

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Tecnologias

Campus de Presidente Prudente

NICOLE MIEKO TAKADA MORETI

JUVENTUDES NA ESCOLA: INTER-RELAÇÕES, SUBJETIVIDADES,
IDENTIDADES E FORMAÇÃO CIDADÃ

Presidente Prudente

2020

NICOLE MIEKO TAKADA MORETI

JUVENTUDES NA ESCOLA: INTER-RELAÇÕES, SUBJETIVIDADES,
IDENTIDADES E FORMAÇÃO CIDADÃ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nécio Turra Neto

Presidente Prudente

2020

M845j Moreti, Nicole Mieko Takada
Juventudes na escola : inter-relações, subjetividades, identidades e
formação cidadã / Nicole Mieko Takada Moreti. -- Presidente
Prudente, 2020
212 p. : il., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Nécio Turra Neto

1. Espaço Escolar. 2. Flórida Paulista. 3. Geografia Escolar. 4.
Juventudes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

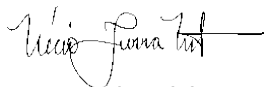
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Juventudes na escola: inter-relações, subjetividades, identidades e formação cidadã.

AUTORA: NICOLE MIEKO TAKADA MORETI

ORIENTADOR: NECIO TURRA NETO

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Nécio Turra Neto", with a stylized flourish at the end.

Prof. Dr. NECIO TURRA NETO (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / FCT/UNESP - Câmpus de Presidente Prudente

Prof. Dr. RAUL BORGES GUIMARÃES (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / FCT/UNESP - Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. LUCINEIDE MENDES PIRES E SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Geografia / Universidade Estadual de Goiás

Presidente Prudente, 29 de outubro de 2020

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 no caminho para concretizar mais um sonho, materializado na dissertação.

Em especial, agradeço ao professor Nécio Turra Neto, meu orientador, pelos ensinamentos, pela paciência, confiança e dedicação manifestados ao longo da pesquisa; por me colocar diante de reflexões e provocações que me trouxeram ensinamentos de profissão e de vida; pelo aporte motivacional e suporte dado, sempre ao alcance para sanar as mais persistentes dúvidas; pelo exemplo de profissionalismo e de intelectual admirável.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq), processo: 134581/2018-0, na forma de financiamento à pesquisa e concessão de bolsa de mestrado, apoio financeiro tão importante para viabilizar a participação em eventos científicos, a aquisição de obras e a coleta de informações na escola em que se realizou esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) pelo aporte de conhecimento incorporado nesta pesquisa de forma essencial e generosamente compartilhada.

À UNESP, pelo Ensino Público, gratuito e de excelência.

Aos professores membros da banca de defesa e de qualificação: Prof. Dra. Lucineide Mendes Pires, Prof. Dr. Raul Borges Guimarães e Prof. Dr. Nécio Turra Neto (orientador), pelas provocações, sugestões, observações e indicações pontuais expressas. Cada palavra foi atentamente ouvida com o objetivo de absorver o máximo possível e enriquecer o meu trabalho. Registro aqui a minha admiração por esses pesquisadores que de forma generosa colaboraram com o meu trabalho.

Agradeço a escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales que acolheu esta pesquisa e contribuiu para sua realização. Expresso o meu agradecimento à diretora, Marlene Coelho Cavicchioli Tateyama, pela permissão de acesso ao local da pesquisa, bem como pela confiança depositada no trabalho desenvolvido por mim.

Aos professores da escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales, companheiros de profissão, por me acolherem em suas salas de aula e por cederem parte de suas aulas, por vezes, para a aplicação de instrumentos de coleta de informações com os alunos. Agradeço,

em especial, aos professores entrevistados, pela confiança depositada e pelas informações compartilhadas. Não citarei os nomes, desse modo não corro o risco de deixar de mencionar alguém importante.

Aos jovens alunos e alunas dos terceiros anos do Ensino Médio do ano de 2019, participantes da pesquisa, pela disponibilidade em colaborar oferecendo relatos, partilhando momentos e perspectivas. Aos jovens que participaram dos grupos de discussão, pelas risadas e pelas histórias compartilhadas, pela experiência afetuosa vivida e pela amizade que ficou ao final da dissertação. Meu muito obrigada por subsidiarem as reflexões desta pesquisa.

Agradeço a minha mãe (*in memoriam*), Rosalina Teixeira, pelo seu exemplo de vida e de caráter, a quem devo muito mais do que a minha vida, devo o amor incondicional, as orações e o ensinamento de persistência diante dos desafios.

Ao meu marido, Fernando Pironi Moreti, por sua compreensão, amor, paciência e companheirismo, por sempre me apoiar e por compartilhar mais uma página na história da minha vida.

À Aika, minha melhor amiga, companheira de todas as horas e a mais fiel confidente. Obrigada por seu apoio emocional cotidiano, por me descontraír, por me ensinar a ser uma pessoa melhor e me fortalecer.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar o cotidiano dos jovens e sua participação na produção do espaço escolar. Busca compreender as relações de poder, posicionalidades, construção de subjetividades e identidades dos jovens nas suas relações consigo, com os outros e com a escola, tendo em vista a importância dessas experiências individuais e coletivas para a formação cidadã. Nesse contexto, é pertinente conhecer os jovens escolares, suas práticas espaciais e culturais, bem como seus projetos de futuro, como veem a escola e seus professores/as. Em particular, a pesquisa busca desvendar as inter-relações que ocorrem nesse espaço (e o espaço como produto destas inter-relações), as tensões, as apropriações e a relação que os jovens promovem na escola Dr. Pécio Gomes Gonzales, de Flórida Paulista. O espaço escolar é pensado para além da sua dimensão física, como um espaço produzido cotidianamente pela ação dos sujeitos em relação. Compreender os sujeitos envolvidos na conformação do espaço escolar e suas relações é importante para pensar uma proposta de ensino de Geografia, de modo a contribuir para que a experiência escolar se constitua no espaço de aprendizagem no qual os jovens alunos possam adquirir conhecimentos que os ajude a construir sua cidadania e a interpretar os significados das relações que estabelecem na escola e fora dela. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, articulando práticas metodológicas como observação participante, grupos de discussão e entrevistas, pois o foco são os sujeitos sociais e suas práticas espaciais, cujo acesso só pode ser realizado a partir de estratégias de observação e de escuta. Os resultados da pesquisa indicam que estamos diante de sujeitos muito mais complexos e plurais do que a instituição escolar normalmente percebe ou deseja reconhecer. Os resultados da pesquisa indicam que os jovens-alunos reivindicam uma escola dialógica e um ensino com sentido prático na vida real, que reconheça a multiplicidade de trajetórias, de experiências de mundo e de projetos de futuro.

Palavras-chave: Espaço Escolar. Flórida Paulista. Geografia Escolar. Juventudes.

ABSTRACT

The objective of this work is to study the daily life of young people and their participation in the production of school space. It seeks to understand the power relations, positionalities, construction of subjectivities and identities of young people in their relations with themselves, with others and with the school, considering the importance of these individual and collective experiences for citizen formation. In this context, it is pertinent to know the young students, their spatial and cultural practices, as well as their future projects, as they see the school and its teachers. In particular, the research seeks to unravel the interrelationships that occur in this space (and the space as a product of these interrelationships), the tensions, the appropriations and the relationship that young people promote in the school Dr. Pécio Gomes Gonzales, from Florida Paulista. The school space is thought beyond its physical dimension, as a space produced daily by the action of the subjects in relation. To understand the subjects involved in the formation of the school space and its relations is important to think about a proposal of teaching of Geography, in order to contribute to the formation of the school experience in the learning space in which young students can acquire knowledge that helps them to build their citizenship and to interpret the meanings of the relationships they establish at school and beyond. A qualitative research was conducted, articulating methodological practices such as participant observation, discussion groups and interviews, as the focus is on social subjects and their spatial practices, access to which can only be achieved through observation and listening strategies. The results of the research indicate that we are facing much more complex and plural subjects than the school usually perceives or wishes to recognize. The results of the research indicate that young students claim a dialogic school and a teaching with practical sense in real life, which recognizes the multiplicity of trajectories, world experiences and future projects.

Keywords: School Space. Flórida Paulista. School Geography. Youth.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Mapa: Localização da escola DPGG em Flórida Paulista	23
Ilustração 2	Mapa: Localização de Flórida Paulista no Estado de São Paulo	24
Ilustração 3	Gráfico: Participação dos empregos formais em Flórida Paulista	25
Ilustração 4	Gráfico: Taxa geométrica de crescimento populacional anual em Flórida Paulista, comparativamente ao contexto regional e estadual	27
Ilustração 5	Vista aérea da cidade de Flórida Paulista	30
Ilustração 6	Pátio coberto e palco da escola DPGG	70
Ilustração 7	Corredor da escola DPGG	71
Ilustração 8	Sala de aula da escola DPGG	71
Ilustração 9	Aluno no muro da escola DPGG	72
Ilustração 10	Vista da área externa da escola DPGG durante a saída dos alunos	72
Ilustração 11	Mapa: Interior da escola DPGG	87
Ilustração 12	Escada e rampa de acesso às salas 11 e 12	99
Ilustração 13	Rampa de acesso às salas 11 e 12	99
Ilustração 14	Visão lateral externa da sala 8	100
Ilustração 15	Visão lateral externa das salas 10 e 12	100
Ilustração 16	Quadro-síntese: Etapas da investigação do “Método Paulo Freire”	165
Ilustração 17	Quadro-síntese: Conteúdos da Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo para o 3º ano do Ensino Médio	167
Ilustração 18	Trecho do muro da escola DPGG	181

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisas
DPGG	Dr. Pécio Gomes Gonzales
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GASPERR	Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
SEADE/ SP	Sistema Estadual de Análise de Dados/ São Paulo
SEE/ SP	Secretaria Estadual de Educação/ São Paulo
MEC/ BR	Ministério de Educação e Cultura/ Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	UM BREVE ESTADO DA ARTE SOBRE OS TEMAS DA PESQUISA	16
2	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	22
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO: O LOCAL DA PESQUISA	22
2.2	AS DELIMITAÇÕES DO ESTUDO E A DEFINIÇÃO DO OBJETO	31
2.3	PERGUNTAS BASE E AS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	35
2.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	36
2.5	OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	36
2.5.1	Observação participante e discussões em grupo	38
2.5.2	Outra perspectiva sobre o espaço escolar. As entrevistas abertas com professores/as	45
2.5.3	A cartografia social como método de análise das informações coletadas	46
2.5.4	Cuidados éticos	51
3	A PRODUÇÃO COTIDIANA DO ESPAÇO ESCOLAR	53
3.1	O COTIDIANO	53
3.2	O ESPAÇO	58
3.3	OS CORPOS E OS AFETOS	62
4	O OLHAR PARA O ESPAÇO COTIDIANO DA ESCOLA DPGG	70
4.1	O ESPAÇO DA ESCOLA	70
4.2	OS JOVENS ESCOLARES	104
4.2.1	Relações de poder, representação negativa dos jovens e desilusão docente	104
4.2.2	A escola contemporânea vive uma crise?	112
4.2.3	Refinando os olhares: as juventudes florianenses e a escola DPGG	116
5	FORMAÇÃO CIDADÃ	152
5.1	PRERROGATIVAS EXPRESSAS NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS	153
5.2	O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	157
5.3	UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO	163
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
APÊNDICES	202
ANEXO	212

1 INTRODUÇÃO

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo

Renato Russo

Antes de tecer diretamente os primeiros escritos em relação à pesquisa em si, considera-se importante realizar uma breve apresentação revelando os caminhos trilhados no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e as motivações iniciais da pesquisa. A proposta de pesquisa, em nível mestrado, foi apresentada no ano de 2018, pautada em inquietações pessoais e profissionais geradas pela prática pedagógica que experimentava como professora recém ingressante na rede pública de ensino, que assume a docência como profissão futura e que vive um choque de realidade ao ingressar na profissão. A busca por entender quem são os jovens da escola pública foi a motivação inicial da pesquisa.

No processo de estudo e aprofundamento da reflexão, a proposta de pesquisa inicial foi sendo modificada, primeiramente, diante da necessidade de demarcar o campo investigativo, elaborando os recortes teórico-metodológicos e reestruturando os objetivos iniciais. Segundo, o aprofundamento nas leituras, a participação na vida universitária, como membro do Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais (GASPERR), bem como a experiência vivida na pós-graduação e participação em eventos acadêmicos com a publicação de reflexões preliminares do projeto em ensaios e artigos trouxeram contribuições diretas para a reorganização do projeto de pesquisa e seu desenvolvimento.

O trabalho pretende analisar as juventudes concretas e as interações que produzem o espaço escolar. Portanto, trata-se de um estudo em escala local, a partir da escola estadual Dr. Pércio Gomes Gonzales (DPGG) de Flórida Paulista/SP. Quanto ao local da pesquisa, a escolha pela escola estadual DPGG não foi aleatória. Essa é a escola na qual a pesquisadora exerce suas funções docentes. Portanto, é importante esclarecer o leitor que a pesquisa possui limitações, pois foi realizada por uma mulher, jovem, branca e docente da escola, consequentemente, reflete esse olhar nas informações produzidas, nos diálogos realizados e na interpretação das situações observadas, fato que deve ser levado em conta na leitura desse trabalho.

Convém esclarecer também que não se trata de uma pesquisa sobre o ensino de Geografia, mas um estudo sobre as juventudes na escola. Nessa pesquisa o ensino de Geografia tem caráter secundário, pois pode ser favorecido com os resultados da pesquisa. Portanto, não se trata de um trabalho sobre o ensino de Geografia, ou sobre as aulas de ou o currículo de Geografia, ainda que, como professora de Geografia, quando a pesquisadora pensar nos desdobramentos e contribuições da pesquisa para a formação cidadã, irá remeter à esta disciplina escolar.

