudável e necessário entre lazer, entretenimento, estudo e trabalho. Nesse sentido, a criação de centros de juventude e espaços comunitários, onde os jovens possam participar de atividades recreativas, culturais e esportivas, com gratuidade, podem promover um estilo de vida mais equilibrado e saudável. Entretanto, apesar de alguns jovens mencionarem a existência de espaços urbanos voltados para suprir essas necessidades, esbarram nas limitações impostas pela falta de tempo para usufruir, diante de uma rotina intensa de trabalho e escassez de recursos financeiros necessários com o transporte urbano.

Na rotina estudantil, o transporte público realizado de ônibus se mostrou um componente essencial para a vida escolar dos jovens de Presidente Prudente, como indicado pela conexão entre “escola” e “ônibus” no gráfico 14. Melhorar a infraestrutura e a segurança do transporte público, bem como, oferecer passes acessíveis ou gratuitos para estudantes são políticas que podem reduzir o estresse diário, aumentar a frequência e o desempenho escolar ao proporcionar maior concentração de energia nas atividades educacionais e de desenvolvimento pessoal.

O apoio familiar e os relacionamentos apresentam-se como base de suporte, tanto para os jovens de Presidente Prudente quanto para os participantes de Flórida Paulista. As palavras “casa” e/ou “família” foram recorrentes e refletem a importância do núcleo familiar na vida dos jovens. Assim, as relações familiares saudáveis são fundamentais para o desenvolvimento

emocional e psicológico. Portanto, iniciativas que envolvam a família na vida escolar podem promover um ambiente doméstico mais colaborativo e favorável ao crescimento pessoal e acadêmico dos jovens.

A inserção no mercado de trabalho, preparação e oportunidades aparecem como os maiores desafios para muitos jovens. Parcerias entre escolas, universidades e empresas para criar programas de aprendizagem e estágios são indispensáveis. Feiras de profissões podem fornecer informações valiosas sobre diferentes carreiras e oportunidades de emprego, ajudando os jovens a tomar decisões informadas sobre seu futuro profissional. Investir nestas áreas não é apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento no futuro da sociedade.

Por fim, cabe destacar, algumas contradições relacionadas aos mitos que, por senso comum, podem ser utilizadas para caracterizar os jovens das cidades pequenas ou os jovens das cidades médias, a exemplo, a ideia de que, se o jovem está em uma cidade média como Presidente Prudente, logo terá muitos serviços, locais de orientação ao jovem para serviços e mundo do trabalho, cursos, estágios, projetos e equipamentos públicos, por consequência, esse jovem terá mais acessos. Isso pode ser afirmado até certo modo, pois, embora os jovens estudantes de Presidente Prudente possam usufruir desses espaços, apenas uma parcela conseguirá fazer. Embora a oferta exista, também há os obstáculos que são a distância, o cansaço com o transporte público, a necessidade de contribuir financeiramente com o aluguel, ou seja, o custo de vida que se tem quando se reside em uma cidade maior. Comparando os obstáculos dos jovens de Flórida Paulista, observa-se a limitação de não ter os equipamentos e não ter serviços, ou seja, os moradores precisam se deslocar para cidades vizinhas para acessar serviços mais complexos e, realizar cursos profissionalizantes, algo natural de uma cidade pequena.

Massey (2008) alerta que, apesar do discurso sobre a interconectividade dos lugares promovida pela globalização, esses processos não ocorrem igualmente. Conforme a autora, há geometrias de poder internas nos lugares que podem ser tão complexas quanto em escala global, geometrias de poder, através das quais o mundo é construído e que, inclusive, atravessam os projetos de vida dos jovens. Assim, as geometrias de poder têm uma escala local, mas também têm uma escala global, que é esse mundo neoliberal da sociedade capitalista que tem um objetivo que é ampliar a mais valia e precarizar as relações de trabalho, logo, esse fato implica na formação de sujeitos mais flexíveis ao trabalho informal e capazes de cumprir demandas de pouca complexidade, então, com isso, mantém um sujeito que é importante para preservação desse modelo de sociedade.

E, portanto, nesse mundo neoliberal da sociedade capitalista, na escola há ecos contraditórios. Embora a escola tenha um papel de reprodução social, em certa medida, quando proporciona aos estudantes visitas em feiras de profissões, eventos em faculdades/universidades ou promove momentos de debates que favorece o pensar geograficamente, contribui para os estudantes compreenderem e interpretar seus lugares, seus bairros, suas práticas e suas relações. Desse modo, a escola oferece um campo de possibilidades que rompe e cria uma esperança, porque o jovem pode acessar algo que desconhecia ou julgava impossível para ele. Apesar das adversidades, muitos jovens e suas famílias veem a escola como uma possibilidade de mobilidade social. Esses jovens frequentam a escola, muitas vezes, superando dificuldades cotidianas, porque acreditam que um diploma representa uma chance e uma esperança. Se a escola ainda é uma esperança, as críticas às suas falhas não podem reduzi-la apenas a um campo de violência simbólica e reprodução social.

O conceito de projeto de vida deixa evidente uma disputa de narrativas que estamos vivendo atualmente no currículo escolar. De um lado, temos um discurso neoliberal que pretende, em alguma medida, dar aos jovens em condição de vulnerabilidade a condição de ter um diploma e atender a uma demanda do mundo do trabalho ligada a serviços de pouca complexidade que, de certa forma, indica o lugar em que o jovem deve ser/estar no mundo. O horizonte de possibilidades dos jovens torna-se limitado. Pela ótica da perspectiva neoliberal, o foco curricular do projeto de vida na escola está na formação de um perfil de jovem empreendedor capaz de alcançar seus objetivos por si.

Dentro dessa lógica do projeto de vida, na ótica neoliberal, a ideia de responsabilizar o jovem pelo seu sucesso e/ou pelo seu fracasso se aproxima da perda de solidez da sociedade contemporânea abordada por Bauman (2001). Conforme esse autor, a modernidade líquida é tempo do provisório, do desapego e da individualização. Assim, a perspectiva da individualização transfere para o indivíduo toda a responsabilização pelo seu destino, diferente da modernidade sólida, onde havia uma corresponsabilização da sociedade – família e estado, para com esse jovem.

Enquanto uma outra narrativa, mais progressista, tenta desvincular o mercado de trabalho como única responsabilidade do Ensino Médio, agregando ao discurso as dimensões da formação cidadã e socioemocional, ou seja, formação de um sujeito que é parte de uma sociedade, portanto, necessita de uma visão futura de coletividade e não de individualização. São narrativas politicamente concorrentes.

No caso, a despeito do discurso progressista, a intenção de retirar as disciplinas bases e regulares de referência, reduzindo o espaço desses conteúdos e colocando outros itinerários,

mais flexíveis, que levem às tendências do mercado é um ponto de atenção, pois revela um discurso contraditório.

O projeto de vida que busco me aproximar nessa pesquisa está mais afinado com a perspectiva de uma educação como prática libertadora (Freire, 1986). Trata-se de uma visão de educação mais humana, problematizadora e libertadora, na medida em que, a sua prática está voltada a contribuir para que os estudantes transformem o mundo em que vivem, compreendendo a realidade que os cerca através de uma visão crítica, respeitando sua cultura e história de vida. Desse modo, o projeto de vida como eixo temático que atravessa o currículo escolar em diferentes componentes, seria aquele voltado para a humanização e formação para a cidadania, preocupado com a formação de uma sociedade que sabe lutar e buscar por direitos e que, ao mesmo tempo, possa responder aos anseios mais urgentes de uma transição para o mundo do trabalho que se faça como projeto num horizonte ampliado de possibilidades, para que os jovens possam romper ciclos de desvantagens acumuladas ao longo de gerações da sua família.

Esta educação libertadora proposta por Freire (1986) tem como pilares fundamentais o diálogo e a ação. Portanto, o jovem estudante não estaria dócil, aceitando sua posição de vulnerabilidade na sociedade, mas estaria dialogando sobre o mundo, sua comunidade e sua realidade, reivindicando mais direitos e, portanto, lutando para ter melhores condições. Inclusive, pensando na cidade, lutando por infraestrutura nos próprios bairros, porque as escolas, às vezes, ficam centralizadas e muitos jovens deixam de frequentar o Ensino Médio, justamente, em virtude da distância entre centro-periferia.

Para muitos jovens, a escola é o único lugar de acesso ao conhecimento científico. Nesse caso, a escola acaba sendo um meio de acesso a uma condição de, talvez, por meio de uma educação integral, libertadora e cidadã, terem condições de competitividade e, assim, vislumbrar horizontes de possibilidades mais amplos. Defendo a relevância dessa pesquisa, pois é necessária uma efetiva comunicação com os jovens para entender o que querem e com base em que campo de possibilidades elaboram seus projetos. Porque, falar de uma forma muito distante da linguagem e do significado dos jovens, dificilmente contribuirá para a promoção de uma educação libertadora.

A biografia e os debates produzidos a partir dos grupos focais demonstra que, embora tenham algumas categorias comuns aos jovens, existem desejos, histórias de vida, sonhos, corpos e individualidades que precisam ser consideradas, inclusive questões relativas ao gênero.

Recorrer às representações gráficas com o uso do programa IRAMUTEQ trouxe, no campo visual, a possibilidade de verificar o quão longe são os discursos que projetam os

destinos dos jovens, enquanto política pública no Brasil atualmente, daquilo que os próprios jovens estão construindo como possível, segundo os campos e suas capacidades de leitura de mundo. Nos depoimentos percebemos que a angústia deles é, em um primeiro momento, garantir a sobrevivência. A maior parte dos jovens luta para conseguir o mínimo no presente, as vezes comprometendo o futuro.

4.2 PROJETOS DE VIDA E BARREIRAS SOCIOESPACIAIS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

O que é um projeto de vida e como ele é afetado pelas barreiras socioespaciais? No dicionário de língua portuguesa, a palavra projeto, oriunda do termo latino *projectum*, é definida como o desejo e a intenção de realizar algo no futuro, bem como, o delineamento dos planos para realização desse desejo. Outra definição pode ser encontrada no dicionário básico de filosofia, onde Japiassú e Marcondes (2006) reúnem algumas definições sobre a palavra projeto com base no existencialismo de Sartre, assim, o projeto é a resposta que cada indivíduo dá à situação em que se encontra no mundo, aquilo que dá sentido à sua existência, as escolhas que faz e que constituem sua liberdade.

As ideias de Carrano (2011), Dayrell, Carrano e Maia (2014), Velho (1999), Moran (2015), Damon (2009) e Pereira (2020) fundamentam o potencial do projeto de vida no ensino e aprendizagem. Dessa perspectiva decorre uma proposta pedagógica voltada para a formação humana integral, com foco no enfrentamento dos desafios da vida profissional, pessoal e social.

A elaboração de projetos para a vida tem relação com a identificação de potenciais, interesses e com o estabelecimento de estratégias para alcançar certos objetivos. Carrano (2011) e Dayrell, Carrano e Maia (2014) destacam a importância dos projetos de vida para os jovens e as barreiras que eles enfrentam nessa fase da vida, num momento em que são chamados a assumir responsabilidades, tomar decisões e elaborar projetos para o futuro. Advertem que essa transição não é igual para todos, especialmente para jovens negros, mulheres, moradores do meio rural, de cidades pequenas e de bairros urbanos periféricos ou cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica.

Gilberto Velho (1999), por sua vez, apresenta uma ampla reflexão sobre as noções de projeto e campo de possibilidades. Sem dúvida, as ideias de Velho (1999) permitem pensar que as possibilidades se referem às escolhas dadas a cada indivíduo com base em seu pertencimento social e cultural, enquanto o projeto se refere ao modo como cada indivíduo avalia esse campo de possibilidades, a fim de construir o seu próprio desempenho e/ou performance.

As trajetórias sociológicas e culturais se entrelaçam de maneiras diversas. Nesse cenário, os indivíduos vivem múltiplos papéis e navegam por diferentes planos que, à primeira vista, podem parecer incompatíveis. Isso destaca a complexidade da construção da realidade social, que nunca é monolítica culturalmente (Velho, 1999, p. 26).

Conforme Velho (1999), a margem de manobra do campo de possibilidade e a iniciativa dos agentes sociais envolvidos, juntamente com os conflitos, limitações, barreiras, trocas, alianças e interações na vida social, também se combinam com a consistência cultural. Os limites espaciais e temporais configuram o contexto geográfico, mas a continuidade e as transformações da vida social dependem dos relacionamentos, mais ou menos contraditórios, de como os indivíduos vivem, interpretam e atuam no cotidiano, de como partilham e acionam esses códigos em situações e planos diversos de suas trajetórias. Em outras palavras, trata-se de distintos planos e níveis de realidades socialmente construídas.

Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O *projeto* no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade (Velho, 1999, p. 28, grifos do autor).

Essas reflexões de Velho (1999) lançam luz sobre a complexa natureza da construção da realidade social e do horizonte de possibilidades percebido. Na trama da vida dos jovens, a escola de Ensino Médio, juntamente com a família, desempenha um relevante papel na elaboração de projetos, mas em alguns casos, essa função é negligenciada ao concentrar-se mais na orientação profissional do que na exploração de propósitos de vida mais amplos. Em contrapartida, os jovens enfrentam o desafio de decidir sobre o futuro profissional e podem não entender completamente as opções disponíveis. A transição para a universidade ou mercado de trabalho também pode ser difícil, especialmente diante de desafios socioeconômicos complexos, assim, muitos jovens acabam se voltando para projetos de curto prazo devido às incertezas com relação ao futuro em condições socioeconômicas de insegurança.

Conforme Pais (2001), são inúmeros os contratempos que caracterizam a condição juvenil contemporânea, assim, os “jovens enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Mas, muitos deles não sabem se esse futuro é próximo ou longínquo, nem tão-pouco que futuro os espera” (Pais, 2001, p. 62). Presente e futuro são duas orientações temporais que se intersectam nesta fase de vida de forma contundente e, para alguns, viver uma significa abrir mão da outra. Nesse sentido, enquanto alguns jovens se engajam em trajetórias de ascensão social, buscando orientar-se para o futuro, retirando-se de

experiências juvenis no tempo presente, outros estão empenhados em ações voltadas para o presente, em terem que ganhar a vida, comprometendo o futuro. Desse modo, viver plenamente a juventude é conseguir equilibrar estas duas orientações temporais (Turra Neto, 2015).

Portanto, um projeto pessoal tem início quando se identifica as oportunidades e se reconhece nelas a possibilidade de êxito. A formulação de um projeto está intrinsecamente relacionada à compreensão das circunstâncias em que essas oportunidades surgem e à maneira como o indivíduo reage ao campo de possibilidades. Portanto, a elaboração de um projeto surge a partir de escolhas mais ou menos conscientes, ponderando benefícios e desvantagens, considerando também desejos e demandas. No entanto, Dayrell, Carrano e Maia (2014) destacam que, ao longo do processo de socialização, frequentemente, as ações individuais são influenciadas pelas normas e valores internalizados.

Dayrell, Carrano e Maia (2014), em concordância com Velho (1999), destacam que a compreensão do escopo das possibilidades de um indivíduo implica em conhecer suas redes sociais, suas influências e o grau de afinidade entre o indivíduo e essas redes. Essas conexões sociais não precisam ser estreitas ou fortes, mas sua existência desempenha um papel relevante nesse processo. Nessa perspectiva, projetar é antecipar uma situação desejada e considerada possível, elaborando metas e estratégias condizentes com o propósito, uma elaboração que nunca é dissociada das vidas vividas de forma articulada, seja considerando a família e os projetos familiares, seja considerando as amizades e aquilo que é valorizado pelos grupos sociais dos quais os jovens fazem parte.

Ter um projeto indica uma “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (Schutz, 1979, p. 32) que, por sua vez, está relacionado ao campo de possibilidades que um indivíduo ou grupo social dispõe para colocá-lo em prática. Encontrar um propósito e um projeto de vida envolve algo mais amplo do que apenas a profissão ou a constituição familiar e, nesse sentido, se aproxima do conceito de projetos vitais formulado por Damon (2009).

Dayrell, Carrano e Maia (2014), em concordância com Damon (2009), argumentam que os projetos vitais – como o próprio termo informa – são metas de maior alcance e pensadas para um período mais longo, podem estar relacionadas à busca de sentido para a vida pessoal, mas também apresentam um componente social ou coletivo. Nessa perspectiva, o projeto de vida se conecta a formação para a cidadania e a formação integral dos jovens e está intrinsecamente implícito nos diversos conteúdos curriculares da Geografia, fato que será abordado no capítulo seguinte.

Damon (2009), no livro intitulado *O que o jovem quer da vida*, traz a seguinte definição para os projetos vitais: “Projetos vitais representam uma intenção estável e generalizada de

realizar algo que seja significativo para o *self* e consequentemente para o mundo além do *self*” (Damon, 2009, p. 53).

O intento almejado pode ser material ou imaterial, externo ou interno, realista ou puramente idealista. Em muitos casos, um projeto vital pode não ser atingível durante o período de vida de alguém – por exemplo, acabar com a pobreza ou criar a paz mundial. Mas uma meta extremamente ambiciosa não é necessariamente ingênua; para muitos, é uma fonte intensa de motivação (Damon, 2009, p. 54).

Conforme Dayrell, Carrano e Maia (2014) pontuam, atentar-se as biografias e demandas trazidas pelos estudantes pode ser um caminho para a ampliação do campo de possibilidades e do romper das barreiras impostas pelo meio socioeconômico que, muitas vezes, limitam a construção de projetos de vida mais amplos. Por vezes, os jovens são incompreendidos em suas dificuldades, sendo rotulados como sem perspectiva, sonhadores, indecisos e/ou apáticos, mas compreender os obstáculos e alinhar as expectativas para que a elaboração de projetos vitais aconteça perpassa olhar, ouvir e conhecer quem são os estudantes, visto que, a transição da adolescência para fase adulta não ocorre de forma linear e nem depende exclusivamente do jovem.

Nas páginas seguintes, a perspectiva dos gestores escolares e professores será apresentada através de trechos das entrevistas realizadas com a vice-diretora Joceli e com a Maria Aparecida, professora de Geografia, da escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales de Flórida Paulista. As entrevistas seguiram os mesmos propósitos das realizadas com a vice-diretora Renata e o professor Daniel, de Geografia, da escola estadual Fernando Costa de Presidente Prudente, cujos depoimentos serão apresentados na sequência. Cabe destacar que há similaridade entre as respostas em diferentes momentos dos depoimentos, evidenciando que os contratempos que caracterizam a condição juvenil são comuns em diversas instituições de ensino. Nos subcapítulos a seguir, será realizada uma análise detalhada das entrevistas realizadas com educadores dessas duas escolas públicas. Assim como mencionado anteriormente no plano investigativo, cabe reiterar que, o objetivo de trazer a ótica dos educadores é investigar, a partir da perspectiva dos professores e gestores, em que medida a escola tem contribuído com a ampliação do campo de possibilidades dos estudantes.

4.2.1 Escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales

Entre os entrevistados da escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales de Flórida Paulista é possível estabelecer algumas características comuns em seus perfis, assim, tais

particularidades podem reverberar em seus posicionamentos e podem possibilitar ao leitor uma visão do perfil dos profissionais da unidade escolar. Primeira característica, ambos são nascidos e residentes na cidade de Adamantina. Segunda, ambos realizam uma migração pendular, indo e vindo à cidade de Flórida Paulista para desempenhar suas atividades laborais - o que foi destacado pelos estudantes como um fator que faz com que os professores da escola não conheçam muito suas realidades. Terceira, ambos são formados na Faculdades Adamantinenses Integradas, embora tenham realizado cursos diferentes em décadas também diferentes.

A entrevista realizada com a Joceli, vice-diretora responsável pelo período noturno, foi concedida no dia 28 de julho de 2022, nas dependências da própria unidade escolar. Nas páginas seguintes, trechos da entrevista foram selecionados, tendo em vista atender aos objetivos citados no início deste tópico. A entrevista foi iniciada com um bloco de questionamentos que buscou a percepção da gestora sobre a juventude atual, o perfil dos jovens atendidos pela escola e como a escola organiza seus espaços, tempos e ritmos para o atendimento desse público.

Joceli começa a entrevista refletindo sobre as mudanças percebidas na juventude desde a sua própria época como estudante até os dias atuais. Ela compara a sua juventude com a dos estudantes de hoje, destaca mudanças culturais (entendida como estudos, erudição). A gestora observa uma mudança significativa nos valores e no comportamento. Ela expressa preocupações sobre o impacto da tecnologia e do fluxo constante de informações na vida dos jovens, sugerindo que isso contribui para a desvalorização do ensino e da autoridade dos professores:

O professor era autoridade máxima, tínhamos respeito e admiração. Se a professora chamasse a atenção já era o fim. Hoje os jovens são bombardeados por informações e nem conseguem processar tanta informação. Eu parava e lia, colecionava revistas, hoje é tudo muito instantâneo e talvez seja um motivo para os alunos desvalorizarem o ensino, a escola não passou por toda essa transformação. Eu tive alguns professores mais rígidos e que a gente tinha um pouco de medo, mas também tinha outros que a gente ficava mais à vontade. Tinham professores que eu ficava fascinada pela aula e queria perguntar, eu ficava olhando. Hoje os alunos não querem o conhecimento que o professor oferece e, é difícil conseguir a atenção deles.

Ainda no primeiro bloco de questões, a entrevistada aborda a organização e os desafios enfrentados pela escola no atendimento dos estudantes do Ensino Médio, especialmente aqueles que frequentam o período noturno, foco desta pesquisa. A escola, sendo a única pública do município, acolhe uma grande diversidade de estudantes. A educadora detalha essa realidade e descreve as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do período regular noturno:

No noturno temos os estudantes trabalhadores de famílias pobres, então, perceba que são jovens adultos que precisam trabalhar e ajudar em casa. Tem o EJA Ensino Médio, EJA Ensino Fundamental II, turmas multisseriadas e duas turmas regulares do 2º ano e 3º ano do Ensino Médio. O noturno é mais complicado, porque a maioria são trabalhadores do campo, com alto índice de faltas e percebemos que quando estão presentes estão cansados e desmotivados. Temos alunos que acabam optando por chegar do trabalho e tomar banho para vir para a escola, não dá tempo de jantar e a merenda é esse momento. Voltam tarde da noite para casa e não têm jantar. Com esses alunos, o trabalho tem que ser intenso com diálogo, flexibilidade e atenção constante para não desistirem de vez dos estudos. Então, acaba sendo um público sofrido, com poucos alunos presentes, muitos trabalhos de compensação de ausências, pois alguns trabalham em turnos alternados e não têm como estarem na escola e no trabalho ao mesmo tempo.

As observações da vice-diretora refletem um conflito geracional, onde a diferença entre as experiências e valores das gerações mais velhas e mais novas cria tensões. Esse conflito é muitas vezes caracterizado por um olhar crítico dos mais velhos sobre os mais jovens, percebendo-os como menos respeitosos, menos interessados em cultura e mais distraídos pela tecnologia. No entanto, é importante reconhecer que essas percepções podem ser influenciadas por uma visão idealizada do passado e por uma falta de compreensão das novas realidades enfrentadas pelos jovens de hoje. O conflito geracional evidenciado na entrevista levanta questões importantes sobre como as escolas podem se adaptar às mudanças nos valores e comportamentos dos jovens.

Além do conflito geracional, a entrevista com a gestora evidencia os desafios específicos enfrentados pelos estudantes do período noturno, em sua maioria são jovens adultos trabalhadores. Esses desafios representam barreiras semelhantes às apontadas pelos entrevistados de Presidente Prudente. A vice-diretora Joceli descreve a realidade desses estudantes trabalhadores, que chegam cansados à escola após um dia de trabalho, muitas vezes sem tempo para uma refeição adequada. Essa situação expõe a vulnerabilidade econômica, o desgaste físico e emocional dos estudantes, o que exige da escola uma abordagem flexível e sensível às suas necessidades. No entanto, o que parece ser uma abordagem paternalista da escola, ao flexibilizar as exigências, acaba se distanciando de uma perspectiva mais crítica e acadêmica, que poderia utilizar essa realidade como objeto de reflexão para pensar o papel da escola em reduzir ou até romper os ciclos de desvantagem. Apenas flexibilizar garante um diploma, mas com um conhecimento precário, perpetuando a condição socioespacial desses jovens. A escola deve ser a instituição que permite ao jovem romper com esses ciclos de reprodução.

No tocante as principais dificuldades que a escola enfrenta em relação a motivação dos estudantes do Ensino Médio, bem como se a especificidade local, em termos da situação geográfica, da cultura e relações sociais em que os jovens estão imersos é integrada nas práticas escolares. É possível inferir, a partir do relato da gestora que, a rotina extenuante dos jovens trabalhadores, aliada à falta de apoio em casa e a dificuldade na comunicação entre gerações contribuem para um cenário preocupante de desinteresse e evasão escolar. O depoimento oferece uma visão crítica sobre as barreiras e possíveis caminhos para melhorar a motivação dos alunos. A gestora destaca que:

as dificuldades estão relacionadas com a rotina cansativa desses jovens trabalhadores que já chegam na escola cansados e que precisam encontrar sentido para não abandonar a escola. Para chegar do trabalho cansado e vir para escola, a pessoa precisa ter muita força de vontade e acreditar que a escola vai fazer alguma diferença na vida.

Esse cansaço físico e mental afeta diretamente a capacidade dos estudantes de se engajarem nas aulas, prejudicando seu desempenho e aumentando o risco de evasão escolar. Outro ponto crítico mencionado é a impossibilidade de abordar temáticas diversificadas e relacionadas à espacialidade local durante as aulas devido às exigências do conteúdo programático. Rigidez agravada na gestão do atual governo do estado e a plataforma do ensino implementada pela Secretaria Estadual de Educação. Conforme a gestora, a rigidez do currículo escolar impede que os professores abordem assuntos que poderiam tornar as aulas mais relevantes e interessantes para os estudantes, limitando o potencial de engajamento:

O índice de faltas é altíssimo e os professores precisam tentar contemplar o conteúdo programático. Hoje com a Secretaria Escolar Digital, o professor registra tudo no sistema, faltas e conteúdo, então acusa para os gestores onde o professor está e onde deveria estar. Tem as provas do governo que contemplam os conteúdos programáticos, então, perceba que, a margem para outras temáticas é inviável e quase impossível de ser realizada.

A gestora reconhece que o conhecimento sobre as práticas espaciais dos estudantes é bastante limitado. Acrescenta que, como não mora na cidade, não encontra os estudantes na rua e, portanto, não tem uma visão completa de suas vidas fora do ambiente escolar, ou seja, essa falta de contato impede uma compreensão mais profunda das realidades e interesses dos estudantes, algo que poderia ser utilizado para criar um ambiente de aprendizagem mais conectado às suas vivências.

Como recebo os atestados de trabalho, trabalhos de compensação de faltas e faço constantemente a 'busca ativa', então, acabo sabendo das práticas espaciais que os estudantes comunicam. São práticas vinculadas ao trabalho

ou por motivos de doença, mas outras práticas e lugares que frequentam para lazer e no cotidiano deles, infelizmente, não pergunto e eles não falam. Um ou outro conta sobre um final de semana, mas nada demais. Como não moro na cidade, não encontro os alunos na rua, no mercado, na farmácia... mas, acredito que as práticas são aquelas práticas comuns das cidades pequenas.

A motivação dos estudantes do Ensino Médio noturno em escolas públicas é um desafio para a gestão escolar, bem como, para os docentes. As barreiras enfrentadas pelos jovens são significativas, indo desde a exaustão decorrente da rotina de trabalho até a falta de uma relação mais dialógica e contextualizada com os educadores. A rigidez do conteúdo programático e a limitada compreensão das práticas espaciais dos estudantes fora da escola agravam ainda mais este cenário. Este conjunto de características faz com que a escola falhe como instituição que pode apresentar outras rotas possíveis para suas trajetórias de vida. Para superar esses desafios, ações voltadas para promover um ambiente escolar que valorize o diálogo intergeracional e a relevância do aprendizado para a vida prática dos estudantes poderiam trazer contribuições. Políticas educacionais mais flexíveis e integradas às realidades locais podem ser um passo importante para reconquistar a motivação e o engajamento desses jovens. Em relação as práticas pedagógicas, Joceli destacou:

Uma prática que vejo é que alguns professores autorizam os alunos escutarem música enquanto fazem as atividades da aula, para motivar e afugentar o sono, fora isso, desconheço. No regular noturno não temos realizado eventos culturais, feiras ou outros eventos, porque são poucos alunos nas salas, tem dia que tem dois ou três, lamentável, se promover um evento cultural eles vão faltar, com certeza.

Este comentário destaca a tentativa dos professores em adaptarem as práticas para manter os estudantes engajados, mas não evidencia a prática como um instrumento voltado ao ensino e à aprendizagem. A falta de atividades extracurriculares, baixa frequência e a dificuldade em contextualizar os conteúdos trabalhados em sala de aula com o contexto geográfico dos estudantes podem indicar, de certo modo, limitações estruturais da escola que afetam diretamente a motivação dos jovens. Ainda, nesse sentido, no trecho a seguir, a vice-diretora expressa sua frustração. Ela reflete sobre os desafios diários enfrentados por educadores e gestores, evidenciando a necessidade de uma abordagem colaborativa e sistêmica para engajar os estudantes e destaca a burocratização do currículo como um fator que dificulta uma abordagem mais próxima ao contexto geográfico local. Conforme a gestora:

A escola faz a sua parte, com o que temos... fazemos o nosso melhor. Temos que focar no currículo e no conteúdo planejado para não atrasar nada, então, não dá para ficar com muita inovação, exemplificando com atividades do espaço local, porque muita coisa já está pronta. As adaptações podem atrasar

e se alguma coisa não der certo, a culpa será do professor que fugiu do cronograma. O cronograma é cobrado, ainda mais, quando temos um problema gravíssimo que é a evasão escolar.

Esta fala ressalta a rigidez do sistema educacional que impede a inovação e a contextualização do ensino, o que poderia tornar o aprendizado mais atrativo para os estudantes. Por fim, a vice-diretora Joceli, discute o papel da escola na vida de jovens empobrecidos das periferias:

A escola faz a diferença na vida dos jovens. Claro, tem um modelo de aluno ideal e o nosso aluno real. O ideal seria alunos motivados, descansados, dispostos para aprender e empenhados para prestar um vestibular e seguir uma carreira de sucesso. Mas temos o real, o aluno cansado, mal alimentado, com problemas familiares e tantos outros. As contradições que é da própria sociedade desigual. O que esse aluno deseja é só terminar e ter o diploma. Mas, a escola é só isso? Claro que não. Aqui ele aprende a conviver com pessoas, com a diversidade, aprende a aprender, a ler, a interpretar um texto, a calcular, enfim, aprende a ser uma pessoa melhor, temos regras internas que ajudam muito esse jovem que, às vezes, os próprios pais não impõem limites. Então, isso vai muito além do diploma, a pessoa vai internalizando ao longo dos anos.

O depoimento da professora de Geografia complementa os relatos da vice-diretora, oferecendo uma visão detalhada das dificuldades enfrentadas no ensino noturno desta unidade escolar, ainda que possam ser semelhantes a outras escolas públicas. Embora haja o reconhecimento das melhorias nas infraestruturas físicas escolares, as barreiras relacionadas à desmotivação dos estudantes, as dificuldades em conectar o currículo escolar ao contexto geográfico local, as condições socioeconômicas dos estudantes e os conflitos intergeracionais afetam diretamente a aprendizagem e o engajamento dos jovens trabalhadores.