O recorte empírico da pesquisa foi circunscrito aos jovens que, na escola, estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio, sujeitos que, ao mesmo tempo em que foram sujeitos ao longo de sua trajetória escolar aos ditames disciplinadores da “maquinaria escolar” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992), estão também ganhando autonomia em relação ao mundo adulto, estabelecendo canais de diálogo e de contestação em relação aos processos de socialização praticados na escola. Jovens que estão concluindo seu vínculo com a instituição escolar e para os quais a questão dos projetos de futuro talvez esteja se impondo de forma mais contundente.

No campo metodológico, a pesquisa combinou observação participante, grupos de discussão e entrevistas, nesse sentido, tem um caráter etnográfico. A observação participante ocorreu entre os meses de março e setembro de 2019. 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.

A escola campo possui apenas três turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Cada uma delas foi observada pelo período de dois meses. Após transcorridos esses meses de observação de cada turma, a pesquisa então partia para seus fechamentos, realizando um “grupo de discussão” (Weller, 2006; Turra Neto, 2008). Assim, foram conduzidos três grupos de discussão, um em cada turma observada. Além disso, a pesquisa considerou também importante ouvir outros sujeitos que compõem o espaço escolar. Assim, foram realizadas entrevistas com os professores de diferentes disciplinas, totalizando quatro entrevistas.

Com base nas especificidades do fenômeno e da construção do objeto de pesquisa, escolheu-se realizar a sistematização e interpretação das informações produzidas com o apoio da cartografia social. Por seu sentido não ser, exatamente, aquele que se entende por cartografia a partir da Geografia, faz-se necessária uma breve contextualização. A ideia de

cartografia social¹, neste trabalho se aproxima daquela indicada por Prado Filho e Tetti (2013) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015), ambos ancorados na análise cartográfica proposta por Foucault e Deleuze. Tais autores apontam a cartografia social como suporte para análises críticas, visto que, “configura-se como instrumento para uma história do presente, possibilitando a crítica do nosso tempo e daquilo que somos” (PRADO FILHO E TETTI, 2013, p. 45). É um uso do termo cartografia que vem dos campos da Psicologia e Antropologia e que aportam neste trabalho de Geografia, com um sentido bastante metafórico e não com o sentido forte de linguagem cartográfica, empregada para espacialização das informações e usada para a análise espacial. Este debate será retomado mais adiante no texto.

A pesquisa se desenvolve entre referenciais teóricos da Geografia, da Antropologia, da Sociologia, da Educação e do ensino de Geografia. Busca dialogar com diferentes disciplinas das Ciências Sociais, como forma de compreender os processos que produzem os espaços escolares, espaços entendidos como vivos, múltiplos e inacabados, “através dos quais, na negociação de relações dentro da multiplicidade, o social é construído” (MASSEY, 2008, p. 35).

O ideal de uma juventude eterna é algo que deslumbra a maior parte das pessoas no mundo atual. Obcecadas pela estética jovem, afluem em massa para academias de ginástica, consumo de cosméticos, de procedimentos estéticos e intervenções cirúrgicas. Embora, a juventude seja uma construção histórica, social e temporal, variando imensamente de sociedade para sociedade, a publicidade e a indústria cultural fazem da juventude um produto cobiçado e rentável, constituindo-se numa força poderosa de constituição do que se entende por juventude na nossa sociedade ocidental.

A consagrada música do Renato Russo, citada na epígrafe, traz elementos também presentes no ideário de juventude: o eu-lírico da música é um jovem que, embora não tenha mais o tempo que passou, diante dele, ainda há todo o tempo do mundo. Assim, há nesse clássico do rock nacional a consideração do horizonte temporal dos jovens. Os jovens, em comparação com os adultos, têm maior abertura potencial ao novo e as situações do presente, uma vez que os jovens e os adultos possuem “horizontes temporais” distintos nos quais ancoram e avaliam o presente e perspectivam o futuro (TURRA NETO, 2008, p. 394).

¹ O que Prado Filho e Tetti (2013) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015) chamam de “cartografia” não se refere a um mapa ou recurso visual, mas uma espécie de inventário, listagem ou diagrama descritivo que capta trajetórias, afetos em contextos de relações de poder, em que sujeitos sociais são desigualmente posicionados, sendo ao mesmo tempo objetificados e se engajando em processos de subjetivação.

Os estudos de Pais (1993) e Margulis e Urresti (1998) trazem importantes considerações ao argumentarem sobre o horizonte temporal dos jovens. Conforme Pais (1993), há jovens cujo horizonte temporal está orientado para o presente, no qual se privilegia o campo da experimentação em grupos de pares, em culturas juvenis, enquanto outros se orientam para o futuro, no qual se privilegia o campo da espera e dos projetos. São distintas formas de viver a juventude. Contudo, comparativamente aos adultos, os jovens não dispõem de uma densa experiência passada para avaliarem suas experiências e, conseqüentemente, estão mais propensos a serem influenciados pelas condições do presente. Margulis e Urresti (1998), por sua vez, ao conceituarem juventude, também tecem considerações nesse sentido. Para eles, juventude:

[...] não é apenas uma palavra, uma estética ou uma moratória social, mas um posicionamento cronológico, uma experiência temporária vivida que se caracteriza por ser estreita e pouco profunda, a partir da qual o mundo parece novo, a própria história curta, o conhecimento limitado, a memória acumulada menor, a experiência de diversos eventos em relação aos nascidos antes, todos expressos em uma decodificação diferente da atualidade, de um modo heterogêneo de ser contemporâneo. Por esse motivo, a juventude deve ser entendida como uma afiliação particular à geografia temporal, como uma estranha nacionalidade em termos de duração, que coexiste com as outras nações temporais sob a mesma jurisdição, a mesma soberania: o presente² (MARGULIS E URRESTI, 1998, p. 11, tradução nossa).

A juventude não é um período linear entre os sujeitos jovens e concretos do mundo real, mas é uma fase em que o peso do meio e do contexto social influenciam nas trajetórias individuais. Há muitas maneiras de ser jovem hoje, e claramente, nem todos os sujeitos jovens vivem sua juventude como uma fase de preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e estudos posteriores. Há jovens com responsabilidades de adultos, especialmente, no que se refere às pressões para a entrada no mercado de trabalho e para a obtenção de renda salarial capaz de contribuir financeiramente para o sustento familiar. O trabalho faz parte da condição juvenil, para boa parte dos jovens. Assim, há também entre

² [...] no sea solamente una palabra, una estética, o una moratoria social, sino un posicionamiento cronológico, una experiencia temporal vivida que se caracteriza por ser angosta, poco profunda, desde la que el mundo aparece nuevo, la propia historia corta, el conocimiento escaso, la memoria acumulada objetivamente menor, la vivencia de los acontecimientos diversa en relación con los que nacieron antes, todo lo cual se expresa en una decodificación diferente de la actualidad, en un modo heterogêneo de ser contemporâneo. Por ello la juventud debe comprenderse como una particular afiliación a la geografia temporal, como una nacionalidad extraña en términos de duración, que convive con las otras naciones temporales bajo la misma jurisdicción, la misma soberanía: el presente (MARGULIS E URRESTI, 1998, p. 11).

os jovens aqueles que veem no trabalho uma opção para o consumo e a inserção em uma estética global juvenil.

O tema das juventudes é relevante para a escola, para professores e para pesquisadores de cursos de licenciatura, incluindo os de Geografia. Isso porque contribui para ampliar o olhar sobre os jovens e as culturas juvenis na escola, suas demandas e necessidades, assim como contribui para a formação de futuros professores, numa perspectiva de que estes possam considerar os sujeitos com quem dialogam na sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, foi mediante a análise das informações obtidas com os procedimentos metodológicos e na busca dos propósitos investigativos, que se estruturou a dissertação em cinco seções.

A seção inicial é introdutória e apresenta uma subseção intitulada “Um breve estado da arte sobre os temas da pesquisa”. A pesquisa-inventário sobre o assunto aqui pesquisado foi um exercício de busca por textos (artigos, teses e dissertações) de autores da Geografia que já discutiram o assunto, objetivando reforçar a relevância e situar a pesquisa no debate.

A segunda seção, “Construção do objeto da pesquisa”, apresenta em cinco subseções a construção do objeto, a metodologia utilizada, o local, as delimitações do estudo, as perguntas base, as hipóteses iniciais e os objetivos da pesquisa.

A terceira seção, “A produção cotidiana do espaço escolar”, inicia uma contextualização teórica dos conceitos que fundamentam o estudo e está dividida em três subseções. As temáticas apresentadas representam as escolhas empreendidas e, portanto, são categorias de análise com as quais a pesquisa busca dialogar para atender aos seus objetivos. A abordagem se atém na produção cotidiana do espaço escolar, considerando o cotidiano, o conceito de espaço, interseccionalidade e as relações de afetos corporificados, que compõem e produzem o espaço escolar.

A quarta seção, “O olhar para o espaço cotidiano da escola DPGG”, focaliza na escola campo e nos jovens escolares. Busca conhecer a escola através das observações do cotidiano escolar e das dinâmicas que produzem o espaço escolar cotidiano. Considera, também, a cultura da escola na perspectiva da equipe escolar, a leitura que os docentes têm dos jovens e a leitura que os jovens têm da escola e dos docentes.

Por fim, a quinta seção, “Formação cidadã”, discute a relevância do ensino de Geografia para formação cidadã. Por isso mesmo, busca em documentos normativos reforçar a importância da Geografia como componente curricular capaz de contribuir através de seus

conteúdos para a formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de atuar na sociedade, visando a sua melhoria. Em seguida, apresenta uma proposta de ensino para a formação cidadã no Ensino Médio, considerando as turmas acompanhadas, os jovens e os contextos locais como eixo norteador da sequência didática sugerida.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos percursos investigativos, retomando as hipóteses, os questionamentos iniciais e as constatações alcançadas. Aponta questionamentos que ficaram e sinaliza possibilidades para pesquisas futuras sobre o ensino de Geografia com a reorganização do Ensino Médio, implementação de novas disciplinas curriculares e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Resta dizer, que se faz necessário situar a relevância desta pesquisa, bem como as contribuições que seus resultados possam vir a oferecer ao campo da formação docente e para pesquisadores de cursos de licenciatura em Geografia, assim como, para a escola pesquisada. E como desdobramento disso, buscou-se realizar uma breve pesquisa-inventário. A subseção seguinte procura situar a pesquisa no debate já existente e elencar textos considerados aqui relevantes, portanto, não contempla todas as pesquisas envolvendo a temática.

1.1 UM BREVE ESTADO DA ARTE SOBRE OS TEMAS DA PESQUISA

Para investigar a constituição do espaço escolar, no seu cotidiano e pelos sujeitos que ali estão em interação, foi preciso ampliar a leitura sobre a relação entre jovens e escola, tomando como referência as pesquisas produzidas sobre jovens nos programas de pós-graduação em Geografia, especialmente aquelas que discutem os jovens escolares. Para isso, num primeiro momento, buscou-se nos levantamentos realizados por Pinheiro (2005) e Cavalcanti (2016) conhecer o que já foi produzido, para situar essa pesquisa e justificar sua relevância para a área e para a sociedade.

Pinheiro (2005) organiza um levantamento de todas as teses e dissertações realizadas no Brasil, entre 1967 e 2003, envolvendo o tema ensino de Geografia. O autor fornece um vasto panorama das especificidades de 277 dissertações e 40 teses realizadas no período. Embora o levantamento identifique dez (10) focos temáticos e destaque a diversidade de temas das produções, é possível afirmar que até 2003 a categoria jovem ou jovens é inexpressiva entre as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia. Segundo Pinheiro

(2005, p. 74) o gênero de pesquisa “estudo de caso” contabiliza 26,8% das produções, sendo 76 dissertações e 8 teses.

Cavalcanti (2016) realiza um levantamento de 430 trabalhos sobre o ensino de Geografia, sendo 338 dissertações e 92 teses nos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil, entre 2000 e 2015. O levantamento mostra os avanços e sinaliza algumas demandas. A sistematização dos trabalhos permite explicitar as principais preocupações, as bases de sustentação e as tendências, indicando a evolução histórica da produção acadêmica e das instituições. A autora destaca que o levantamento das investigações da área reafirma a consolidação de um campo e a relevância do “papel do ensino de Geografia para compreender o mundo atual e sua complexidade, e as demandas de investigação a respeito” (CAVALCANTI, 2016, p. 402). No levantamento realizado, Cavalcanti (2016, p. 410-413) categoriza os trabalhos em oito (8) eixos temáticos, sendo as temáticas com maior incidência aquelas focadas no professor, na formação de conceitos e em metodologias de ensino. Ao analisar as palavras-chave, em um total de 858 palavras, apenas 35 faziam menção ao aluno, sendo as palavras-chave: aluno, jovem e juventude, geralmente com foco na aprendizagem ou na metodologia de ensino. Apesar dos dados analisados atestarem para a consolidação do ensino de Geografia como campo de estudo, sua relevância e diversidade temática, os estudos com foco nos jovens e juventudes ainda aparece de forma modesta.

Num segundo momento, a partir da bibliografia citada nessas produções foram realizadas investigações próprias, consultando referências da comunidade geográfica atual, revistas científicas de relevância da área³, estudos divulgados em anais de encontros acadêmicos⁴, resumos de pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação disponíveis no banco de dados da CAPES (teses e dissertações) referentes ao ensino de Geografia e jovens escolares⁵. A partir desse levantamento, é possível afirmar que a temática envolvendo jovens escolares tem tido sua relevância reconhecida na academia e por isso nos últimos anos apresentou uma relativa expansão. Dessa forma, buscou-se por trabalhos na Geografia que

³ Revista Brasileira de Educação em Geografia. vol. 9, n. 18, jul./dez., Campinas, 2019.

Terra Livre - Revista da AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros, vol. 2, n.53, jul./dez., São Paulo, 2019.

⁴ Anais do IX Encontro Nacional de Ensino de Geografia Fala Professor (a). Belo Horizonte – MG, julho, 2019.

Anais do XIX Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa – PB, julho, 2018.

Anais do XIV Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, Campinas – SP, junho, 2019.

⁵ 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 2010 e 2020. Maiores informações: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

tocam na temática da presente pesquisa com a intenção de montar um breve estado da arte do tema visando destacar a relevância da investigação entre as produções recentes e ampliar a compreensão sobre o assunto.

Um texto relevante é a dissertação de mestrado de Nishiwaki (2017), intitulada “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”. Nishiwaki (2017) apresenta considerações acerca da contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania de jovens do Ensino Médio na cidade de São Paulo e caracteriza as concepções que os jovens, desse nível escolar, apresentam acerca da cidadania. A autora traça um perfil dos jovens pesquisados, identifica o conteúdo relativo à cidadania em livros didáticos, nos currículos de Geografia do estado de São Paulo e projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas. A partir de sua análise afirma que os jovens, em sua maioria, não vêm apresentando uma concepção clara sobre o conceito de cidadania, assim, comprometendo suas práticas cotidianas na cidade. Destaca a potencialidade do ensino de Geografia para a formação cidadã dos jovens escolares.

Um segundo trabalho encontrado é a tese de doutorado de Silva (2016) denominada “Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica”. Aborda as dificuldades que afetam a escola pública brasileira e a produção do espaço escolar. Busca compreender a Geografia do espaço escolar a partir das práticas espaciais cotidianas dos jovens que o produzem e evidencia, nessa espacialidade, elementos que podem contribuir para a aprendizagem geográfica. O autor apresenta referencial teórico denso no que diz respeito ao conceito de espaço, pautando-se principalmente em Harvey (2012) e Lefebvre (2006). Estabelece como recorte empírico três escolas públicas do estado de Goiás. Silva (2016) pontua que a relação dialética entre os sujeitos sociais e o espaço faz com que ambos sejam produtos e produtores. Em sua tese afirma que conhecer o espaço escolar, nesse sentido, permite conhecer os sujeitos que atuam na sua produção e o conhecimento advindo da produção desse espaço traz contribuições para a formação docente e também para o ensino-aprendizagem na escola.

A dissertação de mestrado de Nedel (2015), intitulada “Somos jovens: o ensino de Geografia e a escuta das juventudes”, trata das culturas juvenis no âmbito escolar e suas relações com o ensino da Geografia, especificamente, os sentidos que jovens do Ensino Médio atribuem ao ensino de Geografia. Estabelece como recorte de sua pesquisa um colégio estadual localizado na região central de Porto Alegre (RS) e como método, questionários e

observações em campo. O autor elabora um perfil dos alunos e conclui que o jovem-aluno contemporâneo é composto de múltiplas e transitórias identidades, e possui facilidade em transitar entre diferentes tribos juvenis. Em relação ao ensino de Geografia, conclui que os jovens vinculam a Geografia com localização, relevo, mapa, clima e fuso horários, mas possuem dificuldade em estabelecer conexão com a realidade local de forma crítica.

Um trabalho importante refere-se a tese de doutorado de Pires (2013), intitulado “Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia”. Embora o foco do trabalho seja a formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG) sua leitura contribui também para a pensar a educação básica e possíveis contribuições para formação inicial docente. A autora traça um perfil dos jovens ingressantes nos cursos de licenciatura em Geografia, pontuando que com a expansão do Ensino Superior, as universidades têm recebido estudantes diversificados e marcados pela presença de alunos trabalhadores de baixa renda, em sua maioria, o que acredita ser um desafio para a educação superior. Argumenta que sem “conhecer o aluno, seus anseios, suas dificuldades e perspectivas... dificilmente será possível estabelecer uma relação de parceria e colaboração entre o professor e o aluno...” (PIRES, 2013, p. 227). Aponta para a necessidade de incluir no currículo formal e praticado, dos cursos de licenciatura em Geografia, elementos do lugar de vivência dos alunos-jovens para propiciar uma formação profissional significativa e potencializar a formação inicial do docente, ao incluir sua cultura geográfica como eixo comum às disciplinas e como mediação dos conceitos geográficos.

Coincidências à parte, a dissertação de mestrado de Vanderlei (2018) segue argumentos similares aos desenvolvidos aqui, com o título: “Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos”. A autora pesquisou os sentidos que os alunos da educação profissional integrada atribuem ao ensino de Geografia. Estabelece como recorte empírico três turmas de terceiro ano do Ensino Médio do Campus de Porto Nacional do Instituto Federal do Tocantins. Argumenta que conhecer os alunos e, a partir daí, fazer uma interação entre seu conhecimento prévio e o conhecimento científico do professor é uma atitude que favorece um ensino significativo. Destaca a necessidade de adaptação dos currículos à realidade dos alunos. Conclui que há uma variedade de temas que podem ser trabalhados, vinculando a vivência dos alunos aos temas da Geografia e que a Geografia vem, ao longo dos anos, buscando superar o modelo tradicional e vinculando temas físicos e humanos, algo importante para despertar o interesse do aluno.

O sexto trabalho encontrado foi a dissertação de mestrado de Pinto (2010), denominado “Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola”, que apresenta a compreensão do espaço escolar como um subespaço do espaço geográfico. Investiga as representações e relações sociais presentes na escola e argumenta sobre possíveis contribuições da Geografia para o entendimento dessas relações. Estabelece como recorte empírico três escolas, sendo duas na cidade de Porto Alegre e uma no município de Jaguarão, fronteira com o Uruguai. Pontua que a compreensão das relações pode favorecer a solução de incompatibilidades, por vezes, existentes na fronteira professor-aluno. Conclui que é necessário que o professor veja/perceba/reconheça/sinta o sujeito aluno e, para isso, o ensino de Geografia deve romper com “tradicionalismos” e proporcionar momentos de experiências e conhecimento através de uma relação professor-aluno dialógica.

Um achado importante foi a tese de doutorado de Paula (2013), denominado “Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade”, que buscou analisar a territorialização de jovens migrantes na metrópole de Goiânia através de suas práticas espaciais cotidianas e redes de sociabilidade. Estabelece como recorte empírico os estudantes de escolas públicas estaduais de Ensino Médio matriculados no terceiro ano. A autora elabora um perfil socioeconômico dos jovens migrantes (e não migrantes) e constata que esses jovens, por sua condição social, usufruem da cidade parcialmente. Contudo, nas redes de sociabilidade formadas a partir dos espaços cotidianos imediatos, como a escola, vivenciam a juventude por estarem com outros jovens. Pontua que a Geografia deve se preocupar com a construção de espaços que contribuam para a formação cidadã dos jovens, objetivando um despertar de uma leitura geográfica da cidade.

O oitavo trabalho encontrado foi a dissertação de mestrado de Silva (2015) com o título “Juventude estudantil e as representações sociais da escola e de seu vínculo com o trabalho: o caso do Ensino Médio na Região Administrativa do Gama-DF”. O trabalho buscou compreender as representações sociais da juventude escolar e seu vínculo com o trabalho formal. Estabeleceu como recorte empírico estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de três escolas da rede pública de ensino na região administrativa do Gama-DF. Pontuou que, atualmente, não há uma intermediação do poder público entre a escola e o trabalho formal, assim, responsabiliza-se o trabalhador por sua inserção no mercado de trabalho. Concluiu que os estudantes reconhecem que as chances de bons empregos são maiores para aqueles com níveis de formação mais elevados e que há uma tendência de

aumento do número de trabalhadores que, embora com formação escolar, encontram dificuldades em conseguir um emprego.

Por fim, o nono trabalho encontrado foi a dissertação de mestrado de Menezes (2014), intitulada “Ser jovem, ser estudante, ser do campo: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade”. A autora buscou compreender as concepções de campo e cidade de jovens residentes no campo, estudantes de escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade. Analisou a cultura geográfica dos jovens e suas relações cotidianas na cidade. Constatou que o jovem do campo busca vivenciar sua condição juvenil tanto no campo quanto na cidade, mas os espaços institucionais, escola e trabalho, são os locais em que constroem suas redes de relacionamento e exercitam sua sociabilidade.

Em relação a metodologia utilizada nos trabalhos elencados foi possível concluir que essencialmente configuram-se como pesquisas qualitativas, por vezes, articulando dados quantitativos. Os meios de acesso e escuta dos jovens mais frequentes foram: grupos de discussão, entrevistas, questionários, observação participante e narrativas de histórias de vida.

Além disso, resta dizer, que os trabalhos aqui elencados não esgotam a discussão acerca dos jovens escolares, mas evidenciam a possibilidade de diversos enfoques e demonstram a relevância da temática de investigação dessa pesquisa. Portanto, acredita-se que essa pesquisa é relevante para a escola, para os docentes e para pesquisadores de cursos de licenciatura em Geografia. A intenção está na necessidade de um olhar atento para os jovens escolares, suas necessidades e demandas, com o objetivo de compreender como se dão os processos de produção do espaço escolar no cotidiano. Além disso, espera-se que a pesquisa possa ter desdobramentos para se pensar sobre o ensino de Geografia em sua missão de contribuir para a formação cidadã.

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Nesta seção busca-se, inicialmente, apresentar uma contextualização do local da pesquisa – a escola DPGG e a cidade de Flórida Paulista, tomando como ponto de partida os dados históricos, os indicadores sociais e econômicos, a localização e as especificidades do local em que a pesquisa se desenvolveu, uma cidade pequena do interior paulista. Na sequência, busca-se apresentar os caminhos de construção do objeto, as intenções da problemática de pesquisa que nortearam o desenvolvimento do estudo, as perguntas base, as hipóteses iniciais, os objetivos e as escolhas metodológicas da pesquisa.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO: O LOCAL DA PESQUISA

De acordo com dados disponíveis no Diário Oficial do Estado de São Paulo é de autoria do Deputado Luciano Nogueira Filho o projeto de Lei N.788 de 1952 que dispõe sobre a criação de um Ginásio Estadual em Flórida Paulista. Entretanto, tardou alguns anos a sua criação, sendo criado pela Lei Estadual N.2585, de 14 de janeiro de 1954 e suas atividades iniciadas em 04 de agosto de 1955. Inicialmente, o Ginásio Estadual em Flórida Paulista contava com 04 salas de 1ª a 4ª séries do curso ginasial no período vespertino.

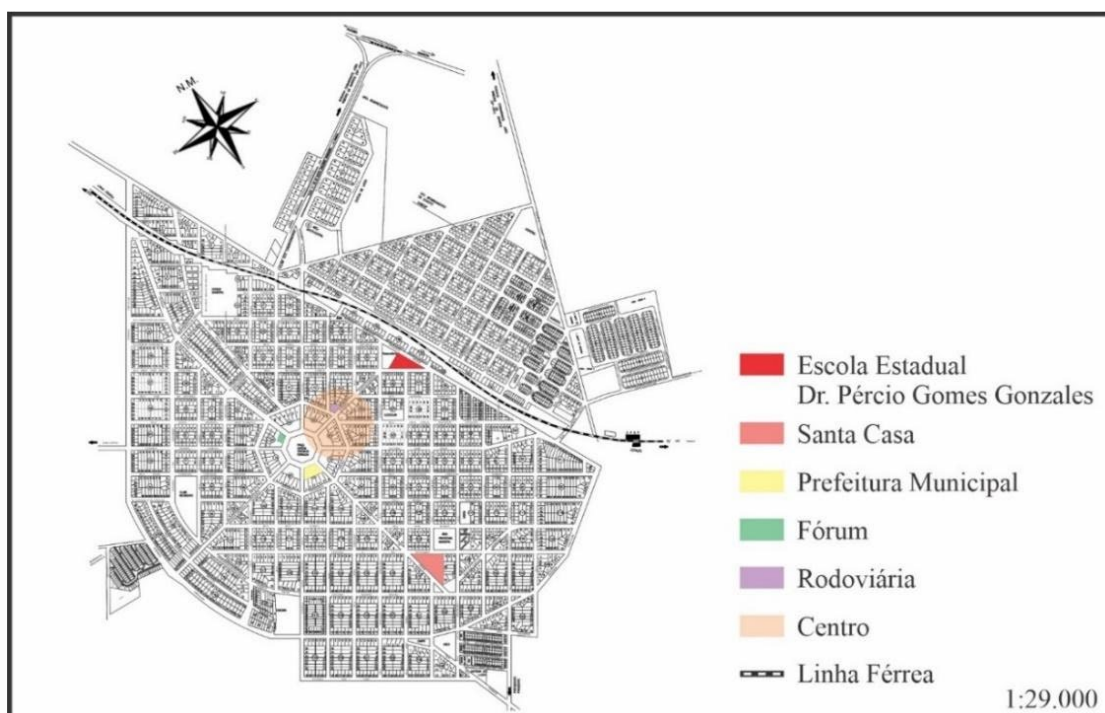
Segundo dados históricos da escola DPGG, contidos no Plano de Gestão quadrienal (2015-2018), em 05 de agosto de 1965, o Ginásio Estadual e a Escola Normal de Flórida Paulista ganharam um novo prédio, local em que está atualmente, construído de acordo com os padrões arquitetônicos da época, para atender ao Ensino Primário e Secundário. E, no ano de 1975, a escola passou a ser denominada como Escola Estadual de 1º e 2º Grau Dr. Pécio Gomes Gonzales.

Sposito (1984) esclarece sobre o contexto histórico, social, econômico e político em que a expansão do acesso à escola ganhou impulso no Estado de São Paulo. A repercussão e a mobilização popular para a criação de novos ginásios ganharam espaço favorável entre as lideranças políticas, com destaque a Adhemar de Barros e Jânio Quadros, que buscavam consolidar suas bases de prestígio eleitoral. A década de 1950 conheceu a expansão do Ensino Ginasial, na capital e no interior do Estado de São Paulo, justamente quando a cidade de Flórida Paulista é agraciada com o seu ginásio estadual. A expansão do Ensino Público no Estado de São Paulo ocorreu através de lutas por sua implementação, mas também encontrou inúmeras críticas, tanto na Assembleia Legislativa, nos órgãos técnicos da Secretaria da

Educação, quanto na imprensa, em razão da maneira desordenada, dos jogos de interesses políticos e da “tradicional falta de recursos materiais e humanos” (SPOSITO, 1984, p. 221).

Dentro do quadro histórico geral da expansão do Ensino Público no Estado de São Paulo, a conquista do ginásio estadual em Flórida Paulista significou um marco importante, visto que, os estudantes locais que desejassem dar prosseguimento em seus estudos não necessitariam mais se deslocar para as cidades vizinhas de Adamantina e Pacaembu.