A entrevista realizada com a professora de Geografia foi concedida no dia 29 de julho de 2022, nas dependências da própria unidade escolar. O depoimento da professora revela importantes aspectos sobre a juventude atual, as dificuldades enfrentadas pelo público atendido e a motivação dos estudantes do Ensino Médio. A partir de suas experiências pessoais e profissionais, a docente apresenta uma visão crítica e reflexiva sobre o sistema educacional brasileiro, destacando tanto as mudanças positivas quanto os desafios persistentes. Ela inicia sua reflexão comparando a sua vivência na fase de juventude com a dos estudantes atuais, relatando uma infância e adolescência marcada por dificuldades financeiras, trabalho árduo e uma grande valorização da educação, incentivada por sua família:

Nasci na zona rural de Adamantina, minha vida sempre esteve ligada ao campo e até hoje vivo no sítio. A maior parte da minha vida, da minha infância até hoje foi na zona rural e estudei inclusive em escola rural. Eu recebi muito

incentivo da minha família, da minha mãe principalmente, ela sempre me incentivou muito a estudar. A vida não foi fácil, mas como toda criança eu não tinha muita noção das dificuldades que passávamos. Estudar e aprender a ser boa gente sempre foi uma coisa que minha mãe e meu pai cobraram muito [...]. Tive um emprego que eu morava no emprego, uma coisa muito ruim e eu não suportava, porque você trabalhava 24h para aquela família, era a casa de um médico, uma situação de quase escravidão. Nessa época, eu trabalhava um mês ou uma quinzena, depois tinha a folga e podia ir para o sítio. Mas, lazer e diversão? Só lembro de trabalho na minha juventude. O lazer era um campo de futebol, ir à missa, nas quermesses, novenas ou nas procissões, isso quando a gente vinha para a cidade. Hoje não tem mais educação rural na nossa região e todos estão estudando na cidade, então, o contraste cultural é menor. Mas me vejo muito na vivência desses nossos alunos que madrugam, abandonam os estudos temporariamente e quando frequentam a escola estão exaustos e com fome, me vejo neles porque minha juventude também foi de privações, dificuldade em me manter na escola por causa do trabalho, muita pobreza e inúmeras dificuldades. É claro que o mundo mudou muito, temos mais informações, leis trabalhistas, o ensino é universal e vejo pouca defasagem idade série. Era tudo muito difícil, só depois quando comecei a trabalhar que melhorou um pouco. Nessa época, não estou reclamando, só recordando!

Essa realidade contrasta com a dos jovens de hoje, visto que, a maioria dos jovens estudantes participantes da pesquisa residem na cidade, embora, a cidade pequena mantenha relações expressivas com o campo. Os jovens atuais, em geral, possuem mais acesso à informação e tecnologia, mas enfrentam outros desafios. Enquanto antes a motivação para estudar era impulsionada pela necessidade de ascensão social e escape da pobreza, hoje, muitos estudantes não encontram na escola o mesmo incentivo, apesar das melhorias estruturais e tecnológicas nas instituições de ensino. Um dos pontos mais críticos abordados pela docente é a falta de motivação dos estudantes. Ela observa que, apesar das melhorias nas condições físicas e tecnológicas das escolas, os estudantes, por vezes, não se interessam pelas atividades propostas:

Hoje as escolas são lindas, espaços diversificados e com tecnologia, tem televisor, computador, projetor, vídeos e muitas atividades inovadoras. Antigamente ter máquina de escrever era para rico e hoje os professores trazem computadores, ligam na televisão e transmite um tanto de coisa que eu acho muito interessante. Mas, eu acho, os alunos não! Os alunos não se interessam pelas coisas que tentamos propor nas aulas e é quase uma guerra!

Essa falta de engajamento pode ser atribuída a vários fatores, incluindo a exaustão causada pelo trabalho, a situação de pobreza e a falta de identificação com o conteúdo curricular. Ela tece críticas ao sistema educacional, semelhante aos apontamentos da gestora do noturno desta unidade escolar, destacando a inadequação do currículo para a realidade local:

Tem uma diversidade de assuntos que são possíveis, mas muita coisa do cronograma eu não consigo fazer, sinceramente. Está lindo na proposta

curricular, mas eu vou tentando e adaptando de acordo com essas situações, muitas faltas, pouco tempo e as atividades, a matéria do currículo não rende, ‘ela não corre, ela se arrasta’. Sempre ficam assuntos sem serem trabalhados por vários motivos: porque o professor precisou fazer uma revisão, pela indisciplina, porque eles recusam o tema ou porque não deu tempo mesmo, com tantas ausências.

A professora Maria Aparecida identifica fatores que influenciam a motivação dos estudantes, tece comparações com a escola de sua época de estudante e a escola atual, confrontando as mudanças de oportunidades. Conforme o depoimento, no passado, a oportunidade de frequentar a escola era motivo suficiente para enfrentar adversidades como estradas lamacentas e as intempéries da natureza. Hoje, apesar das escolas possuírem uma infraestrutura moderna, os estudantes demonstram pouco interesse nas aulas, resultado do descrédito dos jovens atuais pela escola. Para a professora:

Na Pércio os alunos não têm vontade de aprender, vivem no mundinho deles, não tem interesse e perspectiva para planejar um futuro. Se você for passar um vídeo ou pegar os computadores eles não querem realizar o que combinamos, eles querem outras coisas, como ver vídeos de *funk* ou jogos, não fazem o que você propôs. Até deixo ouvirem músicas durante as aulas para tentar agradar, mas só querem o diploma. Você tem que passar um vídeo e eles dizem que não querem ver, mas está no currículo e eu tenho que passar. Às vezes é um filme que você selecionou só um trecho, eles não querem. Às vezes é um assunto que você acha tão interessante e chega tão feliz, mas quando não criticam, eles ignoram. Nada parece chamar a atenção deles.

O sistema de ensino é apontado como uma das principais causas dos problemas de motivação. A progressão continuada permite que os estudantes avancem, de série em série, sem uma profunda compreensão dos conteúdos, resultando em um baixo desempenho acadêmico e uma falta de esforço percebido, conforme a professora:

A culpa é do sistema de ensino, só cego não vê! Esse sistema é que está defasado e que não funciona. Temos tantas provas, trabalhos, livros e apostilas... quanto material, tempo e dinheiro gasto ali e o aluno, mau respondeu, cheio de erros gramaticais, um horror que não dá para acreditar que esse aluno está na série que está, entende? Ele passou pela progressão continuada, foi passando e vai concluir o Ensino Médio, assim. O aluno sabe que muita coisa ele não precisa fazer, isso faz com que ele se acomode.

Conforme o depoimento, a docente reforça que a motivação dos estudantes do Ensino Médio é um problema multifacetado e influenciado por fatores como infraestrutura escolar, dificuldades socioeconômicas, currículo escolar e o próprio sistema de ensino. Diante disso, surge a pergunta: sem a progressão continuada, esses alunos conseguiriam concluir seus estudos, ou teriam desistido após sucessivas repetências? Essa questão levanta um ponto crucial

sobre o equilíbrio entre garantir a conclusão da educação básica e a qualidade do aprendizado, e nos faz refletir se a simples progressão dos alunos pode, de fato, ajudá-los a romper os ciclos de desvantagem que enfrentam. Outro aspecto destacado pela professora foi a tentativa constante de trazer a realidade dos estudantes para a dinâmica das aulas:

Preciso tentar trazer para a realidade deles quando o tema da aula permite, quando falamos de rios, desmatamento, impactos ambientais, crescimento urbano, globalização, comércio exterior e tantos assuntos, sempre tento fazer um diálogo com eles, buscar neles um ponto de partida e valorizar os conhecimentos prévios. Nem sempre funciona, mas tem dia que é bacana.

Essa prática de contextualização pode contribuir para que os estudantes vejam a aplicação prática dos conteúdos em suas próprias vidas. O conhecimento das práticas espaciais dos estudantes pode contribuir para tornar as aulas mais relevantes e para uma atmosfera escolar mais dialógica, conectando os conteúdos de Geografia com a vida cotidiana dos estudantes, desde que, feito com uma intencionalidade pedagógica voltada para os conceitos geográficos. Apesar dos desafios, a professora acredita no potencial transformador da Geografia:

Eu amo a Geografia, estudar os lugares, as paisagens, as regiões, o clima, a sociedade, o relevo, os países, tudo é maravilhoso. Os conteúdos ajudam o pensar no mundo, na sua realidade, na sua comunidade e na sua vida. Refletir o cotidiano ajuda a pessoa a se posicionar no mundo e buscar um sentido para a sua vida.

Esta visão otimista destaca a importância de uma prática docente de aproximação dos conteúdos com o contexto geográfico local que pode, eventualmente, levar os estudantes a buscarem mudanças em suas vidas e comunidades, mesmo que os resultados não sejam imediatos.

4.2.2 Escola estadual Fernando Costa

Entre os entrevistados de Presidente Prudente é possível reunir algumas características comuns entre eles. Primeira, ambos são formados na Unesp, no curso de Geografia e no campus de Presidente Prudente, embora em décadas diferentes. Segunda, ambos são nascidos e residentes na cidade de Presidente Prudente. Terceira, ambos tiveram em suas trajetórias pessoais, engajamento em movimentos estudantis, sindicais e/ou outros movimentos sociais coletivos. É interessante pontuar essas particularidades, pois reverberam em seus depoimentos e posicionamentos, por vezes, mais críticos do que as entrevistas de Flórida Paulista.

A entrevista realizada com a Renata, vice-diretora responsável pelo período noturno, foi

realizada na unidade escolar no dia 31 de outubro de 2022. Ao ser indagada sobre a juventude atual, qual o perfil dos jovens atendidos pela escola e como a escola organiza seus espaços, tempos e ritmos para o atendimento desse público, é possível verificar no depoimento que a gestora reflete sobre sua própria experiência como estudante, tanto os desafios persistentes, quanto as novas oportunidades que moldam o caminho dos jovens hoje. A gestora começa refletindo sobre sua própria experiência como jovem estudante. Ela observa que, entre seus colegas, havia uma diversidade de sonhos e objetivos, semelhante aos jovens atuais:

No grupo que se formou comigo no magistério, teve gente que saiu grávida, teve gente que saiu casada, teve gente que saiu grávida e casada, então, você tinha vários outros sonhos ali. Pensando nos jovens de hoje, você também tem isso, tenho hoje alunos do 3º ano que estão ali cismados no vestibular, estão se organizando para isso, já tem definido o que querem ser e também tem gente que não está assim, com esse interesse. Não vejo essa grande diferença entre as gerações. O que vejo é que hoje as juventudes têm mais escolhas, talvez, do que nós tivemos, assim, parece que o mundo deles está alargado, essa é a percepção que tenho com alguns.

De certa forma, a geração anterior das cidades de médio porte talvez esteja mais próxima da situação atual dos jovens das cidades pequenas do que dos jovens contemporâneos dessas cidades médias. É como se morar em uma cidade pequena representasse um campo de possibilidades mais semelhante àquele disponível para os jovens das cidades médias de gerações anteriores do que para os jovens de hoje. Essa ideia poderia render uma tese, não vou me aprofundar, mas essa é uma questão que poderia abrir novas frentes de investigação no campo dos estudos sobre juventudes.

Esta ampliação de oportunidades e caminhos é um reflexo das mudanças tecnológicas, sociais e econômicas que expandiram as possibilidades de carreira e vida para os jovens de hoje, ainda que, entre os jovens das periferias, as barreiras sejam significativas. A gestora destaca que a escola atende a um público diverso, com diferentes necessidades e contextos geográficos. As diferenças são significativas entre os estudantes do período diurno e noturno:

Há uma diferença entre o público do nosso diurno e o noturno. No caso dos terceiros, agora que fico mais no noturno percebo, do meio do ano para cá, muitos estudantes do diurno foram conseguindo uma proposta, uma colocação de emprego e vieram para o noturno, a maioria ligada a algum 'Programa de Jovem Aprendiz'. Então, o nosso noturno é um pessoal mais maduro que trabalha para ajudar suas famílias financeiramente, estão vindo para o noturno com atestado de trabalho ou ligado a um Programa de Aprendiz. Recebemos alunos de todos os lugares da cidade, depois que a maioria das escolas se tornaram PEI, não têm noturno espalhado pela cidade, praticamente então, somos nós e mais três escolas que possuem noturno. São estudantes de todos os bairros, temos cerca de 130 bairros, pequenos bairros e grandes bairros, atendemos zona norte, zona leste e no noturno, acabamos recebendo alunos da

zona leste, da Vila Furquim, o pessoal acaba vindo para o centro estudar, até mesmo porque tem o lance dos ônibus.

Essa diferença reflete a realidade de muitos jovens que precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite, um cenário que exige da escola uma flexibilidade e compreensão das condições desses estudantes. As reformas recentes no Ensino Médio e a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são pontos cruciais na adaptação da escola às novas realidades dos jovens. A gestora comenta a necessidade de uma educação que não só prepare os jovens academicamente, mas também os apoie em suas transições para o mercado de trabalho e outras experiências de vida, destacando a importância de orientações como a CAC (Casa do Aprendiz Cidadão) e cursos no SENAC ou SENAI para aqueles que buscam experiências de trabalho antes ou durante o ensino superior:

Uma coisa interessante e que aprendi a olhar de maneira mais adequada é a questão do emprego, por exemplo, eu era uma pessoa que buscava estudar, trabalhar era para mim uma condição, mas, fui trabalhar quando já estava formada no magistério, minha mãe “segurou a onda”, quando fui trabalhar já estava profissionalizada. Agora, aqui a meninada, muitas vezes, com 15 ou 16 anos precisa já começar esse movimento de buscar trabalho. Esse olhar foi uma coisa que incorporei, porque antes ficava muito naquela coisa de falar de faculdade com eles, hoje já faço essas duas conversas com eles: “O que vocês querem? Querem uma experiência de trabalho, que não precisa ser definitivo, porque vocês vão mudar muito de lógicas, de repente vocês podem trabalhar três ou quatro anos, depois vão voltar a estudar, quem sabe, depois vão entrar na faculdade, depois vão pensar em conseguir uma bolsa de estudo, então, assim, você vai tendo outras conversas com os estudantes. Quando eles falam que querem trabalhar, oriento que tem CAC, têm outras opções, curso no SENAC ou SENAI, vamos pensar essas alternativas. Acho que ter esse olhar exige muito da escola. Tento orientar e fazer essas conversas, o foco da maioria está no trabalho imediato, mas tem um grupo pequeno pensando outras lógicas que incluem o vestibular.

No entanto, a gestora expressa preocupação com a carga de trabalho excessiva para os jovens estudantes, especialmente aqueles que precisam equilibrar estudo e trabalho:

Vejo que é uma perda de possibilidades, na minha percepção, gostaria que eles não precisassem estudar no noturno, é um esforço gigantesco para a idade deles, com 16, 17 e 18 anos. Na minha cabeça mesmo, deveria ser depois do Ensino Médio com 18 anos de idade, mas, se for para trabalhar durante o Ensino Médio deveria ser no máximo por 4h, isso para que esses jovens consigam conciliar estudar de manhã e trabalhar a tarde ou estudar a tarde e trabalhar no período da manhã, para poder ter qualidade e condição de experimentar outras coisas, porque vão matando muitas coisas dessa fase da idade deles.

A avaliação da juventude atual, conforme a gestora escolar, revela um cenário de continuidade e mudança. Enquanto alguns desafios permanecem, como a necessidade de

equilibrar estudo e trabalho, a ampliação das opções educacionais e profissionais oferece novas oportunidades para os jovens. A escola desempenha um papel crucial nesse processo, adaptando-se para atender às necessidades diversificadas de seus estudantes e oferecendo suporte para suas múltiplas trajetórias. As reformas no Ensino Médio representam um avanço modesto, mas é essencial continuar debatendo e ajustando as políticas para garantir que todos os jovens tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades justas.

Uma das principais dificuldades mencionadas pela gestora é a situação dos estudantes trabalhadores, especialmente aqueles que participam do Programa Jovem Aprendiz. Ela descreve essa situação como uma “imposição fecunda”, onde várias imposições forçam os jovens a continuarem estudando:

Para esse aluno que é aluno trabalhador, por exemplo, estão no Programa do Jovem Aprendiz, que impõe como condição a matrícula, ou seja, precisa estar estudando. Existe uma coisa que chamo de ‘imposição fecunda’, existe uma imposição de todos os lados para que eles continuem estudando. Então, falo isso dessa ‘imposição fecunda’, porque no fim das contas a gente está em um momento que não conseguimos fazer outra escola, então é essa, uma série de legislações que impõe ao adolescente que precisa trabalhar, mas, tem a condição de que tem que estudar. No trabalho, o empregador, de certa forma, tem que olhar para essa dimensão, não olha muito, mas, tem que garantir. Então você tem um conjunto de imposições que são fecundadas, por quê? Porque no fim das contas se a gente consegue mantê-lo trabalhando e estudando, ele dá esse salto, sai do Ensino Médio e começa outra briga, outro patamar para continuar estudando, mas, termina o Ensino Médio. Em uma sociedade como a nossa, terminar o Ensino Médio é ainda, alguma coisa relevante, porque muitos estão no meio do caminho, não vão terminar o Ensino Médio, são os ‘neném - nem trabalha e nem estuda’. Então, para essa meninada que está aqui e que são esses rostos que estão aqui na escola, cada passo que eles dão nesta direção, mesmo com todo esse sacrifício, esforço e cansaço, eles estão atravessando uma fronteira, que se não atravessam limita demais e exclui mais ainda.

Essa imposição muitas vezes não considera as dificuldades reais enfrentadas pelos estudantes, entre os quais está a gravidez precoce. Esse problema é agravado pela falta de suporte adequado para essas jovens mães, o que dificulta seu retorno às aulas. A motivação dos estudantes do Ensino Médio enfrenta inúmeros desafios, desde a imposição de continuar estudando enquanto trabalham, passando pela evasão escolar devido a gravidez precoce, até a precariedade na avaliação e o desânimo dos professores. As palavras da gestora ressaltam a complexidade dessas questões e a necessidade de uma abordagem multifacetada para enfrentá-las. A perseverança e a busca por soluções inclusivas e compreensivas são essenciais para garantir que os estudantes não apenas concluam o Ensino Médio, mas também se sintam motivados a continuar suas jornadas educacionais e profissionais. Ela também menciona a

necessidade de um trabalho mais eficaz de busca ativa e de escuta qualificada para os estudantes que estão em risco de evasão:

A gente viveu momentos anteriores, aqui na escola, que diante de toda essa briga durante o conselho de classe e série, acabamos deixando o menino por uma ou duas disciplinas, conclusão, o menino nunca voltou para terminar. Isso é sério, não sei os outros, mas da minha parte, conscientemente empurro como se estivesse empurrando o portão de ferro da universidade ou o portão fantasia da nossa sociedade. Esse aluno, não sabe tudo aquilo que a gente gostaria que ele tivesse aprendido no Ensino Médio, mas, ele veio até aqui e aqui ele não pode parar, vamos fazer esse processo de ajudar e buscar, agora, infelizmente, se perde alguns pelo caminho, tem gente que não volta. Estou com dois garotos que estou conversando todo dia com eles, ligo e dizem ‘professora, vou aí falar com você, vem aqui, vamos lá’, que é meninada que está parada desde julho, entendeu? Mas, estou lá tentando conversar com eles. Acho que isso tinha que melhorar na escola, que é a possibilidade de ter de fato um trabalho de busca ativa, de escuta qualificada e permanente desse pessoal que vai ficando pelo caminho.

A integração da espacialidade local nas práticas escolares é uma questão relevante para a educação contemporânea. Compreender e refletir sobre a realidade dos estudantes, incluindo os desafios e características de suas vivências cotidianas, pode enriquecer o processo educacional. Nesse sentido, a gestora destaca a falta de tempo e a novidade do debate sobre a espacialidade local entre os professores:

Não temos tempo de nos debruçar sobre aquilo que é específico do grupo que convivemos, inclusive, esse debate, entre nós professores é, também novo. A escola ainda é aquela tradicional, com seus horários e estrutura física rígida. Há pouco tempo percebemos a dimensão das juventudes como um elemento positivo e não como um elemento de conflito geracional, algo que nos prejudica na escola. Há dois meses atrás fizemos uma arrecadação de alimentos e fomos entregar na casa de uma estudante daqui, para a família dela que mora no João Domingos, enfim, lembro que uma professora disse com surpresa “nossa, como é longe”, e aí na hora que estávamos voltando, alguns alunos nossos estavam chegando na casa deles e já era noite. Então, assim, essa experiência precisávamos de alguma maneira fazer mais entre nós [...]. Acho que conhecer essa *dimensão é quase uma customização*. Há um incentivo do material que está posto pela SEDUC para você pensar a realidade do aluno, mas, não é simples você captar a realidade do aluno e, também não é só o lugar que cada um mora que dá mesma realidade para todo mundo.

Este ponto revela que, apesar de recente, há um esforço crescente para entender e valorizar a diversidade dos estudantes, vendo-a não como um problema, mas como uma oportunidade de enriquecimento mútuo. A mudança de percepção sobre a diversidade juvenil é um avanço significativo, mas ainda exige tempo para ser plenamente integrado nas práticas diárias. Conhecer a rotina e os desafios enfrentados pelos estudantes pode proporcionar análises

valiosas para a educação. A diversidade dentro de uma mesma comunidade é complexa, pois não há uma única realidade que representa todos os estudantes.

No entanto, como apontado pela gestora, existem desafios substanciais que precisam ser superados, incluindo a falta de tempo, a necessidade de esforços contínuos para entender a diversidade das experiências dos estudantes e a dificuldade em traduzir esse entendimento em práticas pedagógicas eficazes. Abordar esses desafios requer um compromisso coletivo e a criação de políticas educacionais que facilitem a integração da realidade dos estudantes no currículo escolar.

A entrevista com a educadora traz à tona nuances diversas, revelando uma multiplicidade de experiências e limitações, oferecendo uma visão das dificuldades enfrentadas para ampliar essas experiências, bem como, as dificuldades para considerá-las nas aulas como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois os estudantes se engajam em diversas atividades fora da escola, refletindo interesses e contextos socioespaciais variados. A gestora comenta:

Tem diferentes coisas. Tem um pessoal que vive nas famílias. Tem os meninos do movimento de *rap* que vai ali para ficar na região perto do Parque do Povo, que frequenta a Batalha do Vale, mas isso é um grupo pequeno. Você tem o pessoal que fica nas famílias e vive o mundo das famílias nos finais de semana. De vez em quando, por exemplo, ouço o pessoal falar de ir para cinema, então vi que estava passando alguma coisa no cinema e estavam atrás da carteirinha para pegar desconto no cinema, tem o pessoal que assiste, no Netflix e tal e, tem o pessoal que vai para igrejas.

Essas atividades, embora diversas, representam apenas uma parte das práticas espaciais dos estudantes, evidenciando uma segmentação baseada em interesse e acesso. A educadora observa ser baixa a participação dos jovens em atividades culturais, apesar da oferta de eventos culturais no SESC²² e no Centro Cultural Matarazzo²³, a presença dos estudantes nesses espaços é rara, destaca:

Quando vou para atividades culturais, no SESC ou no Centro Cultural Matarazzo, nunca encontro os nossos alunos, muito raro encontrar a

²² Sesc é a sigla para Serviço Social do Comércio, instituição privada criada por empresários do comércio de bens, serviços e turismo com objetivo de proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos trabalhadores e seus familiares. Em Presidente Prudente o Sesc dispõe de espaços para lazer, saúde e cultura com agenda de shows, espetáculos, exposições, palestras, cinema, cursos, oficinas, projetos, atividades esportivas, físicas e voltadas à saúde. Maiores informações em: <<https://sescsp.org.br/sescdigital>>.

²³ O Centro Histórico Cultural Matarazzo é um local que abriga teatro, auditório, cinema, galeria de artes e sala multiuso. É um espaço para visitar e apreciar as artes expostas, estudar, participar de atividades e realizar eventos. Maiores informações: <<https://turismopp.sp.gov.br/centro-cultural-matarazzo/>>.

meninada, a não ser quando é alguma atividade específica como hoje, onde a escola com a iniciativa da professora está à frente. Encontro quando é uma atividade de rua, por exemplo, na Parada Gay, mas não é uma atividade cotidiana de final de semana.

Essa baixa participação sugere uma falta de acesso regular e contínuo a atividades culturais, embora exista certa oferta delas na cidade. Em contrapartida, há uma variedade de programas de assistência que oferecem atividades como karatê, futebol, capoeira e aulas de arte, conforme mencionado pela gestora:

Temos alunos que fazem karatê pela Secretaria de Assistência, disputam e ganham medalhas. Tem gente que está no futebol, tem uma menina... está na 'Aquarela' que é um Programa da Assistência, ela ganhou o concurso de cantora. Tem o pessoal que faz capoeira. Tem tanto os Programas pela Secretaria, quanto os Programas que são realizados em parcerias com as entidades, por exemplo, no Lar Santa Filomena, têm um grupo que trabalha com a convivência no contraturno escolar e os estudantes daqui vão, fazem fanfarra, aulas de pintura em tela, têm uma menina trabalhando com eles no *Slam*, então eles leem livros e produzem poesias.

Conforme a gestora, esses programas, frequentemente realizados em parceria com entidades locais, têm um impacto positivo nos jovens, embora ainda atinjam um número limitado de estudantes. Apesar da diversidade de opções culturais e sociais disponíveis para os jovens da cidade média, é importante considerar as barreiras socioespaciais, tanto na perspectiva financeira quanto de logística. As limitações financeiras são uma das principais barreiras para a expansão das atividades extracurriculares dos estudantes. A falta de verba para transporte, como ônibus para excursões, restringe severamente as oportunidades dos estudantes de explorar novos ambientes e participar de eventos culturais significativos. A gestora destaca os esforços realizados pelos professores e comunidade escolar para contornar essas limitações, entretanto, a viabilidade de tais esforços é limitada pela distância e pelos recursos disponíveis:

Mas, onde você esbarra? No financeiro, não tem verba, não tem dinheiro disponível para fretar ônibus. Nós levamos os estudantes do terceiro ano no SENAC 'na unha', levamos a pé, hoje mesmo, os estudantes que estão indo no Matarazzo para uma apresentação de um filme, estão indo a pé, mas, dependendo da distância é inviável, você esbarra nos níveis de recurso.

Nesse sentido, as práticas espaciais dos estudantes fora da escola refletem uma complexa interação entre interesses individuais, oportunidades disponíveis e limitações estruturais. Embora existam esforços significativos por parte de programas governamentais e iniciativas locais para ampliar o repertório cultural e social dos jovens, as barreiras financeiras e logísticas continuam sendo um obstáculo considerável. Para que esses jovens possam realmente explorar

e se beneficiar das diversas atividades que a cidade tem a oferecer, é crucial um maior investimento em recursos e infraestrutura que facilitem essa participação. A implementação de políticas públicas que assegurem transporte e acesso a atividades culturais e esportivas é essencial para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

A entrevista com a gestora revela uma escola em transição, ciente dos desafios e avanços necessários para integrar melhor a diversidade cultural e social dos estudantes e contextualizar o ensino com a realidade local. Embora haja avanços significativos, a estrutura rígida e a falta de tempo para reflexão e adaptação contínua ainda impedem uma integração plena. Mas será que a perspectiva de um professor, neste caso, do professor de Geografia é divergente, quando comparada com a perspectiva de um gestor escolar? A resposta é complexa, entretanto, oferece um panorama não apenas dos obstáculos estruturais e sociais enfrentados pela escola e pelos estudantes, mas também das dificuldades experienciadas pelos docentes.

A entrevista com o Daniel, professor de Geografia, foi realizada no dia 25 de outubro de 2022 e, nas dependências da escola estadual Fernando Costa. O roteiro e objetivos da entrevista, conforme o Apêndice G em anexo, são semelhantes aos das entrevistas apresentadas anteriormente. Entretanto, o profissional, talvez por ser um professor jovem, solteiro e recém formado, apresentou em seu depoimento informações e conhecimentos complementares, principalmente, sobre alguns espaços de lazer comuns aos estudantes. Ele inicia o depoimento expressando preocupação com o estado emocional e com a desmotivação da juventude atual:

No meu ponto de vista, os jovens aqui da escola Fernando Costa, no geral, mas também os estudantes do terceiro ano, percebo que é uma geração sem perspectiva de futuro, com muitos problemas de ansiedade e com problemas familiares, lares desestruturados e histórico de violência doméstica. Não sei avaliar se de fato a ansiedade é uma consequência da pandemia. Na minha época, no último ano do Ensino Médio, estávamos preocupados com o vestibular e em nos prepararmos para o futuro, mas é claro que não éramos santos, mas havia uma preocupação. Hoje, converso muito com a galera na sala de aula, sobre vestibular, faculdade, curso técnico-profissionalizante, prazos de isenção de taxas e estou sempre tentando incentivar e informar. Converso sobre o quanto ter um ensino superior ajuda a ter uma renda melhor e melhores condições de trabalho. Mas, não vejo neles esse interesse, principalmente com os estudantes do Ensino Médio. O que vejo é uma geração precarizada, desacreditada e ‘ferrada da cabeça’. Muitos têm uma rotina cansativa e desumanizante, já chegam na escola exaustos e sem vontade de fazer nada, pegam o ônibus para as periferias e vão chegar em casa após a meia-noite, estão em subempregos e empregos informais [...] a saúde mental não aguenta.

O professor observa que, atualmente, ele faz um esforço contínuo para incentivar e informar os alunos sobre a importância da educação superior e das oportunidades profissionais. Ele aponta, assim como a vice-diretora, as distâncias entre centro e periferias, as longas jornadas de ônibus e a dificuldade em conciliar trabalho e estudo como elementos que dificultam o engajamento dos estudantes no período noturno. Apesar dos esforços da escola em promover eventos e atividades que busquem engajar os alunos, como gincanas, palestras e feiras científicas, a desmotivação permanece um problema recorrente. Segundo o professor:

Com relação aos estudos, buscamos motivar, divulgar e incentivar na medida do possível. A escola promoveu recentemente a feira de ciências e incentiva a participação dos estudantes em congressos de iniciação científica. Recentemente, a escola organizou a visita dos estudantes na 'Feira das Profissões na Unoeste', que justamente é um evento que tem como objetivo ajudar o estudante do Ensino Médio a escolher o curso que mais se encaixa com o seu perfil. Outro evento relevante foi a participação dos estudantes em uma 'Simulação de Júri' promovida na Faculdade Toledo. Então, esse ano tivemos várias ações com essa intencionalidade e voltadas aos estudantes do Ensino Médio, na intenção de que eles se vejam em possíveis profissões futuramente [...]. Mas, a motivação dos estudantes é algo muito complicado, pois os professores vivem angustiados o ano inteiro e como pessoas desmotivadas vão promover a motivação dos estudantes? Essa é uma questão muito delicada e um fator dificultador.

As iniciativas mencionadas pelo professor são cruciais para criar um ambiente de apoio emocional, porém, a motivação dos estudantes é um desafio multifacetado que envolve também o estado emocional dos professores. O professor cita a angústia constante dos docentes e levanta a questão: como professores desmotivados podem inspirar os estudantes? Essa questão envolve um quadro de problemas da educação no Brasil (desmotivação, burocratização, baixos salários, falta de apoio e reconhecimento, falta de infraestrutura e sobrecarga de trabalho).

Além das questões de desmotivação de estudantes e docentes, e cansaço dos jovens estudantes, o professor aborda a pouca discussão sobre a espacialidade local nas práticas escolares. Embora haja algumas contextualizações nas aulas de Geografia, o currículo geralmente não facilita discussões sobre os bairros dos estudantes ou a própria cidade. Essa lacuna pode limitar a conexão dos estudantes com seu entorno imediato, reduzindo o engajamento nas aulas.

O conhecimento que o docente relata, das práticas espaciais dos estudantes fora da escola, advém de encontros casuais em diversos lugares da cidade de Presidente Prudente e não de contextualizações e debates produzidos durante as aulas. Conforme o depoimento, há um padrão de ocupação dos espaços públicos centrais de Presidente Prudente. Muitos alunos, que

residem na periferia, frequentam lugares como a Praça do Vale no Parque do Povo, onde se reúnem para socializar e praticar atividades típicas da adolescência. O professor relata:

O que vejo bastante é que a maioria mora na periferia da cidade, mas se encontram bastante em espaços públicos centrais de Presidente Prudente, tipo a Praça do Vale no Parque do Povo. Por exemplo, no Parque do Povo toda sexta-feira uma galera sai daqui da aula e vai direto pra lá, que é o rolezinho, onde acabam encontrando com outros jovens, para além dos amigos da escola, começam a beber e fumar, fumam narguile e coisas de adolescentes. Outra coisa que vejo, da parte dos meninos, é que eles se encontram muito para jogar bola, juntam uma turma e se organizam para jogar futebol nas quadras da quebrada, alunos do segundo e do terceiro ano. Vejo nas redes sociais muitas fotos deles no shopping, no cinema e no Habib's, então, pelo que tenho conhecimento, frequentam mais a região do shopping e do Parque do Povo, tentam ocupar esse espaço que eles não têm na periferia.