Ilustração 1 – Mapa: Localização da Escola DPGG em Flórida Paulista



Fonte: Prefeitura Municipal de Flórida Paulista. Org.: MORETI, N. M. T., 2019.

A escola DPGG, conforme a ilustração 1, localiza-se nas proximidades da linha férrea e do centro comercial do município. Atualmente, ano de 2019, funciona em três períodos. No turno da manhã acontecem as séries dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, totalizando 13 turmas. No turno da tarde são atendidas 11 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Enquanto no período noturno, funcionam duas turmas da educação de jovens e adultos, uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental e uma turma de Ensino Médio. Para ter acesso ao Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Superior, os moradores precisam se deslocar para outras cidades.

Considerando a aproximação previamente estabelecida com a comunidade escolar e os objetivos da pesquisa, delimitou-se o recorte empírico junto às três únicas turmas do terceiro

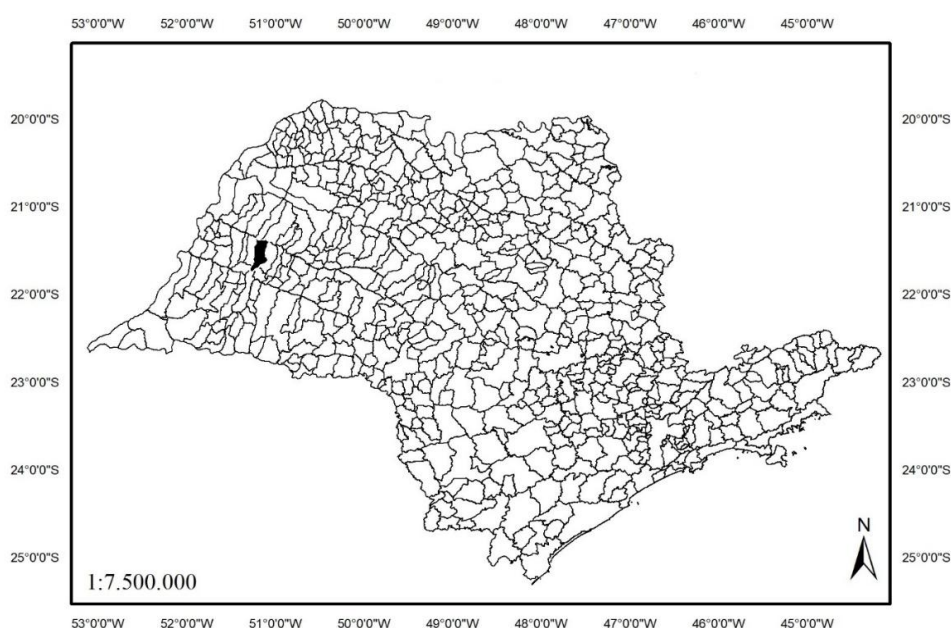
ano do Ensino Médio. O esforço empreendido centrou-se nos discursos analisados e na observação desse espaço escolar, em suas diferentes situações cotidianas.

O informe anual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que, no ano de 2019, a escola DPGG possuía cerca de 741 alunos regulares, em todas as fases da educação básica, especificamente, 446 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, 251 alunos no Ensino Médio e 44 alunos na Educação de Jovens e Adultos. Esta é a única escola com tais modalidades de ensino na cidade, consequentemente, isso traz toda a diversidade socioeconômica e cultural juvenil do município para dentro dos seus muros, constituindo-se também num importante local de encontro no cotidiano da juventude local.

A cidade de Flórida Paulista

A pesquisa se desenvolveu na cidade de Flórida Paulista, localizada na região administrativa de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo, distante cerca de 625 quilômetros da capital, conforme a ilustração 2. O município de Flórida Paulista possui uma área territorial de 524,14 km², com uma população residente estimada, no ano de 2019, de 14.640 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ilustração 2 – Mapa: Localização de Flórida Paulista no Estado de São Paulo



Fonte: MORETI, N. M. T., 2019.

A formação do município de Flórida Paulista tem características históricas semelhantes aos demais municípios do extremo oeste paulista. Surge numa época de expansão da cafeicultura nacional em direção ao oeste do Estado, sendo essa a última porção do Estado a ser colonizada a partir de 1930. A maior parte dos municípios do extremo oeste paulista na microrregião de Adamantina foi colonizado principalmente nos anos de 1940. Em geral, os novos proprietários rurais constituíam-se de ex-colonos das antigas fazendas de café, logo, com minguados recursos financeiros, tecnológicos e técnicos. Dessa forma, a ausência de recursos financeiros, a carência de infraestrutura e a distância dos grandes centros urbanos caracterizaram a ocupação inicial da Nova Alta Paulista (GIL, p. 51, 2008).

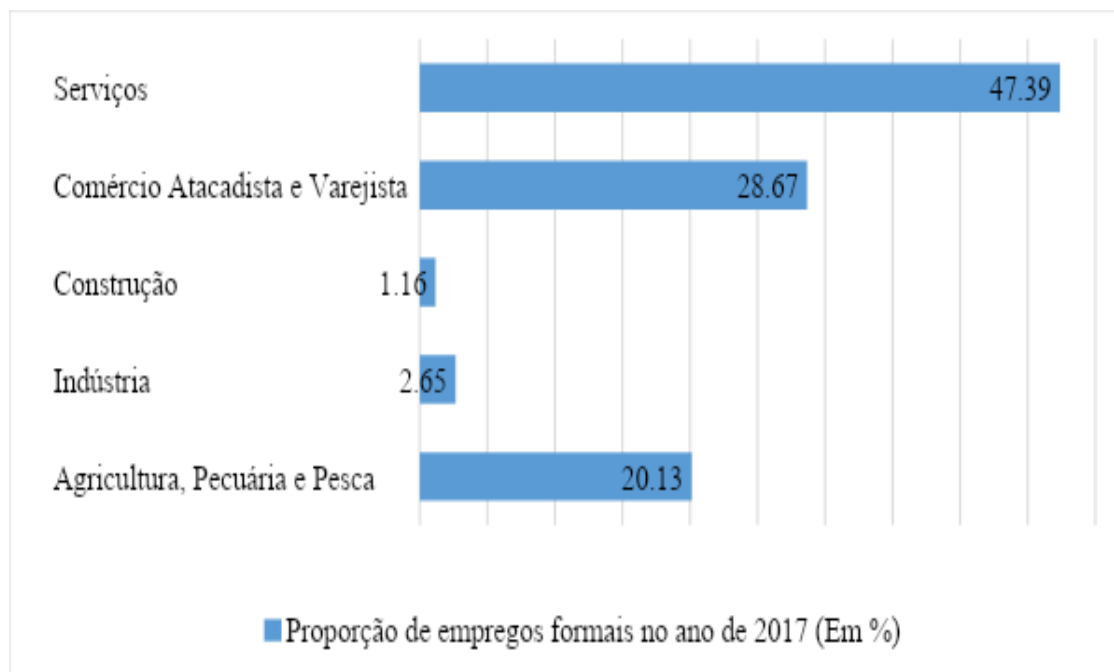
A partir da década de 1970, o perfil socioeconômico da Nova Alta Paulista mudou com a decadência do setor cafeicultor. A substituição da lavoura de café e de cereais, por pastagens e por canaviais provocou a migração de um número expressivo de famílias em direção aos centros industriais, principalmente São Paulo, Campinas e Jundiaí. Outras venderam suas terras para usineiros e pecuaristas, enquanto outras, com menor poder aquisitivo e menor qualificação profissional instalaram-se nas cidades, tornando-se trabalhadores volantes (GIL, p. 53, 2008).

É neste contexto que no ano de 1948 o antigo distrito Aguapeí do Alto é emancipado politicamente do município de Lucélia, dando origem a Flórida Paulista. No município, a cidade de Flórida Paulista produziu-se como uma organização espacial e social marcada por uma economia e sociedade de base rural, onde as relações entre cidade-campo são determinadas pela presença da terra como meio de produção e as classes sociais residentes na cidade são também classes rurais, já que o trabalho da maioria da população vincula-se ao meio rural. Acompanhando a evolução brasileira das cidades, trata-se de uma cidade que nasceu num mundo rural, mas não das necessidades internas de uma divisão territorial de trabalho e sim de origem externa quase inteiramente.

Os indicadores sociais e econômicos divulgados por fontes oficiais fornecem um panorama relevante para o cenário da Flórida Paulista contemporânea. Em 2017, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de dois salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 12.1%, totalizando 1.726 pessoas, distribuídas principalmente no setor de serviços, conforme a ilustração 3. Outro dado significativo é o alto percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* inferior a meio salário mínimo, 40% da população (IBGE). Por sua vez, dados da SEADE

referentes ao ano de 2019 apontam para um crescimento populacional de -0,57%, conforme a ilustração 4.

Ilustração 3 – Gráfico: Participação dos empregos formais em Flórida Paulista

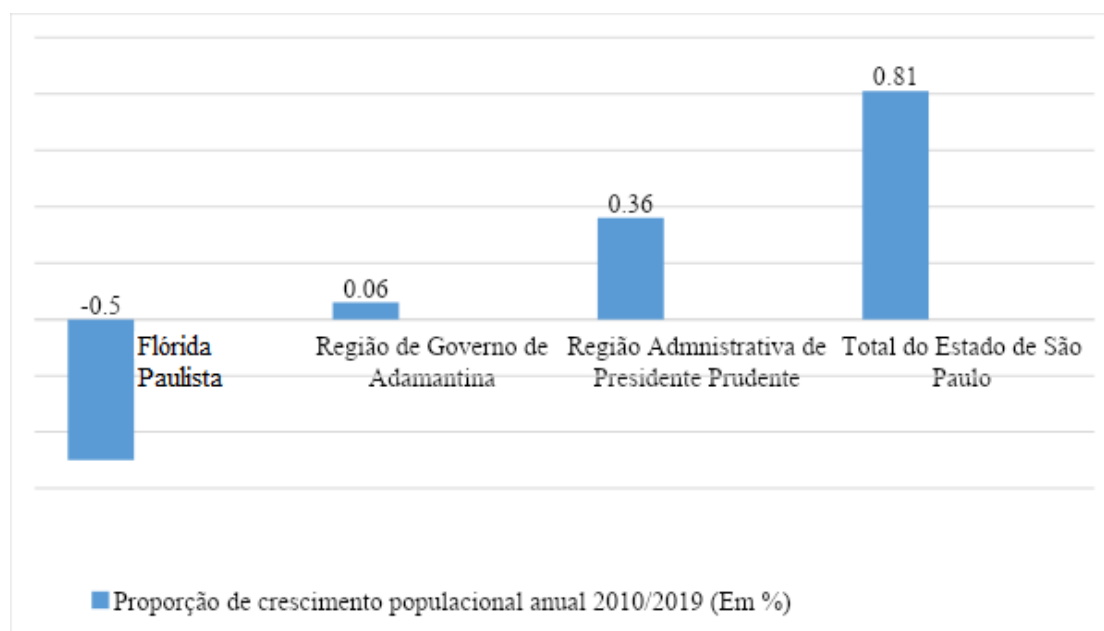


Fonte: SEADE. Org.: MORETI, N. M. T., 2019.

A cidade de Flórida Paulista possui características típicas de uma cidade pequena e não podemos desconsiderar as especificidades do cenário em que a pesquisa se desenvolveu. A escola DPGG está inserida em um contexto que tem sua economia fundamentada basicamente no setor agropecuário, com comércio e prestação de serviços característicos de uma cidade pequena. Uma parcela expressiva da população trabalha no setor agropecuário, sendo trabalhadores rurais com renda familiar em torno de dois salários mínimos.

Entre os desafios contemporâneo mais evidentes, destacam-se o desemprego e a evasão populacional, especialmente entre os jovens. A atividade industrial já pouco expressiva diminuiu com o fechamento no ano de 2010 da usina de açúcar e álcool, instalada na cidade, e sua posterior falência no ano de 2017.

Ilustração 4 – Gráfico: Taxa geométrica de crescimento populacional anual em Flórida Paulista, comparativamente ao contexto regional e estadual



Fonte: SEADE. Org.: MORETI, N. M. T., 2019.

O cotidiano integra aquilo que os dados numéricos não conseguem revelar. No espaço socializado, cada sujeito e cada organização institucionalizada elabora estratégias para efetuar as suas atividades produtivas ou de lazer. “Essas estratégias são concebidas em função das representações e de modelos de que cada um é portador, em função de seus sonhos e de suas aspirações” (CLAVAL, 2011, p. 18).

As afirmações de Solari (1979), Moreira (2005) e Alves (2012) auxiliam a interpretar as complexidades das cidades pequenas na atualidade. Embora possuam peculiaridades, as cidades pequenas não estão isoladas do espaço global, mas conectadas. As transformações introduzidas pela evolução industrial no Brasil, a mecanização do campo, a sociedade de consumo, o êxodo rural, a crescente urbanização, as inovações nos meios de comunicação e transporte, são itens que tornam cada vez menos visíveis as diferenças entre campo-cidade.

Embora exista um consenso que identifica nas metrópoles atributos negativos em relação a qualidade de vida, a poluição, a violência e a insegurança, em contrapartida, a atribuição às pequenas cidades interioranas do ideal de vida tranquila e aconchegante são verdades parciais. O contraditório que se instala entre os sujeitos sociais que habitam, sobrevivem, trabalham, estudam e circulam na pequena cidade de Flórida Paulista, pode ser evidenciado durante o percurso investigativo, tanto na observação participante quanto nos relatos dos jovens nos grupos de discussão realizados.

Parte dessa contradição observada na escola DPGG reside nas limitações do campo de possibilidades desses jovens de realizarem suas potencialidades. Entre a competição por uma vaga de emprego e o deslocamento pendular forçado para cidades vizinhas, muitos jovens optam por encerrar os estudos no Ensino Médio, visto que, a entrada no mercado de trabalho e a sobrevivência imediata é mais urgente.

Segundo Fresca (2010) e Lacerda (2016) a produção de formulações teóricas e metodológicas sobre as cidades pequenas ainda é uma realidade com pouca documentação nas pesquisas científicas, que priorizam contextos metropolitanos, porém, atualmente, as cidades pequenas têm sido redescobertas por pesquisadores de diferentes áreas.

É necessário esclarecer o uso da expressão: cidade pequena. A palavra pequena é um adjetivo que remete a noção de tamanho e no caso das cidades, normalmente, está associada ao número de habitantes com a área ocupada por uma cidade (FRESCA, 2010, p. 76).

Na Geografia não há um consenso a respeito da categorização das cidades pequenas. Entretanto, Fresca (2010), Lacerda (2016) e Endlich (2017) argumentam que apenas dados demográficos não são suficientes para classificar uma cidade como pequena.

Para Lacerda (2016), para se adjetivar uma cidade como pequena se deve considerar variáveis como o tamanho de seu território, a densidade populacional e sua localização, bem como a percepção dos moradores. Quando as pessoas se referem a cidade onde vivem, não observam a extensão territorial, mas a complexidade econômica, política e social no interior do cotidiano.

Algumas práticas só têm sentido no cenário das cidades pequenas e na percepção dos habitantes sobre a sua cidade. Optou-se, neste texto, por adjetivar a cidade de Flórida Paulista como “pequena”, pois é dessa forma que seus habitantes a ela se referem, ou seja, a denominação é desprovida de qualquer fundamentação científica, porém é legitimada pela utilização (LACERDA, 2016, p. 83).

Entretanto, não se desconsiderou as ponderações das autoras, Fresca (2010) e Endlich (2017), em relação a classificação das cidades pequenas. Existem três possibilidades de referência para classificar uma cidade como pequena: demográfica, territorial e funcional. É possível que uma cidade seja pequena considerando-se as três perspectivas, mas não é uma regra geral e, por isso, cada situação tem suas especificidades (ENDLICH, 2017, p. 38).

Fresca (2010) pondera que o critério populacional utilizado para classificar uma cidade como pequena deve ser empregado com cautela, sob o risco de igualar cidades que na sua essência são diferentes, ou seja, deve-se considerar as especificidades socioeconômicas de

cada pequena cidade, suas inserções, seus papéis e influências internas e externas nas redes e região. A autora defende que apenas o número de habitantes em um dado contexto territorial não permite afirmar que a cidade seja pequena, mas é a inserção das mesmas em uma rede urbana e/ou região que permite entendê-las como tal (FRESCA, 2010, p. 76).

Portanto, apoiando-se nos argumentos de Fresca (2010) e Endlich (2017) a expressão cidade pequena de Flórida Paulista também é justificável nas perspectivas demográfica, territorial e funcional. Em geral, as três perspectivas costumeiramente estão relacionadas.

Conforme Endlich (2017, p. 37), as primeiras cidades eram aglomerações viabilizadas pela produção de excedentes alimentares, divisão espacial do trabalho (campo-cidade) e uma estrutura de controle, que procurava manter a drenagem de excedentes. Ou seja, historicamente as pequenas cidades têm o papel de localidades centrais com a função de suprir as necessidades básicas da população. No caso brasileiro, a passagem da população rural em urbana, entre as décadas de 1950 e 1980, representou uma perda significativa do papel de pequenas cidades – cuja principal função era servir ao campo.

Entretanto, segundo Endlich (2017), atualmente, a centralidade das pequenas cidades têm entrado em declínio, visto que, a crescente migração da população, a baixa densidade demográfica e o consumo pouco expressivo têm acarretado no fechamento de estabelecimentos comerciais e de serviços. Outros fatores também contribuíram para o aumento da perda da centralidade das pequenas cidades, como a maior facilidade de deslocamento dos moradores em busca de consumo em cidades de porte médio e o consumo pela *internet*.

Adjetivar a cidade de Flórida Paulista como “pequena” na perspectiva funcional da localidade está relacionado também ao nível de complexidade da cidade. Segundo Endlich (2017), a complexidade mínima ou o nível básico de centralidade das pequenas cidades consiste no número e na variabilidade de estabelecimentos terciários existentes na localidade, na dinâmica local razoavelmente expressiva e na prestação de serviços inadiáveis à população.

A definição desta área de influência depende da densidade demográfica de núcleos urbanos na região de comparação, e do desenvolvimento terciário, como a composição comercial e a animação da cidade. Desta maneira, a área de influência de uma localidade é a medida de sua importância. Portanto, a centralidade define-se não apenas pela extensão desta área de influência como pela densidade demográfica existente no entorno das localidades (ENDLICH, 2017, p. 42).

Ilustração 5 – Vista aérea da cidade de Flórida Paulista



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

A relação de Flórida Paulista com seu entorno possui singularidades e combina de maneira particular variáveis que podem ser comuns em diferentes localidades. Segundo Gil (2008), na Nova Alta Paulista, a comunidade local realiza um malabarismo entre as cidades-polo, em seu cotidiano e, de acordo com suas necessidades, traçam seus próprios mapas e tendem a orientar fluxos em direção a Presidente Prudente, Marília, Dracena, Adamantina e Tupã, em função de itens como educação, saúde, comércio, lazer e justiça.

As cidades pequenas, em sua dinâmica econômica, demográfica e política, parecem inexpressivas frente aos processos que reforçam os papéis das cidades-polo. Endlich (2017) observa que a perda de centralidade das cidades pequenas está relacionada ao processo de declínio demográfico de áreas não metropolitanas e também pela instalação de grandes superfícies comerciais nas metrópoles e cidades regionais. Soma-se a esse fato as facilidades de locomoção, tornando os espaços de vida social mais amplos e abarcando a escala regional.

Os moradores das cidades pequenas, incluindo os moradores de Flórida Paulista, têm se deslocado cada vez mais para trabalhar, estudar, consumir e recrear. Neste quadro, é preciso considerar os aspectos subjetivos e qualitativos, incluindo a dimensão emocional e os laços de sociabilidade.

Se, por um lado, as pequenas cidades perdem sua centralidade e adquirem outros significados na perspectiva econômica, por outro lado, elas precisam ter sua relevância avaliada com base em outros significados. Para alguns, o custo de vida mais baixo em relação aos grandes centros urbanos, para outros, os laços afetivos, o sentimento de tranquilidade e

segurança ou outras razões levam pessoas que, mesmo trabalhando ou estudando em outros espaços, preferem morar em pequenas localidades (ENDLICH, 2017, p. 47).

Segundo Kuhn e Brumes (2017) e Endlich (2017) a manifestação das pessoas em querer continuar vivendo nas cidades pequenas ou no campo mostra que os laços afetivos e os papéis não centrais não podem ser ignorados, ainda que sem relevância econômica, expressiva ou demográfica.

No caso da cidade de Flórida Paulista, o desemprego e a migração aparecem como as maiores dificuldades enfrentadas pelas juventudes, neste cenário multifacetado e contraditório que a pesquisa se desenvolveu. Nos achados da pesquisa se encontram as adversidades enfrentadas com restrições ao campo de possibilidades dos jovens, os impasses afetivos por conta de relacionamentos à distância, as migrações pendulares e as mudanças forçadas em busca de emprego ou continuidade nos estudos.

Parte dessa contradição pode ser observada na diversidade de incertezas quanto aos projetos de futuro. Alguns jovens participantes da pesquisa demonstraram uma maior dificuldade em delimitar os seus planos após o término do Ensino Médio e algumas falas evidenciaram uma situação de ambiguidade entre “o sair e o permanecer” na cidade.

Kuhn e Brumes (2017), estudando jovens rurais, afirmam que o projeto de futuro está conectado ao campo de possibilidades que os jovens possuem à disposição no lugar onde vivem. Alguns já definiram, de certa forma, que pretendem continuar os estudos e conseguir um emprego urbano. Entender essa categoria social perpassa por assimilar suas especificidades enquanto sujeitos sociais que possuem demandas próprias, diferentes anseios e visões de mundo e o quanto o lugar onde estão joga um papel na constituição deste campo.

2.2 AS DELIMITAÇÕES DO ESTUDO E A DEFINIÇÃO DO OBJETO

Esta subseção tem o intuito de situar os caminhos de construção do objeto e apresentar as intenções da problemática de pesquisa que nortearam o desenvolvimento do estudo. A escolha de um tema ou um assunto digno de estudo não é neutra, pois está relacionada com um sistema de valores e com as convicções do indivíduo que o escolhe, conforme adverte Marre (1991). O que pressupõe que cada sujeito tem uma perspectiva sobre o fenômeno e ainda que esteja amparado pelo campo teórico-metodológico, deixa sua subjetividade marcada no texto, tal como pontuaram Callai e Moraes (2016).

Consequentemente, o tema deste trabalho se encontra no conjunto de questionamentos e inquietações surgidas na experiência profissional da pesquisadora, como docente de Geografia recém ingressante na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, justamente na escola DPGG na cidade de Flórida Paulista, sobre este espaço escolar e seu processo cotidiano de construção, através das ações dos sujeitos escolares.

O termo sujeitos escolares utilizado neste trabalho é empregado para se referir ao conjunto de sujeitos que, de algum modo, através de suas ações e relações, constroem e reconstroem o espaço escolar cotidianamente, ou seja, engloba os alunos e alunas, os professores e professoras, os funcionários da limpeza e da organização escolar, a equipe pedagógica e a direção.

A motivação para a escolha do tema, como já dito, situa-se na necessidade de conhecer melhor as juventudes presentes no cotidiano escolar e de conhecê-las para além do trabalho restrito às competências e habilidades do currículo formal da disciplina de Geografia. Conhecer quem são esses alunos e alunas pode contribuir para uma prática docente assertiva, ou seja, uma prática docente que colabore para a construção de aprendizagens significativas. A escolha da escola DPGG está no compromisso do retorno dos benefícios da pesquisa aos participantes e no desejo, por parte da pesquisadora, em compreender melhor o seu papel entre eles.

Desse modo, as razões para a escolha do objeto de pesquisa estão ancoradas na crença de que a investigação científica pode ajudar nessa compreensão e no compromisso ético da prática educativa. A inspiração inicial está ancorada na vasta obra de Paulo Freire, na condição indissociável da ética e da prática educativa, bem como na constante construção do educador pesquisador. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

A opção de realizar a pesquisa empírica na escola de atuação docente foi acompanhada pela necessidade de um afastamento temporário do cargo durante o período do mestrado. O distanciamento foi seguido pela preocupação em transformar o “exótico em familiar e o familiar em exótico”, assim como Da Matta (1978) e Velho (1980) argumentam. A familiaridade com o local da pesquisa não significa o conhecimento sobre os sujeitos sociais pesquisados, suas vidas, hábitos, crenças, valores, pontos de vista e visões de mundo, situações sociais cotidianas, regras e relações de poder que permeiam as interações que se estabelecem no espaço escolar.

Portanto, como pontuam Da Matta (1978) e Velho (1980) o fato de estar acostumado com uma cena social, com a distribuição dos sujeitos sociais, a hierarquia e as formas de exercício de poder, não significa que temos a compreensão da lógica de suas relações, seus princípios e mecanismos de organização. Trata-se de um processo complexo de estranhar o familiar e de confrontar os rótulos nos quais fomos socializados nesse espaço, o que implica uma certa subjetivação dos envolvidos, inclusive da pesquisadora e a consciência de que a pesquisa tem caráter aproximado.

O alerta de Freire (1996) indica que é necessário, portanto, reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, dos afetos, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é adivinhar, tão pouco apenas intuir. “O importante é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las a análise metodologicamente rigorosa e nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 46).

Nesta definição do que pesquisar, a opção delimitada ateu-se ao espaço escolar como objeto de estudo, partindo da compreensão de que a escola não é apenas um espaço físico, mas um espaço construído cotidianamente através das inter-relações entre os sujeitos. Consequentemente, referências sobre o espaço, tais como Massey (2000; 2004; 2008), Löw (2013) e Werlen (2000) foram determinantes para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Massey (2004), o espaço é um produto das inter-relações, onde trajetórias distintas coexistem em um processo de devir.

O espaço é a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade; é a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; é a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de inter-relações, então isto deve implicar na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos (MASSEY, 2004, p. 8).

O espaço escolar é produzido em sua rotina diária através das ações e relações entre os sujeitos que ali convivem, mas também é resultado do encontro que ali acontece entre estes sujeitos e uma estrutura educacional cuja organização remete a outras escalas espaço temporais. Os próprios sujeitos em interação no cotidiano possuem trajetórias múltiplas e diferentes densidades de tempo de relação com aquele espaço escolar. De um lado, o corpo institucional da escola (professores/as, direção, equipe pedagógica, funcionários/as) que, para além das determinações gerais de um sistema de ensino que define conteúdos, ritmos, regras, também representa a instituição de uma certa cultura escolar. De outro lado, crianças e jovens que chegam à escola, vindos de diferentes contextos formativos, objetos da ação

institucional e das práticas pedagógicas, sendo socializados na cultura escolar ali em vigência, processo que não se dá sem tensões.

Segundo Löw (2013), o espaço surge na ação e sua materialidade⁶ não pode ser pensada como pura e alheia às influências do meio, sendo que tais ações são condicionadas por hábitos da vida cotidiana e envolvem ações práticas, discursivas, simbólicas e emocionais.

[...] os espaços não existem simplesmente, mas são criados na ação, e que, como estruturas espaciais, incrustadas em instituições, guiam a ação. Em princípio, os seres humanos agem de modo repetitivo, isto é, eles se acostumam a ou aprendem rotinas que deixam suas atividades transcorrerem em percursos habituais (LÖW, 2013, p. 27).

Assim, o espaço escolar é produzido através das relações que se estabelecem ali, ao mesmo tempo em que se constitui numa estruturação da ação, num jogo dialético entre produção e reprodução, carregado de tensões dadas pela ação dos sujeitos que realizam as possibilidades ali disponíveis em cada momento. Em outras palavras, é a ação e a relação que fundam o espaço em que a própria relação se dá.