Essa ocupação de espaços centrais destaca a busca dos jovens por ambientes de lazer e convivência que faltam em seus bairros periféricos. Em suma, a escola pública noturna enfrenta desafios significativos em motivar os estudantes do Ensino Médio, influenciados tanto pelas condições emocionais dos professores quanto pelas realidades socioeconômicas dos estudantes. As estratégias adotadas, como a promoção de eventos e o apoio psicológico, são passos importantes, mas ainda há muito a ser feito para alinhar as práticas escolares com os interesses e necessidades dos estudantes. Incentivar a participação ativa em discussões sobre sua própria realidade local e encontrar formas de integrar esses aspectos no currículo pode ser uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento nas aulas.

A partir de certo momento da entrevista, o professor Daniel reiterou informações sobre o conhecimento sobre as práticas espaciais dos estudantes fora do ambiente escolar e o uso dos contextos socioespaciais dos jovens nas aulas de Geografia. O relato do docente revela práticas admiráveis e desafios significativos na tentativa de integrar a cultura, interesses e necessidades dos estudantes ao currículo escolar. O professor compartilhou suas experiências, evidenciando tanto as estratégias adotadas quanto às barreiras enfrentadas devido à estrutura curricular e ao tempo reduzido das aulas. Inicialmente, ele descreve as dificuldades práticas devido à limitação de tempo:

Confesso que tenho dificuldades, principalmente porque falta tempo. A aula de Geografia é muito restrita com apenas uma aula de 45 minutos por semana, ou seja, tenho no máximo 8 aulas por bimestre. Se porventura ocorra um feriado ou um evento organizado pela própria escola que coincida com o dia em que tem aula de Geografia, a situação complica ainda mais. Tenho que lidar com as salas superlotadas e alunos faltosos. Uma aula de 45 minutos na prática é menor ainda, pois até organizar, fazer a chamada e quando você vê já bate o sinal... é muito rápido.

Apesar dessas limitações, o professor demonstra um esforço consciente em contextualizar os conteúdos de Geografia com situações-problema. Um dos exemplos mais notáveis de sua abordagem é o uso de música popular para discutir temas de segregação socioespacial:

Tento contextualizar com situações problemas e levar o assunto para a realidade deles (dos estudantes). Por exemplo, quando trabalhei a situação socioespacial, fiz um questionário em que eles tinham que descrever seus bairros, os serviços públicos disponíveis e a qualidade desses serviços [...]. Com relação à cultura, por exemplo, selecionei músicas do Racionais e do MC Daleste para abordar a questão de segregação socioespacial. Busquei esse gênero musical e músicas que sei que eles curtem muito. Racionais é um fenômeno atemporal com uma crítica com pautas da juventude da periferia que vem desde a geração do meu pai e é bem legal ver que a galera ainda hoje curte. Agora vem a Copa do Mundo e vou buscar aproximar esse interesse dos estudantes aos conteúdos da Geografia, nesse sentido é possível trabalhar geopolítica, globalização, conceito de redes, fluxos materiais e imateriais, enfim, uma infinidade de assuntos que posso estar abordando tendo como ponto de partida esse evento esportivo e midiático. Mas não é sempre que consigo adequar os assuntos com o currículo.

A entrevista revela um professor comprometido em adaptar o ensino de Geografia às realidades e interesses de seus alunos, apesar das limitações estruturais e da rigidez curricular. Suas estratégias exemplificam como a educação pode ser mais eficaz quando os conteúdos são contextualizados e apresentados de maneira relevante e acessível aos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajadora. Com relação a cidade de Presidente Prudente, o professor Daniel observa a segregação nos espaços de lazer da cidade, refletindo a desigualdade socioeconômica dos jovens estudantes. Ele menciona o “Deck”, um bar frequentado por jovens de classe média alta, e o “Parque do Povo”, onde os jovens de baixa renda se reúnem:

O Deck é um barzinho, um local que representa um *Apartheid*, ou seja, uma segregação entre os jovens. De um lado tem os *playboys*, um lado com prédios e tal, do outro lado da rua é o Parque do Povo, uma área verde pública em que os jovens que não podem ir no Deck ficam meio que perto, conversando escutando o som e já trazem suas bebidas que compraram no mercado mais barato, alguns trazem térmicas. Um lado da rua vemos uma turma da classe média alta, branca e que se veste melhor e do outro lado você vê que é gente da periferia ocupando o espaço dos arredores, a galera da quebrada tomando corotinho e vodca balalaica, não tem o poder de consumo para consumir lá no Deck onde a cerveja custa mais de 15 reais, mas estão meio que por ali.

A divisão de espaços relatada pelo professor reflete as desigualdades sociais e econômicas na cidade de Presidente Prudente, evidenciando as limitações de acesso e oportunidades para jovens de diferentes origens. As respostas do professor oferecem uma visão profunda e crítica

das condições enfrentadas por estudantes e educadores na escola pública noturna. Além de abordar os desafios estruturais e sociais, ele destaca a segregação nos espaços de lazer da cidade, ilustrando as profundas desigualdades sociais que afetam os jovens em sua formação e desenvolvimento pessoal. O professor destaca não apenas os obstáculos estruturais e sociais enfrentados pela escola e pelos estudantes, mas também suas próprias dificuldades pessoais em lidar com essas questões.

Desse modo, também é importante destacar que tanto a gestora escolar, quanto o professor, em seus depoimentos, relataram barreiras estruturais da escola pública que, de certo modo, dificultam as ações da unidade escolar, em prol da, ampliação dos horizontes de possibilidades dos estudantes, como: a precariedade das avaliações, a falta de tempo para conhecer a diversidade dos estudantes, as dificuldades de realizar uma escuta qualificada e eficaz de busca ativa, a ausência de reposição de professores e funcionários, a desmotivação da equipe docente, a falta de recursos financeiros, a burocratização e engessamento do currículo escolar que, dificultam a integração dos contextos geográficos locais nas práticas pedagógicas.

4.2.3 Análise comparativa: semelhanças e divergências entre as percepções dos gestores e professores sobre os jovens estudantes

Os depoimentos dos gestores escolares e professores de Geografia oferecem uma visão das dificuldades enfrentadas no ensino noturno nas unidades escolares. Este subcapítulo busca comparar a leitura dos jovens pelos educadores em cada realidade escolar e urbana, como uma possibilidade de síntese. As percepções sobre os jovens estudantes apresentam mais semelhanças do que divergências.

Embora, como mencionado anteriormente, haja o reconhecimento das melhorias nas infraestruturas físicas escolares, as barreiras relacionadas à desmotivação dos estudantes, as dificuldades em conectar o currículo escolar ao contexto geográfico local, as condições socioeconômicas dos estudantes e os conflitos intergeracionais afetam diretamente a aprendizagem e o engajamento dos jovens trabalhadores.

Não se trata de culpabilizar docentes ou profissionais da educação, visto que, em ambas as escolas acompanhadas, evidenciou-se o engajamento das equipes escolares, a preocupação com o destino dos jovens após a conclusão do Ensino Médio e a busca por ampliar o horizonte de possibilidades de seus estudantes, encorajando-os e estimulando-os na busca de oportunidades melhores. Embora existam visões pessimistas sobre os jovens circulando,

sobretudo, nos meios de comunicação, e entre alguns profissionais da educação, acreditar na capacidade humana de promover mudanças é o primeiro passo nesse processo.

Diante disso, o quadro 6 apresenta uma síntese comparativa entre os quatro entrevistados (dois de Flórida Paulista e dois de Presidente Prudente), destacando pontos em comum e complementares entre suas percepções e reflexões sobre os jovens estudantes e a realidade escolar.

Quadro 6 – Comparação entre as percepções dos professores e gestores sobre os estudantes

Temáticas	Vice-diretora de Flórida Paulista	Professora de Geografia de Flórida Paulista	Vice-diretora de Presidente Prudente	Professor de Geografia de Presidente Prudente
Perfil dos estudantes	Trabalhadores rurais, cansados, muitos com alto índice de faltas. Jovens adultos que ajudam financeiramente em casa.	Alunos pobres, majoritariamente trabalhadores rurais. Faltam muito e têm dificuldades de aprendizagem.	Alunos maduros, muitos no Programa Jovem Aprendiz, trabalham durante o dia. Trabalham por necessidade financeira.	Trabalhadores, moradores da periferia, cansados devido à rotina de trabalho e estudo. Muitos em subempregos ou trabalhos informais.
Motivação e expectativas	Estudantes desmotivados, têm dificuldades em ver a escola como um meio de ascensão. Preferem apenas completar o Ensino Médio e obter o diploma.	Desinteressados, especialmente por conta do cansaço. Muitos não veem na escola um caminho para o futuro, e sim uma obrigação.	Alguns alunos do terceiro ano estão focados no vestibular, mas a maioria só quer terminar o Ensino Médio.	Muitos estudantes priorizam o trabalho imediato e não se preocupam em prestar vestibular ou continuar os estudos.
Impacto do trabalho	A rotina do campo é exaustiva, com alunos chegando à escola sem jantarem. A escola flexibiliza, mas os alunos estão cansados.	Acordam cedo, trabalham no campo e chegam exaustos à escola. Muitos não têm tempo para se alimentar adequadamente antes das aulas.	Estudantes vêm do trabalho para a escola. A jornada é desgastante, especialmente para jovens de 16-18 anos.	Trabalham o dia todo, chegam na escola às 19h e saem às 23h. Muitos moram longe e chegam em casa após a meia-noite. A rotina é desumanizante.
Apoio da escola	Flexibilidade nas exigências, tentando não perder alunos, mas com um impacto na	A escola flexibiliza horários, mas o aprendizado é comprometido. Muitos faltam	A escola tenta orientar os alunos sobre cursos técnicos, vestibulares e alternativas de	A escola promove eventos, como visitas à Feira de Profissões e palestras, para

	qualidade do aprendizado.	frequentemente e precisam de revisões constantes.	trabalho, mas é difícil mantê-los motivados.	incentivar os alunos a verem novas possibilidades para o futuro.
Condições socioeconômicas	Estudantes vêm de famílias pobres, muitas vezes com trabalho precário. A escola é vista como um meio de obter um diploma, mas sem foco no conhecimento.	A realidade econômica dos alunos é precária. Muitos abandonam os estudos temporariamente para trabalhar e ajudar em casa.	Muitos estudantes vêm de famílias que dependem financeiramente do trabalho deles. A maioria vem de bairros periféricos e enfrenta longas viagens de ônibus.	A maioria dos estudantes vive na periferia e trabalha em subempregos ou atividades informais para complementar a renda familiar.
Contextualização no ensino	Dificuldades em adaptar a escola para romper ciclos de desvantagem. O currículo segue uma lógica rígida e não favorece inovações.	Tentativa de contextualizar. Utiliza músicas para engajar os estudantes. No entanto, o tempo de aula é muito curto para aprofundar os temas.	Existe uma diversidade de bairros e experiências. A escola tenta trazer mais flexibilidade para orientar os jovens, mas falta tempo e recursos.	Faz esforços para contextualizar temas como segregação espacial e geopolítica usando música e cultura local, mas o currículo é rígido.
Desafios estruturais	A estrutura física e o tempo limitado dificultam a adaptação do ensino à realidade dos alunos. A flexibilização nem sempre resulta em aprendizado efetivo.	A falta de tempo e a sequência rígida do currículo impedem um ensino mais conectado com a realidade dos estudantes.	O modelo tradicional da escola, com seus horários e estrutura física, não favorece uma aproximação maior com a realidade dos alunos.	Falta de tempo, superlotação das turmas e ausência de uma abordagem mais flexível impedem a aplicação prática do conhecimento geográfico no cotidiano dos alunos.
Perspectivas de futuro	Alunos sem perspectiva de futuro acadêmico. A maioria só quer terminar o Ensino Médio e conseguir um emprego melhor.	A falta de perspectivas e de motivação em planejar um futuro acadêmico ou profissional é recorrente. Muitos querem apenas o diploma.	A escola tenta orientar sobre as possibilidades pós-Ensino Médio, mas o foco dos alunos ainda está mais no trabalho imediato do que em carreiras acadêmicas.	A desmotivação em relação ao futuro acadêmico é forte. A maioria dos alunos não planeja prestar vestibular ou cursar faculdade.

Fonte: Dados da pesquisa.

A síntese comparativa apresentada no quadro 6 tem como base as entrevistas realizadas com gestores e docentes. Conforme os entrevistados, o perfil dos estudantes, em ambas as cidades, são majoritariamente jovens adultos trabalhadores que enfrentam uma rotina exaustiva, conciliando trabalho e estudo. Em Flórida Paulista, a maior parte dos jovens trabalha no campo, enquanto em Presidente Prudente, os estudantes trabalham em subempregos urbanos. Em ambos os casos, os educadores relatam cansaço extremo e falta de tempo para os estudos.

A motivação para continuar os estudos e as perspectivas de futuro é uma preocupação compartilhada por todos os entrevistados. Tanto em Flórida Paulista quanto em Presidente Prudente, pontuam que muitos estudantes enxergam a escola apenas como um meio de obter o diploma e não como uma oportunidade de ascensão social ou acadêmica. A desmotivação e a falta de perspectiva futura são temas recorrentes.

O impacto do trabalho é outro elemento de destaque nos depoimentos, influenciando na qualidade do aprendizado dos jovens em ambas as cidades. Seja no campo ou em empregos urbanos, a exaustão física e mental limita a capacidade dos estudantes de se engajarem nas aulas e compromete seu desempenho.

Em ambas as cidades, as escolas fazem esforços para flexibilizar horários e criar eventos motivacionais. Em Flórida Paulista, a flexibilização é vista como uma tentativa de manter os alunos na escola, enquanto em Presidente Prudente, há um foco maior em eventos que tentam inspirar os alunos a considerarem alternativas de futuro, como feiras de profissões e palestras.

Os professores de Geografia de ambas as cidades tentam trazer a realidade dos estudantes para a sala de aula, utilizando música para promover o engajamento e afugentar o sono, no caso de Flórida Paulista, ou para promover a reflexão através de discussões sobre desigualdades sociais, espaciais e econômicas. No entanto, ambos enfrentam dificuldades em adaptar o currículo rígido às vivências dos alunos, e o tempo de aula limitado é um grande desafio. A estrutura física e a rigidez do sistema escolar são barreiras mencionadas por todos os entrevistados. Em Flórida Paulista, a flexibilização dos horários não garante o aprendizado. Em Presidente Prudente, a superlotação das turmas, a falta de professores e a estrutura tradicional da escola não favorecem uma aproximação maior com a realidade dos estudantes.

Apesar das diferenças nas escalas urbanas, os relatos dos educadores de Flórida Paulista e Presidente Prudente convergem em diversos pontos. Ambos os contextos mostram uma juventude trabalhadora exausta, em sua maioria, sem um projeto de futuro acadêmico imediato após o término do Ensino Médio. Enquanto as escolas, apesar dos esforços, ainda enfrentam grandes desafios para adaptar o ensino à realidade desses jovens. As semelhanças entre os desafios enfrentados pelos alunos em uma cidade pequena rural e em uma cidade média urbana

reforçam a necessidade de políticas educacionais mais flexíveis, que considerem a realidade socioeconômica dos estudantes e ofereçam apoio emocional e estrutural para garantir um ensino mais relevante e transformador.

Há alguns pontos divergentes entre os quatro entrevistados, principalmente relacionados às diferentes realidades urbanas de Flórida Paulista (uma cidade pequena com forte influência rural) e Presidente Prudente (uma cidade média e polo regional), além de diferenças nas abordagens e percepções sobre a motivação dos alunos e as estratégias para lidar com as limitações estruturais. A seguir, destaco as principais divergências:

Primeira divergência está relacionado ao lugar e a sua situação geográfica, elementos que juntos formam o contexto geográfico – rural e urbano. A vice-diretora de Flórida Paulista: Menciona que os estudantes trabalham principalmente no campo, o que influencia diretamente o cansaço físico, a alta taxa de faltas e a desmotivação dos alunos. *“A maioria são trabalhadores do campo, com alto índice de faltas, e percebemos que, quando estão presentes, estão cansados e desmotivados”*. Por sua vez, a vice-diretora de Presidente Prudente destaca que embora os alunos também sejam trabalhadores, o trabalho é em subempregos urbanos, o que gera outro tipo de dinâmica, como a dependência do transporte público e longos deslocamentos diários para chegar à escola. *“Recebemos alunos de todos os lugares da cidade [...], muitos dependem de ônibus, pegam o ônibus às 23h e chegam em casa após a meia-noite”*. O contexto geográfico do trabalho rural em Flórida Paulista, com seus desafios específicos, contrasta com o contexto geográfico urbano de Presidente Prudente, onde o tempo de deslocamento e as condições de trabalho na cidade são questões centrais.

A segunda divergência está associada a flexibilidade e a estrutura rígida. A vice-diretora de Flórida Paulista pontua que a flexibilização das exigências escolares para os alunos trabalhadores é uma prática comum, com o objetivo de manter os alunos na escola. No entanto, isso é visto como uma medida paliativa que não resolve o problema da qualidade do aprendizado. *“O trabalho com esses alunos precisa ser intenso, com diálogo, flexibilidade e atenção constante para não desistirem dos estudos”*. Por outro lado, a vice-diretora de Presidente Prudente relata que embora a escola ofereça algumas flexibilizações, há uma crítica à estrutura rígida da escola e à falta de tempo para realmente compreender as realidades dos alunos. A ênfase aqui está mais na dificuldade de adaptação da escola a uma nova realidade educacional. *“Estamos em um momento que não conseguimos fazer outra escola. [...] A estrutura física, o sinal que delimita o tempo, a troca de professores por aula, tudo isso não colabora para entender a comunidade escolar”*. Desse modo, observa-se a divergência: Em Flórida Paulista, a flexibilização é uma estratégia usada para evitar a evasão escolar, enquanto

em Presidente Prudente há um questionamento mais crítico da estrutura escolar tradicional, que não se adapta à realidade contemporânea dos alunos.

Uma terceira divergência faz alusão a visão sobre o futuro dos estudantes. A professora de Geografia de Flórida Paulista enxerga que muitos alunos não estão interessados em construir um futuro acadêmico, sendo que a maioria apenas deseja terminar o Ensino Médio para obter um diploma, sem grandes expectativas em relação ao futuro. *“Os alunos não veem na escola um caminho para o futuro, querem apenas concluir e conseguir o diploma”*. Já a vice-diretora de Presidente Prudente pontua que enquanto também vê muitos alunos desinteressados em continuar os estudos, há um grupo que está focado no vestibular e em traçar uma carreira acadêmica, mostrando que existe, ainda que minoritária, uma parcela com objetivos mais claros. *“Tenho hoje alunos do 3º ano que estão ali cismados no vestibular, estão se organizando para isso, já têm definido o que querem ser”*. Dessa forma, observa-se uma divergência entre a percepção sobre os jovens no relato da professora de Flórida Paulista que vê uma juventude quase totalmente desinteressada no futuro acadêmico, enquanto a vice-diretora de Presidente Prudente reconhece que há uma minoria focada em vestibulares e carreiras, apesar das dificuldades socioeconômicas.

A participação em atividades culturais pode ser elencada como uma quarta divergência. A vice-diretora de Flórida Paulista não menciona especificamente a participação dos alunos em atividades culturais fora da escola, sugerindo que as práticas de lazer são limitadas pelo cansaço e pela realidade do trabalho rural. Enquanto a vice-diretora de Presidente Prudente observa que, embora a escola promova eventos e atividades culturais, como feiras de profissões e palestras, os alunos raramente frequentam atividades culturais externas, como no SESC ou Centro Cultural Matarazzo. *“Quando vou para atividades culturais, no SESC ou no Centro Cultural Matarazzo, nunca encontro os nossos alunos, a não ser quando é algo específico promovido pela escola”*. Em Presidente Prudente, há uma percepção da falta de participação dos alunos em eventos culturais, mesmo com certa oferta na cidade. Já em Flórida Paulista, essa discussão não é mencionada, sugerindo que os alunos estão mais limitados pelas realidades do trabalho no campo e da cidade pequena.

Por fim, a quinta divergência está associada ao engajamento com o currículo. A professora de Geografia de Flórida Paulista relata esforços praticados para utilizar músicas para afugentar o sono e melhorar a “atmosfera afetiva” da sala de aula, utilizando aqui uma expressão de Ahmed (2014). Por sua vez, o professor de Geografia de Presidente Prudente descreve a desigualdade socioespacial nos espaços de lazer da cidade, com jovens da periferia frequentando o Parque do Povo e observando a segregação em espaços como o “Deck”,

frequentado por jovens de classe média alta. *“Vejo uma segregação clara nos espaços públicos de Presidente Prudente. O Deck é frequentado por jovens de classe média alta, enquanto os alunos da periferia se reúnem no Parque do Povo, com bebidas mais baratas”*. Isto posto, observa-se que em Presidente Prudente, a desigualdade socioespacial é observada de forma mais direta nos espaços urbanos, enquanto em Flórida Paulista, se manifesta de forma menos explícita, relacionada ao isolamento rural e à distância geográfica.

Enquanto o engajamento com o currículo é mencionado pela professora de Geografia de Flórida Paulista como esforços para adaptar o conteúdo à realidade dos alunos, pontua a barreira curricular rígida, especialmente devido à limitação de tempo nas aulas. *“A aula de Geografia é muito restrita, com apenas uma aula de 45 minutos por semana. Tento contextualizar, mas o tempo é muito curto”*. Por outro lado, o professor de Geografia de Presidente Prudente também descreve a prática de contextualizar o currículo usando temas atuais como a segregação, Copa do Mundo e a utilização de músicas para uma análise crítica dos conteúdos das aulas, mas sente que as discussões locais não são suficientemente abordadas por causa da rigidez curricular. *“Agora vem a Copa do Mundo, e vou tentar abordar geopolítica, globalização e outros temas. No entanto, o currículo não facilita a contextualização das vivências locais dos alunos”*. Neste caso, a divergência é mais sutil, ambos enfrentam dificuldades em adaptar o currículo, mas em Flórida Paulista a questão parece ser mais diretamente relacionada à falta de tempo nas aulas e dificuldades de relacionamento intergeracional, enquanto em Presidente Prudente a crítica é mais focada na rigidez do conteúdo e na falta de espaço para discussões sobre a realidade local.

As principais diferenças nos relatos dos entrevistados estão ligadas ao contexto urbano versus contexto rural, que afeta a vida dos estudantes de forma distinta. Em Flórida Paulista, o trabalho no campo, a alta taxa de faltas e a necessidade de flexibilização se destacam como os principais desafios. Em Presidente Prudente, o foco está na rotina desgastante, na dependência do transporte público e nas limitações da estrutura tradicional da escola em um ambiente urbano. Além disso, em Presidente Prudente, há uma minoria que ainda foca em carreiras acadêmicas e há maior preocupação com as desigualdades sociais, econômicas e espaciais visíveis nos espaços urbanos, enquanto em Flórida Paulista a preocupação é mais relacionada à ausência de expectativas acadêmicas.

Essas diferenças entre as duas realidades exigem abordagens educacionais distintas, que considerem as especificidades de cada contexto geográfico. Enquanto as limitações estruturais e sociais afetam de maneira particular os estudantes, a superação desses desafios passa pela construção de uma nova visão do campo possível.

É preciso ter a fé e a esperança de que as pessoas podem ser mais – rumo ao “inédito viável”, utilizando aqui um conceito de Freire (1987). De acordo com a perspectiva apresentada pelo autor, as pessoas podem se deparar com “situações limites” que representam desafios e obstáculos em suas vidas. Mas, a atitude diante dessas situações pode variar, enquanto alguns encaram como intransponíveis, outros veem como desafios a serem superados. A busca pelo “inédito viável” é apresentada como um processo em que as pessoas se dedicam a romper com o que é conhecido e experimentar algo novo, algo que ainda não foi claramente compreendido ou vivido. O “inédito viável” não é apenas um sonho utópico, mas algo que pode se tornar realidade por meio da ação e do comprometimento em superar as barreiras e os obstáculos. Por isso, a fé e a esperança são destacadas como elementos fundamentais nesse processo, pois fornecem a motivação necessária para enfrentar as adversidades e buscar soluções inovadoras para os problemas enfrentados pela sociedade (Freire, 1987). E o inédito viável é construído na interação com o conteúdo programático que surge da prática vivida pelos estudantes, em diálogo com os educadores que aprendem no processo.

Diante disso, uma das mais importantes tarefas das instituições escolares, atualmente, é a de contribuir para que os jovens elaborem projetos conscientes sobre suas trajetórias pessoais e estabeleçam metas para ultrapassar obstáculos a esse processo, sem perder de vista a reflexão sobre a cidadania e a inserção no coletivo, bem como, as possibilidades de ação política e ética em um projeto de vida profissional, pessoal e social.

Embora a origem socioeconômica desempenhe um papel fundamental na estrutura dos projetos de vida dos jovens, cabe destacar que esse não é o único fator. A orientação do grupo de pares e os modelos de papéis de gênero também exercem influência sobre as escolhas dos jovens.

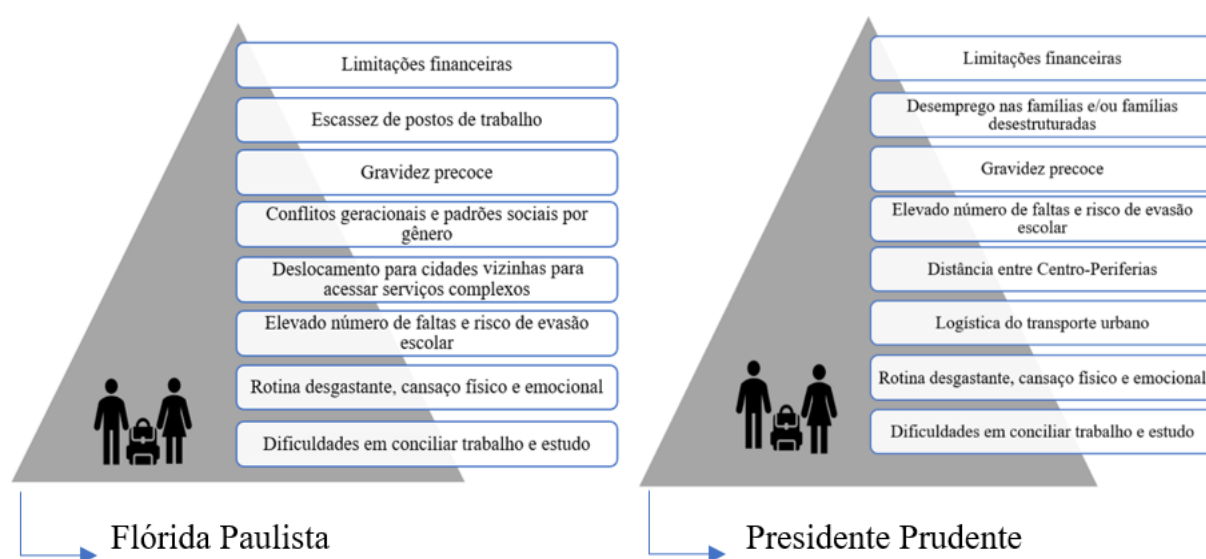
Os contextos geográficos e sociais em que os jovens estão inseridos moldam suas visões de mundo e influenciam em suas escolhas, por exemplo, os papéis predominantes em seu ambiente de origem tendem a ser reproduzidos, mas o seu meio social permite uma reinterpretação. Por conseguinte, as condições socioeconômicas e as influências dos grupos tendem a padronizar os estilos de vida e os projetos de vida dos jovens, apesar das diferenças socioeconômicas e dos contextos geográficos variados.

A sociedade contemporânea é caracterizada pela instabilidade e incerteza, levando os jovens a criarem estratégias e a tomarem decisões em um mundo em constante mudança. Nesse momento, em que a própria fase da vida é marcada por escolhas e mudanças, a instituição escolar desempenha um papel de relevância, seja como espaço de ensino-aprendizagem, seja

como espaço-tempo em que os jovens, com seus pares, “tramam suas redes de sociabilidade cotidiana” (Turra Neto, 2008, p. 454) e constroem seus grupos de referência.

Assim, como resultado a perspectiva dos entrevistados das escolas estaduais Dr. Pécio Gomes Gonzales e Fernando Costa, somadas a perspectivas dos estudantes apresentadas nos capítulos anteriores, é possível elencar as principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes, fatores que em conjunto colaboram para criar barreiras que limitam o horizonte de possibilidades dos discentes, conforme o gráfico 15 a seguir:

Gráfico 15 – Barreiras socioespaciais dos jovens estudantes participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico acima ilustra diversos desafios enfrentados pelos estudantes do ensino noturno nas escolas estaduais Dr. Pécio Gomes Gonzales (Flórida Paulista) e Fernando Costa (Presidente Prudente). Os desafios foram sintetizados e colocados lado a lado. Diante disso, surge a questão: seriam essas barreiras semelhantes em cidades de médio porte, ou as dinâmicas e desafios educacionais variam conforme a escala urbana? Conforme o gráfico, é possível afirmar que as barreiras socioespaciais enfrentadas pelos jovens de cada escola são semelhantes, embora reservem as singularidades de cada contexto geográfico.

As limitações financeiras, gravidez precoce, rotina desgastante, elevado número de faltas, risco de evasão e dificuldades em conciliar estudo e trabalho são dificuldades comuns aos jovens trabalhadores e independem da escala urbana. A ausência de serviços complexos, escassez de postos de trabalho e conflitos por padrões sociais são dificultadores apenas da

cidade pequena, possivelmente em razão dos laços com a comunidade, por ser mais tradicional e conservadora.

Há, contudo, barreiras que são específicas da cidade de Presidente Prudente e que estão relacionadas ao seu porte, fazendo com que a experiência dos jovens do estudo noturno de conciliar trabalho e estudo seja diferente: a questão das distâncias entre local de moradia e local de trabalho e estudo, a questão do transporte coletivo e das maiores desigualdades socioespaciais vivenciadas. Estas questões, ainda que não totalmente ausentes na pequena cidade de Flórida Paulista, praticamente não apareceram nos relatos dos estudantes e educadores da E.E. Dr. Pércio Gomes Gonzales. Embora, o item famílias desestruturadas e desemprego nas famílias tenha sido mencionados na entrevista do professor de Presidente Prudente e entre os jovens dessa cidade, não significa que não seja uma realidade vivenciada por jovens em Flórida Paulista, apenas não foram recorrentes em seus depoimentos.

Cabe ainda destacar que os entrevistados da cidade média, talvez por residirem na mesma cidade que trabalham, trouxeram mais indícios dos contextos geográficos locais e espaços de vivência dos estudantes. Enquanto, o oposto ocorreu com os entrevistados da cidade pequena; ambas as entrevistadas não residem na cidade em que desempenham suas atividades laborais e, por vezes, utilizaram rótulos, demonstraram desconhecer os contextos geográficos locais e/ou salientaram uma relação conflituosa com os estudantes.

No que concerne às barreiras socioespaciais, um dos principais obstáculos é a relação entre o estudo e o trabalho. A maioria dos jovens da pesquisa precisa conciliar os estudos com o trabalho. No entanto, essa conciliação pode ter efeitos negativos quando a inserção no mercado de trabalho é precária, levando a um rebaixamento das expectativas.

No entanto, o intuito não é pensar o trabalho em si como prova, mas na precariedade na inserção no mercado de trabalho e na necessidade de políticas públicas eficazes para atender as necessidades das juventudes, já que estas constituem grandes obstáculos estruturais dos projetos dos jovens. Para muitos, a capacidade de trabalhar enquanto cursam o Ensino Médio é essencial para ampliar sua formação e conquistar a autonomia. No entanto, quando se trata de empregos instáveis e mal remunerados, o horizonte se torna mais distante e estreito. Os jovens acessados em Presidente Prudente têm empregos urbanos e ligados a setores de comércio e serviços - o que para um dos jovens de Flórida Paulista seria um projeto de futuro (um emprego na sombra). Já em Flórida Paulista, o emprego rural, mesmo para os que residem na cidade, é comum: um trabalho extenuante. Enquanto na cidade média o desgaste está mais no deslocamento e nos meios de transporte.

Outro obstáculo aos projetos de vida dos jovens está relacionado à distribuição desigual de recursos nas cidades, visto que desfavorece as expectativas dos jovens das cidades médias que residem longe dos centros urbanos ou em cidades pequenas, entraves que ampliam os desafios. Há outros obstáculos, além dos socioespaciais, como aspectos raciais, laborais, etários e de gênero que combinam dificultadores singulares e, por vezes, caminham lado a lado. Desse modo, políticas de melhorias nas condições de vida dos trabalhadores, de combate à exclusão racial e desigualdades de gênero precisam caminhar junto ao aperfeiçoamento do ensino no país.

A perspectiva dos professores e gestores reforça elementos já citados pelos estudantes nos capítulos anteriores. Embora a cidade pequena careça de equipamentos e serviços complexos, como cursos profissionalizantes, universidades e diversas oportunidades de emprego, o custo de vida e o tempo de deslocamento são menores em comparação com a cidade média. Dado esse cenário complexo e contraditório, surge uma questão crucial: como o estudo nas aulas de Geografia dos contextos geográficos locais e dos conceitos da ciência geográfica poderiam contribuir para ampliar os horizontes de possibilidades dos jovens?

Essa questão será o tema do próximo capítulo. O quinto capítulo buscará explorar como a Geografia, ao estudar os contextos geográficos, pode capacitar os jovens a compreender melhor o mundo ao seu redor e, assim, contribuir para o enfrentamento das barreiras socioespaciais, bem como, para um horizonte de possibilidades mais amplo.

5 ENTRE RETROCESSOS E AVANÇOS: CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO DO CONTEXTO GEOGRÁFICO PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA E AMPLIAÇÃO DOS HORIZONTES DE POSSIBILIDADES

Como exposto no capítulo anterior, as barreiras socioespaciais não são dados finalizados, mas combinações em devir, singulares a cada realidade que, somadas a outros, possibilita e/ou constrange as expectativas de futuro dos jovens. Trata-se, também, de uma interpretação dos recortes da realidade que possibilita compreender as ações e projeções dos estudantes sobre seus anseios pessoais, acadêmicos e profissionais.

Esta concepção de barreiras socioespaciais, em termos de arranjos dentro de geometrias de poder (Massey, 2008), assim, não é tanto uma descrição das dificuldades comuns entre os jovens estudantes, trabalhadores, pobres, moradores de bairros periféricos e/ou cidades pequenas, mas uma imagem poderosa e contrária a retórica neoliberal acerca da meritocracia que responsabiliza os jovens estudantes pelo sucesso ou fracasso em seus projetos de vida.

Claramente, os estudantes que necessitam conciliar uma rotina exaustiva de trabalho e estudo, enfrentam maiores dificuldades quando comparados aos estudantes das “zonas felizes” da cidade (Freire, 2000), tanto para a qualificação quanto para vislumbrar horizontes de possibilidades mais amplos.

Nesse sentido, a metáfora de uma corrida com barreiras, colabora para transmitir visualmente as disparidades socioespaciais enfrentadas pelos jovens. Imagine uma corrida onde todos os jovens começam ao mesmo tempo, porém alguns têm que lidar com barreiras, como muros altos que precisam ser escalados, enquanto outros têm uma pista clara à sua frente. Assim, algumas pessoas enfrentam barreiras significativas desde o início, enquanto outras têm um caminho mais livre para realizar suas escolhas de vida. Alguns têm equipamentos adequados, guias experientes, mapas detalhados e trilhas bem marcadas, enquanto outros enfrentam a subida sem ferramentas adequadas, sem guias, sem mapas, com caminhos pouco definidos e enfrentando becos sem saída. Isso reflete como o acesso desigual a recursos e suporte pode fazer uma diferença crucial na jornada de cada um, bem como, ilustra como a falta de orientação e acesso a informações pode dificultar o progresso, exigindo habilidades e recursos adicionais para alcançar determinados objetivos.

E exatamente como barreiras socioespaciais são as disparidades enfrentadas pelos jovens estudantes trabalhadores, onde as dificuldades não demandam apenas de esforços individuais, mas também de condições iniciais, informações, redes de apoio e recursos disponíveis em cada contexto geográfico.

O meu argumento nessa narrativa é de que, por mais que o Projeto de vida, enquanto componente curricular, tenha conexão com o ensino de Geografia e representa um avanço rumo ao direito das juventudes em ter a possibilidade de um tempo/espço na escola voltado ao estímulo para analisar as possibilidades reais, ampliar suas aspirações, projetar metas para o futuro e estabelecer estratégias para alcançar os seus objetivos de vida, ainda assim, vem acompanhado de um pacote pronto, um conteúdo programático a ser trabalhado e um conjunto de objetivos que não está alinhado aos contextos geográficos locais e/ou a dialogar com o cotidiano dos estudantes, mas sim com empreendedorismo e educação financeira.

Com isso, não quero dizer, simplesmente, que o quadro é de retrocessos, não é esse o argumento que estou defendendo aqui, mas que o Projeto de vida, como um eixo transversal, que perpassa o currículo de Geografia, poderia avançar por outros caminhos, para além do que está posto nas normativas curriculares oficiais atuais. Ao reconhecer as potencialidades e limitações dessa abordagem, abre-se a possibilidade de uma educação mais equitativa e inclusiva, que realmente atenda às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas singularidades locais, sociais e geográficas.

Para entender melhor as diretrizes e objetivos do componente Projeto de vida conforme estabelecido no currículo oficial, é essencial analisar como essas normativas têm sido implementadas nas escolas. O próximo subcapítulo irá explorar o que as normativas curriculares oficiais determinam sobre o Projeto de vida, examinando tanto os documentos que orientam essa prática quanto os impactos e desafios observados na sua aplicação cotidiana. A partir dessa análise, por conseguinte, a intenção é pontuar como a Geografia, através do estudo do contexto geográfico, pode contribuir de maneira significativa para a elaboração de projetos de vida e a ampliação dos horizontes de possibilidades para os estudantes. Essa abordagem não só valoriza as especificidades geográficas, mas também oferece uma perspectiva integrada ao ensino de Geografia e a formação para a cidadania.

5.1 O COMPONENTE PROJETO DE VIDA NO CURRÍCULO PAULISTA

Segundo o critério de análise do Currículo do Estado de São Paulo (2020), o componente Projeto de vida tem como função principal proporcionar tempos e espaços para que o estudante reflita sobre seus objetivos, aprenda a planejar, definir metas, organizar-se para alcançá-las e desenvolva competências socioemocionais e cognitivas.

Com o Currículo Paulista e com o compromisso do desenvolvimento dos direitos de aprendizagem do estudante do Estado de São Paulo, é esperado que

essa transição ocorra de forma natural. Isso porque o Currículo Paulista apresenta as *competências gerais, incluindo as socioemocionais, o estímulo ao protagonismo e o desenvolvimento do projeto de vida* do estudante, com as aprendizagens voltadas para a formação integral, desde a Educação Infantil (São Paulo, 2020, p. 42, grifos meus).

Como podemos observar, a citação acima nos indica que o Currículo Paulista destaca as competências gerais, incluindo as socioemocionais e o protagonismo, incentivando os estudantes a assumirem um papel ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades e projetos de vida com autonomia.

O conceito de Projeto de vida, na perspectiva do Currículo Paulista, refere-se à formação de um sujeito ativo, colaborativo e capaz de tomar decisões auto reflexivas. Desse modo, o percurso formativo do componente movimenta competências gerais, conteúdos e procedimentos metodológicos desenvolvidos nas aulas de Projeto de vida, mas que perpassam os demais componentes (São Paulo, 2022, p. 08). Vale ressaltar, como por exemplo, a ementa e orientações aos docentes para o desenvolvimento do componente Projeto de vida na 3ª série do Ensino Médio, conforme os quadros 7 e 8 a seguir:

Quadro 7 – Projeto de vida no Currículo Paulista: Competências Socioemocionais priorizadas na 3ª série do Ensino Médio

Competências socioemocionais priorizadas na 3ª série

Assertividade: Capacidade de fazer-se ouvir para dar voz aos sentimentos, opiniões, ideias e necessidades (individuais e coletivas), exercer influência social, tomar uma posição e imprimir liderança.

Tolerância ao estresse: Capacidade de regular ansiedade e resposta ao estresse e de resolver problemas com calma.

Imaginação criativa: Capacidade de gerar novas maneiras de pensar e agir por meio da experimentação, aprendendo com seus erros, ou a partir de uma visão de algo que não se sabia.

Persistência: Capacidade de completar tarefas e terminar o que assumimos/começamos, ao invés de procrastinar ou desistir quando as coisas ficam difíceis ou desconfortáveis.

Confiança: Capacidade de desenvolver expectativas positivas sobre as pessoas. Diz respeito a acreditar que as pessoas têm boas intenções em suas ações e tentar reconhecer o melhor delas.

Fonte: Currículo em Ação - Caderno do Professor, Projeto de vida, 2022, p. 210.

Quadro 8 – Projeto de vida no Currículo Paulista: Caderno do professor

		
CADERNO DO PROFESSOR – 3ª SÉRIE ENSINO MÉDIO – 1º SEMESTRE PERCURSO FORMATIVO: O GPS DAS AULAS		
Ementa: Reflexão sobre decisões profissionais. Entendimento da formação contínua de forma autônoma. Planejamento de ações práticas para a viabilização do projeto de vida. Competências Socioemocionais priorizadas: Tolerância ao estresse, Assertividade, Persistência, Imaginação criativa e Confiança.		
Situação de Aprendizagem	Objetivos	Competências socioemocionais
1. Em que posso trabalhar?	Refletir acerca das opções e das oportunidades que há na dimensão produtiva relativas ao itinerário formativo escolhido, visando o projeto de vida.	Assertividade e Tolerância ao estresse
2. Os avanços tecnológicos pós-pandemia	Refletir sobre os avanços tecnológicos pós-pandemia e sobre as oportunidades do mundo produtivo.	Curiosidade para aprender e Entusiasmo
3. Avaliação formativa de competências socioemocionais	- Desenvolver o autoconhecimento e o desenvolvimento socioemocional com o uso do instrumento de avaliação formativa por rubricas. - Propiciar momentos estruturados para o diálogo (devolutiva formativa) entre professor e estudantes e estudantes entre si. - Orientar a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Pessoal.	Competências socioemocionais priorizadas pela SEDUC/SP para a 3ª série
4. Processos seletivos, lá vou eu!	Conhecer os processos seletivos e os vestibulares tanto para o ingresso no mundo do trabalho quanto no ensino superior.	Persistência e Curiosidade para aprender
5. Meu dinheiro, minha vida e meu futuro.	- Compreender conceitos básicos de Educação - Financeira para a tomada de decisões responsáveis.	Persistência e Imaginação criativa

Fonte: Currículo em Ação - Caderno do Professor, Projeto de vida, 2022, p. 247.

Em se tratando do componente Projeto de vida, é possível observar que os objetivos priorizados ao desenvolver as situações de aprendizagem, conforme os quadros 6 e 7, dialogam com os interesses do empresariado em formar mão de obra para o mercado de trabalho, sujeitos com um perfil empreendedor e capacidade para buscar seus objetivos por si, assim, reafirmando o argumento mencionado anteriormente.

O Projeto de vida, como um eixo estruturante no Currículo Paulista, perpassa os demais componentes curriculares. Conforme as diretrizes curriculares, a área de Ciências Humanas e

Sociais Aplicadas, de forma articulada deve atender às demandas do mundo contemporâneo. De acordo com o organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cada componente – Filosofia, Geografia, História e Sociologia, ao desenvolver seus diferentes objetos de conhecimento, conceitos e conteúdos mobilizam habilidades e pressupostos metodológicos em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural e empreendedorismo. Entre os eixos estruturantes citados, cabe destacar o eixo empreendedorismo:

O eixo Empreendedorismo envolve-se com a mobilização de conhecimentos e o reconhecimento do que ainda precisa ser desenvolvido para empreender projetos pessoais e produtivos que estejam no horizonte do projeto de vida do estudante. Especificamente no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destaca-se a análise dos fundamentos da ética, de forma a *conhecer e propor empreendimentos capazes de valorizar a liberdade, a cooperação, a autonomia e a convivência democrática, entre outros valores*. É preciso considerar, no contexto deste eixo, que o estudante deve assumir uma *postura participante, atuante e engajada*, exercitando a disposição de pensar e repensar, tendo em vista a sustentabilidade dos seus projetos e o *potencial transformador de suas ações* (São Paulo, 2020, p. 233, grifos meus).

Desse modo, conforme adverte Moran (2015), a disciplina Projeto de vida foi introduzida na parte diversificada do currículo escolar e representa o caminho traçado pelo jovem entre aquele que ele é e aquele que ele deseja ser, ou seja, trata-se de uma projeção de si para o futuro. Assim, os projetos de vida são orientações para que cada estudante desenvolva o autoconhecimento, descobrindo seus potenciais e os caminhos mais promissores para suas metas. É um projeto, pois se refazem, se redefinem e se modificam ao longo da vida em um movimento contínuo.

As pesquisas desenvolvidas por Macedo (2022), Santos (2022), Ojala (2008), Oliveira (2020) e Pirani (2023) lançam uma análise crítica sobre a temática “Projeto de vida” em diferentes perspectivas que contribuem para a reflexão desta pesquisa. A ênfase no eixo empreendedorismo e nas competências socioemocionais na escola pode gerar preocupações relacionadas à formação de sujeitos acríticos e servis aos interesses do mercado.

No entanto, é importante analisar essa questão considerando o papel dos professores, pois cabe a eles implementar os currículos de forma crítica e reflexiva, promovendo debates e atividades que estimulem o pensamento crítico de forma consciente, do contrário, corre-se o risco das orientações sintetizadas nos quadros 6 e 7, seguirem por vertentes da meritocracia, onde o sucesso resulta do esforço e do mérito individual, ignorando as barreiras socioespaciais e as desvantagens estruturais. Atribuir o sucesso ou fracasso dos projetos de vida dos jovens apenas ao esforço individual, desconsiderando os fatores socioeconômicos, influencia no

desempenho escolar ao negar as desigualdades, perpetua a exclusão e limita as oportunidades para aqueles que já se encontram em situação de desvantagem. Isso pode gerar baixa autoestima, desmotivação e até mesmo evasão escolar.

A pesquisa desenvolvida por Ojala (2008), explora os desafios enfrentados pelos jovens para construir seus projetos de vida na sociedade contemporânea, caracterizada por sua efemeridade, fluidez e insegurança. As instituições sociais, como classe, gênero, família e trabalho, que antes apresentavam estruturas rígidas, agora tornaram-se maleáveis e sujeitas a negociações. Portanto, cada indivíduo se vê responsável por adaptar sua trajetória de vida, o que exige uma revisão constante dos projetos pessoais.

Em concordância com Ojala (2008), embora haja uma infinidade de oportunidades disponíveis, a igualdade de chances não é uma realidade dentro da estrutura social. Alguns jovens não têm pleno conhecimento das opções disponíveis e o mesmo caminho pode ser mais oneroso para indivíduos em situações desfavoráveis. As disparidades socioeconômicas surgem como um dos fatores cruciais para as diferentes direções tomadas pelos jovens em seus projetos de vida. Desse modo, os jovens de origem socioeconômica menos privilegiada, condição socioeconômica compartilhada pelos estudantes dos dois contextos geográficos dessa pesquisa, tanto em Flórida Paulista, quanto em Presidente Prudente, tendem a enxergar a instabilidade da era moderna como uma ameaça, centrando suas preocupações na sobrevivência material, ansiando pela segurança oferecida por empregos estáveis e/ou buscando refúgio na ilusão do mundo virtual e das drogas. Diante de um futuro incerto, os jovens buscam resguardar suas identidades para continuar a viver, criando projetos de vida ancorados em modelos estáveis ou adotando modelos de vida mais flexíveis e adaptáveis às mudanças.

Autores como Silva (2019), Hurtado (2012), Danza (2019), Siriani (2019) e Pereira (2019), ao estudarem o componente curricular Projeto de vida nas escolas participantes do PEI, introduzido na rede pública estadual paulista em 2012, destacam sua relevância como uma demanda dos jovens e um avanço em direção ao atendimento de seus anseios. Trata-se de um avanço relativo e que merece ressalvas, pois ao focar no desenvolvimento de competências socioemocionais e no empreendedorismo, pode desconsiderar os contextos geográficos locais, como as oportunidades de emprego, as condições econômicas e as tradições culturais.

No bojo dessas questões, também têm se difundido pesquisas com argumentos contrários ao avanço desse componente curricular, bem como, ao avanço das escolas do PEI. De acordo com Macedo (2022), as escolas do PEI exigem que os estudantes estejam disponíveis ao modelo e aos horários dos turnos de 7 a 9 horas, o que se mostra inviável para os estudantes que trabalham. Semelhante ao observado por Macedo (2022), o funcionamento do período noturno

na escola estadual Fernando Costa, com a expansão do PEI, passou a receber estudantes oriundos de outras instituições de ensino e outros bairros da cidade de Presidente Prudente. O mesmo não pode ser dito da escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales, por ser a única da cidade de Flórida Paulista, acaba por concentrar toda a diversidade de jovens trabalhadores no interior de seus muros no período regular noturno.

Macedo (2022) destaca que a premissa da excelência acadêmica articulada ao Projeto de vida é o principal argumento que sustenta o PEI no estado de São Paulo. No entanto, essa política pública de “excelência acadêmica” não atinge o ensino regular noturno, assim, esse espaço de aprendizagem e reflexão atende parcialmente à “formação do sujeito ético na constituição de sua existência como pessoa” (Macedo, 2020, p. 87). Portanto, a integração com o ensino de Geografia é fundamental, considerando a formação integral, cidadã, humana e acadêmica, com destaque para a leitura crítica do espaço geográfico e a capacidade de interpretar o campo de possibilidades para a autonomia e o exercício da cidadania.

Macedo (2020) destaca que as contribuições das Ciências Sociais e da Psicologia fundamentam o componente curricular Projeto de vida, estruturando as atividades do currículo para lidar com questões de diversidade e a formação dos valores éticos. No entanto, é importante notar que os professores de Projeto de vida nem sempre têm formação em Ciências Sociais, o que pode levar a abordagens superficiais dos tópicos, com ênfase em sonhos e empreendedorismo, em detrimento de debates essenciais sobre o campo de possibilidades, engajamento político e promoção dos direitos humanos e da cidadania, já que o Projeto de vida abrange mais do que a escolha profissional. E os estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa, quando perguntados sobre seus projetos de vida e como a escola participa deles, só enxergam esta dimensão, mais individualista e imediatista do projeto. Talvez isto tenha relação com a formação da subjetividade neoliberal²⁴ de que falam Dardot e Laval (2016).

Oliveira (2020), Santos (2022) e Pirani (2023) destacam aspectos pouco otimistas para o Ensino Médio, salientando a influência de interesses neoliberais e as dificuldades dos jovens das camadas populares no acesso às universidades. Apontam que a necessidade de reformular o Ensino Médio era evidente, devido à alta taxa de evasão e reprovação, além de o sistema não

²⁴ Dardot e Laval (2016, p. 17) afirmam que a racionalidade neoliberal “tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação”. Em outros termos, a partir dessa nova subjetividade neoliberal, os homens foram transformados em sujeitos empresariais e o egoísmo social foi instalado, tornando as ações coletivas mais difíceis. As formas de gestão na empresa, o emprego, a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas da concorrência que opera minando a solidariedade e a cidadania.

atender às necessidades e interesses dos jovens. A reforma, que se baseou na aprovação da Lei n. 13.451 em 2017, alegou buscar atender aos Projetos de vida dos jovens. No entanto, em vez de promover autonomia de escolha, a reforma parece resultar em uma redução significativa de oportunidades formativas, especialmente para os jovens mais pobres, limitando ainda mais seus horizontes de futuro.

Isso se deve, em parte, à redução da carga horária destinada à formação geral básica e a superficialidade dos Itinerários Formativos, com apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: língua portuguesa e matemática. Os demais componentes curriculares e seus conteúdos foram diluídos em outras disciplinas, resultando em uma formação superficial que fragmenta a relação com o conhecimento, privando o jovem do acesso à formação integral e emancipatória, fornecedora da capacidade crítica, tornando-se um cerceamento ultraconservador (Santos, 2022).

Isso significa que, sob o pretexto de atender aos projetos de vida dos jovens, a reforma do Ensino Médio acaba mantendo os jovens de origem popular longe das universidades, aprofundando o processo de exclusão e reduzindo suas oportunidades de mobilidade social e superação da pobreza. Oliveira (2020) e Santos (2022) salientam que, substituir a ideia de formação básica comum empurra os jovens trabalhadores para uma educação escolar mínima, adequada apenas a ocupações subalternas, precárias e de baixa remuneração. Essa mudança amplia as desigualdades ao diminuir o papel das escolas na criação de oportunidades e ampliação dos horizontes de possibilidades promissoras.

O documento orientador elaborado pela SEDUC esclarece as mudanças para o Ensino Médio regular noturno: será organizado em duas partes, aprofundamento curricular e componentes específicos (Eletiva, Projeto de vida, Tecnologia e Inovação, Orientação de Estudos, Práticas Experimentais). Para tanto, todas as turmas do noturno terão oito aulas a mais na semana na 1ª e na 3ª série e nove aulas a mais na 2ª série. Sendo assim, todos os estudantes passarão de 25 para 33 aulas semanais na 1ª e na 3ª série e 34 aulas semanais na 2ª série. Para incluir estas aulas, as escolas terão 3 possibilidades de oferta de expansão: 1) Aulas transmitidas pelo canal Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), com conteúdos transmitidos de modo síncrono e assíncrono para os estudantes; 2) Estudos orientados com os materiais didáticos e professores com horários específicos para plantão de dúvidas dos estudantes; 3) Aulas presenciais a mais durante a semana, neste caso, a escola precisará ter sala(s) ociosa(s), em período diverso, para permitir que as aulas iniciem mais cedo ou aos sábados (São Paulo, 2021, p. 17-18).

Como dito anteriormente, embora a implementação do novo Ensino Médio não tenha impactado os jovens dessa pesquisa, sua implantação gradual atingirá o 3º ano do Ensino Médio no ano de 2023. Cabe destacar que os jovens estudantes, tanto da escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales, quanto da escola estadual Fernando Costa, mencionaram desconhecimento das mudanças educacionais que estão em curso. Apenas o componente curricular Projeto de vida era conhecido a partir de outras experiências educacionais em escolas do PEI. Isso permite um questionamento importante: Até que ponto as juventudes estão sendo ouvidas, reconhecidas e atendidas em suas demandas? Com isso, cabe observar o lugar que o componente curricular Projeto de vida ocupará na distribuição das aulas do período noturno, conforme o quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Novo Ensino Médio: Distribuição das aulas no período noturno

	1ª série		2ª série		3ª série	
	Presencial	Modelo flexível	Presencial	Modelo flexível	Presencial	Modelo flexível
FGB	25	5	20	-	10	-
Inova	-	3	-	3	-	3
Educação Física	-	-	-	1	-	-
Aprofundamento	-	-	5	5	15	5
Total	25	8	25	9	25	8

Fonte: Documento orientador: Implementação do novo Ensino Médio, 2021, p.18.

Desse modo, os estudantes no último ano do Ensino Médio, com essa reestruturação passarão a ter apenas 10 aulas semanais de Formação Geral Básica (FGB), composta por língua portuguesa e matemática, 20 aulas de itinerários formativos, sendo 15 presenciais e 5 flexíveis, e os componentes do Inova (Projeto de vida e Tecnologia e Inovação) devem ocupar apenas o modelo flexível, ou seja, entre as três possibilidades de oferta, citadas no documento orientador, é pouco provável que se concretize na prática.

Outras ressalvas são demonstradas por Pirani (2023) ao analisar o componente curricular Projeto de vida e a responsabilidade atribuída aos estudantes, bem como, a ênfase dada ao empreendedorismo como uma possível solução para o desemprego. O autor destaca que as mudanças implementadas na nova configuração do currículo em São Paulo seguem as diretrizes

federais, que promovem a flexibilização curricular desde a década de 1990, muitas vezes, atendendo aos interesses neoliberais. Nessa reestruturação curricular, algumas áreas do conhecimento ganham destaque, enquanto outras, como história, geografia, sociologia e filosofia, perdem espaço no novo Ensino Médio, resultando em uma hierarquia dos conteúdos.

Isso cria desigualdades evidentes e torna o próprio currículo um “território contestado” (Silva, 1995, p. 16). Desse modo, o Projeto de vida se configura, portanto, enquanto um componente curricular que tem a intenção direcionada a favor de um condicionamento cognitivo, físico e emocional do indivíduo para se adaptar às demandas do século XXI, ou seja, adaptado às instabilidades do mercado, flexível às múltiplas funções e, sobretudo, engajado na preparação de corpos dóceis e conformados. Isso levanta questões sobre o papel desse projeto na legitimação das desigualdades sociais (Pirani, 2023, p. 194).

Em conformidade com os apontamentos de Pirani (2023), o modo como o componente curricular Projeto de vida foi elaborado o torna um facilitador no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias no mundo empresarial. Entretanto, a preparação dos jovens para planejar seu futuro requer um ambiente que lhes ofereça oportunidades de desenvolvimento em todos os aspectos da formação humana, indo além das habilidades e competências. A educação deve ser vista como um meio para adquirir habilidades, competências, conhecimentos, valores e ideais que promovam a formação integral, consciente e cidadã, incorporando cultura, criticidade, criatividade e espontaneidade.

Diante dessas considerações, concordo com Pirani (2023) quando afirma que o desenvolvimento de habilidades não garante que os estudantes possam escolher livremente seus futuros, dado o impacto da dinâmica social, do espaço ocupado pelo indivíduo e da posse/ausência de diversos capitais, incluindo o repertório cultural. Nesse sentido, Pirani (2023) e Pereira (2020), semelhantemente, consideraram que para que o componente curricular Projeto de vida possa ampliar o campo de possibilidade dos jovens, é preciso dar ao estudante os meios necessários para a concretização de seus projetos, por meio da socialização, da educação que abranja diversos campos do conhecimento, bem como do enriquecimento do repertório cultural através de experiências artísticas, musicais, literárias, cinematográficas, de dança e pintura.

Desse modo, é crucial evitar uma leitura ingênua diante desse cenário em evolução. Embora, se reconheçam os avanços modestos como relevantes e necessários com relação aos direitos das juventudes de ter garantido espaços para pensar, analisar, buscar apoio e ampliar seus horizontes de possibilidades com a implementação do novo componente curricular – Projeto de vida –, inevitavelmente concordo com Oliveira (2020), Santos (2022) e Pirani (2023) em suas ressalvas de que outras políticas públicas podem ser implementadas para aprimorar e

ampliar a educação dos jovens, preparando-os para a vida e para o futuro, sem excluir os mais pobres e sem reduzir a formação geral básica, reduzindo, por consequência, componentes curriculares de extrema importância.

Cabe pontuar que um projeto de vida não se limita ao futuro, pois é moldado pelas experiências acumuladas ao longo da trajetória de vida e pelas condições atuais. Mesmo quando é um empreendimento individual, sua construção depende das interações com outras pessoas, uma vez que as relações sociais podem fortalecer projetos e ser essenciais para sua realização no futuro.

Para Pereira (2020), o Projeto de vida está intrinsecamente relacionado ao repertório cultural e ao campo de possibilidades. O repertório cultural representa o conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida, originados em diferentes situações, como nas relações familiares, no bairro, no trabalho e na escola. Quanto mais diversificadas forem essas experiências, maior será o repertório cultural, e, por conseguinte, a capacidade de compreender o mundo. Por outro lado, o campo de possibilidades refere-se às condições reais para a ação no mundo, incluindo recursos disponíveis e escolhas possíveis no presente.

No entanto, é importante reconhecer que as desigualdades sociais, econômicas e geográficas influenciam no campo de possibilidades de diferentes indivíduos. Alguns jovens têm mais opções de escolha devido a privilégios sociais, culturais e econômicos, enquanto outros enfrentam barreiras que limitam suas perspectivas. É crucial ressaltar que, embora os jovens das camadas populares possam encontrar obstáculos, ainda podem desenvolver estratégias para alcançar seus objetivos.

A criação de espaços de ensino-aprendizagem que permitam aos jovens explorarem o campo de possibilidades, identificar obstáculos, vantagens e oportunidades pode ajudá-los a avaliar a viabilidade de seus planos. Por exemplo, um sonho de se tornar um artista famoso pode parecer ambicioso e complexo em um primeiro momento, mas a formação em educação artística pode ser uma opção plausível e um caminho que se não atingir aquela meta inicial poderá levar o estudante para além do seu ponto de partida. É importante reconhecer que não existe um único caminho para alcançar os objetivos, e os planos podem ser adaptados ao longo do tempo, à medida que novas oportunidades e interesses surgem.

Considerando a multiplicidade de relações sociais que os jovens estabelecem no cotidiano, é evidente que eles vivenciam a cidade por meio de uma variedade de interesses e atividades. Por exemplo, um jovem pode gostar de hip-hop, história em quadrinhos, skate, estudar idiomas, jogar futebol e fazer natação, participando em diferentes espaços urbanos. Ter

um conhecimento profundo de si mesmo, do bairro, da cidade e das possíveis conexões entre esses elementos é fundamental para ampliar o campo de possibilidades.

Apesar do componente curricular Projeto de vida representar um momento escolar de reflexão sobre si mesmo, como já mencionado anteriormente, segue por vertentes da meritocracia e, por vezes, desconsidera as barreiras socioespaciais e as desvantagens estruturais vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, a Geografia escolar desempenha um papel fundamental ao colaborar com esse debate. Ela permite a leitura do espaço geográfico e ao instrumentalizar os jovens para analisar suas condições de vida, mapear os contextos geográficos e entender o campo de possibilidades, contribui para a definição de estratégias que os auxiliem a traçar e colocar em prática projetos de vida.

Como exposto, proporcionar aos jovens momentos de análise de suas condições de vida, contextos geográficos e campo de possibilidades, tendo em vista engaja-los para estabelecer metas e estratégias em prol de superar barreiras pessoais, sociais e/ou comunitárias se aproxima mais do conceito de “Projeto vital” de Damon (2009) do que da perspectiva do componente curricular Projeto de vida implementado pelo Currículo Paulista.

O conceito de “Projeto vital” de Damon (2009) enfatiza a importância de compreender a relação entre o projeto de vida de um jovem e o mundo ao seu redor. Isso se fortalece quando o jovem consegue estabelecer um sentido transformador a longo prazo, através do diálogo com o mundo, incorporando suas referências e experiências acumuladas ao longo de sua trajetória de vida. Além disso, a rede de relações sociais desempenha um papel crucial nesse processo, à medida que o jovem interage com pessoas de diferentes origens e condições sociais, construindo sua participação na cena pública.

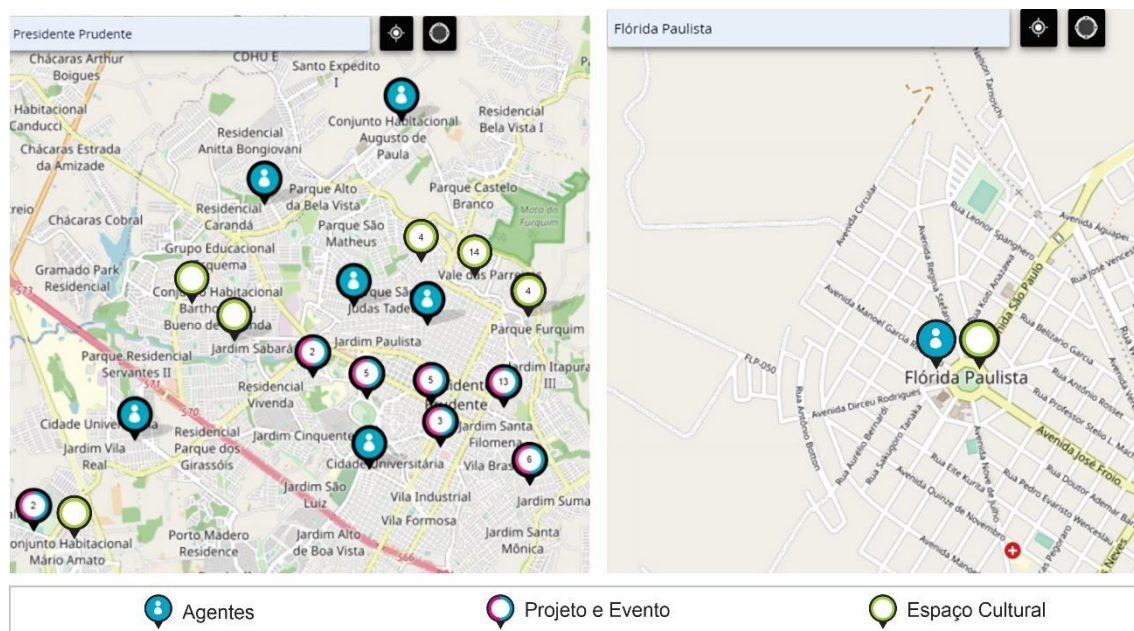
Desse modo, argumenta-se que a Geografia escolar desempenha um papel relevante na ampliação das perspectivas dos jovens. O pensamento geográfico, intencional, sistematizado e normatizado no currículo de Geografia, oferece importantes contribuições por meio de seus diversos conteúdos e no desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área.