Nesse sentido, o espaço escolar é produto das relações que os sujeitos envolvidos no processo educativo estão realizando no cotidiano. Não se limita, portanto, à estrutura física, salas de aula, corredores, refeitório, pátio, quadras etc. Dessa forma, conhecer o espaço escolar significa ir a campo, observar e participar das cenas, ou seja, acompanhar o cotidiano das interações para conhecer como naquele contexto ambientes construídos, corpos, trajetórias históricas, políticas educacionais instituem o espaço da ação pedagógica e da vivência juvenil.

O olhar e a escuta foram atitudes metodológicas adotadas durante o percurso investigativo, buscando questionar sobre o que acontece na escola, como os sujeitos se compreendem, se posicionam ou são posicionados, quais as relações que estabelecem com o conhecimento escolar, entre si e com os adultos ali presentes. Segundo Freire (1996, p. 119)

⁶ A concepção com que essa pesquisa está entendendo por materialidade vem de Massey - a materialidade do espaço leva em conta a dimensão física e a dimensão social do espaço, pois ao considerar as relações, as histórias e os encontros que ocorrem no espaço vivido, nessa perspectiva, as subjetividades, as culturas e as identidades que formam os espaços compartilhados no cotidiano têm um papel importante. O espaço é político-ideológico, físico-territorial e socioeconômico, não é apenas composto por estruturas físicas, pois as interações são intrínsecas e se dão num campo de possibilidades que é formado também pelo conjunto dos objetos e das relações que os conectam e dão sentido. Assim, cada lugar está acometido por “amplas geometrias de poder” (MASSEY, 2008, p. 152) e reflete o contexto em que as relações se dão, ao mesmo tempo em que são resultados dessas mesmas relações.

escutar “é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” para assim se situar do ponto de vista das ideias.

2.3 PERGUNTAS BASE E AS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização da presente pesquisa, três perguntas base foram elaboradas, que funcionaram como perguntas norteadoras, guiando os percursos da pesquisa: **O espaço da escola DPGG é um espaço de diálogo e/ou de conflitos? Como os jovens escolares se posicionam e/ou são posicionados e como ocorrem as relações de poder? Quais desdobramentos que uma pesquisa sobre juventudes escolares poderia ter para um ensino de Geografia preocupado com a formação cidadã?**

O foco de análise desta investigação está centrado, portanto, na dimensão escolar, materialidade que se oferece como um produto, um meio e uma condição para a ação/relação dos jovens escolares, que em interação negociam sua coexistência e produzem diariamente esse espaço.

Diante destas questões, o adentrar no campo empírico da pesquisa foi acompanhado por algumas intuições preliminares, tomadas como hipóteses. A primeira delas parte do princípio de que há muitos ruídos na comunicação entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as), numa relação em que vigoram mais barreiras do que pontes. Parte destes ruídos tem relação com representações equivocadas, pautadas em visões próximas ao senso comum, mas que têm orientado as ações dos agentes escolares e de professores, submetendo os jovens e as jovens a proposições pedagógicas antidialógicas e, por isto mesmo, ineficientes e autoritárias.

Uma segunda hipótese parte do entendimento de que as relações de poder que existem na escola fazem do espaço escolar um campo de tensões e, portanto, usando uma expressão de Silva (1995), é um território contestado. As ações dos sujeitos da pesquisa apontam que esses tensionamentos acontecem através de micromanifestações, pequenas evidências e formas de expressão cotidianas.

A terceira hipótese traz a suposição de que a aproximação dialógica entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as), produtores do espaço escolar, pode ampliar canais de comunicação e fomentar o protagonismo juvenil na escola. A Geografia, enquanto disciplina do currículo escolar, é uma das disciplinas que tem relevante contribuição para a formação

cidadã e a escolha de conteúdos da Geografia, via tema gerador de Paulo Freire, pode contribuir para intervir de forma mais próxima junto aos estudantes que estão concluindo a educação básica e, provavelmente, para muitos, concluindo a sua relação com a educação formal. Dessa forma, na contramão das relações de poder em vigor hoje na escola, reconhecer os jovens como interlocutores é um passo importante para construir propostas pedagógicas a partir das trajetórias dos alunos e, conseqüentemente, favorecer a formação cidadã dos jovens escolares.

2.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante do exposto, a pesquisa então pretende compreender as relações de poder, posicionalidades, construção de subjetividades e identidades dos jovens nas suas relações consigo, com os outros e com a escola, tendo em vista a importância dessas experiências individuais e coletivas para a formação cidadã. De forma mais específica, trata-se de:

- a) Conhecer as inter-relações que os jovens estabelecem no contexto escolar da escola DPGG, de Flórida Paulista;
- b) Conhecer os jovens escolares, suas práticas espaciais e culturais, bem como seus projetos de futuro, como veem a escola e seus professores/as;
- c) Apresentar uma proposta de ensino de Geografia, de modo a contribuir para que a experiência escolar se constitua no espaço de aprendizagem no qual os jovens alunos possam adquirir conhecimentos que os ajude a construir sua cidadania e a interpretar os significados das relações que estabelecem na escola e fora dela.

2.5 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta subseção destina-se a apresentar os percursos metodológicos realizados na construção da pesquisa. Descreve as posturas assumidas na relação com o campo de investigação e detalha os procedimentos adotados para a construção, organização e sistematização das informações. É importante pontuar que a familiaridade com o local da pesquisa não significou a inexistência de estranhamentos, tanto por parte do corpo docente e dos jovens participantes, quanto da própria pesquisadora.

Convém reiterar que as etapas da pesquisa não ocorreram separadamente e que nesta pesquisa se considerou que a ciência é resultado de um conjunto complexo de conceitos,

atitudes e valores que produzem enunciados e também a própria racionalidade numa prática histórica e social de construção do conhecimento. No texto, os nomes dos sujeitos da pesquisa são nomes fictícios, tanto nos trechos referentes a observação participante e grupos de discussão, quanto nas entrevistas abertas com os professores/as.

A pesquisa combinou, no plano operacional, observação participante, grupos de discussão e entrevistas abertas, estratégias próprias da pesquisa qualitativa, com a utilização de dados quantitativos – estes últimos não foram centrais na pesquisa, embora tenham sido reveladores e relevantes para a reflexão. A opção pelo uso de metodologias qualitativas como centro da pesquisa se justifica pelo fato de que o foco são os sujeitos sociais e suas práticas espaciais cotidianas, bem como as visões de mundo dos sujeitos sociais implicados nas relações que produzem a escola. Dimensões da vida social que se optou por acessar pelos discursos dos jovens escolares e descrições detalhadas. O ponto de partida está na compreensão de que:

[...] o objecto de análise é o mundo humano, o que implica [...] considerar que os ‘factos sociais não são coisas’ e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano. Do que se precisa é compreender o significado dos símbolos sociais, artefactuais e não explicar as realidades sociais externas. O ponto de vista ‘objectivo’ ou ‘neutro’, recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (GUERRA, 2006, p. 16).

Como aponta Turra Neto (2012), a concepção de ciência a que a pesquisa qualitativa remete é a de uma ciência dialógica e modesta, 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. É por isso que a presente pesquisa não objetiva, como já anunciado, ser uma conclusão fechada ou anunciar verdades absolutas, uma vez que se trata de um estudo pontual em uma determinada escola e com jovens escolares específicos e a partir de um ponto de vista que é situado.

Desse modo, pautou-se pelo cuidado com pré-conceitos e julgamentos apressados, porém, a subjetividade da pesquisadora inevitavelmente está presente em todo o trabalho, visto que, trata-se de uma interpretação que apesar da revisão, do confronto, da observação densa e em profundidade, a pesquisa em si nunca é neutra e nunca é capaz de apresentar a verdade absoluta dos fatos, aliás, não há essa pretensão. Entretanto, o que ocorre é que pode haver similaridade com as práticas adotadas ou registros encontrados por outros

pesquisadores em estudos realizados em outras localidades, colaborando para a ampliação dos debates sobre a temática. Conforme Winkin (1998) pontua, o universal pode ser encontrado no coração do particular, na medida em que, as minúcias de um meio e suas regularidades particulares pertencem a uma sociedade global.

Cabe ainda pontuar que a inclusão de fotografias nesse texto tem o intuito de apresentar parte da configuração dos espaços físicos da escola verificados ao longo da pesquisa, a partir das falas de alguns alunos/as e até de professores/as, bem como, a partir da observação participante.

Os discursos produzidos por vários jovens, a partir da observação participante e dos grupos de discussão, mostraram-se ricos em informações na medida em que se estreitaram os vínculos entre os alunos e alunas participantes e a pesquisadora, tornando possível o mapeamento dos dispositivos de poder e a análise das interações que produzem o espaço escolar e que ao mesmo tempo produzem os sujeitos sociais e suas subjetividades.

2.5.1 Observação participante e discussões em grupo

A observação participante foi uma metodologia importante nessa pesquisa, pela qual se buscou entrar em contato com as juventudes e participar do cotidiano escolar. Trata-se de uma metodologia que requer um envolvimento entre pesquisador e grupo social pesquisado. 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”.

As observações realizadas na escola DPGG ocorreram entre os meses de março e setembro do ano 2019, iniciando logo após a autorização junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no mês de fevereiro. Nos seis meses em que ocorreram as idas diárias à escola foram observados diferentes momentos no espaço escolar, como a entrada e a saída dos alunos, o fluxo nos arredores da escola, a movimentação nos corredores e no pátio, a rotina em sala de aula, a interação entre os sujeitos da pesquisa e o recreio. Assim, a pesquisa se aproximou de 91 alunos distribuídos nas três únicas turmas ofertadas no turno da manhã, tais informações serão retomadas mais adiante no texto, na página 74.

A observação da sala de aula não ficou restrita nas aulas da disciplina de Geografia, mas em todas as disciplinas dos componentes curriculares das turmas acompanhadas, ou seja, durante as seis aulas diárias e os cinco dias de aulas semanais. Optou-se por observar as aulas das três únicas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, no ano de 2019, pelo período de dois meses. A escolha pelo recorte empírico junto às salas do terceiro ano do Ensino Médio

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 entrada no mercado de trabalho e/ou projetos de vida e que estão se deparando com uma situação “desconhecida”, visto que, no ano seguinte, provavelmente, a escola já não fará mais parte de suas rotinas.

A escolha 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 social, interagir e conviver com os sujeitos sociais pesquisados, na medida do possível, permite compreender o contexto da pesquisa e evita prejulgamentos, uma vez que, o convívio com o grupo pesquisado possibilita ao pesquisador perceber questões e demandas relevantes.

Conforme indica Geertz (2008), o encontro realizado em campo requer uma descrição densa para que os significados das ações e dos gestos possam ser reconstituídos 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-se, dialogar com os sujeitos, ir além de uma visão panorâmica, atentar-se aos detalhes dos gestos, ações, comportamentos e toda uma teia de significados.

Segundo May (2004), a observação participante apresenta aspectos positivos e desafiadores. Adentrar nas atividades cotidianas de um grupo com o objetivo de estudá-lo requer negociação, aceitação e confiança, pois a observação participante envolve tornar-se parte de uma cena social e, para tal, é essencial ser aceito. Adentrar no cotidiano dos jovens escolares para entender a produção do espaço escolar em sua rotina proporcionou a construção de um conhecimento a partir da experiência adquirida nas cenas sociais em que a pesquisadora participou, fato que possibilitou que impressões fossem formadas, teorias consideradas e ideias preconcebidas fossem modificadas.

Conforme o pesquisador é exposto a cada cena social nova, isto atua como um controle de conclusões teóricas precipitadas (SILVERNAN, 1985). Quanto mais variadas as cenas de interação que são vistas e as circunstâncias experienciadas, mais se pode entender as ações nos contextos sociais (MAY, 2004, p. 177).

O emprego da observação participante, conforme May (2004), diminui a tendência de os pesquisadores imporem suas próprias realidades sobre o mundo social que procuram entender, ajudando a transpor a lacuna entre o entendimento dos estilos de vida e os

preconceitos com que a diversidade se defronta. Turra Neto, citando a obra de Becker (1999), afirma:

Por isso, a observação participativa é um tipo de metodologia que exige certo grau de improvisação, [Becker] propõe um modelo artesanal de ciência, no qual cada um/a deve ser livre, para construir as teorias e metodologias mais apropriadas às suas pesquisas. Com isso, o autor não quer dizer que devemos ignorar os princípios gerais e as teorias estabelecidas por outros/as, mas que podemos e devemos desenvolver nossas próprias teorizações, adaptando, por vezes e quando necessário, e submetendo sempre, os princípios gerais às situações específicas (TURRA NETO, 2011, p. 353).

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

Como estratégia adotou-se o registro de diálogos literais e buscou-se não aparar as arestas ou dar uma coerência ilusória aos diálogos e as dinâmicas observadas. Na observação participante, o diário de campo é um objeto precioso e possui o objetivo de reunir fragmentos e constituir uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas em campo, uma matéria-prima para a redação de tratados mais sistemáticos. Trata-se de anotações que colaboram na produção de dados e desempenham um papel vital para transformar a observação vivenciada no trabalho de campo em conhecimento. As leituras e releituras das impressões e informações vivenciadas em campo não são um mero registro de informações, mas, uma possibilidade para o retorno à experiência do campo, para que se possa falar dentro da experiência e não fora dela (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2015, p. 71).

Em conformidade com os apontamentos de Zusman (2011), cada ida à campo é um momento novo e, portanto, necessita de estratégias específicas e criativas à luz das questões que norteiam a pesquisa e das questões que surgem em cada situação. Por esse motivo, adotou-se nos encontros com os jovens escolares uma postura aberta ao improvável e em constante construção. Durante as idas à campo, adotou-se uma caderneta e um lápis, utilizados unicamente para pequenas anotações, mapeamentos, lembretes ou ideias soltas que careciam de amadurecimento. O produto da observação participante é construído a partir da

relação entre pesquisadora e sujeitos sociais pesquisados, logo, debruçar-se em exaustivas anotações e relatórios inviabilizariam a relação. Trata-se de um encontro com um momento da trajetória que ali se estabelece, portanto, cabe também frisar que não se trata de verdades absolutas ou estanques.