Quando o ensino de Geografia é contextualizado por meio de situações concretas e locais próximos às experiências dos estudantes, uma ponte sólida entre a Geografia ensinada e a Geografia vivida é estabelecida. Isso torna a aprendizagem significativa e relevante. A Geografia escolar pode contribuir para ampliar o horizonte de possibilidades dos jovens, por exemplo, ao propor a elaboração de um guia do bairro, da cidade e arredores, identificando lugares que podem ser fontes importantes de apoio para a concretização dos projetos de vida dos estudantes.

Uma sugestão prática é a construção de um guia de oportunidades culturais, profissionais ou educacionais, conforme proposto por Pereira (2020). Isso tem o propósito de apresentar aos jovens lugares e instituições que podem contribuir para a realização de seus projetos de vida. Portanto, criar uma rede de contatos e refletir sobre como essa rede pode ser acessada é um ponto de partida fundamental. Isso pode incluir instituições como universidades públicas, cursinhos pré-vestibulares comunitários, cursos gratuitos de idiomas, tecnologia da informação, cursos técnicos, cursos artísticos, projetos sociais, associações comunitárias, entre outros.

No mapa 7 a seguir, evidencia-se uma dicotomia entre as cidades de Presidente Prudente e Flórida Paulista que reafirma a hipótese de partida dessa pesquisa. Tendo em vista que o Projeto de vida está relacionado ao repertório cultural e ao campo de possibilidades, os jovens da cidade de Flórida Paulista, principalmente os jovens mais pobres, possuem horizontes de possibilidades mais restritos, visto que as opções de coletivos e espaços culturais disponíveis na cidade, mapeados na ferramenta criada pelo governo nacional²⁵, oferece um panorama significativo dessa desigualdade, reiterando os relatos dos jovens participantes da pesquisa.

Mapa 7 – Mapas da Cultura: Presidente Prudente e Flórida Paulista



Fonte: Mapa da Cultura. Org.: Moreti, N. M. T., 2023.

²⁵ O Mapa da Cultura é uma plataforma vinculada ao Ministério da Cultura que possibilita a pesquisa por eventos culturais cadastrados na plataforma, filtrando por região e área cultural, também possibilita a inclusão de eventos culturais e divulgação gratuita. Disponível em: <http://mapas.cultura.gov.br>. Acesso em 27 de setembro de 2023.

Enquanto em Flórida Paulista, há apenas duas localidades, a Secretaria de Cultura e a Biblioteca Municipal, figurando no mapeamento como espaços de coletivos e espaços culturais, a realidade em Presidente Prudente é consideravelmente mais rica, apresentando 25 espaços que abrangem locais para eventos teatrais e shows, parques, bibliotecas, museus, cinema, coletivos, escolas de música e uma infinidade de projetos sociais e eventos. Essa disparidade revela a importância da localização geográfica na disponibilidade de recursos culturais, o que, por sua vez, influencia nas oportunidades dos jovens.

Para que um jovem tenha todas as condições necessárias para concretizar um projeto acadêmico e profissional ambicioso, é crucial não apenas contar com uma rede de apoio sólida, mas também viver em uma sociedade que proporcione as condições adequadas para se desenvolver. Nesse momento, a definição de um caminho depende da interseção entre o repertório cultural, o campo de possibilidades e o projeto de futuro do indivíduo.

As pesquisas desenvolvidas por Brown (2011), Evans (2015) e O'Connor (2015) são também relevantes no panorama brasileiro, visto que exploram, cada um sob diferentes perspectivas, como as realidades locais e as estruturas sociais afetam os jovens em suas trajetórias. Embora abordem situações e dimensões diversas, estes autores concordam que a localidade é um fator determinante na construção das aspirações juvenis, influenciando em suas decisões e no modo como percebem as oportunidades à sua disposição.

Brown (2011) critica as políticas educacionais que, no Reino Unido, ao focar exclusivamente na promoção do ensino superior, desconsideram as diversas aspirações dos jovens da classe trabalhadora, especialmente aquelas relacionadas ao bem-estar emocional e à estabilidade. O autor argumenta que as políticas públicas muitas vezes estigmatizam as aspirações que não envolvem o ensino superior, ignorando as aspirações mais holísticas, a complexidade emocional e afetiva que orienta os desejos desses jovens, assim como, desconsidera suas realidades. O espaço local, nessa perspectiva, não é apenas um ponto no plano cartesiano, mas um espaço de experiências emocionais que moldam as ambições dos jovens, influenciando suas percepções de felicidade e segurança.

Evans (2015), por outro lado, foca na mobilidade social e como o “apego ao lugar” pode ser visto tanto como um obstáculo quanto como uma força nas aspirações dos jovens. No estudo de Evans, as aspirações dos jovens de localidades como Rhondda Valley e Newport, no Reino Unido, são profundamente influenciadas por suas relações emocionais com suas comunidades. Enquanto alguns jovens veem a mobilidade como uma necessidade para escapar das limitações econômicas locais, outros aspiram construir suas vidas dentro de suas comunidades, onde percebem uma diversidade maior de oportunidades. Assim como Brown (2011), Evans (2015)

critica as políticas que desconsideram essas nuances, estigmatizando os jovens como carentes de ambição ao invés de reconhecer a complexidade de suas aspirações, afinal, para alguns jovens ficar na cidade, mesmo tendo limitadas possibilidades de inserção profissional, pode ser um privilégio, por representar permanecer perto da família e de amigos, usufruindo de um contexto social no qual este sujeito jovem já é valorizado e reconhecido por ser quem é.

O'Connor (2015) amplia essa discussão ao examinar como o contexto geográfico, mesmo sem usar explicitamente essa expressão, influencia a percepção dos jovens sobre as estruturas sociais que moldam suas vidas. Em Fort McMurray, uma cidade em expansão em Alberta, Canadá, onde as diferenças de classe, raça e gênero são acentuadas, os jovens tornam-se mais conscientes das barreiras estruturais que enfrentam. A pesquisa de O'Connor sugere que as aspirações dos jovens refletem não apenas suas experiências locais, mas também sua capacidade de perceber e compreender as restrições impostas por essas estruturas sociais. Esse entendimento é crucial para que os jovens possam planejar suas trajetórias profissionais de maneira reflexiva, mesmo que suas opções sejam limitadas pelas condições locais.

Apesar das abordagens distintas, os três autores concordam que a localidade e o contexto geográfico são fundamentais na construção das aspirações juvenis. Enquanto Brown (2011) e Evans (2015) destacam o impacto das políticas públicas e das relações emocionais com o lugar, O'Connor (2015) enfatiza a importância de como os jovens percebem e interpretam as estruturas sociais em seus contextos geográficos localizados. Em suma, o reconhecimento dessas dinâmicas locais e sociais é essencial para a formulação de políticas mais inclusivas e eficazes, que levem em conta as diversas realidades vividas pelos jovens e os ajudem a alcançar suas aspirações, sejam elas dentro ou fora de suas comunidades.

As políticas educacionais implementadas no Reino Unido, como descritas nos textos de Brown (2011) e Evans (2015), têm semelhanças com o quadro educacional brasileiro, especialmente, do novo Ensino Médio e do componente curricular Projeto de vida. Ambas as realidades compartilham a tendência governamental de promover um cidadão autossuficiente e empreendedor, através de iniciativas educacionais que intervêm na vida daqueles considerados pouco ambiciosos. No entanto, essas políticas ignoram os contextos geográficos em que os estudantes estão inseridos, bem como as realidades e aspirações locais dos jovens.

Conforme Brown (2011) e Evans (2015), no Reino Unido, há uma forte ênfase na promoção do ensino superior como a principal via para o sucesso, muitas vezes desconsiderando outras formas de aspiração que os jovens possam ter. De forma semelhante, o novo Ensino Médio no Brasil, com seu foco em itinerários formativos e na preparação para o

mercado de trabalho, pode ser visto como uma tentativa de direcionar os jovens para certos caminhos, muitas vezes ligados ao empreendedorismo e individualismo.

Em conformidade com os apontamentos de Brown (2011), a desconsideração das aspirações holísticas presentes nas políticas britânicas negligencia as aspirações emocionais, as afetações e anseios por bem-estar dos jovens. Semelhante, o componente curricular Projeto de vida do novo Ensino Médio pode ser criticado por uma abordagem que, ao enfatizar a construção de um projeto pessoal de futuro, frequentemente alinha essas aspirações com metas profissionais e acadêmicas, deixando de lado outras dimensões de vida, como a formação para a cidadania e o bem-estar comunitário, dificultando estratégias mais eficazes para superação das barreiras socioespaciais.

O impacto do contexto geográfico destacado por Evans (2015) evidencia que as aspirações dos jovens são forjadas numa relação entre limites e possibilidades estruturais e materiais influenciadas pelas condições econômicas, sociais e afetivas, assim, tais relações afetam as interpretações subjetivas de possibilidades objetivas. No Brasil, o contexto local também exerce uma forte influência sobre as aspirações dos jovens, especialmente em áreas rurais ou de periferia, onde as oportunidades são limitadas e o Projeto de vida pode acabar por gerar expectativas que não são viáveis localmente. As políticas educacionais brasileiras, ao igualar as expectativas e metas para todos os estudantes, podem não levar em conta essas diferenças regionais e contextuais.

Brown (2011) e Evans (2015) têm como foco a mobilidade social no Reino Unido, princípio central das políticas públicas, buscando a justiça social e o sucesso econômico. No Brasil, embora a mobilidade social também seja um objetivo, as circunstâncias são diferentes, com maiores desafios estruturais e desigualdades regionais que dificultam essa mobilidade. O Projeto de vida, por exemplo, pode encorajar os jovens a sonhar com mobilidade, mas sem garantir as condições estruturais para que isso seja alcançado, pode resultar em frustração e desencanto. Portanto, pode ser percebido como desconectado da realidade de muitos jovens que lutam por necessidades mais imediatas, assim, criando uma desconexão entre as expectativas criadas pelas políticas e as possibilidades reais de cada contexto geográfico. Ao comparar as políticas educacionais britânicas e brasileiras, notamos que ambas apresentam uma tendência a desconsiderar as particularidades locais e as aspirações diversas dos jovens.

Embora não haja soluções mágicas para garantir o sucesso, é fundamental reconhecer que a escola desempenha um papel significativo na formação e no fornecimento de informações. No entanto, o aprendizado não se limita às paredes da sala de aula, ele se estende às pessoas ao nosso redor e às experiências vividas em diversos espaços. O ensino de Geografia através da

leitura, análise crítica e contextualizada do mundo real, da ciência que é, dos conteúdos propostos no currículo, portanto, é fundamental para preparar os jovens para enfrentar as barreiras socioespaciais que surgirão ao longo da jornada.

Chegando ao fim desta discussão, é imperativo refletir sobre como o ensino de Geografia pode desempenhar um papel crucial na ampliação dos horizontes de possibilidades dos jovens e na elaboração de projetos de vida mais amplos. A Geografia, ao estudar os contextos geográficos, oferece ferramentas valiosas para capacitar os jovens a compreender melhor o mundo ao seu redor e enfrentar as barreiras socioespaciais que limitam suas perspectivas.

Desse modo, o subcapítulo a seguir buscará responder as questões centrais desta discussão: como o estudo dos contextos geográficos locais pode contribuir para ampliar os horizontes de possibilidades dos jovens, ajudando-os a elaborar projetos de vida mais amplos? Como a Geografia, ao estudar os contextos geográficos, pode capacitar os jovens a compreender melhor o mundo ao seu redor e, assim, contribuir para o enfrentamento das barreiras socioespaciais, bem como para a construção de um horizonte de possibilidades mais amplo? Assim, o próximo subcapítulo buscará demonstrar como o ensino de Geografia, através do estudo dos contextos geográficos, pode ser uma poderosa ferramenta para ampliar os horizontes de possibilidades dos jovens.

5.2 O ESTUDO DO CONTEXTO GEOGRÁFICO COMO PERCURSO DE ANÁLISE PARA PENSAR OS PROJETOS DE VIDA

No Brasil, a escola vive um dualismo perverso, caracterizado pela dicotomia entre a escola do acolhimento, voltada aos pobres e, a escola do conhecimento, voltada aos ricos. A escola do acolhimento é aquela assistencialista, que vai entender, flexibilizar e receber o jovem na sua complexidade, inclusive, alimentando-o (Libâneo, 2012). Há ainda pessoas que vão para as escolas pela merenda, inclusive entre os jovens que encontrei em campo essa é uma difícil realidade.

Tal como adverte Libâneo (2012) sobre a escola do acolhimento, em ambas as escolas públicas participantes da pesquisa, tanto em Flórida Paulista quanto em Presidente Prudente, a dinâmica é similar. Observa-se o acolhimento do alimentar e do flexibilizar a rotina para conter o índice de evasão escolar. A escola faz isso, porque senão ela é responsabilizada pelo Estado, cortando verba, cortando o número de professores, reduzindo a carga horária e/ou bonificações por resultados. No caso do ensino regular noturno a baixa frequência é uma constante preocupação com risco de corte do gestor do noturno, de fechamento de salas ou do próprio

período noturno. Nesse movimento, as escolas se mobilizam para fazer a “busca ativa”²⁶ que reflete, de certa maneira, a precarização das relações e o distanciamento entre a escola e a comunidade.

Desse modo, as biografias dos jovens estudantes trazem outros elementos para os gestores de políticas públicas pensarem soluções para as demandas das juventudes a partir das angústias dos jovens (a condição da mulher, gravidez precoce, cansaço, estresse, ausência de perspectiva de melhoria na vida etc.). As biografias ajudam a compreender isso e, o quão distantes estamos de entender, até mesmo psicologicamente, esses jovens, na dimensão emocional e na dimensão afetiva. Conforme o testemunho do estudante João Vitor, Presidente Prudente, perfil 2, por exemplo, quando relata que ao chegar em casa, nem alimento tem, porque a família já guardou na geladeira, tamanha é a luta pela sobrevivência dessas famílias que eles também acabam nessa lógica de “cada um por si”, porque está todo mundo lutando pela sobrevivência, então quem chega tarde deve preparar o seu próprio alimento ou encontrar uma alternativa para suprir suas necessidades alimentares.

A escola, por um imperativo social e ético, cumpre missões sociais, principalmente, a escola que convive com estudantes em situação de pobreza, violência, maus tratos, consumo de drogas, entre outros, mas isso não pode ser visto como a função principal da escola. A escola que visa à formação cultural, científica, humana e cidadã, promove-se pelo desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à igualdade e à justiça social (Libâneo, 2012, p. 26).

Conforme Freire (1987; 2000), a escola que almeja uma sociedade justa e igualitária e, tem o compromisso com a formação integral de sujeitos capazes de agir e refletir sobre a realidade em que vivem, não pode perder de vista a dimensão do conhecimento. Desse modo, ao educador:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p. 44).

Segundo o relato dos jovens estudantes, em diferentes momentos, mencionam o fato dos professores “darem o conteúdo e depois irem embora”, outros pontuam, no caso de Flórida

²⁶ A “busca ativa” consiste em ações de identificação, localização e resgate de estudantes em situação de evasão e abandono escolar, mediante contato telefônico ou visita à residência dos estudantes.

Paulista que, a maioria dos seus professores nem moram na cidade, assim, pouco conhecem de suas realidades extraescolares, culturas, projetos e espaços de sociabilidade, questão reforçada pelos professores e gestores durante as entrevistas. Pode-se constatar que, embora, por vezes, os jovens sejam rotulados como desinteressados, desmotivados, apáticos e sem querer aprender, pois o professor passou o conteúdo programático. Então, talvez, esse educador esteja distante do sentido de que a escola não é apenas o cognitivo, mas ao mesmo tempo, deve criar condições para que os sujeitos tenham os instrumentos intelectuais para reduzir as desigualdades.

Young (2007) defende que a função da escola é capacitar os jovens para adquirir conhecimento científico que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. Esse autor defende que considerar os conhecimentos prévios e os contextos específicos do cotidiano dos estudantes está intrínseco à pedagogia e às escolas, assim, nem precisa estar no currículo escolar.

Young (2007), semelhante a Libâneo (2012) e Freire (2000), destaca que o papel primordial da escola é o conhecimento científico, tendo em vista, reduzir a desigualdade social e oportunizar às crianças e jovens de lares desfavorecidos maiores oportunidades. Concordo com Young (2007) nessa perspectiva, mas discordo da não necessidade de incluir a obrigatoriedade do cotidiano no currículo escolar.

A Geografia difere de outras áreas que o cotidiano, talvez, não tenha muita relação com o conhecimento científico. Um exemplo é o trabalho de Turra Neto (2008), onde a Geografia da vida é um objeto de estudo para os geógrafos. No quadro da Geografia escolar, os trabalhos de Bento (2013), Callai (1999; 2000; 2001), Callai e Moraes (2016), Castrogiovanni (1999), Cavalcanti (2013, 2016), Kaercher (2000), Nishiwaki (2017), Vanderlei (2018), Caso (2011) e Vlach (2011), entre outros, anteriormente mencionados na introdução, endossam argumentos sobre a importância de uma aproximação entre o ensino de Geografia e a realidade vivida pelos estudantes em prol de uma prática docente mais significativa, orientada para a formação cidadã. Os conteúdos geográficos escolares e a leitura crítica do mundo são essenciais para que as práticas espaciais cotidianas atendam as demandas sociais e individuais dos jovens.

Por isso, discordo quando Young (2007) pontua que o cotidiano é inerente ao currículo e não há necessidade de construir, ou incluir, a obrigatoriedade da abordagem das particularidades locais, contextos geográficos e experiências dos estudantes. É compreensível isso, mas diante de uma rotina, como essa tese mostra, estressante e extenuante, qual a probabilidade de os docentes irem além daquilo que está estipulado no conteúdo programático?

Entre o discurso e a ação, às vezes, ocorre na área de ensino uma espécie de simplificação. Na rotina exaustiva dos docentes, conforme evidenciado na tese, observa-se uma série de

problemas essenciais que reverberam em dificuldades de se manter um grau de exigência mais elevado, conceitual e metodologicamente, num campo em que as lutas a serem enfrentadas são tão emergenciais e que, concluir o próprio conteúdo programático já apresenta um desafio.

Desse modo, não se trata de ampliar o conteúdo programático, mas de incluir na abordagem às particularidades locais, os contextos geográficos e as experiências dos estudantes ao contextualizar o conhecimento científico. Através dos conteúdos curriculares da Geografia, os professores podem explorar as práticas juvenis de viver a cidade, espaços públicos de lazer, ofertas de emprego, cursos profissionalizantes e localidades com potencial para ampliar o repertório cultural dos jovens e ampliar seus campos de possibilidades. Em outras palavras, seria importante que, as escolas se inspirassem nas pesquisas daqueles que trabalham as biografias dos estudantes e trouxessem o cotidiano como elemento articulador para os conceitos da Geografia, de modo que possa contribuir para que os estudantes consigam estabelecer elos entre a Geografia da vida e a Geografia científica.

Conforme o testemunho da estudante Ana Cláudia, Presidente Prudente, perfil 27, que relata que a prática de pegar o ônibus diariamente é um aprendizado enriquecedor, ou o testemunho do estudante João, Flórida Paulista, perfil 6, que faz menção a sua história de vida e ao fluxo migratório nordeste-sudeste. Esses são alguns exemplos que os jovens estudantes elencaram de uma Geografia pessoal e da experiência, isso não é a mesma Geografia científica, mas pode ser um articulador para tratar conceitos da Geografia científica, como o próprio conceito de contexto geográfico.

Assim, as biografias que trago neste trabalho são instrumentos riquíssimos para o professor, desde que não fique a biografia pela biografia, mas sejam instrumentos para que o professor busque elos com os conceitos geográficos e, desse modo, possa contribuir para que os estudantes compreendam a sua posição social e em que medida essa posição social e geográfica tem implicações para sua vida, presente e futura.

Com Freire (1998), compreende-se que:

pensar que é possível a realização de um trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz independentemente ao e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola e não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre o contexto concreto e o contexto teórico (Freire, 1998, p. 97).

Essas palavras sugerem que, na prática docente, é imprescindível um engajamento ativo na construção de um ensino mais significativo e transformador. No livro *Pedagogia do*

Oprimido, Freire (1987) já propunha a elaboração de programas educacionais interdisciplinares em diálogo e interação com a comunidade participante do processo de ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida uma investigação etnográfica dos contextos geográficos dos estudantes (locais de trabalho, locais de moradia, valores, práticas, interesses, comportamentos, visões de mundo e linguagens). Após a análise do material coletado, seguia-se para as próximas etapas de elaboração dos temas geradores e das atividades do programa.

Conforme pesquisa realizada anteriormente, no mestrado (Moreti, 2020), constatei que a aproximação dos conteúdos da Geografia via tema gerador de Paulo Freire pode contribuir para uma intervenção mais próxima junto aos estudantes que estão concluindo a educação básica. No entanto, este não é o foco desta pesquisa. Retomo esse assunto aqui para reiterar a importância do estudo do contexto geográfico dos estudantes, que é foco desta tese.

Para este estudo, o conceito de contexto geográfico apresenta um universo amplo de desdobramentos de reflexão e aplicação para o ensino de Geografia. Ele possibilita que os estudantes não apenas compreendam teoricamente os fenômenos espaciais, mas também os relacionem com suas próprias realidades. Dessa forma, o contexto geográfico pode contribuir para que o debate sobre o projeto de vida na escola, voltado para o Ensino Médio, considere a biografia dos estudantes como elemento fundamental.

O estudo do contexto geográfico nas aulas de Geografia

Muitos são os desafios e as preocupações de se ensinar Geografia nos tempos atuais de constantes transformações. As dificuldades são expandidas quando não se consegue explicar o que ocorre no mundo a partir de uma relação complexa entre o todo e as partes, entre as escalas local e global (Callai e Moraes, 2016).

É buscando estabelecer essas conexões que se faz importante na escola o estudo do contexto geográfico, uma vez que, torna possível para os estudantes a compreensão do que acontece no mundo, a partir da Geografia vivida. A cidade, por exemplo, independente de seu tamanho – média ou pequena, é marcada por relações locais e globais, assim, o estudo do contexto geográfico revela esses vínculos e oferece uma nova perspectiva de análise que vai além de classificações e categorizações.

Por essas razões, Massey (2008) argumenta que o espaço não se limita à superfície, ao plano cartesiano, exato e fixo, mas é composto de histórias ainda sendo feitas. Estas colocações estimulam a imaginação geográfica com outra perspectiva conceitual de espaço; raciocínio que

considera que o sujeito “é parte do processo constante de estabelecer e quebrar elos” (Massey, 2008, p. 175), em um processo aberto, relacional, espacial e temporal.

Dessa forma, embora a realidade para cada um seja uma, o estudo do contexto geográfico pode ser apropriado no ensino de Geografia, sendo um contributo para o professor participar da elaboração dos projetos de vida e ampliação do horizonte de possibilidades dos estudantes. Considerando que o contexto geográfico é feito de interações e coexistências humanas e não-humanas, de várias materialidades e tempos, envolvendo processos globais em várias escalas que se encontram, se atravessam e caracterizam pessoas e lugares.

Com base nessas premissas, o contexto geográfico posiciona o sujeito como centro de sua existência, levando em conta o que o produz, afeta e transforma, bem como, aquilo que influencia em seus anseios nos mais diferentes movimentos e ações da vida cotidiana. Dessa forma, o contexto geográfico pode ser compreendido como um conjunto de dinâmicas e relações em devir que fornece seu caráter distinto e variável. Contudo, ele é alterado pelo efeito de relações de poder desiguais e, ao mesmo tempo que conecta o particular ao universal, molda o singular.

De acordo com Pedroso (2022), compreender o contexto geográfico através das interações dos sujeitos sociais e seus modos espaciais de existência é uma tarefa complexa e desafiadora, visto que, esse conceito interpretativo permite analisar as realidades produzidas pelos sujeitos em seus movimentos de resistência corporificada, que, apesar dos arranjos condicionantes não se rendem ao determinismo.

Dessa forma, o estudo do contexto geográfico na escola pode contribuir para que os jovens possam expandir o campo de possibilidades para seus projetos de vida. Isso lhes permite vislumbrar o desconhecido, ampliar seus horizontes e adquirir ferramentas para enfrentar desafios futuros. Além disso, promove uma visão mais crítica e contextualizada de suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

O estudo do contexto geográfico permite aos jovens conectarem suas experiências particulares – como suas condições de vida, individual e/ou grupo, a situação socioeconômica, identidades e realidades corpóreas de gênero, classe ou raça, bem como, as experiências de cada jovem em um bairro específico. Isso pode contribuir, de maneira singular e única, na interpretação que cada jovem faz sobre o seu horizonte de possibilidade, resultando em trajetórias de vida únicas e perspectivas de projetos de vida pautados em uma leitura crítica da real possibilidade de concretização.

Compreender o lugar em que se vive, o bairro e a cidade são oportunidades para desencadear um processo de conhecimento da realidade vivida cotidianamente, ultrapassando

o senso comum e, ao entender a sua história, assim, sujeitos situados e contextualizados no mundo, instrumentalizam-se para não ser simplesmente espectador da vida (Callai, 2000). Assim, na ordem dos acontecimentos e afetações, os estudantes ao analisarem os seus contextos geográficos, podem evocar ações concretas e projetar metas para o futuro.

É importante esclarecer que estabelecer essas relações não significa comprometer os conteúdos programáticos essenciais da Geografia previstos nas normativas curriculares. Esses conteúdos são cruciais para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

Portanto, a aproximação com o contexto geográfico dos estudantes não deve comprometer o que está proposto nos documentos curriculares oficiais. Afinal, os estudantes serão avaliados externamente com base nesses currículos. No entanto, é possível adotar novas sequências metodológicas, mais significativas, que dialoguem com a realidade dos estudantes, dentro da estrutura educacional que, muitas vezes, não reconhece a autonomia da escola ou do docente para propor um currículo próprio.

Diante dessas considerações, surge a pergunta: de que maneira o estudo do contexto geográfico poderia ajudar os estudantes a refletirem sobre a sua relação com o mundo e com seus projetos de vida? Seria possível articular o conteúdo oficial em consonância com a problematização e com os interesses de cada realidade escolar?

No Currículo do Estado de São Paulo, especificamente para a Geografia, podemos estabelecer diversas conexões com o contexto geográfico dos jovens de Flórida Paulista e de Presidente Prudente. O Currículo do Estado de São Paulo (2020) – “SP Faz Escola”, utilizado pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio dessas localidades, é organizado por bimestres. Cada bimestre abrange diferentes temas, acompanhados de atividades como interpretação e produção de texto; leitura e análise de mapas, gráficos, tabelas e imagens; tarefas extraescolares de pesquisas de informações e de campo; sugestões de filmes, músicas, jogos, livros e documentários; e outras atividades que possibilitam aos estudantes, maior interação com o conteúdo discutido, por exemplo, organização de seminários e autoavaliação.

Desse modo, podemos sintetizar os temas do Currículo de Geografia, referente a 3ª série do Ensino Médio, conforme o quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Síntese dos temas do Currículo Paulista/ Componente de Geografia

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Regionalização do espaço mundial;	Choque de civilizações? Geografia das religiões;	África no mundo global; África e Europa;	Geografia das redes mundiais;

O conflito norte e sul: desenvolvimento sustentável; Globalização regionalização econômica.	Questão étnico cultural; A América Latina?	África e América; África e as questões socioambientais.	Uma Geografia do crime.
--	---	---	----------------------------

Fonte: SEE/ SP (2020). Org.: Moreti, N. M. T., 2024.

Segundo Callai (1999; 2000), os fenômenos “mundiais e nacionais devem ser considerados na localização espacial em que acontecem, mas sempre referidos aos problemas cotidianos e locais dos alunos” (Callai, 1999, p. 98), para que assim os estudantes possam construir um olhar geográfico da realidade vivida e adquirir uma cidadania plena. Ao aproximar a Geografia estudada e a Geografia vivida, as realidades globais/locais e as biografias pessoais, ao criar esses elos, os jovens podem dialogar e avaliar o grau de realismo ou as limitações de seus projetos de futuro. A problematização tem o potencial de provocar uma nova percepção da realidade, por meio de situações em que os indivíduos se reconheçam.

Existem várias possibilidades de produzir conhecimento e é evidente que, cada realidade irá trazer um debate, um diálogo e uma problematização diferente, assim, não é o objetivo desta pesquisa trazer um guia de atividades e/ou propor situações de aprendizagens, mas exemplificar uma metodologia baseada na proposta de Cavalcanti (2013)²⁷ como última contribuição desta pesquisa. Assim, trata-se de um exercício para evidenciar a possibilidade de articulação do conteúdo oficial com o contexto geográfico dos estudantes.

O Currículo do Estado de São Paulo (2020) – “SP Faz Escola” é padronizado e, naturalmente, não poderia contemplar todas as singularidades de cada contexto geográfico e dos estudantes. Entretanto, elos podem ser criados a partir da interação dialógica. Conforme a metodologia proposta por Cavalcanti (2013), o estudo da cidade pode ser orientado a partir dos seguintes passos:

1) Tema gerador: no primeiro momento, a temática é introduzida através de aulas dialogadas. Busca-se, nos conhecimentos prévios dos estudantes, o tema gerador e uma localidade, foco da contextualização e aproximação da Geografia da vida.

²⁷ No livro “Temas da geografia na escola básica”, a autora traz reflexões que buscam aproximar os temas ensinados em sala de aula com temas que emergem do espaço vivido no cotidiano. Tem como o principal foco explicitar metodologias e didáticas que trazem as diferentes dimensões da cidade: a cidade ensinada (objeto do pensamento) e a cidade vida (da experiência do cotidiano) e a proximidade entre elas, tendo em vista, contribuir para o desenvolvimento do olhar geográfico.

2) Problemática: no segundo momento, após o tema gerador ser escolhido, o objetivo é que os estudantes lancem olhares sobre a cidade, fazendo pesquisas bibliográficas, levantamento de dados históricos, geográficos e estatísticos, assim problematizando, discutindo a Geografia vivida e suas percepções, a luz de conceitos basilares da Geografia científica.

3) Leitura e descrição da espacialidade: nessa etapa, cada estudante fez a sua leitura a partir do seu olhar, momento em que é possível descrever, categorizar e analisar conceitualmente, o espaço geográfico a partir do tema gerador selecionado.

4) Discussão conceitual: neste momento, a partir das reflexões sobre a Geografia vivida e a Geografia científica, os conceitos percebidos podem abrir um leque de possibilidades para pensar nos problemas cotidianos e suas relações com o mundo.

5) Construindo narrativas: nessa etapa os conceitos e categorias de análise estudadas podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, assim, através da produção escrita podem realizar uma análise reflexiva.

As etapas da metodologia proposta por Cavalcanti (2013) para o estudo da cidade parte do tema gerador, ou seja, um assunto de interesse comum, tendo em vista, estimular o diálogo e o desejo pela descoberta. Nas palavras de Cavalcanti, “A cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos, ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes” (Cavalcanti, 2013, p. 74).

Dessa forma, entendo que a cidade, o bairro, os eventos culturais e de lazer que os jovens têm acesso, às suas práticas de apropriação da cidade, a distribuição das atividades econômicas, os fluxos migratórios da população, a própria história de formação do município, a expansão urbana, a qualidade dos serviços públicos que chegam até os bairros e as vias de acesso que conectam os bairros ao centro são elementos que podem ser acionados para aproximar a realidade vivida, as histórias dos moradores, as relações afetivas, de identidade e de pertencimento. A rotina dos jovens estudantes, trabalhadores e moradores das periferias é permeada por políticas urbanas de transporte público, pela qualidade dos serviços públicos que chegam até os bairros e pelas políticas públicas educacionais. Nos percursos diários pela cidade, jovens de diversos bairros se encontram na escola. Embora tenham idades semelhantes, suas realidades corpóreas, de classe social, raça e gênero são diversas. Na dimensão localizada da escola, as experiências de juventudes reservam características universais e comuns entre estes jovens, ou seja, estudantes trabalhadores que necessitam conciliar escola, trabalho e socialização, independente de suas diferenças individuais.