O diário de campo foi elaborado no pós-campo e os manuscritos compuseram-se de duas colunas, uma com a data e a descrição dos acontecimentos e a outra com reflexões. Recorreu-se às três funções do diário de campo indicadas por Winkin (1998), 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. Adotou-se na escrita do diário de campo outra recomendação de Winkin (1998), essa em relação ao uso de cores diferentes para compor estratos a cada nova reflexão feita.

O diário de campo também foi utilizado como ferramenta de controle sobre eventos repetitivos. O volume de informações registradas foi expressivo, visto que, as idas à escola DPGG perduraram por um semestre letivo. Para sistematizar as informações adotou-se 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, durante e após os trabalhos de campo. Tal procedimento quando somado aos trabalhos teóricos “permite apreender o social com todo o respeito que lhe é devido” (WINKIN, 1998, p. 145).

Assim como os registros da observação participante no diário de campo, os grupos de discussão também produziram 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 se esgota com a repetição ou confirmação daquilo que anteriormente foi coletado.

Grupos de discussão

A observação participante foi combinada com a realização de grupos de discussão. A utilização de grupos de discussão apoiou-se nos ensinamentos de Gatti (2005) e Weller (2006), assim como no trabalho de Meinerz (2005), que também se utilizou da técnica em sua pesquisa. Os grupos de discussão, como procedimento de pesquisa, constituem uma importante ferramenta para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Em conformidade com Weller (2006, p. 244), “o objetivo principal desse tipo de entrevista é a obtenção de dados que permitem a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas”. 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.

Weller (2006), citando Flick (2004), destaca que as entrevistas de grupo 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). Cabe pontuar que a economia de tempo proporcionada com os grupos de discussão é relativa, pois o volume de informações para ser transcritas e analisadas podem 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, buscou-se identificar jovens que pudessem compor os grupos de discussão e que estivessem dispostos a dialogar com a pesquisadora, num contexto mais formal de interação, para melhor conhecer e compreender os jovens e suas interações cotidianas no espaço escolar. A abordagem incluía o convite para participarem e uma conversa informal sobre os objetivos da pesquisa e do encontro. Após a manifestação de aceite, os alunos receberam o termo de consentimento para que seus responsáveis autorizassem a participação, visto que, os jovens tinham 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.

Os grupos de discussão foram agendados previamente e realizados nos três terceiros anos A, B e C, não necessariamente nessa ordem e ocorreram no período de abril a setembro do ano de 2019. O roteiro de discussão se manteve semelhante nos três grupos de discussão realizados. Houve a preocupação em manter o equilíbrio entre os sexos, mas não foi esse um critério rígido. Não se utilizou como critério de seleção dos alunos o equilíbrio entre residentes na zona rural e na zona urbana, embora, os grupos tenham sido compostos tanto por alunos da zona urbana quanto por alunos da zona rural, esses em menor proporção.

Cada grupo de discussão foi composto por dez integrantes, escolhidos por possuírem perfis heterogêneos, dois (2) alunos disciplinados, considerados bons alunos e com boas notas, três (3) alunos considerados indisciplinados e com notas baixas ou medianas, três (3) alunos com hábitos de saírem da sala sem autorização do professor e, dois (2) alunos considerados disciplinados, mas que pouco realizam as atividades propostas pelos professores. A escolha pelos integrantes de cada grupo de discussão foi uma opção da pesquisadora e se deu com base na observação participante. Provavelmente, o olhar de professora da escola tenha atuado de modo inconsciente ao incorporar parte do seu “saber docente” na pesquisa.

Para os grupos de discussão foi utilizado um roteiro semiestruturado, de modo a estimular um debate aberto e acessível a todos, composto por assuntos de conhecimento e interesse comum. As questões foram direcionadas ao grupo em geral e a discussão foi dirigida por seus integrantes. A pesquisadora procurou intervir o mínimo possível nas discussões, desempenhando um papel de mediadora do debate.

Os grupos de discussão foram realizados na própria escola DPGG, em uma sala normalmente utilizada para reuniões e as carteiras foram organizadas em formato de círculo. Em média, cada grupo de discussão teve duração de 1:30h, e um ultrapassou esse limite em uma hora. Nos primeiros momentos dos grupos de discussão, um certo constrangimento se instalou na sala, porém, o fluxo do debate foi fluindo conforme os jovens iam se envolvendo nos discursos e nas interações.

Certos jovens, apesar do aceite em participar do grupo de discussão, por timidez ou questões subjetivas, durante os debates, não expuseram suas opiniões para o grupo e pouco contribuíram para a construção dos discursos, restringindo suas participações a risos, gestos ou falas monossilábicas. O silenciamento não gera prejuízo para a pesquisa qualitativa, entretanto, os silêncios dos jovens participantes da pesquisa também devem ser aqui considerados. São jovens que estão controlando os seus discursos, controlando o que pode ser dito e para quem pode ser dito, desse modo, selecionam os grupos em que podem expressar opiniões, assegurando-se no entendimento de que se não se segue o protocolo estabelecido entre os diferentes grupos ou se não são admitidos em parcerias entre seus “supostos iguais” é mais conveniente estar fora do discurso, não partilhar opiniões e evitar situações embaraçosas com os professores/as ou a escola. Os silêncios também podem ser interpretados como decorrência do medo, do descontentamento ou da ausência de liberdade

para expressar com autonomia o que pensa em uma relação de poder com o mundo adulto (professores/as e gestores).

Cada grupo de discussão possuía um ritmo próprio, características de funcionamento e uma forma peculiar de ser. É importante destacar que nos três grupos de discussão os jovens reclamaram do tempo insuficiente para relatar o que gostariam de falar. Um grupo inclusive sugeriu que fossem realizados outros grupos de discussão ou rodas de conversa para complementarem o que não conseguiram relatar, mas infelizmente isto não foi possível. Alguns jovens, mesmo após o término do grupo de discussão, procuraram a pesquisadora nos corredores ou pátio da escola, bem como em redes sociais por meio da *internet*, para complementarem suas falas ou as atualizarem com novas informações.

Tal comportamento evidencia a reflexão mútua gerada e o caráter processual da pesquisa. Um exemplo claro do “saber escutar” (FREIRE, 1996, p. 113), necessário tanto para o pesquisador quanto para o educador, mas também resultante de uma postura ética, dialógica e afetiva. A observação participante e os grupos de discussão abriram a possibilidade de compreender os jovens e as jovens em suas interações cotidianas que produzem o espaço escolar, entre negociações, silenciamentos e subversões.

Apesar de silêncios pontuais, os sujeitos jovens da pesquisa demonstraram que o jovem de hoje quer falar e não apenas ouvir! Esse é um dos principais desafios da escola atualmente, pois o modelo de escola tradicional, sustentado na transposição de conhecimento científico e na exposição de conteúdos pelo professor conflita com as novas demandas. Os jovens participantes da pesquisa demonstraram que não recusam o mundo adulto, mas demandam por autonomia para construir suas próprias visões de mundo e ambicionam um ensino mais horizontal em que o conhecimento seja uma construção coletiva que inclua seus conhecimentos prévios e suas visões. Nesse sentido, a pesquisa reforça a importância de que os professores/as sejam os mediadores do processo de ensino-aprendizagem, cujo foco tem de ser os jovens-alunos.

Outro ponto sinalizado pelos jovens nos grupos de discussão é a ausência de espaços na escola DPGG de uma escuta daquilo que realmente os jovens querem falar. Nessa lógica, os silêncios precisam ser pensados como uma modalidade dos grupos subalternos e uma performance corporificada, uma denúncia. Nos debates os jovens da pesquisa evidenciam que querem expressar suas convicções e dúvidas de modo respeitoso, solicitando a mediação docente através de estratégias de ensino como as rodas de conversa. Cabe pontuar que criar

espaços dialógicos em que os jovens possam partilhar opiniões divergentes faz parte da formação para a cidadania e um item apontado pelos jovens da pesquisa como uma demanda.

Os registros dos grupos de discussão 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 três grupos de discussão realizados é composto, aproximadamente, por 39 páginas transcritas e possuem um total de seis horas de gravação. As transcrições envolveram acompanhar entonações, emoções, falas cruzadas, ecos e silêncios, assim como envolveram o confronto com as anotações dos observadores, composta por gestos, expressões, interferências e subjetividades que não foram captadas pelo gravador.

As orientações de Gatti (2005) foram bases para a análise das informações produzidas nos grupos de discussão, a produção de significados e classificação. Verificou-se temas, agrupamentos e opiniões, confrontando posições, identificando significados das falas e expressões, opiniões majoritárias e minoritárias. A dinâmica interacional foi priorizada ao se optar pela utilização das interações em grupo contida nas falas sequenciais e trocas entre os participantes e não em falas isoladas. “Deve se fugir do reducionismo e para isso deve dar-se importância às sequências de trocas e condições contextuais dos momentos grupais em seu processo” (GATTI, 2005, p. 50).

2.5.2 Outra perspectiva sobre o espaço escolar. As entrevistas abertas com professores/as

As entrevistas foram realizadas apenas com professores e professoras, 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. Foram realizadas em momento posterior ao da observação participante na escola, entre os meses de março e abril de 2020.

Para a aplicação das entrevistas, a escolha se ateve aos professores/as das respectivas turmas observadas. Inicialmente, as entrevistas seriam realizadas com um total de dez (10) professores, entretanto, a repetição e a confirmação de informações conduziram a quatro (04) entrevistas, sendo realizadas com professores de disciplinas diferentes.

O acervo de informações produzidas a partir das entrevistas é composto, aproximadamente, por 29 páginas transcritas e possuem um total de quatro horas e trinta

minutos de gravação. Convém esclarecer que, no texto, os nomes dos entrevistados são fictícios, visto que, seria uma exposição desnecessária e não alteraria o propósito do trabalho. A confidencialidade e o anonimato das identidades foram acordados entre entrevistadora e entrevistados, conforme o termo de consentimento de uso da entrevista (ver apêndice B).

É importante esclarecer que as entrevistas com os professores/as não foram o foco principal de análise, entretanto, se fizeram necessárias para pensar a produção do espaço escolar por outros olhares. A partir das informações das entrevistas foi analisada a cultura da escola, o modo como os professores/as vêem os estudantes jovens e as concepções pedagógicas que são colocadas em prática por meio dos saberes docentes.

2.5.3 A cartografia social como método de análise das informações coletadas

Diante da premissa de que há inúmeras cartografias, assim como há inúmeros campos a serem cartografados, a “cartografia”, aqui proposta, busca “mapear” como os sujeitos são posicionados e/ou se posicionam num quadro de relações de poder. Não se trata de construir um mapa temático, um croqui ou um mapa mental, mas um quadro de interações que ocorrem no cotidiano escolar e produzem esse espaço, ao mesmo tempo que também se espacializam nele.

Trata-se de uma “cartografia social” que busca entender a construção social do espaço escolar através das juventudes e suas interações, como os sujeitos vão se afetando no espaço escolar e com isso criando uma atmosfera de tensões, diálogos e/ou conflitos. Daí a necessidade de uma estratégia flexível de análise crítica objetivando capturar também a afetividade, algo volátil e invisível, mas que também compõe a produção cotidiana do espaço escolar, fazendo com que as relações sejam mais ou menos propícias ao diálogo, criando ânimos e motivações.

Para tanto, a pesquisa não desconsidera a importância do debate cartográfico realizado por referências da Geografia como Harley (1989), Monmonier (2005), Fonseca e Oliva (2013) e mesmo Massey (2008) no que se refere a desconstrução da neutralidade da cartografia, do papel do mapa na pesquisa social, mas de fato, não é este o sentido do termo quando empregado pelas referências pautadas por essa pesquisa.

No campo da Geografia, Harley (1989), por exemplo, referia-se ao mapa como um produto não apenas das “regras da ordem da geometria e da razão”, mas também das “normas

e valores da sociedade” que o criou. Portanto, a cartografia como forma de poder inclui conhecimentos, silêncios e contradições que desafiam a aparente neutralidade da imagem.

Conforme Harley (1989), a precisão matemática e a medição sistemática somadas a evolução da técnica acrescentam ao discurso cartográfico uma aparente neutralidade, porém, a questão é que, no discurso cartográfico de precisão, se subtraem as origens e as estruturas sociais, o contexto e os interesses são disfarçados sob um espaço instrumental abstrato ou encarcerado nas coordenadas do mapeamento computadorizado. Nesse sentido, o autor pontua que a precisão técnica serve também para reforçar a imagem como uma perspectiva seletiva do mundo disciplinado e normalizado.

Semelhante a Harley (1989), Monmonier (2005) também contribui para a desconstrução da ideia de um mapa como uma verdade absoluta, pontuando que é possível induzir interpretações enganosas através de truques na representação de símbolos e escalas. Portanto, é preciso uma interpretação cuidadosa e crítica dos dados informados. Não há neutralidade nos mapas, pois são seleções de informações feitas por alguém, e sempre é relevante o questionamento dos objetivos das informações apresentadas.

Como as representações abstratas os dados podem distorcer quase tão prontamente quanto podem revelar, as ferramentas analíticas também são instrumentos teóricos totalmente capazes de “mentir” nas mãos de pessoas malévolas, autores ingênuos ou desleixadamente convenientes⁷ (MONMONIER, 2005, p. 221, tradução nossa).

Há abordagens sobre as relações entre a teoria do espaço e as representações cartográficas que também desconstruem o discurso cartográfico de naturalização do uso da geometria e do espaço euclidiano como óbvia expressão da “verdade geográfica”. Segundo Fonseca e Oliva (2013, p. 25), a resistência dos produtores da cartografia geográfica em flexibilizar suas representações e fugir da plataforma exclusiva do espaço euclidiano resulta da naturalização do espaço, na cultura em geral e na Geografia, como uma realidade externa e pré-existente às coisas. Assim, propor uma cartografia que represente o espaço sem recorrer ao espaço euclidiano é expor-se a rejeição dos geógrafos e cartógrafos, entretanto, os autores defendem que é preciso haver mudança de foco quando a realidade assim exigir, pois, “nem o tempo, nem o espaço tal como os apreendemos na vida social, por mais trivial que seja, não são quadros prévios. Eles são construções sociais, realizadas de maneiras diferentes”,

⁷ Because abstract representations of data can distort almost as readily as they can reveal, analytical tools are also rhetorical instruments fully capable of “lying” in the hands of malevolent, naive, or sloppily expedient authors (MONMONIER, 2005, p. 221).

princípio que torna coerente a ideia de produção do espaço” (FONSECA E OLIVA, 2013, p. 25).