No caso dos estudantes de Flórida Paulista, jovens moradores de uma cidade pequena, com fortes vínculos e dependências em relação à atividade agropecuária, com destaque à indústria sucroalcooleira e as lavouras de batata, urucum, mandioca e amendoim (esta última sendo a mais citada pelos estudantes como fonte de trabalho e renda). O contexto geográfico em comum entre esses estudantes é a vivência em uma cidade pequena do interior paulista e, para a maioria, o trabalho na lavoura de amendoim.

Assim, o docente pode problematizar a partir de um tema gerador, por exemplo, a lavoura de amendoim: Quem é o proprietário que trabalha com este produto? É um grande, pequeno ou médio produtor? Para onde vai a produção? Qual a logística da produção, circulação, distribuição e consumo? Normalmente, quem trabalha neste tipo de produção não tem a dimensão de toda a cadeia produtiva e das conexões extra locais que ela envolve, pois só vislumbra o seu fazer imediato.

Um ensino de Geografia que pretende estabelecer elos com a ampliação dos horizontes de possibilidades dos jovens e com a formação cidadã poderia estimulá-los a romper com a alienação do trabalho. Não basta prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho se for para executar um trabalho alienado e de forma acrítica. É essencial que eles compreendam as tensões entre capital e trabalho e as dinâmicas envolvidas. As redes de migração do nordeste para o sudeste, que atualizam uma migração histórica e ininterrupta, embora hoje mais rotativa e intermitente, também podem ser consideradas no contexto geográfico de Flórida Paulista. Por meio da interação dialógica e problematizadora, ao discutir as particularidades do município, outros temas e aspectos podem surgir sobre os fluxos locais, regionais, nacionais e globais, os jogos de forças internas e externas, e assim entender como o universal se particulariza no lugar.

No caso dos estudantes de Presidente Prudente, jovens moradores de uma cidade média, residentes em uma cidade que desempenha funções de polo regional, atendendo um conjunto de municípios, inclusive o município de Flórida Paulista, em demandas de serviços especializados de saúde, educação, administração, entre outros. O contexto geográfico que eles vivenciam cotidianamente é mais diversificado, visto que, ao circularem pela cidade podem observar a infraestrutura urbana, a oferta de serviços especializados, espaços públicos, desigualdades socioespaciais, mobilidade e violência urbana, entre outros. O contexto geográfico em comum entre esses estudantes é a vivência em uma cidade média e, para a maioria, o uso do ônibus circular como meio de transporte urbano.

Assim, o docente pode problematizar a partir de um tema gerador, por exemplo, o ônibus circular: Em que medida a qualidade do transporte público pode expandir ou restringir o campo de possibilidades para os jovens da periferia? Quais são os principais desafios enfrentados pelos

usuários desse serviço ao se deslocarem pela cidade? Quais são as consequências para a integração social e econômica das regiões periféricas em relação ao centro da cidade? Quais são as implicações das decisões de investimento público e privado no sistema de transporte sobre as condições de trabalho e o acesso ao emprego? Como a prioridade do capital sobre o bem-estar dos trabalhadores pode ser observada nas políticas de transporte urbano? Em que medida as longas horas de deslocamento refletem as desigualdades no acesso ao emprego e aos serviços urbanos? Normalmente, quem utiliza o transporte público não tem a dimensão de todas as interseções entre transporte, economia, e as dinâmicas de poder envolvidas, pois vislumbra o imediato, o fluxo do ir e vir cotidiano. Esses encaminhamentos podem estimular os estudantes a identificar os desafios que enfrentam em seus bairros e a pensar em soluções práticas, promovendo um senso de responsabilidade e engajamento comunitário, bem como, permitindo uma compreensão mais profunda das tensões entre capital e trabalho em suas vidas.

Retomando as temáticas do primeiro bimestre – Regionalização do espaço mundial; O conflito norte e sul: desenvolvimento sustentável e Globalização e regionalização econômica. Esses temas poderiam ser trabalhados a partir do contexto geográfico dos estudantes e do tema gerador de cada local: em Flórida Paulista, a lavoura de amendoim; e em Presidente Prudente, o ônibus circular. Em ambas as cidades e segundo estes diferentes contextos - em comum os jovens tem a preocupação com o que vem depois, com o futuro, com o emprego e a renda, com uma vida digna e menos sofrida. Uma esperança de que as lutas que travam agora lhes garantirão um futuro mais confortável.

A regionalização do espaço mundial é o processo de dividir o mundo em regiões com base em critérios específicos, como características naturais, culturais, econômicas e políticas. Esse conceito é fundamental para compreender as desigualdades e as interdependências entre diferentes partes do mundo. Diversos elos podem ser estabelecidos com o contexto geográfico local de cada cidade, possibilitando a consideração dos seguintes pontos:

- Geografia local e regionalização global: A formação histórica de uma cidade pode ser entendida tanto dentro do contexto geográfico local (recursos naturais, localização estratégica) quanto como parte de processos regionais e globais, como a colonização e a globalização.
- A expansão urbana: A expansão urbana de uma cidade pode ser comparada com o crescimento de outras cidades no mundo, permitindo a análise de padrões de urbanização e regionalização que refletem processos econômicos globais. Compreendendo como os eventos globais e regionais se relacionam com sua

realidade local, os estudantes podem ter uma visão mais ampla do seu entorno e fomentar a criação de projetos de vida baseados nas potencialidades locais.

- Espaço e mobilidade: A regionalização do espaço urbano pode ser relacionada com as rotas que os estudantes percorrem em suas rotinas diárias. Isso destaca como diferentes áreas da cidade (centro e periferia) têm diferentes acessos a serviços e infraestrutura. Desse modo, podem perceber como a cidade é dividida em zonas (residencial, comercial, industrial) e como isso influencia o fluxo de pessoas e o transporte público. O exemplo do ônibus pode ilustrar como as redes de transporte conectam diferentes partes da cidade, assim como as redes globais conectam diferentes partes do mundo.
- Distribuição de atividades econômicas. A distribuição das atividades econômicas na cidade (indústria, comércio, serviço) reflete o contexto geográfico e as especializações econômicas regionais, ligadas a mercados globais. As desigualdades regionais econômicas podem ser contextualizadas dentro da cidade e comparadas com desigualdades regionais e globais, evidenciando como a regionalização influencia a distribuição de recursos.
- Práticas de apropriação da cidade. O acesso a serviços e infraestrutura podem ser contextualizados através da leitura que os jovens fazem sobre a qualidade dos serviços públicos e da infraestrutura urbana que varia entre os bairros, refletindo contextos locais de desenvolvimento e investimento, que podem ser comparados com disparidades regionais e globais.
- Eventos culturais e de lazer. O acesso à cultura local e global aos jovens podem ser analisados tanto pelo contexto geográfico e culturas locais, quanto pela influência de culturas globais, mostrando como a regionalização cultural ocorre.
- Migração interna e externa. Os fluxos migratórios dentro e para fora da cidade refletem contextos geográficos locais (oportunidades econômicas e qualidade de vida) e processos regionais e globais (migração internacional e políticas de imigração).
- Relação cidade-campo. A cadeia produtiva do amendoim, pode ser utilizada para problematização, desde o plantio até a comercialização. O trabalho no campo está conectado à vida na cidade, através do transporte dos produtos, mercados consumidores, e serviços urbanos. Há uma dependência mútua, visto que, a cidade depende da produção agrícola para seu abastecimento e economia, e como o campo

depende da cidade para serviços, comércio e infraestrutura. O exemplo da cadeia produtiva do amendoim pode ser utilizado para discutir como a produção de amendoim impacta a economia local e regionalmente, analisando as condições de trabalho, distribuição de renda, e como a produção agrícola influencia a organização do espaço urbano e rural.

Conforme o quadro 11, o contexto geográfico está destacado como o elemento central que organiza e dá sentido ao estudo proposto. Ele se refere à cidade como o objeto de análise nas diferentes dimensões apresentadas, como representação, compreensão, análise e interpretação. O contexto geográfico envolve a maneira como a cidade é vista e entendida como um espaço de concentração humana, de organização social, de construção e de acesso a bens e serviços, assim, pode ser utilizada para contextualização a partir de diferentes temas geradores.

Quadro 11 – Elos entre o contexto geográfico: O que vamos estudar e por quê?

O contexto geográfico	O que	Como	Por quê
Representar	A cidade ou partes que interessam mais.	Elaborar um texto, criar desenhos, mapas ou representações gráficas.	Ao representar o espaço geográfico é possível construir a compreensão por meio da abstração.
	A rotina de trabalho e estudo dos estudantes em diferentes bairros e na lavoura.	Criar mapas das rotas diárias dos estudantes, destacando desafios e pontos de interesse.	Para entender como o espaço urbano e rural impacta diretamente a vida dos estudantes.
Compreender	A cidade enquanto um espaço de concentração de possibilidades, onde o devir e o acontecer no presente moldam, de forma favorável ou não, o futuro dos jovens.	Dar sentido ao que foi estudado, considerando as diferentes interpretações que podem ser produzidas.	A partir da investigação e da curiosidade, procurar explicações e gerar novos questionamentos.
	As relações entre os diferentes espaços (urbano e rural) e suas dinâmicas.	Analisar como as áreas de moradia, trabalho e estudo se conectam e influenciam a vida dos estudantes.	Para entender como as infraestruturas e serviços (transporte, educação, saúde etc.) afetam o cotidiano dos estudantes.
Analisar	Sistematizar as informações produzidas, contextualizando-as em espaços mais amplos, e na história, na vida das pessoas, nas afetações, na estrutura social e no acesso aos recursos.	Por meio do diálogo entre pequenos grupos e com a socialização dos resultados entre todos os estudantes, buscando explicações junto às pessoas da cidade e familiares.	Para realizar comparações entre o empírico e o teórico, levando em conta o conhecimento prévio, as informações adquiridas e a compreensão dos conceitos e interpretações científicas existentes.
	As condições de trabalho dos estudantes e seus	Realizar entrevistas com colegas e familiares sobre	Para identificar os desafios enfrentados pelos estudantes, como a

	impactos socioeconômicos.	as condições de trabalho e estudo.	jornada dupla e seus efeitos na saúde e no desempenho acadêmico.
Interpretar	Buscar as informações que justificam e auxiliam no entendimento do que foi estudado, pesquisado e/ou contextualizado.	Construir explicações, produzir narrativas, elaborar questionamentos e enunciar prognósticos.	Para gerar entendimentos, buscar explicações com embasamento empírico, teórico e crítico, questionar, utilizar os conhecimentos prévios, as informações produzidas, os conceitos geográficos estudados e elaborar projeções.
	As políticas públicas e suas influências na qualidade de vida dos estudantes.	Pesquisar sobre programas e políticas locais que afetam a educação e o transporte público.	Para entender como as políticas públicas podem ser melhoradas para atender às necessidades dos estudantes trabalhadores.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A integração dos temas do Currículo Paulista com o conceito de contexto geográfico pode promover a compreensão dos estudantes sobre como eventos globais e regionais influenciam e são influenciados pela realidade local. O estudo do contexto geográfico dos estudantes vai além da teoria, permitindo que eles reflitam sobre suas próprias realidades. Ao entenderem as dinâmicas do transporte, do trabalho e das condições de vida, os jovens conseguem projetar futuros mais conscientes e realistas. Essa compreensão crítica os ajuda a estabelecer metas que consideram tanto suas aspirações quanto os desafios locais. Assim, eles podem planejar estratégias mais eficazes para superar barreiras e melhorar suas comunidades. Dessa forma, o conhecimento geográfico torna-se uma ferramenta poderosa para a construção de horizontes de possibilidades mais amplos.

CONCLUSÕES

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Ilustração 9 – Mensagem localizada no pátio interno da E.E. Fernando Costa



Fonte: Moreti, N. M. T.; 2022.

Esta investigação situa-se na busca pela compreensão do campo de possibilidades a partir das vivências de jovens concretos, buscando olhar a diversidade, explorar seus dilemas e expectativas e, assim, contribuir com o encorajamento de “vôos” mais altos, promissores e socioespacialmente referenciados, como sugere o aforismo de Rubem Alves (2002).

Ao concluir este trabalho, um questionamento se tornou inevitável: onde tudo isso nos leva? Diante da complexidade do fenômeno analisado, das transformações ainda em curso provocadas pelo novo Ensino Médio, e das juventudes em contextos geográficos tão diversos,

não é possível fazer generalizações simples. Além disso, a defesa necessária da Geografia escolar, em meio à atual disputa territorial no próprio campo do currículo escolar, emerge como um desafio crucial.

Durante o estudo, busquei pressupostos teóricos, conceitos e pesquisas sobre o tema Projeto de vida, conectando saberes que permitem compreender a temática sob diferentes perspectivas. A trajetória teórica da pesquisa está associada ao pensar minhas experiências como educadora, na procura de uma nova práxis, construída na tensão entre teoria e prática, entre a professora e a pesquisadora. Portanto, minhas conclusões aqui estão situadas no tempo e no espaço em que os encontros com os colaboradores ocorreram. Elas se fundamentam nas declarações dos estudantes, professores e gestores que aceitaram participar da pesquisa.

Este estudo, além de contribuir para a construção teórica de uma Geografia das juventudes no Brasil, beneficia-se dos debates realizados no âmbito do GeoJuvés da Unesp e da conexão com um coletivo que está produzindo uma reflexão geograficamente orientada. A pesquisa investigou juventudes de contextos geográficos distintos, que têm em comum o fato de serem estudantes trabalhadores frequentando o ensino regular noturno em escolas públicas de cidades com dimensões e papéis diferentes. Embora tenha abordado uma realidade específica – estudantes do terceiro ano do Ensino Médio regular noturno em 2022, os dados podem ter similaridade com outras realidades.

As perguntas basilares que nortearam esta investigação foram: Até que ponto o campo de possibilidade disponível aos jovens no lugar onde vivem é influenciado pelo contexto geográfico? Qual o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do Ensino Médio, considerando as particularidades da cidade média e a pequena? Em que medida os currículos praticados, no Ensino Médio, adaptados às vivências juvenis socioculturais e espaciais distintas, podem contribuir para ampliar o campo de possibilidades desses jovens e seus projetos de vida?

Embora essas questões sejam objetivas, elas também carregam um componente subjetivo, pois os interesses e significados que os jovens atribuem a si mesmos e ao seu destino são profundamente individuais, ainda que atravessados por estruturas macro que condicionam suas vidas. Essas perguntas iniciais permitem ao educador e, possivelmente, ao gestor público refletir, especialmente em um momento em que a lei do novo Ensino Médio está sendo discutida. Apesar de sua recente implementação, ela já mostra ineficiências, o que sugere a necessidade de avaliação e ajustes.

A pesquisa oferece contribuições valiosas para gestores públicos, não apenas aqueles ligados à educação, mas também aqueles que pensam na sociedade como um todo. Que tipo de sociedade queremos construir? A resposta a essa pergunta passa pela reflexão sobre como cada

sociedade cuida de suas crianças, juventudes e jovens-adultos, que em parte são o público alvo desta pesquisa.

O conceito de espaço é crucial para entender a juventude, pois, em grande medida, os estudos sobre juventude têm sido apropriados pela sociologia, psicologia e até mesmo pela história, sob uma perspectiva sociológica-histórica. Turra Neto (2008) oferece contribuições significativas ao incluir a perspectiva geográfica na condição da juventude, e com esta pesquisa, busco fazer uma ponte entre o estudo da juventude e o jovem escolar.

A escola, como um dos espaços onde o jovem vivencia sua juventude, exerce um papel central no presente e futuro desses jovens, mas também nas expectativas que as famílias depositam nela. Esse espaço, além de ser uma instituição de ensino-aprendizagem, é um local de sociabilidades, conforme demonstrado pela pesquisa. Para muitos jovens, a sociabilidade é o que dá sentido e justificativa para permanecer na escola – menos pelo currículo, mais pelo encontro entre os jovens.

Este trabalho não apenas reconhece o espaço como uma categoria importante para entender a juventude, mas também explora como a Geografia escolar pode se apropriar desse espaço, inerente à juventude, para articular discussões relevantes na escola. Essa é uma importante contribuição da pesquisa.

O pressuposto inicial de que o contexto geográfico influencia o campo de possibilidade dos jovens foi confirmado, mas a pesquisa foi além disso. As práticas sociais juvenis que entrelaçam os jovens de cidades pequenas e médias criam conteúdos e implicações para o campo de possibilidades em cada lugar, moldando modos de vida, trajetórias, aspirações e visões de mundo.

Ao final, ficou claro que a Geografia escolar, ao promover a compreensão dos acontecimentos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais que interferem no cotidiano, capacita os estudantes a realizar uma leitura crítica do mundo em diferentes escalas. Isso, por sua vez, contribui para que os jovens compreendam suas realidades e possam se posicionar nelas.

A valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, bem como a contextualização dos conteúdos ensinados são práticas que permitem aos jovens entender as relações no mundo do trabalho e adquirir conhecimentos necessários para fazer escolhas alinhadas com o exercício da cidadania e os seus projetos pessoais de vida. Essa combinação, porém, nem sempre é fácil de realizar, evidenciando uma tensão entre o que se busca formar com a Geografia escolar e a preocupação mais urgente dos jovens com suas vidas após a escola, em um mundo marcado por intensas mudanças.

As falas dos diferentes sujeitos sociais (estudantes, professores e gestores) destacam as dificuldades enfrentadas pela escola pública, especialmente no período regular noturno, devido à rotatividade dos docentes, desafios para conectar os saberes ensinados com o mundo real mediante o currículo preestabelecido pela SEDUC e a complexidade de entender quem são esses estudantes, suas vivências, demandas, sonhos e os contextos geográficos em que elaboram seus projetos de futuro.

O conhecimento científico, o autoconhecimento e o repertório cultural são fundamentais para ampliar o campo de possibilidades. A escola, como um espaço de prática do pensamento crítico e formação cidadã, tem papel essencial para jovens com dificuldades em construir redes de apoio sólidas. É nesse espaço que eles encontram empatia, diálogo, posicionamento ético, resiliência e esperança – esperança no sentido de “esperançar”, encorajando os estudantes a ampliar seus campos de possibilidades.

A transição da juventude para a idade adulta, como revelado nas entrevistas, não é linear. As trajetórias individuais sofrem influências de agentes externos como família, grupos sociais, projetos sociais, atividades laborais, vivência na cidade, assim, um conjunto de elementos compõem as visões de mundo dos sujeitos. A escola, ao focar exclusivamente no estudo de disciplinas, pode, por vezes, negligenciar a vida real, perdendo elementos essenciais para tornar os conteúdos significativos.

O questionário socioeconômico trouxe dados importantes que permitiram traçar o perfil dos estudantes e compreender melhor suas vivências, práticas sociais e culturais, bem como os espaços que ocupam na cidade. No entanto, não é possível fazer generalizações, pois não há um perfil único entre os estudantes, mas uma diversidade de realidades. Em sua maioria, são jovens trabalhadores com diferentes composições familiares, gostos culturais e práticas juvenis.

O que se torna evidente é que, independente das diferenças entre as escalas e conexões de uma cidade média e de uma cidade pequena, os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores são profundamente similares. Considere o exemplo de João Vitor (Perfil 2) da cidade média, que acorda cedo, trabalha 11 horas em uma oficina mecânica, toma banho no emprego e vai direto para a escola, onde, após um longo dia, retorna para casa apenas para dormir, enfrentando ainda uma hora de percurso de ônibus ao final da aula, às 23h. Da mesma forma, João (Perfil 6), da cidade pequena, começa seu dia cedo, trabalha 8 horas enfrentando as intempéries da lavoura de amendoim e, depois da aula, encara também uma longa jornada de uma hora de ônibus para, finalmente descansar.

Embora as características das cidades em que vivem sejam diferentes, as dificuldades e as barreiras sociais enfrentadas por ambos são próximas. Esses jovens, frequentemente

rotulados como apáticos, desatentos, desmotivados ou sem perspectivas de futuro, na verdade, revelam, através de um olhar mais atento, a complexidade e a resistência que caracterizam a heterogeneidade vivida na escola. Esse olhar permite reconhecer que, por trás dessas aparências, existem histórias de luta, determinação e uma busca constante por um futuro melhor, mesmo diante de condições tão adversas.

Os resultados da pesquisa indicam que a cidade pequena é mais limitadora para os projetos de vida dos jovens, reforçando sua função como espaço de expulsão da população jovem. Exemplos como o de Larissa (Perfil 17), da cidade média, e Laura (Perfil 15), da cidade pequena, mostram como o contexto geográfico impacta os projetos de vida e aspirações dos jovens, evidenciando a necessidade de deslocamento e as dificuldades em conciliar trabalho, estudo e qualificação profissional. Enquanto Larissa, residente da periferia de Presidente Prudente, trabalha como autônoma realizando tranças e penteados afro e menciona ter realizado cursos profissionalizantes nessa área sem encontrar dificuldades na oferta em sua cidade, Laura, moradora de Flórida Paulista, relatou suas dificuldades para realizar um curso profissionalizante voltado à estética (design de sobrancelhas, alongamento de unhas e manicure). Um desses cursos está sendo realizado às quartas-feiras à noite na cidade de Adamantina, o que significa que ela precisa se deslocar para outra cidade e faltar à escola, pois o horário é concomitante.

O contexto geográfico e social são elementos que criam barreiras ao campo de possibilidade dos jovens, mas não impossibilitam a construção de pontes para ascenderem socialmente e alcançarem seus projetos de vida. A cidade em que cada jovem vive é um elemento significativo, pois a pesquisa mostrou que a maioria dos estudantes da cidade média almeja um curso superior, enquanto os da cidade pequena, em sua maioria, não têm essa meta, devido às suas atuais atividades laborais não necessitarem ou à falta de referências próximas que tenham alcançado esse nível de qualificação.

Para os estudantes de Presidente Prudente, o trajeto diário de ônibus entre escola e casa contribui para ampliar sua visão de futuro, enquanto para os estudantes de Flórida Paulista, o percurso é mais um obstáculo à conclusão do Ensino Médio. Em comum, está a percepção da escola como um local que poderia contribuir mais significativamente para ampliar os horizontes para o futuro.

Compreendo o componente curricular Projeto de vida e a interdisciplinaridade da temática dentro da Geografia escolar como um avanço, embora com ressalvas. Esse é um passo importante em direção ao direito das juventudes em ter um tempo/espço na escola dedicado a proporcionar o estímulo necessário para analisar as possibilidades reais, projetar metas para o futuro e estabelecer estratégias para alcançá-las.

As ressalvas estão na influência do neoliberalismo na educação, especialmente nos interesses por trás das políticas educacionais voltadas para a formação de indivíduos com habilidades de autogestão e com a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. O discurso neoliberal, ao propor uma educação que molda jovens para se adequarem às exigências do mercado de trabalho, promove uma lógica de meritocracia que ignora as desigualdades estruturais que afetam o acesso a oportunidades. A ênfase na formação de um jovem empreendedor, autônomo e resiliente, embora possa parecer positiva, está frequentemente alinhada com os interesses neoliberais de criar uma força de trabalho adaptável e produtiva, pronta para enfrentar as incertezas do mercado. O resultado é uma forma de alienação onde as dificuldades enfrentadas pelos jovens, como as destacadas neste estudo, são tratadas como falhas pessoais, em vez de reflexos das complexas dinâmicas socioespaciais e econômicas que moldam suas vidas.

Entretanto, pesquisas futuras poderão:

- 1) Fornecer dados concretos e avaliar, de fato, os rumos tomados com o novo Ensino Médio e seus impactos no ensino regular noturno, analisando a flexibilização e suas implicações nas aspirações dos jovens, como também, poderão analisar como o ensino de Geografia pode dialogar com os projetos de vida dos estudantes do Ensino Médio diante da implementação dos itinerários formativos.
- 2) Aprofundar o entendimento sobre como os contextos geográficos influenciam a visibilidade das estruturas sociais para os jovens. Há uma necessidade de explorar mais a interseção entre individualização e subjetividades.
- 3) Explorar o que acontece quando os jovens são conscientes das barreiras socioespaciais e restrições estruturais, mas têm pouca capacidade de mudar suas realidades. Esse foco ajudaria a compreender melhor a relação dos jovens com a mudança social, discriminações e estereótipos atribuídos por senso comum às juventudes periféricas.
- 4) Abordar o trabalho de pesquisadores da interseccionalidade, considerando classe, raça e gênero e, as interligações entre estas estruturas sociais nas biografias, percepções de possibilidades e aspirações para o futuro. Esse olhar ajudaria a acrescentar profundidade e riqueza aos relatos das experiências vividas pelos jovens.
- 5) Aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas específicas que permeiam a juventude escolar trabalhadora de cidades médias e pequenas, especialmente em relação às suas percepções sobre o campo de possibilidades. Uma

área de investigação promissora é a análise do impacto das políticas educacionais recentes, como o novo Ensino Médio, na configuração dos projetos de vida desses jovens.

6) Outro caminho potencial é o exame das práticas pedagógicas que melhor dialogam com os contextos geográficos e culturais dos estudantes, proporcionando uma educação que não apenas se ajuste às exigências do mercado, mas que também promova uma cidadania crítica e a construção de uma vida digna. Investigações futuras poderiam, ainda, analisar as implicações da urbanização e das políticas de desenvolvimento regional sobre as perspectivas de futuro dos jovens, bem como a influência das características do urbano e rural na formação de identidades e aspirações juvenis.

Em conclusão, esta pesquisa reafirma a importância do contexto geográfico na conformação das possibilidades e limites que os jovens percebem em suas trajetórias de vida.

Ao aplicar a teoria do agenciamento nesta tese, percebe-se que os jovens de Flórida Paulista, por exemplo, são constantemente influenciados pela proximidade com o campo e por uma economia predominantemente agrícola. Por outro lado, os jovens de Presidente Prudente vivem em uma rede urbana mais complexa, com maior acesso a serviços e a redes de interação social. Esses contextos, compostos por elementos heterogêneos – como paisagens, fluxos de trabalho, relações de poder, história local e interações sociais – interagem de maneira dinâmica, formando um agenciamento que influencia as escolhas e aspirações desses jovens para o futuro, participando ativamente da constituição das experiências de juventude. Esses arranjos interferem tanto nas práticas de sociabilidade do presente quanto nos projetos de futuro que esses jovens elaboram.

A teoria do agenciamento revela-se adequada para entender como essas forças, emergentes de contextos geográficos distintos, criam e reconfiguram conexões entre múltiplos elementos. Ela expõe como os jovens, ao interagir com o espaço, o trabalho e as dinâmicas sociais – seja na pequena cidade de Flórida Paulista ou na cidade média de Presidente Prudente – estão continuamente atravessados por forças que combinam multiplicidade, relações de poder, fluxos e histórias em transformação. Dessa forma, o contexto geográfico se apresenta como um arranjo complexo, um agenciamento em que fluxos heterogêneos convergem, conferindo coerência e significado às experiências de vida no presente e às projeções futuras. O conceito de agenciamento nos permite perceber que esses jovens não são apenas produtos dos seus espaços, mas agentes que negociam e reconstroem suas relações com o ambiente, influenciados por redes de apoio, interações comunitárias, acessos e oportunidades.

No presente, a sociabilidade dos jovens de Flórida Paulista é marcada por interações próximas e comunitárias, ligadas, em grande parte, à cidade pequena e às atividades agrícolas, o que gera um cotidiano de convivência mais direta, onde muitos se conhecem. Esse cenário é moldado pela proximidade física e pelos vínculos familiares mantidos ao longo de gerações, o que favorece a circulação de informações entre os moradores. As oportunidades de emprego, no entanto, são mais limitadas, refletindo os desafios econômicos típicos de localidades menores.

Em Presidente Prudente, a sociabilidade é mais diversificada; os jovens circulam em uma rede urbana mais ampla, com maior oferta de centros culturais, cursos profissionalizantes, eventos, projetos e oportunidades profissionais. Contudo, essa ampliação das interações também traz desafios, como a intensa concorrência por empregos e a desigualdade de acesso a recursos, especialmente para os jovens das periferias, onde as opções de transporte e qualificação são mais restritas. Esse contexto geográfico pode criar uma fragmentação nas experiências juvenis, em que os jovens precisam conciliar expectativas de futuro com as limitações estruturais que enfrentam, como o tempo de deslocamento e as exigências do mercado de trabalho.

Embora a cidade média ofereça maiores oportunidades de emprego, a forte concorrência e a demanda por qualidades específicas – como boa aparência, habilidades de comunicação e experiência prévia – não podem ser ignoradas. Muitos jovens periféricos não têm acesso a cursos de qualificação ou a redes de contato que facilitem sua inserção no mercado, enfrentando barreiras para conseguir esses empregos. Assim, apesar da maior oferta de trabalho, ela vem acompanhada de uma competição acirrada, especialmente em áreas como o comércio, que atraem candidatos de perfis diversos. Para jovens sem experiência ou qualificação formal, as chances de conseguir um emprego são menores, o que gera frustração e desmotivação.

Os projetos de futuro, em ambos os contextos geográficos, refletem essas dinâmicas. Em Flórida Paulista, o vínculo com o setor agrícola pode limitar as ambições dos jovens, mas também oferece estabilidade e previsibilidade, favorecendo a continuidade de projetos familiares e comunitários. Em Presidente Prudente, há mais opções profissionais e educacionais, o que amplia as possibilidades, mas também gera incertezas em um ambiente de maior competição. Apesar dessas diferenças, ambos os grupos compartilham o desejo de construir uma coerência entre suas experiências atuais e os futuros que almejam, evidenciando que o contexto geográfico atua como mediador dessas experiências e expectativas.

O ensino de Geografia, ao considerar o contexto geográfico como um agente, pode desempenhar um papel crucial na leitura crítica da realidade local e na ampliação dos horizontes

dos jovens. Ao explorar a relação entre o espaço vivido e as experiências da juventude, o ensino de Geografia auxilia os jovens a entenderem como os arranjos geográficos – rurais ou urbanos – influenciam suas sociabilidades no presente e moldam seus projetos futuros.

Em Flórida Paulista, o estudo do contexto geográfico pode revelar as dinâmicas territoriais e econômicas da agricultura, ajudando os jovens a refletirem sobre sua inserção nesse cenário e as alternativas que podem explorar. Em Presidente Prudente, a Geografia pode proporcionar uma melhor compreensão das redes urbanas, econômicas e culturais que afetam as oportunidades e os desafios de viver em uma cidade média, permitindo aos jovens perceberem novas formas de interação com o espaço urbano.

Mais do que interpretar o contexto geográfico local, o ensino de Geografia pode ampliar o repertório dos estudantes, mostrando como suas realidades se conectam a processos globais, como globalização, redes de comércio, sustentabilidade e mudanças tecnológicas. Essa ampliação de horizontes pode ajudar os jovens a construir projetos de vida mais fundamentados e a reduzir as incertezas que enfrentam, proporcionando-lhes maior previsibilidade em um mundo cada vez mais marcado por riscos e transformações.

Dessa forma, o ensino de Geografia contribui para uma leitura crítica e ampliada do contexto geográfico, permitindo que os jovens não só compreendam melhor seu entorno, mas também imaginem novas formas de se posicionar em relação a ele. Ao fornecer um entendimento mais sólido das forças que moldam suas vidas, a Geografia oferece aos jovens não apenas conhecimento, mas também uma sensação de agência e clareza para enfrentar o futuro.

A proposta de utilizar o ensino de Geografia como ferramenta para ampliar o entendimento dos jovens nas duas cidades é uma estratégia poderosa. Ao trabalhar com a leitura do contexto geográfico, a Geografia não só ajuda os jovens a compreenderem melhor o lugar em que vivem, mas também lhes oferece ferramentas para pensar seus projetos futuros de forma mais consciente e embasada.

Nas aulas de Geografia, os estudantes podem analisar as dinâmicas espaciais, econômicas e sociais das suas cidades e, com isso, entender melhor os desafios que enfrentam, como as distâncias, a concorrência e as exigências do mercado de trabalho em Presidente Prudente, ou a menor oferta de emprego em Flórida Paulista, compensada por uma vida com mais tranquilidade, segurança, qualidade de vida e custo de vida mais baixo. Isso pode ampliar suas visões de futuro, auxiliando-os a construir projetos mais realistas e promissores.

Além disso, o ensino de Geografia pode ajudar a reduzir os limites e medos associados a um mundo em constante transformação, oferecendo algumas certezas. Por exemplo, ao estudar

o impacto das redes globais, mudanças climáticas e desafios locais, os jovens se preparam melhor para enfrentar essas realidades e pensar em estratégias para superá-las. A Geografia, assim, torna-se uma ponte entre a leitura do presente e a construção de um futuro mais seguro e planejado.

Portanto, o ensino de Geografia oferece aos jovens uma compreensão ampliada das forças que moldam o mundo e, ao mesmo tempo, proporciona uma visão mais realista e fundamentada para a construção de seus projetos de vida. Esse conhecimento ajuda a mitigar a sensação de risco e incerteza, proporcionando maior clareza e confiança para enfrentar os desafios do futuro.

A Geografia escolar, ao articular o estudo das dinâmicas sociais, econômicas, culturais e ambientais, desempenha um papel crucial na ampliação do campo de possibilidades dos estudantes. No entanto, é preciso que essa disciplina seja ensinada de forma que dialogue diretamente com as realidades vivenciadas pelos jovens, tornando o ensino significativo e relevante para suas vidas.

A pesquisa demonstrou que, apesar das barreiras socioespaciais impostas pelos contextos geográficos e sociais, os jovens encontram maneiras de construir seus projetos de vida, muitas vezes desafiando as expectativas e limitações que o ambiente lhes impõe. Suas aspirações vão além do curso superior ou da ascensão profissional, mostrando que um projeto de vida não se limita apenas a essas metas.

Embora a educação e o trabalho sejam importantes, muitos jovens vislumbram outros caminhos para a realização pessoal. Eles aspiram constituir uma família, mudar de cidade, alcançar qualidade de vida, ou até mesmo empreender. Esses projetos são igualmente significativos e revelam uma compreensão mais ampla do que significa ter uma vida plena e realizada, onde o sucesso é medido não só por títulos acadêmicos ou posições profissionais, mas também pela realização de desejos pessoais e pelo bem-estar emocional e social.

Dessa forma, é fundamental que a escola, como espaço de formação integral, continue empenhada em compreender e atender às necessidades e sonhos desses jovens, oferecendo um ensino que vá além da transmissão de informações, para também inspirar e encorajar a construção de futuros mais promissores e conscientes.

Assim, podemos vislumbrar um futuro em que a Geografia escolar, em constante diálogo com os contextos geográficos locais e as complexas realidades dos estudantes, desempenhe um papel crucial na formação de indivíduos capazes de transformar suas vidas e, conseqüentemente, o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V., PAPA, F. C. (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

AGUILLERA, F. **Projeto de vida e preparação para carreira de jovens aprendizes: da realidade à intervenção**. 2013. 316 f. Tese (Doutorado em Ciências), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

AHMED, S. Atmospheric Walls. In: **Feministkilljoys, o.S. Online**, 2014. Disponível em: <https://feministkilljoys.com/2014/09/15/atmospheric-walls/> Acesso em: 26/09/2023.

ALLEN, J. **A more than relational geography?** *Dialogues in Human Geography*, 2 (02), p. 190-193, 2012.

ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ALVES, M. A. S. **Juventudes e Ensino Médio: transições, trajetórias e projetos de futuro**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ANDERSON, B.; MCFARLANE, C. Assemblage and Geography. **Area**, 43 (02), p. 124–127, 2011.

ANDERSON, B.; KEARNES, M.; MCFARLANE, C.; SWANTON, D. On Assemblages and Geography. **Dialogues in Human Geography**, 2 (02), p. 171-189, 2012.

ANDERSON, B. “Affective life”. In: **Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions**. Farnham: Ashgate, 2014, p. 1-21.

ANGELIN, A. P. **A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ARAUJO, T. M. S. **Desenvolvimento e validação de jogo analógico sobre projeto de vida com adolescentes escolares: “GPS da vida”**. Dissertação. 2022. 136 f. (Mestrado em Saúde Familiar), Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2022.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAKER, T.; MCGUIRK, P. M. Assemblage thinking as methodology: commitments and practices for critical policy research. **Territory, politics, governance**, 05 (04), p. 425-462, 2017.

BARBERINO, W. M. **Inovação educacional e o período pré-universitário**: uma análise autoetnográfica de uma experiência em um cursinho pré-vestibular. 2020. 134 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENTO, I. P. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico**: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do Ensino Médio e da potencialidade do lugar. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. *In: Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121. 1983.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. *In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (org.) Escritos de Educação*. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

BOUTINET, J. P. **Anthropologie du projet** [Anthropology of the project] (2nd ed.). Presses Universitaires de France, 1992.

BROWN, G. Emotional geographies of young people's aspirations for adult life. **Children's Geographies**, 09 (1), p. 7-22, 2011.

BRUNS, M. A. T. **Não era bem isto o que eu esperava da universidade**: um estudo de escolhas profissionais. 1992. 217 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1992.

CALLAI, H. C. A geografia no ensino médio. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 60-99, 1º semestre, 1999.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In: Castrogiovanni, A. (org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 71-114.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, v. 14, n.16, 2001, p. 133-152.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. (org.). **Pesquisa, Educação e Cidadania**: percursos teóricos e metodológicos. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, 2013, p. 513-518.

CAMAROTTI, A. C.; DI LEO, P.; KORNBLIT, A. L. Ocio y tempo libre em los jóvenes. *In*: KORNBLIT, Ana Lía (coordinadora). **Juventud y vida cotidiana**. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 73 a 86.

CAMPOS, J. C. **Educação do campo e o significado da escola no enraizamento e projetos de vida de jovens do assentamento "Boa Sorte" em Restinga/SP**. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano**: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARLOS, A. F. A. Da “Organização” à “Produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. *In*: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B. (orgs.). **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2011, p. 53-73.

CARLOS, A. F. A. Diferenciação sócioespacial. **Revista Cidades**, v. 4, p. 45-60, 2007.

CARRANO, P. **Os jovens e a cidade**: identidade e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Telas** (UERJ online), v. 12, n 26, p 7-22, set./dez. 2011.

CORRÊA, R. L. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. **Revista Cidades**, v. 4, p. 61-72, 2007.

CARDOSO, C. A. A. A cidade, a educação e o ensino. *In*: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (org.). **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 61-75.

CARDOSO, C. P. **Um olhar do adolescente para a vida**: projeto de vida de um grupo de adolescentes em Marília. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CARNEIRO, C. G. **Reflexões sobre projeto de vida e sua construção**: a contribuição da filosofia existencialista de Sartre junto aos alunos do ensino médio. 2021. 89 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

CASO, M. V. F. Imaginarios culturales, valoración social y selección de contenidos em geografia. *In*: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (org.). **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 45-58.

CATÃO, M. F. F. M. **Excluídos sociais em espaços de reclusão**: as representações sociais na construção do Projeto de vida. 2001. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1999.

CAVALCANTI, L. S. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de geografia. *In: Cavalcanti, L. S. (org.). Temas da geografia na escola básica*. Campinas: Editora Papirus, 2013. p. 65-94.

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia. Goiânia**, v. 36, n.3, p. 399-419, set./dez. 2016.

CIAMPA, A. C. Políticas de Identidade e Identidades Políticas. *In: DUNKER, C. I. L. & PASSOS, M. C. (orgs). Uma Psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo: Edicon, 2002.

CHAVES, M. **Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2010.

CONCEIÇÃO, A. N. **Espaço e lugar privilegiado para formação de professores**: Instituto de Educação “Fernando Costa” (1953-1975). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CORREIA, G. B. **O autoconceito de estudantes com altas habilidades/superdotação na vivência da adolescência**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

COSCIONI, V. **A comprehensive theory of life projects**. 2021. 85 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP*, 4 a 8 de novembro de 2002, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto, 2002.

CUNHA, M. J. S. **Projetos de vida: família e trabalho infantil na perspectiva dos beneficiários de um programa social**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. The development of purpose during adolescence. *In: Applied Developmental Science*, july/2003, p. 119-128.

DAMON, W. **The path to purpose: How young people find their calling in life**. New York: Free Press, 2008.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, H. C. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores**. 2019. 246 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

D'ANGELO, O. La formación de los proyectos de vida del individuo: Una necesidad social [The formation of the individual's life projects: A social need]. **Revista Cubana de Psicología**, 3 (2), 31-39, 1986.

DELANDA, M. **A New Philosophy of Society: Assemblage theory and social complexity**. Londres: Continuum, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Capitalisme et schizophrénie 2: Mille plateaux**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. **A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987.

DIÓGENES, G. **Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras e o movimento hip hop**. São Paulo: AnnaBlume, 1998.

DOVEY, K.; FISHER, K. Designing for adaptation: the school as socio-spatial assemblage, **The Journal of Architecture**, 19 (01), p. 43-63, 2014.

DUARTE, C. V. **Identidade e expectativas diante da aposentadoria: fim da trajetória profissional ou novo projeto de vida?** 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

DUBET, F. **El declive e las mutaciones de la institución**. Revista de Antropología Social, 2007, nº 16. Pág. 39 a 66. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0707110039A/9122>>. Acesso: 30/09/2022.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ELDER JR., G. H.; JOHNSON, M. K.; CROSNOE, R. The emergence and development of life course theory. In: MORTIMER, J. T.; SHANAHAN, M. J. **Handbook of the life course**, New York: Springer, p. 3-19, 2003.

ELDER JR., G. H. Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. **Social Psychology Quarterly**, vol. 57, p. 4-15, 1994.

ENDLICH, A. M. Na trilha conceitual e definições das pequenas cidades. In: BOVO, M. C.; COSTA, F. R. (org.). **Estudos urbanos: conceitos, definições e debates**. Unespar/Campo Mourão: Fecilcam, 2017, p. 33-54.

EVANS, C. Moving away or staying local: the role of locality in young people's 'spatial horizons' and career aspirations. **Journal of Youth Studies**, 19 (4), p. 501-516, 2015.

FAVACHO, A. V. **A empresa na escola: o projeto de vida no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo e a formação do estudante do ensino médio**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2020.

FEIXA, C. **De juvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 02, maio/ ago., p. 185-204, 2010.

FERRARI, G. M. **Jovens do campo e projetos de vida: experiências dos egressos do PROEJA com alternância do Instituto Federal Baiano**. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2004.

FORTES, L. J. S. S. **Projetos de vida de jovens do ensino médio e o trabalho social em caráter voluntário: um estudo exploratório**. 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução: Walter O. Schlupp, Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FRASSETTO, M. A. **Projeto de futuro na dimensão sócio afetiva: percepções de alunos/as do ensino secundário de Portugal e ensino médio do Brasil**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRESCA, T. M. Centros locais e pequenas cidades: diferenças necessárias. **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, vol. 9, n. 20, set./ dez., 2010, p. 75-81.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 13-41.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, v. 22, n. 03, 1989, p. 58-63.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age**. Stanford University Press, 1991.

GONÇALVES, E. S. **As propagandas do ENEM, PROUNI e FIES no processo de ampliação do acesso ao ensino superior**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2020.

GRACIOLA, M. A. D. **Autoeficácia ocupacional e de decisão de carreira: análise de uma intervenção em estudantes do ensino médio público**. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2015.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, n. 58, p. 157-175, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25633.pdf>. Acesso: 20/10/2023.

HAERTEL, D. **Projetos de vida de jovens universitários: um estudo sobre engajamento social e projeto de vida**. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

HARAWAY, D. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **Revista GEOgraphia**. Rio de Janeiro: UFF, v. 14, n. 28, p. 8-39, 2012.

HOPKINS, E. P. **Young people, place and identity**. New York: Routledge, 2010.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação a Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

INHELDER, B., PIAGET, J. **The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures** (A. Parsons, Trans.). Basic Books, 1958.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia. Práticas e Textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. p. 135-169.

KAMALIPOUR, H.; PEIMANI, N. Assemblage thinking and the city: implications for urban studies. **Current urban studies**, 03 (04), p. 402-408, 2015.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KOBER, C. M. **Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio**. 2008. 331 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2008.

KOHUT, H. **The restoration of the self**. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.

LEÃO, G; DAYRELL, J. T; REIS, J. B. Juventudes, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

LECCARDI, C. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo (Toward a new meaning of the future: social change, youths and time). **Tempo Social**, 17 (02), 35-57, 2005.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, R. R. **O voo que as grades (não) impedem: análise do projeto de vida dos alunos da EJA**. 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

LÖW, M. O spatial turn: para uma sociologia do espaço. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, 25 (02), 2013, p. 17-34.

MCDOWELL, L. **Gender, Identity and Place: understanding feminist geographies**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

MC FARLANE, C. Assemblage and critical urbanism. **City**, 15 (02), p. 204-224, 2011.

MACEDO, I. L. **Projeto de vida: em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar**. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e valores**. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. **Introdução à Sociologia da Educação**. Editora Cultrix, São Paulo: 1969.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. (org.). **La juventud es mas que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. *In*: MARGULIS, M. *et al.* (org.). **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998. p. 3-21.

MARKO, K. W., & SAVICKAS, M. L. Effectiveness of a career time perspective intervention. **Journal of Vocational Behavior**, 52 (1), 1998, p. 106-119.

MARQUES, A. C. S. **As espacialidades instituídas pelas jovens mulheres negras na e por meio da cultura Hip Hop em Londrina (PR)**. 2021. 229 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2021.

MARSTON, S. A. The social construction of scale. **Progress in Human Geography**, 24 (2), 2000, p. 219–242.

MARTINS, L. R. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no estado do Espírito Santo**. 2019. 229 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília, 2019.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. *In*: ARANTES, A. (org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p. 176-185.

MASSEY, D. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**, Ano 06, n. 12, 2004, p. 07-23.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, D. Concepts of space and power in theory and in political practice. **Doc. Anàlise Geogràfica**, 55, 2009, p. 15-26.

MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (orgs.). **Territórios do cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UNISC, 1995.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos/ Tim May; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. – 3. ed. – Porto Alegre: Artined, 2004.

MCDOWELL, L. **Gender, Identity and Place**: understanding feminist geographies. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

MEINERZ, C. B. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar a periferia urbana. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MORAES, C. C. M. P. **A reprodução da desigualdade**: o projeto de vida familiar de um grupo operário. 1977. 150 f. Tese (Mestrado), Departamento de Sociologia, FFLCH das USP, 1977.

MORAN, J. Desafios na implementação do Projeto de vida na Educação Básica e Superior, **Blog Educação Transformadora**, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2019/06/Desafios_Vida1.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

MORETI, N. M. T. Espaço escolar e geografia dos afetos: paredes ou pontes atmosféricas? *In: Revista Geografia em Atos (GeoAtos online)* - Afetos e emoções: abordagens teórico-metodológicas na análise do Espaço Geográfico - v. 05, n. 12, p.135-147, jul, 2019.

MORETI, N. M. T. **Juventudes na escola**: inter-relações, subjetividades, identidades e formação cidadã. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

MÜLLER, M; SCHURR, C. Assemblage thinking and actor-network theory: conjunctions, disjunctions, cross-fertilisations. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 41, n .3, p. 217-229, 2016.

NAIL, T. What is an Assemblage? **SubStance**, 46 (01), 2017, p. 21-37.

NISHIWAKI, L. K. **A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania**: um estudo de caso acerca das concepções de jovens do Ensino Médio da cidade de São Paulo-SP. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

OJALA, R. M. P. **Projetos de futuro de jovens universitários no Distrito Federal**: um estudo de caso. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília, 2008.

OLIVEIRA, L. R. **Estudo do projeto de vida profissional de alunos universitários do curso de pedagogia**. 2001. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2001.

OLIVEIRA, V. N. M. **Pra agora e pro futuro:** desafios da escolarização e projetos de jovens do Ensino Médio com percursos acadêmicos acidentados. 2020. 194 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

O'CONNOR, C. D. Classed, raced, and gendered biographies: young people's understandings of social structures in a boomtown, **Journal of Youth Studies**, 18 (7), p. 867-883, 2015.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1º., 2º., p. 139-165. 1990.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates:** jovens, trabalho e futuro. Porto: AMBAR, 2001.

PAIS, J. M. A simbologia dos apelidos na vida cotidiana escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul./set., p. 909-928, 2018.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEDROSO, M. F. **Flores e dores, vozes e vidas:** contexto geográfico de mulheres e suas experiências interseccionais em Presidente Prudente, SP. 2022. 360 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2022.

PEREIRA, A. B. **Meu projeto de vida:** uma aventura entre sonhos e desafios. Canoas, RS: Tulipa, 2020.

PEREIRA, O. C. N. **A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI):** uma análise na perspectiva da orientação profissional. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PIRANI, M. B. **Projeto de vida e capital cultural:** o ensino médio no estado de São Paulo. 2023. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2023.

PLOWMAN, L. Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives, **Children's Geographies**, 14 (02), p. 190-202, 2016.

RAPPORT, N. **I am dynamite:** An alternative anthropology of power. Routledge, 2004.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ:** Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

RIBEIRO, A. C. L. **Projeto de vida e gravidez em adolescentes:** analisando sua ocorrência no contexto das relações. 2002. 284 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

RODILES, G. C. Condiciones de vida e integración social de los jóvenes. *In*: KORNBLIT, A. L. (coord.). **Juventud y vida cotidiana**. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 119-131.

RODRIGUES, A. S. **Reciprocidade, solidariedade e reconstrução da identidade camponesa**: estratégias de reprodução social dos agricultores familiares da Cooperafloresta. 2013. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

RODRIGUES, T. O. M. **Cuidado essencial**: saberes e práticas de um movimento de pré-vestibular e educação popular para a juventude periférica. 2022. 194 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, F. A. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ, 1995. p. 82-113.

SALVI, B. F. **Para Além da Praça!** : a Batalha do Vale e a educação das juventudes de Presidente Prudente (SP). 2023. 215 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2023.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (org.) *et al.* **Alienígenas na sala de aulas** – Uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTORO, B. S. **Adolescentes em situação de vulnerabilidade social**: explorando suas perspectivas de futuro e projeto de vida. 2022. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

SANTOS, A. C. **Juventude e ensino médio de escolas públicas**: perspectivas e projetos de futuro. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2022.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, R. A.; SILVA, B.T.; IMADA, R. N. Os impactos da pandemia no comércio varejista de Presidente Prudente: Um estudo sobre as soluções encontradas pelas empresas. **Revista Alomorfia**, v. 5, n. 3, p. 372-385, 31 dez. 2021.

SARTRE, J. P. **Search for a method** (H. E. Barnes, Trans.). Alfred A Knopf, 1963. (Original published in 1957)

SARTRE, J. P. **Existentialism and human emotions**. Trad. de Haxel E. Barnes. Nova York: Philosophical Library, 1984.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

SEVERIANO, G. M. **Protagonismo e autoria**: dialogando com a disciplina projeto de vida. 2021. 25 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas), Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2021.

SILVA, I. M. M. **Projetos, sonhos e aspirações de jovens das camadas populares de Belo Horizonte/MG**, 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, K. C. **Educação para a Carreira e projeto de vida**: confluência das representações sociais e do habitus estudantil. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2019.

SILVA, M. F. S. **Os projetos de vida de adolescentes, filhos de quebradeiras de coco babaçu no leste do Maranhão**: escola, trabalho e perspectivas entre continuidades e rupturas. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, F. A. (org.) *et al.* **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ, 1995a. p. 184-202.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, F. A. (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ, 1995b. p. 190-207.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, e. 214130, p. 1-15, 2018.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, ano IV, nº6, jan./jun. 1999.

SILVEIRA, M. L. Escala geográfica: da ação ao império? **Terra Livre**, ano 20, vol. 2, jul./dez., p. 87-96, Goiânia, pp. 81-91, 2004.

SILVEIRA, M. L. Escala geográfica: da ação ao império? **Revista Terra Livre**, v. 2, n. 23, pp. 87-96, 2004.

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

SIRIANI, F. F. **Juventude em desenvolvimento**: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual**: Natureza, Capital e a Produção do Espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, A. F. **De geração em geração: famílias na luta por um pedaço de chão:** estratégias de reprodução social camponesa no Vale do Juari/TO, 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Ciência Sociais), Universidade Estadual de Campinas, 2017.

SOUZA, K. G. S. M. **Jovens de cidades pequenas no interior paulista:** práticas espaciais e tempo livre. 2020. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Presidente Pudente, 2020.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola:** a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

SPOSITO, M. E. B. A produção do espaço urbano: escalas, diferenças e desigualdades socioespaciais. In: CARLOS, Ana F. A.; SOUZA, Marcelo L.; SPOSITO, M. Encarnação B. (Org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios.** São Paulo: Contexto, 2011, p. 123-145.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

TURRA NETO, N. **Múltiplas trajetórias juvenis em Guarapuava:** territórios e redes de sociabilidade. 2008. 516 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2008.

TURRA NETO, N. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. **RA'E GA:** o Espaço Geográfico em Análise, v. 23, 2011, p. 340-375.

TURRA NETO, N. Pesquisa qualitativa em geografia. In: XVII Encontro Nacional de Geógrafos - XVII ENG, 2012, Belo Horizonte. **Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos:** entre escalas, poderes, ações, geografias, 2012.

TURRA NETO, N. Definir a juventude como ato político: na confluência entre orientações do tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, L. de S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. (org.). **A cidade e seus jovens.** Goiânia: PUC/Goiás, 2015, v. 1, p. 119-136.

TURRA NETO, N. Contextos geográficos e campos de possibilidades para diferentes gerações. In: OLIVEIRA, V. H. N. (org.). **Geografias das Juventudes.** Porto Alegre: GEPJUVE, 2023, v. 1, p. 61-76.

VANDERLEI, S. A. V. **Juventudes, escola e ensino de Geografia:** sujeitos, espaços e sentidos. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2018.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VELHO, G. **Individualismo e cultura:** Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea [Individualism and culture: Notes for an anthropology of complex societies]. Zahar, 1987.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

VANDERLEI, S. A. V. **Juventudes, escola e ensino de Geografia**: sujeitos, espaços e sentidos. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2018.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (org.). **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 13-25.

YOUNG, M. F. D. The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. Pacific-Asian Education, **Journal of the Pacific Circle Consortium for Education**, 22 (01), 2010, p. 21-32.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ ago. 2006.

WERLEN, B. Regionalismo e sociedade política. **GEOgraphia**, Niterói, ano II, n. 4, p. 7-25, 2000.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ZAKABI, D. **Jovens assentados**: história de vida e projetos de futuro em um assentamento no litoral do Ceará. 2018. 125 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ZUSMAN, P. La descripción en geografía. Un método, una trama. **Boletín de Estudios Geográficos**, vol. 102 p. 135-149, 2014.

ZUSMAN, P. La Tradición del trabajo de campo en Geografía. **Geograficando**, 2011, v. 07, n. 07, p. 15-32. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5089/pr.5089.pdf>. Acesso em: 02/07/2022.

NORMATIVAS LEGAIS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em: 30 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934**, de 1 de abril de 2020.

Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13979&ano=2020&ato=fe8Mzaq1EMZpWT445>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em:

<<https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>>.

Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 2048, pp. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Brasil. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>.

Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 06/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020. Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Legislativo nº 6**, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Documento orientador: Implementação do Novo Ensino Médio**. São Paulo: Seduc/SP, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Documento-orientador_Novo-Ensino-M%C3%A9dio-SP.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. São Paulo: EFAPÉ/SP, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/07/curriculo_paulista_etapa_Ensino_Medio.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em Ação: Caderno do Professor, Projeto de Vida, 2º e 3º ano do Ensino Médio, 1º semestre, vol. 01**, São Paulo: EFAPÉ/SP, 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/SPFE_EM_2%C2%AA-e-3%C2%AA-s%C3%A9ries_volume-1-Projeto-de-Vida.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 65.846/2021**, de 07 de julho de 2021. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. Diário Oficial, seção I, São Paulo, SP, vol. 131, n. 130, p. 14. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2flegislativo%2fagosto%2f03%2fpag_0014_ca87698230580847f2731888ed41b9e4.pdf&pagina=14&data=03/08/2021&caderno=Legislativo&paginaordenacao=100014>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SÃO PAULO. **Lei nº 2585**, de 14 de janeiro de 1954. Dispõe sobre a criação de um ginásio estadual em Flórida Paulista. São Paulo, 1954. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1954/lei-2585-14.01.1954.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SÃO PAULO. **Lei nº 11.864**, de 23 de abril de 1941. Dispõe sobre a criação de um ginásio do estado em Presidente Prudente. São Paulo, 1941. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1941/decreto.lei-12365-03.12.1941.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SÃO PAULO. **Lei nº 2337**, de 20 de outubro de 1953. Transforma a Escola Normal “Fernando Costa”, de Presidente Prudente, em Instituto de Educação “Fernando Costa”. São Paulo, 1953. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2337-20.10.1953.html>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO



Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”, declaramos que conhecemos e cumprimos os requisitos da Resolução CNS 510/16, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente, 05 de janeiro de 2022.

Prof. Dr. Nécio Turra Neto
Assinatura do orientador responsável
Programa de Pós-graduação em Geografia da FCT/UNESP

Nicole Mieko Takada Moreti
Pesquisador(a) responsável
Doutorado Acadêmico em Geografia da FCT/UNESP

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES, GESTORES E QUANDO SUJEITOS MAIORES DE IDADE

Título da Pesquisa: “Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”.

Pesquisadora Responsável: Nicole Mieko Takada Moreti

Orientador: Nécio Turra Neto

Natureza da pesquisa: o Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade realizar um estudo sobre as práticas espaciais cotidianas vivenciadas entre os estudantes da cidade pequena de Flórida Paulista (SP) e os estudantes da cidade média de Presidente Prudente (SP), buscando analisar em que medida o contexto geográfico altera o conteúdo da diferenciação e das desigualdades, influenciando no campo de possibilidades dos estudantes. Em particular, busca-se nas trajetórias escolares, no campo de possibilidade existente em cada configuração espacial (cidade pequena e cidade média), nas relações entre os estudantes e suas dinâmicas e nas práticas associadas ao cotidiano do espaço urbano – estudar, lazer, comprar, trabalhar, habitar e mobilidade –, compreender como o conteúdo da diferenciação e das desigualdades ocorrem em contextos geográficos distintos, colocando barreiras socioespaciais aos estudantes.

Participantes da pesquisa: a população alvo da pesquisa será estudantes do Ensino Médio, adolescentes na faixa etária aproximada de dezessete anos de idade. Em particular, refere-se a estudantes matriculados e frequentes no último ano do Ensino Médio de uma turma em cada uma das escolas estaduais: Dr. Pércio Gomes Gonzales em Flórida Paulista e Fernando Costa em Presidente Prudente. Assim, o tamanho da amostra no Brasil é de oitenta e seis pessoas aproximadamente, ou seja, as pessoas que serão diretamente implicadas nas metodologias formais de escuta, observação participante, entrevista semiestruturada, grupo focal e questionário misto.

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora problematize sobre as práticas espaciais cotidianas vivenciadas, trajetórias escolares, projetos de vida e campo de possibilidades existente em cada configuração espacial.

Sobre as entrevistas de grupo/ grupos focais: os colaboradores serão convidados a participar do grupo, já no momento da observação participante, quando identificaremos prováveis e pertinentes colaboradores para participarem desta nova etapa. Desse modo, realizaremos duas entrevistas de grupo, uma em cada escola campo, com uma estimativa de participação de

dezesseis alunos no total. O objetivo é reunir estudantes num grupo para acessar um ponto de vista coletivo e para que debatam entre si, a partir de algumas questões/problema colocados pela pesquisadora que, no grupo, será a mediadora do debate. Todos serão informados dos objetivos dos grupos focais, sua forma de organização e dinâmica. Realizaremos a leitura e assinatura do Termo de Assentimento dos estudantes, momentos antes de iniciar a atividade e encaminharemos aos seus pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os estudantes tragam assinado no dia de realização do grupo focal.

Sobre as entrevistas semiestruturadas: os colaboradores serão professores, professores coordenadores pedagógicos e gestores escolares, contemplando: um professor que ministra aula de geografia na turma em que a pesquisa será desenvolvida, um professor coordenador pedagógico da unidade escolar e um gestor escolar – diretor de escola ou vice-diretor. Desse modo, estimamos realizar três entrevistas semiestruturadas em cada escola campo, envolvendo diretamente seis profissionais de educação. O objetivo é obter dados que contemplem a visão dos adultos sobre as culturas juvenis, a cultura da escola e as concepções pedagógicas que são colocadas em prática por meio dos saberes docentes sobre a geografia ensinada e a geografia vivida.

Sobre a aplicação de questionário misto com questões semiabertas e fechadas: os colaboradores pretendidos são os oitenta estudantes envolvidos na observação participante em ambas as escolas campo. O objetivo é complementar informações, traçar um perfil socioeconômico dos jovens-alunos, compreender um pouco da cultura juvenil, apreender elementos sobre as percepções e práticas espaciais. Essa ação será negociada, portanto, aqueles estudantes que não aceitarem responder o nosso questionário, saberemos respeitar estas decisões e entendemos que o quantitativo na aplicação do questionário não representará mudanças na essência dos resultados previstos. Realizaremos a leitura e assinatura do Termo de Assentimento dos estudantes, momentos antes de iniciar a atividade e encaminharemos aos seus pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os estudantes tragam assinado no dia da aplicação dos questionários.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Não oferece riscos à integridade física dos participantes, mas eventualmente, pode provocar um desconforto pelo tempo exigido da presença pesquisadora observando a rotina escolar, durante as entrevistas ou durante a aplicação de questionário. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade. A pesquisa só será iniciada após apreciação da Comissão Nacional de Ética em

Pesquisa (CONEP), vinculada diretamente ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) e mediante parecer favorável.

Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Conforme a Resolução nº 510/16, as informações colhidas terão caráter confidencial, a privacidade será respeitada e todas as informações serão mantidas em sigilo, garantida a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que isto leve a qualquer penalidade ou traga algum prejuízo na relação com a pesquisadora e/ou com a instituição.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as práticas espaciais cotidianas vivenciadas entre os estudantes da cidade pequena de Flórida Paulista (SP) e os estudantes da cidade média de Presidente Prudente (SP), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa oferecer benefícios aos participantes, por trazer a possibilidade de compreender como o conteúdo da diferenciação e das desigualdades ocorrem em contextos geográficos distintos e influenciam no campo de possibilidades dos estudantes. Consideramos que a pesquisa pode contribuir para ampliar o campo de possibilidades dos jovens participantes e seus projetos de vida, para além dos limites encontrados no contexto geográfico por considerar a Geografia vivida pelos jovens-alunos e sua relevância para a Geografia escolar, em seu currículo formal e praticado, para que os jovens encontrem sentido e relevância no saber ensinado, assim como, instrumentos para ampliarem seus campos de possibilidades. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

Pagamento: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo

de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

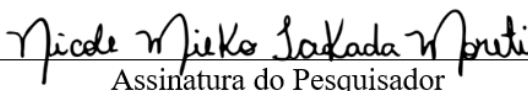
Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

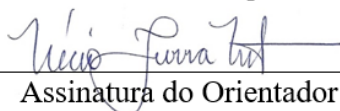
Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Orientador

Pesquisador: NICOLE MIEKO TAKADA MORETI. TELEFONE: (18) 99607-6888

Orientador: NÉCIO TURRA NETO. TELEFONE: (18) 3229-5668

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

Sua (Seu) filha (o) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”, sob responsabilidade da pesquisadora Nicole Mieko Takada Moreti.

Esta pesquisa tem como finalidade investigar as práticas espaciais cotidianas vivenciadas entre os estudantes da cidade pequena de Flórida Paulista (SP) e os estudantes da cidade média de Presidente Prudente (SP), buscando analisar em que medida o contexto geográfico altera o conteúdo da diferenciação e das desigualdades, influenciando no campo de possibilidades dos estudantes. Em particular, busca-se nas trajetórias escolares, no campo de possibilidade existente em cada configuração espacial (cidade pequena e cidade média), nas relações entre os estudantes e suas dinâmicas e nas práticas associadas ao cotidiano do espaço urbano – estudar, lazer, comprar, trabalhar, habitar e mobilidade –, compreender como o conteúdo da diferenciação e das desigualdades ocorrem em contextos geográficos distintos, colocando barreiras socioespaciais aos estudantes.

A população alvo da pesquisa será o Ensino Médio, de forma específica realizaremos grupos de discussão com estudantes, que são reuniões de grupos de estudantes em que algumas questões são colocadas para o debate. Estas reuniões serão gravadas em áudio. Realizaremos entrevistas semiestruturadas com professores, equipe pedagógica e direção. Por sua vez, pretendemos aplicar um questionário misto com questões semiabertas e fechadas junto aos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio, com o objetivo de complementar as informações, traçar um perfil socioeconômico dos jovens-alunos, compreender um pouco da cultura juvenil, apreender elementos sobre as percepções e práticas espaciais.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Não oferece riscos à integridade física dos participantes, mas eventualmente, pode provocar certo desconforto ao ser colocado diante de questões que, talvez, ainda não tenha se colocado. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do participante.

A pesquisa trará benefícios aos participantes, por reconhecer os jovens como interlocutores importantes para pensarmos o ensino de Geografia. Consideramos que a pesquisa pode contribuir para ampliar o campo de possibilidades dos jovens participantes e seus projetos

de vida, para além dos limites encontrados no contexto geográfico por considerar a Geografia vivida pelos jovens-alunos e sua relevância para a Geografia escolar, em seu currículo formal e praticado, para que os jovens encontrem sentido e relevância no saber ensinado, assim como, instrumentos para ampliarem seus campos de possibilidades. Seus resultados serão disponibilizados e apresentados para a comunidade escolar, na forma de documento escrito e de palestra aberta, quando os resultados serão colocados em discussão. Pretendemos realizar esta exposição antes mesmo da defesa final da dissertação, para contarmos com o aval dos colaboradores.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida. Sua (Seu) filha (o) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações produzidas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Diante das explicações, se você concorda que sua (seu) filha (o) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a (o) minha (meu) filha (o) (ou menor sob minha responsabilidade) a participar deste projeto.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

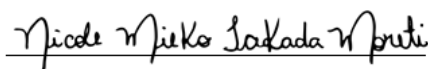
Responsável legal (menor de 18 anos):

Nome: _____ R.G. _____

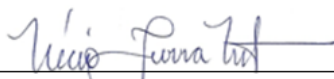
Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura do Responsável Legal



Assinatura do Pesquisador



Assinatura do Orientador

Pesquisador: NICOLE MIEKO TAKADA MORETI. TELEFONE: (18) 99607-6888

Orientador: NÉCIO TURRA NETO. TELEFONE: (18) 3229-5668

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luís Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE D – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Título do Projeto: “Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”.

Pesquisador responsável: Nicole Mieko Takada Moreti, RG: 40.240.737-4, CPF: 309.059.178-20, Endereço: Rua Joaquim Nabuco, nº.: 480, bairro: Centro. Adamantina. CEP: 17800-000, Estado de São Paulo.

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

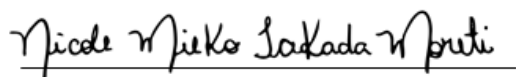
b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 510/16 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, 05 de janeiro de 2022.



Nome e assinatura do pesquisador responsável ou participante

APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO



Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Barreiras socioespaciais, campo de possibilidades e projeto de vida: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”. Nesta pesquisa pretendemos realizar um estudo sobre as práticas espaciais cotidianas vivenciadas entre os estudantes da cidade pequena de Flórida Paulista (SP) e os estudantes da cidade média de Presidente Prudente (SP), buscando analisar em que medida o contexto geográfico altera o conteúdo da diferenciação e das desigualdades, influenciando no campo de possibilidades dos estudantes. Em particular, busca-se nas trajetórias escolares, no campo de possibilidade existente em cada configuração espacial (cidade pequena e cidade média), nas relações entre os estudantes e suas dinâmicas e nas práticas associadas ao cotidiano do espaço urbano – estudar, lazer, comprar, trabalhar, habitar e mobilidade –, compreender como o conteúdo da diferenciação e das desigualdades ocorrem em contextos geográficos distintos, colocando barreiras socioespaciais aos estudantes.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto justifica a pesquisa e refere-se a dois fundamentos: primeiro, a cidade pequena e a cidade média colocam aos estudantes contextos geográficos diferentes que influenciam no campo de possibilidades. Por isso mesmo, consideramos que o conhecimento da Geografia vivida pelos estudantes pode oferecer contribuições no âmbito da formação docente, assim como, no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, em especial, para a Geografia ensinada. E como desdobramento disso, para a melhoria na qualidade de ensino de Geografia na educação básica, para a formação cidadã e para elaboração de projetos de vida mais amplos. Segundo, consideramos que as desigualdades sociais e a diferenciação na configuração espacial (cidade pequena e cidade média) a partir das práticas juvenis urbanas pode reverberar na compreensão de um quadro mais amplo de articulações sociais e, portanto, na produção do espaço das cidades. Consideramos que a pesquisa é relevante e trará benefícios para as escolas, para os professores e pesquisadores de licenciatura em Geografia, mas também pode trazer contribuições aos agentes que conduzem as políticas educacionais e curriculares, assim como, aos agentes interessados na diferenciação socioespacial em cidades brasileiras a partir das práticas espaciais juvenis.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação participante na escola, grupos de discussão, entrevistas e questionário misto, com questões semiabertas e fechadas, com o objetivo de complementar as informações, traçar um perfil socioeconômico dos jovens-alunos, compreender um pouco da cultura juvenil, apreender elementos sobre as percepções e práticas espaciais.

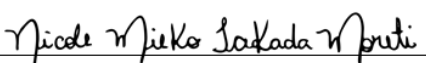
Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre

para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta “RISCO MÍNIMO” e não infringe as normas legais e éticas. Não oferece riscos à integridade física dos participantes, mas eventualmente, pode provocar um desconforto pelo tempo exigido da presença pesquisadora observando a rotina escolar, durante as entrevistas e/ou aplicação de questionários. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) menor


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Nicole Mieko Takada Moreti

Fone: (18) 99607-6888

E-mail: mieko.takada@unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE F – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

O objetivo principal é obter dados que permitam a análise do meio social dos jovens participantes do grupo focal, bem como de suas visões de mundo e representações coletivas (WELLER, 2006). Durante o campo o roteiro planejado poderá sofrer ajustes, mas manterão os pontos centrais.

Roteiro de discussões e temáticas a serem investigadas:

- 1) Apresentação de cada participante: nome, idade, local de moradia e preferências pessoais.
- 2) Todos os jovens vivem plenamente a juventude? Como é ser jovem? Quando uma pessoa deixa de ser jovem?
- 3) De que forma os jovens se relacionam e se apropriam dos espaços da cidade?
- 4) Há na cidade algo que contribuiu para os jovens pensarem seus projetos de futuro? O que exatamente?
- 5) As discussões feitas em sala de aula levam em consideração a espacialidade dos estudantes? Seus contextos geográficos de vivências?
- 6) A aula de geografia, em suas discussões e conteúdos, contribui para que os estudantes consigam fazer uma leitura geográfica do espaço em que vivem? Cite exemplos.
- 7) Podemos afirmar que os conteúdos da Geografia escolar têm feito diferença na vida dos estudantes e nos seus projetos de futuro? Exemplifique.
- 8) Questões imanentes²⁸.

²⁸ O roteiro do grupo focal seguiu as orientações de Weller (2006). A questão imanente refere-se à interpretação realizada pelo pesquisador e a devolutiva desta interpretação aos informantes, buscando compreender o “sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial” (WELLER, 2006, p. 251). Desse modo, após cada questionamento foi realizada uma síntese das ideias para obter uma resposta coesa do grupo participante.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O objetivo de entrevistar gestores e professores de geografia é obter dados que contemplem a visão dos adultos sobre as culturas juvenis, a cultura da escola e as concepções pedagógicas que são colocadas em prática por meio dos saberes docentes sobre a Geografia ensinada e a Geografia vivida. Cabe ainda pontuar que durante o campo o roteiro planejado poderá sofrer modificações.

Roteiro de entrevista:

1. Sobre sua formação: onde se formou, quando e como avalia sua formação em relação a estar preparado para a função docente (em termos de didáticas e de conteúdos)?
2. Você reside em qual localidade?
3. Como você avalia a juventude atualmente? Quais as diferenças e/ou semelhanças dos jovens dessa escola em comparação com os jovens escolares da sua época de estudante?
4. Qual o público atendido pela escola no Ensino Médio? E como a escola organiza seus espaços, tempos e ritmos para o atendimento desse público?
5. Quais as principais dificuldades que a escola enfrenta em relação a motivação dos estudantes do Ensino Médio?
6. Comente se há, durante as aulas ou práticas escolares, alguma discussão que contemple a espacialidade local. Exemplifique.
7. Você tem conhecimento das práticas espaciais dos estudantes para fora da escola, pelo que se comenta na escola, ou pelo que eles próprios comentam com você?
8. Durante as aulas ou práticas escolares têm sido levado em conta a cultura, os interesses, as motivações, as atitudes e as necessidades individuais e sociais dos estudantes? Exemplifique.
9. É possível fazer uma leitura geográfica do espaço em que os estudantes vivem a partir das discussões realizadas e dos conteúdos trabalhados em sala de aula? Cite exemplos.
10. E que sentido a escola tem feito diferença na vida de jovens empobrecidos das periferias, para além de garantir acesso ao diploma? (Gestores)
11. Em que sentido os conteúdos da geografia escolar tem feito diferença na vida de jovens empobrecidos das periferias, nos seus projetos de futuro? (Professor)

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

O objetivo do questionário a seguir é traçar um perfil socioeconômico dos jovens-alunos, compreender um pouco da cultura juvenil, apreender elementos sobre as percepções e práticas espaciais. Entretanto, durante trabalho de campo o roteiro planejado poderá sofrer ajustes.

Nome: _____

Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

Idade: _____

Telefone: _____ **Celular:** _____

E-mail/Facebook: _____

Estado Civil:

- ☐ Solteiro
☐ Casado legalmente
☐ Viúvo

- ☐ Mora junto, sem ser oficialmente casado
☐ Separado

Você se considera:

- ☐ Branco
☐ Negro
☐ Pardo

- ☐ Indígena
☐ Amarelo

Qual sua religião:

- ☐ Católica
☐ Evangélica
☐ Matriz africana

- ☐ Espírita
☐ Budista
☐ Outra, qual? _____

1. Em qual bairro você mora atualmente? Há quanto tempo?

2. Qual a distância entre a sua moradia e a escola onde estuda?

- ☐ Até 1 km ☐ De 5 a 10 km
☐ De 1 a 5 Km ☐ Mais de 10 km

3. Qual transporte que você utiliza para ir e vir da sua casa até a escola?

- ☐ A pé ☐ Carro próprio
☐ Bicicleta ☐ Motocicleta
☐ Ônibus coletivo ☐ Transporte escolar (van, ônibus)
☐ Carro da família ☐ Outro, qual? _____

4. Em qual tipo de residência você mora:

- ☐ Própria
☐ Alugada
☐ Empréstada
- ☐ Financiada
☐ Outro, qual? _____

5. Atualmente, você mora com:

- ☐ Pais
☐ Esposa/marido e filhos (caso tenha)
☐ Entidade assistencial
☐ Parentes (Avós, tios, primos, outros)
- ☐ Sozinho
☐ Amigos
☐ República ou pensionato
☐ Outros, quais? _____

6. Você tem irmãos?

- ☐ Sim, quantos? _____
☐ Não

7. Qual é a renda mensal da sua família?

- ☐ Um salário mínimo
☐ De dois a três salários mínimos
☐ De três a quatro salários mínimos
- ☐ De quatro a cinco salários mínimos
☐ De cinco a seis salários mínimos
☐ Acima de sete salários mínimos

8. Qual é a sua participação na renda familiar?

- ☐ Não trabalho
☐ Trabalho, mas não sou responsável pelo sustento familiar
- ☐ Trabalho e contribuo parcialmente para o sustento familiar
☐ Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento familiar

9. Caso tenha respondido que trabalha, responda:

Local: _____

Função: _____

Carga horária: _____

Renda: _____

Gasta o seu salário com o que? _____

10. Você faz ou já fez algum curso profissionalizante, técnico, informática ou idiomas?

- ☐ Sim, qual? _____
☐ Não, por quê? _____
- _____
- _____

11. Você pretende fazer algum curso superior?

- ☐ Sim, qual? _____
☐ Não, por quê? _____
- _____
- _____

12. Caso você tenha respondido que pretende fazer algum curso superior, o que influenciou na sua opção de curso? (Marque até três questões, numerando por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- ☐ Falta de opção
☐ Relação candidatos-vaga
☐ Trabalho na área
☐ Influência da família e/ou terceiros
☐ Maior retorno financeiro
- ☐ Habilidades/aptidões pessoais
☐ Necessidade de atender às expectativas dos pais
☐ Influência de profissionais (orientadores, professores etc.)

- ☐ Prestígio social
☐ Maiores oportunidades de trabalho
☐ Possibilidade de realização pessoal
☐ Vontade e gosto pessoal
- ☐ Influência por ter participado de eventos de divulgação de cursos ofertados por faculdades e/ou universidades

13. Como pretende se manter durante o curso superior?

- ☐ Trabalhando
☐ Com recursos da família
☐ Com bolsa de estudos
- ☐ Com ajuda dos outros
☐ Não pensei sobre o assunto
☐ Outro, qual? _____

14. O que você pretende fazer após o término do Ensino Médio?

15. Como você pensa seu futuro profissional?

- ☐ Fazer um curso universitário
☐ Fazer Especialização *Lato Sensu*
☐ Fazer Mestrado e/ ou Doutorado
☐ Trabalho formal
- ☐ Trabalho informal
☐ Fazer curso técnico e profissionalizante
☐ Não pensei sobre o assunto

16. Quantas horas diárias você dedica aos estudos extraclasse (fora da escola)?

- ☐ Até uma hora
☐ De uma a duas horas
☐ Mais de três horas
- ☐ Apenas no final de semana
☐ Apenas em véspera de prova
☐ Nenhuma hora

17. Quando não está trabalhando ou estudando, o que você costuma fazer? (Marque até cinco questões, por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- ☐ Assistir televisão
☐ Ouvir música ou cantar
☐ Jogar vídeo game
☐ Ajudar nas tarefas domésticas
☐ Namorar
☐ Ir a biblioteca
☐ Ir ao teatro ou cinema
☐ Ir ao clube ou piscina
☐ Ir à academia
☐ Ir ao Shopping Center
☐ Ir à Igreja
☐ Fazer cursos
- ☐ Ir a *lanhouse*, fliperama ou loja de jogos eletrônicos
☐ Visitar amigos
☐ Visitar parentes
☐ Frequenta bares ou similares
☐ Fica em casa navegando na *internet*
☐ Vai passear com os amigos
☐ Ler livro, jornal ou revista
☐ Fica em casa sem fazer nada, à toa ou dormindo
☐ Tocar instrumentos
☐ Praticar esportes

☐ Fica em casa fazendo outras atividades. Especificar quais são essas atividades:

☐ Fica na rua conversando com amigos e /ou fazendo atividades em espaços públicos. Especificar quais são essas atividades:

☐ Fica fora de casa realizando outras atividades. Especificar quais são essas atividades:

18. Você utiliza e/ou frequenta os itens listados a seguir com qual frequência?

Igreja	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Bares e similares	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Lanchonete e similares	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Shopping	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Praça	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Encontra os amigos	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Navega na internet	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Joga futebol/ Esporte	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Joga Videogame	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Assiste televisão	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Ouve Música	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Vai em shows	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Vai em festas	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Sai para dançar	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Parques de diversão	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Cinema	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Circo	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Teatro	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Leituras	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Museus / exposições	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre
Assiste filmes locados	☐ nunca	☐ pouco	☐ sempre

19. O que impossibilita você de realizar as atividades listadas anteriormente?

- ☐ Falta de tempo
☐ Falta de dinheiro
☐ Outras: _____
☐ Pais não deixam
☐ Insegurança

20. O que você gostaria de fazer no seu tempo livre, mas ainda não faz?

21. Você convive com maior frequência com qual tipo de grupo social? (Marque até três opções, numerando por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- ☐ Colegas de trabalho
☐ Colegas da escola
☐ Familiar
☐ Religioso
☐ Grupos de amigos (fora da escola)
☐ Outro, qual? _____

22. Participa de algum grupo como: torcida organizada, banda de rock, rap, grupos religiosos, movimento estudantil etc.?

- ☐ Sim
☐ Não

23. Caso tenha respondido sim, qual? (Marque até três opções, numerando por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- ☐ Cultural
☐ Movimento estudantil
☐ Esportivo
☐ Religioso, qual? _____
☐ Outro, qual? _____

24. Se respondeu cultural, você participa de qual grupo?

- ☐ Skatista
☐ Pichadores
☐ Grafiteiro
☐ Punks
☐ Capoeira
☐ Congado
☐ Musical
☐ Slam

- ☐ Darks ☐ Mangá
☐ Teatro ☐ Outro, qual? _____
☐ Leitura

25. Se respondeu musical, qual é a linguagem desse grupo que você participa?

- ☐ Hip Hop ☐ Percussão
☐ Dança Afro ☐ Sertanejo
☐ Rock ☐ Outro, qual? _____

26. Liste três gêneros de música você mais gosta? (Marque e numere por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- ☐ Sertaneja ☐ MPB
☐ Forró ☐ Pop
☐ Rock ☐ Eletrônica
☐ Pagode ☐ Romântica
☐ Samba ☐ Rap
☐ Axé ☐ Outro, qual? _____
☐ Hip Hop

27. Assinale o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado:

- ☐ Nenhum ☐ Jornal falado (TV)
☐ Internet ☐ Jornal falado (Rádio)
☐ Revistas ☐ Redes sociais (Internet)
☐ Jornal escrito ☐ Outra, qual? _____

28. Liste entre as redes sociais, três itens que você mais utiliza. (Marque e numere por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- ☐ Facebook ☐ Facebook Messenger
☐ YouTube ☐ LinkedIn
☐ WhatsApp ☐ Pinterest
☐ Instagram ☐ Twitter
☐ TikTok ☐ Tinder
☐ Snapchat ☐ Outra, qual? _____

29. Qual o motivo para você utilizar as redes sociais que você marcou?

30. Você lê jornais?

- ☐ Nunca ☐ Sim, mas ocasionalmente
☐ Sim, diariamente ☐ Sim, mas raramente
☐ Sim, semanalmente

31. Entre os itens a seguir, quais você e/ou sua família possuem? Indique a quantidade.

- | | |
|---|---|
| ☐ Rádio / Aparelho de som | ☐ Forno elétrico |
| ☐ Televisão | ☐ Lava louças |
| ☐ Filmadora/ Máquina fotográfica | ☐ Telefone celular |
| ☐ Microondas | ☐ Telefone fixo |
| ☐ Microcomputador | ☐ Lavadora de roupa |
| ☐ Impressora | ☐ TV a cabo |
| ☐ Notebook | ☐ Projetor de Multimídia |

- | | |
|--|--|
| ☐ Tablet | ☐ MP4 / MP3 |
| ☐ Internet | ☐ Pen drive |
| ☐ Carro | ☐ DVD player |
| ☐ Moto | ☐ Banheiro |
| ☐ Geladeira/freezer | ☐ Banheira de hidromassagem |
| ☐ Aparelho de ar-condicionado | ☐ Empregada mensalista |
| ☐ Videogame | ☐ Motorista |
| ☐ Aspirador de pó | ☐ Personal Training |

32. Você usa computador?

- | | |
|--|--|
| ☐ Não | ☐ Sim, de amigos |
| ☐ Sim, de casa | ☐ Sim, da escola |
| ☐ Sim, do trabalho | ☐ Sim, de outros locais. Quais? _____ |
| ☐ Sim, da <i>lanhouse</i> | |

33. Com que frequência você usa computador?

- | | |
|--|--|
| ☐ Até 3 vezes por semana | ☐ Apenas nos finais de semana |
| ☐ De 3 à 5 vezes por semana | ☐ Todos os dias |

34. Você utiliza o computador quantas horas por semana?

- | | |
|--|---|
| ☐ Até 3 horas por semana | ☐ De 16 à 20 horas por semana |
| ☐ De 4 à 9 horas por semana | ☐ De 21 à 25 vezes por semana |
| ☐ De 10 à 15 vezes por semana | ☐ Acima de 25 horas por semana |

35. Em qual das situações abaixo você mais utiliza o computador? (Marque até três questões, numerando por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- | | |
|---|---|
| ☐ Redes sociais | ☐ Navegação na Internet |
| ☐ Atividades profissionais | ☐ Não sei usar um computador |
| ☐ Entretenimento | ☐ Comunicação via e-mail |
| ☐ Trabalhos Escolares | ☐ Outra, qual? _____ |

36. Há quanto tempo você estuda nessa escola?

37. Entre os espaços na escola, qual você mais gosta? (Marque até três espaços, numerando por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- | | |
|--|---|
| ☐ Pátio | ☐ Informática |
| ☐ Corredores | ☐ Quadra |
| ☐ Sala de aula | ☐ Laboratório |
| ☐ Sala dos gestores (direção) | ☐ Cantina e refeitório |
| ☐ Banheiro | ☐ Biblioteca |
| ☐ Proximidades do Portão | ☐ Outro, qual? _____ |

38. Em quais momentos você utiliza tais espaços?

- | | |
|--|---|
| ☐ Antes de começar as aulas | ☐ Após o término das aulas |
| ☐ Durante as aulas | ☐ Durante o recreio |
| ☐ No intervalo entre as aulas | ☐ Outro, qual? _____ |

39. Quais as atividades que você realiza nesses espaços? Com quem?

40. Quais espaços na escola você menos gosta? (Marque até três espaços, numerando por ordem de importância, sendo 1 a maior importância)

- | | |
|--|---|
| ☐ Pátio | ☐ Informática |
| ☐ Corredores | ☐ Quadra |
| ☐ Sala de aula | ☐ Laboratório |
| ☐ Sala dos gestores (direção) | ☐ Cantina e refeitório |
| ☐ Banheiro | ☐ Biblioteca |
| ☐ Proximidades do Portão | ☐ Outro, qual? _____ |

41. Em quais momentos você utiliza tais espaços?

- | | |
|--|---|
| ☐ Antes de começar as aulas | ☐ Durante o recreio |
| ☐ Durante as aulas | ☐ Outro, explique: _____ |
| ☐ No intervalo entre as aulas | |
| ☐ Após o término das aulas | _____ |

42. Que atividades você realiza nesses espaços? Com quem?

43. Você costuma frequentar a escola fora do horário de suas aulas?

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| ☐ Nunca | ☐ Sempre |
| ☐ Raramente | |

44. Se sim, quais lugares? Com quem e para fazer o quê?

45. Na sala de aula o que você gosta e o que não gosta? Por quê?

46. Você encontra seus colegas de sala e/ou da escola fora do espaço escolar?

- | | |
|---------------------------------|--|
| ☐ Nunca | ☐ Eventualmente e por acaso |
| ☐ Sempre | ☐ Raramente |

47. Caso tenha respondido que encontra seus colegas de sala e/ou da escola fora do espaço escolar, responda: Onde e para fazer o quê?

48. Entre os espaços da sua cidade, qual ou quais você mais gosta de frequentar? (espaços públicos, locais de consumo, lazer, encontros, cultura, entretenimento, etc.). Cite até três espaços.

49. Que atividades você realiza nesses espaços da cidade? Com quem? Com qual frequência e em qual horário?

50. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para se deslocar na sua cidade e para acessar os locais que você mais gosta de frequentar?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA E.E. PÉRCIO GOMES GONZALES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



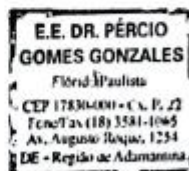
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ADAMANTINA
ESCOLA ESTADUAL DR. PÉRCIO GOMES GONZALES
Av. Augusto Roque, 1254 – Flórida Paulista/SP
CEP 17.830-000 - Fone (18) 3581-1166 – Fone/Fax (18) 3581-1065

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Barreiras socioespaciais e campo de possibilidades: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”, a ser conduzida pela Sr.(a) Me. Nicole Mieko Takada Moreti, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Acadêmico (Doutorado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Nécio Turra Neto, no Campus de Presidente Prudente/ SP.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Flórida Paulista, 19 de janeiro de 2022



Tatiani Qualho Ayachi
RG 34.022.587-7
Diretor de Escola

TATIANI QUALHO AYACHI

Diretor de Escola

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA E.E. FERNANDO COSTA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE
ESCOLA ESTADUAL FERNANDO COSTA

Av. Washington Luiz, 672 – CEP: 19015-150 – Centro – Presidente Prudente/SP
CEP 19015-150 - Fone: 3221-2784

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Barreiras socioespaciais e campo de possibilidades: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”, a ser conduzida pela Sr.(a) Me. Nicole Mieko Takada Moreti, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Acadêmico (Doutorado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Nécio Turra Neto, no Campus de Presidente Prudente/ SP.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 17 de junho de 2022



MARILDA ROCHA DO NASCIMENTO

Marilda Rocha do Nascimento Diretor de Escola
Diretor de Escola Substituto
RG: 16.197.034-5

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO DE ADAMANTINA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ADAMANTINA
Alameda Bráulio Molina Frias, nº 120 - Vila Ciema - Adamantina/SP
CEP 17.800-000 - Fone (18) 3502-2300

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Barreiras socioespaciais e campo de possibilidades: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista”, a ser conduzida pela Sr.(a) Me. Nicole Miekko Takada Moreti, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Acadêmico (Doutorado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Nécio Turra Neto, no Campus de Presidente Prudente/ SP.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Adamantina, 20 de janeiro de 2022

D. E. REGIÃO DE ADAMANTINA

Av. Bráulio Molina Frias 120 - Tel. (18) 3502-2300
FAX 18 3500-000 ADAMANTINA - SP

IRMES MARY MORENO ROQUE MATTARA

Dirigente Regional de Ensino
Irmes Mary Moreno Roque Mattara
Dirigente Regional de Ensino
RG 16.449 738-9

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Assistência Técnica Presidente Prudente

Declaração

Interessado: NICOLE MIEKO TAKADA MORETI
Assunto: PESQUISA ACADÊMICA

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada "Barreiras socioespaciais e campo de possibilidades: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista", a ser conduzida pela Sr.(a) Me. Nicole Mieko Takada Moreti, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Geografia Acadêmico (Doutorado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Nécio Turra Neto, no Campus de Presidente Prudente/ SP.

Presidente Prudente, 23 de fevereiro de 2022.

MARTA DE ANDRADE PRIMO MENDES DE OLIVEIRA
Dirigente Regional de Ensino
Diretoria de Ensino Presidente Prudente



Assinado com senha por MARTA DE ANDRADE PRIMO MENDES DE OLIVEIRA - 23/02/2022 às 17:27:16.
Documento Nº: 35302725-3108 - consulta à autenticidade em
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=35302725-3108>

Classif. documental

006.01.09.002



SIGA

ANEXO E - CERTIFICAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Barreiras socioespaciais e campo de possibilidades: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista.

Pesquisador: NICOLE MIEKO TAKADA MORETI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57016222.5.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.407.178

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado "Barreiras socioespaciais e campo de possibilidades: um estudo comparativo entre as juventudes escolares de Presidente Prudente e Flórida Paulista", objetiva "analisar as práticas espaciais cotidianas vivenciadas entre os estudantes da cidade pequena de Flórida Paulista (SP) e os estudantes da cidade média de Presidente Prudente (SP), buscando analisar em que medida o contexto socioespacial altera o conteúdo da diferenciação e das desigualdades, influenciando no campo de possibilidades dos estudantes para elaborarem seus projetos de vida e sua própria experiência de juventude". Trata-se de pesquisa qualitativa perpassando pelas "seguintes metodologias: observação participante, entrevistas e grupos de discussão, assim como planeja realizar pesquisas bibliográficas e documentais (Base Nacional Comum Curricular, Normativas, Plano de Ensino de Geografia e Plano de Gestão Escolar)". Os participantes serão estudantes do Ensino Médio de duas escolas da rede municipal e professores de geografia das mesmas instituições. Para a análise e interpretação dos dados, a proponente propõe a cartografia social como recurso metodológico entendendo-a "como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, rupturas e resistência" (PRADO FILHO; TETTI, 2013, p. 47).

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp - Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.407.178

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"A pesquisa pretende analisar as práticas espaciais cotidianas vivenciadas entre os estudantes da cidade pequena de Flórida Paulista (SP) e os estudantes da cidade média de Presidente Prudente (SP), buscando analisar em que medida o contexto socioespacial altera o conteúdo da diferenciação e das desigualdades, influenciando no campo de possibilidades dos estudantes para elaborarem seus projetos de vida e sua própria experiência de juventude."

Objetivo Secundário:

1. "Identificar as práticas socioespaciais cotidianas estabelecidas pelos estudantes.";
2. "Conhecer seus projetos de futuro, motivações e limitações para as escolhas";
3. "Investigar as experiências juvenis, como representam e vivenciam esta fase de vida";
4. "Propor como a Geografia pode corroborar com o componente curricular Projetos de Vida para ajudar a ampliar o campo de possibilidades dos estudantes";

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Esta pesquisa apresenta "RISCO MÍNIMO" e não infringe as normas legais e éticas. Não oferece riscos à integridade física dos participantes, mas eventualmente, pode provocar um desconforto pelo tempo exigido da presença pesquisadora observando a rotina escolar, durante as entrevistas e/ou aplicação de questionários." Em relação aos benefícios, espera-se que o estudo "traga informações importantes sobre as práticas espaciais cotidianas vivenciadas entre os estudantes da cidade pequena de Flórida Paulista (SP) e os estudantes da cidade média de Presidente Prudente (SP), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa oferecer benefícios aos participantes, por trazer a possibilidade de compreender como o conteúdo da diferenciação e das desigualdades ocorrem em contextos urbanos distintos e influenciam no campo de possibilidades dos estudantes. Por isso mesmo, consideramos que o conhecimento da Geografia vivida pelos estudantes pode oferecer contribuições no âmbito da formação docente, assim como, no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, em especial, para a Geografia ensinada. E como desdobramento disso, para a melhoria na qualidade de ensino de Geografia na educação básica e para a formação cidadã".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante.

Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ; Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ; Prédio da Administração ; SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.407.178

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nada a considerar.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas por esta relatoria no Parecer 5.338.304 de 07 de abril de 2022 foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 13.05.2022, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1880940.pdf	21/04/2022 10:22:40		Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	21/04/2022 10:03:54	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochuraModificado.pdf	21/04/2022 09:57:48	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Cronograma	CronogramaModificado.pdf	21/04/2022 09:57:05	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	Termoderesponsabilidadedadedadosearquivosmodificado.pdf	21/04/2022 09:52:50	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	Termodeconsentimentoaosresponsaveismodificado.pdf	21/04/2022 09:49:53	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	Termodecompromissomodificado.pdf	21/04/2022 09:47:36	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termodeconsentimentolivreesclarecido professoresemaioresmodificado.pdf	21/04/2022 09:42:27	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 ; Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp ; Prédio da Administração ; SI 04
 Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
 Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE**



Continuação do Parecer: 5.407.178

Ausência	Termodeconsentimentolivreeseclarecido professoresemaioresmodificado.pdf	21/04/2022 09:42:27	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentolivreeseclarecido modificado.pdf	21/04/2022 09:39:39	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeassentimentomodificado.pdf	21/04/2022 09:38:30	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	21/04/2022 09:28:41	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	Autorizacao_DiretoriadeEnsino_DE_PR ESIDENTE_PRUDENTE.pdf	24/02/2022 17:13:15	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	Autorizacao_DiretoriadeEnsino_DE_AD AMANTINA.pdf	20/01/2022 20:20:24	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	Autorizacao_UnidadeEscolar_DE_PRES IDENTE_PRUDENTE.pdf	20/01/2022 20:19:10	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	Autorizacao_UnidadeEscolar_DE_ADA MANTINA.pdf	20/01/2022 20:18:27	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	RoteirodeQuestionarioSocial.pdf	10/01/2022 18:45:53	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	RoteirodeGrupodeDiscussao.pdf	10/01/2022 18:44:10	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevista.pdf	10/01/2022 18:42:20	NICOLE MIEKO TAKADA MORETI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 13 de Maio de 2022

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp - Prédio da Administração - Sl 04
 Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
 Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br