Harley (1989) e Fonseca e Oliva (2013) argumentam que os geógrafos sub aproveitam o mapa, pois respeitam demais seus princípios topográficos e figurativos que estão naturalizados na tradição cartográfica. Em consequência, não fazem do mapa uma construção social.

Ler todos os mapas em busca de uma *verdade topográfica*, e os antigos também, é uma forma de anacronismo, como se sempre o sistema métrico dominante existisse e fizesse todo sentido – como se fosse a-histórico e natural. E é também uma forma de *espacialismo congelado*, pois se quer ver sempre o mesmo espaço universal por meio de características tidas como partes de sua substância (FONSECA E OLIVA, 2013, p. 32, grifo do autor).

Nesse sentido, Massey (2008) ao debater o conceito de espaço destaca que os atuais mapas ocidentais subjugam o espacial e não conseguem apreender o espaço por completo, visto que, nos mapas, o espaço é uma superfície plana, contínua, fechada, coerente e ordenada. Obviamente são representações seletivas e “através de seus códigos, convenções e seus procedimentos” operam como uma “tecnologia do poder” (MASSEY, 2008; HARLEY, 1989).

Entretanto, o que Massey (2008) argumenta ser um problema é pensar o mapa como uma verdade irrefutável, sob os auspícios da precisão métrica, que obriga a pensar o espaço como uma horizontalidade completa. A ênfase que Massey (2008) dá ao conceito de espaço é de multiplicidade, heterogeneidade, práticas, processos, encontros e conexões. Assim, o espaço será um produto contínuo de interconexões e não-conexões, aberto, imprevisível e inacabado. Esse conceito de “espaço, então, não pode ser, jamais, aquela simultaneidade completa na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas” (MASSEY, 2008, p. 161). Na “forma clássica do mapa ocidental moderno” (MASSEY, 2008, p. 165) não cabem surpresas, acasos ou um encontro com o inesperado. Não se percebem as rupturas do espaço e não se permite o encontro com a diferença.

Não se trata aqui de contrapor conceitos, mas de posicionar as escolhas dessa pesquisa. A cartografia em sua “forma clássica do mapa ocidental moderno” (MASSEY, 2008, p. 165) possui limitações estruturais que aprisionam a cognição e não se alinham ao modo com que essa pesquisa está se propondo a pensar a produção do espaço escolar.

Por entender que o espaço é produto das relações sociais e por tratar-se de um processo plural e aberto, essa pesquisa utiliza-se da cartografia social como recurso metodológico, sobretudo, por buscar analisar a produção do espaço escolar cotidiano enquanto o percorre. O objetivo é realizar o exercício de método desenvolvido nos trabalhos de Prado Filho e Tetti (2013) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015), e traçar o que esses autores chamam de diagramas⁸.

Conforme Prado Filho e Tetti (2013, p. 45), como método a cartografia social presta-se à análise e a desmontagem de dispositivos fazendo “diagramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo, práticas de resistência e liberdade”. Não se trata de uma metodologia como um conjunto de procedimentos preestabelecidos com regras rígidas. Entretanto, apesar da flexibilidade, a pesquisa não foi construída pelo exercício de liberdade e desorientação. Os resultados apresentados não devem ser entendidos como metas anteriormente fixadas, foi a experiência no percurso da pesquisa que redefiniu suas metas durante o processo.

Dessa maneira, cartografar aqui é o ato de “acompanhar processos” (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2015, p. 56) ao manter contato direto com as pessoas em seu território existencial, observando e participando, em certa medida, da vida das pessoas que observa, modificando e sendo modificado pela experiência. Para cartografar, nessa perspectiva, é necessário estar no campo e ser afetado por aquilo que afeta os participantes. Sofrer os mesmos sofrimentos, acessar a experiência de cada um e fazer conexões nos territórios existenciais. Ir à campo sem procurar por nada específico, numa espécie de atenção concentrada e aberta, comportar-se com sensibilidade, estar junto e participar daquilo que acontece na escola, para conhecer com a cognição ampliada, isto é, aberta ao plano dos afetos.

De modo geral, a produção de informações, a interpretação e a produção da escrita do texto final não foram etapas que obedeceram a uma ordem prévia, mas foram etapas concomitantes e resultaram de muitos encontros.

A pesquisa de campo se iniciou no mês de março de 2019, quando a pesquisadora foi convidada a participar da primeira reunião anual de planejamento entre a direção, a equipe gestora e o corpo docente, a fim de esclarecer sobre sua presença, os objetivos, os percursos

⁸ É importante dizer que estes autores não estão preocupados com a espacialização destes diagramas, mas estão mais focados nos mapeamentos de relações de objetivação e subjetivação, inspirados em Deleuze e Guattari e também em Foucault. Esta pesquisa, contudo, bebendo nesta fonte não irá se furtar a buscar pela espacialização, tendo como foco a relação do jovem com o espaço escolar.

da pesquisa e as contribuições que poderiam retornar à escola. Já nesse momento, o local da pesquisa foi percorrido e os espaços físicos que se destacaram foram fotografados, como frases e nomes escritos nas paredes, marcas de caminhos na grama, pinturas nos muros, o pátio, as salas de aula, enfim, locais que seriam revisitados com os jovens escolares em sua rotina diária. O entorno escolar também foi observado, como, casas de alvenaria e de madeira, construções provisórias próximas da ferrovia desativada, o bar em frente à escola e as placas sinalizando o comércio de sorvete em residências. A observação prévia do entorno pretendia compor a amostragem que seria iniciada nos próximos dias e compreender as interações cotidianas daquele espaço escolar. Trata-se de um processo que se desenvolveu e atravessou as fases posteriores.

Na segunda etapa da pesquisa, recorreu-se a um extenso referencial teórico, somado à revisão bibliográfica de autores diversos, leituras e fichamentos, com o objetivo de se aprofundar no tema. Buscou-se textos que pudessem colaborar com as discussões e dialogar com a pesquisa, assim como, artigos, teses e dissertações que pudessem ser tomadas como referência entre as produções acadêmicas sobre, principalmente, jovens e escola. Objetivando construir o objeto empírico, de forma a unir problematizações metodológicas e teóricas com as processualidades do pesquisador-cartógrafo⁹.

A terceira etapa, a de produção da escrita, permeou todo o processo. O material resultante do referencial teórico e empírico, a pasta com os fichamentos das leituras realizadas, o diário de campo, as transcrições das entrevistas e dos grupos de discussão, assim como as fotografias, imagens congeladas e emolduradas como paisagens a inspirar e rememorar o retorno em “terras estrangeiras”. A cartografia social se faz em movimento, no acompanhamento de processos que tocam o pesquisador, transformam e produzem mundos. Ao descrever os detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, os sujeitos da pesquisa se fazem presentes no processo de produção de um texto. A intenção foi fazer com que as falas e as opiniões dos sujeitos não se tornassem apenas objetos da pesquisa, mas que compusessem o texto final, com suas conclusões e inconclusões.

A política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões

⁹ O termo pesquisador-cartógrafo tem como referência a cartografia social e vincula-se a discussão desenvolvida pelos autores: Passos, Kastrup e Escóssia (2015) no livro “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”. Segundo os autores, o pesquisador-cartógrafo acompanha processos, ou seja, a pesquisa ocorre em movimento e a investigação é processual, por isso, defendem que o método de análise seja flexível e igualmente processual.

constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2015, p. 72).

Assim, a cartografia social, aqui proposta, não se refere a método como proposição de regras de pesquisa, mas “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 E TETTI, 2013, p. 47). Não se trata de desenhar mapas, visto que, a expressão cartografia é utilizada no sentido metafórico, cartografar aqui é um método para “desemaranhar as linhas de um dispositivo” (PRADO FILHO E TETTI, 2013, p. 48) durante o percurso investigativo, que busca analisar as relações de poder, posicionalidades, construção de subjetividades e identidades no contexto de um espaço escolar de relações.

O que se *pode* é encontrar os outros, alcançar onde a história do outro chegou ‘agora’, mas onde esse ‘agora’ (mais rigorosamente, esse “aqui e agora”, esse *hic et nunc*) é ele próprio constituído por nada mais do que – precisamente – aquele encontro (mais uma vez) (MASSEY, 2008, p. 184, grifos do autor).

Cartografar o espaço escolar em seu cotidiano, fazendo parte do processo e dos encontros possui limitações, pois, participar das cenas é também fazer parte da produção do espaço, ajudando, embora, neste caso, de maneira bem mais sutil, a alterá-lo. É importante pontuar que se trata de um encontro com um momento na trajetória dos sujeitos sociais, sujeitos com histórias múltiplas, coexistentes e em cursos individuais, sendo os fragmentos desses encontros e interações os elementos de partida para análise cartográfica aqui proposta.

2.5.4 Cuidados éticos

Em razão da presente pesquisa envolver seres humanos, na qualidade de colaboradores, informantes e verdadeiros cointérpretes, houve a necessidade de submetê-la à apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada diretamente ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Seu Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 05281018.1.0000.5402.

O parecer foi favorável e data do dia 15 de fevereiro de 2019. Os termos obrigatórios foram anexados e a avaliação não incluiu nenhuma recomendação ou pendência. Cumpridos

os requisitos da Resolução CNS 466/12 e 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 iniciada no mês seguinte, em março de 2019.

A autorização para o desenvolvimento da pesquisa foi obtida durante uma reunião junto a direção da unidade escolar realizada em dezembro de 2018 (ver Anexo A), momento em que a pesquisadora apresentou os objetivos, os compromissos éticos, os benefícios e os procedimentos da pesquisa (ver Apêndice A). Estabeleceu-se durante a reunião, a convite da direção, 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 a primeira reunião de planejamento anual.

A pesquisa propôs a opção pela liberdade de participar ou não. Todavia, todos os alunos convidados aceitaram participar, após uma conversa informal e explicativa sobre os objetivos da pesquisa e do grupo de discussão. 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).

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).

3 A PRODUÇÃO COTIDIANA DO ESPAÇO ESCOLAR

Na seção anterior verificou-se o processo de construção do objeto da pesquisa. Por sua vez, esta seção objetiva fazer uma contextualização teórica dos conceitos que fundamentam o estudo, portanto, são categorias de análise com as quais a pesquisa busca dialogar para atender aos seus objetivos. Assim, busca-se, inicialmente, apresentar uma compreensão da categoria cotidiano, seguida pelo conceito de espaço, corpos e afetos. Toma-se por base autores que defendem que o conhecimento também pode vir da compreensão do cotidiano através de estudos em profundidade, do convívio com determinados sujeitos sociais e realidades. Acredita-se que o espaço escolar é produzido em seu cotidiano, nas trocas de experiências vividas nos espaços e tempos em comum, produzido através das interações de sujeitos heterogêneos com diferenças que, inclusive, marcam seus corpos de forma interseccionada; interações que produzem atmosferas afetivas e subjetividades.

3.1 O COTIDIANO

A primeira categoria de análise refere-se à tematização do cotidiano, como campo de pesquisa com as juventudes na escola. Escolha que exige a busca de uma definição, pois não é a intenção o uso da expressão no sentido corriqueiro do senso comum, embora, conforme Tedesco (1999), o “senso comum” é comum porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social e sem o significado compartilhado não existe interação.

Segundo Petersen (1995), o cotidiano se encontra entre a “ciência” e o “senso comum”, visto que, a rigidez da tradição teórica das ciências sociais racionalistas parece não condizer com as questões do âmbito da vida cotidiana, centradas nos sujeitos e suas ações, nos fenômenos minúsculos, nas dimensões do simbólico, do imaginário e do irracional. “Talvez pelo próprio conteúdo da vida cotidiana” (PETERSEN, 1995, p. 31).

Observando os meandros do cotidiano escolar de uma cidade pequena no interior do Estado de São Paulo – nas interações cotidianas, nos usos que os jovens fazem do espaço/tempo escolar, nas linguagens que utilizam para expressar, comunicar, subverter, negociar e interagir entre si e com outros sujeitos escolares –, é possível perceber que, rotineiramente, reinvenções ocorrem nas práticas espaciais e culturais, bem como nos modos de viver as juventudes. Olhar o espaço escolar em seu cotidiano exige perceber que o “objeto do conhecimento não é uma massa inerte, que espera passivamente ser manipulado até sua

transformação em conhecimento, nem a consciência é um receptáculo passivo dos reflexos desse objeto” (PETERSEN, 1995, p. 32). A opção por essa perspectiva se justifica por configurar uma postura de abertura ao encontro com o campo empírico. Desta atitude decorrem tentativas de compreender algo que está ali vivente, porém, as “lentes interpretativas convencionais acabam por embaçar a visão e a percepção” (STECANELA, 2010, p. 32).

A análise do cotidiano deve problematizar aspectos promotores de sua constituição como é o caso da produção do espaço escolar. O cotidiano escolar não é só vivido, mas também objeto de questionamento, reflexão e debate, por mais que “pareça óbvio e sem importância, não podemos esquecer que a trajetória de nossa vida, do nascimento até a morte, constitui-se numa cotidianidade” (TEDESCO, 1999, p. 26). De acordo com Tedesco (1999, p. 29), a vida cotidiana é, antes de tudo, um produto histórico e um espaço estratégico de usos e táticas, de desvios e de tecnologias propagadas na arte de fazer, de falar, de silenciar e de registrar. “O cotidiano está impregnado de enigmas à espera de decifração” (STECANELA, 2010, p. 35).

Conforme Tedesco (1999), a vida cotidiana é um misto de natureza, cultura e história, uma combinação de individual e social, de real e irreal, um lugar de transição e de encontro, de interferências e de conflitos, em suma, um nível de realidade. Desta complexidade deriva a dificuldade para definir e interpretar os sistemas de relacionamentos no tempo presente e rotineiro.

A influência do global no cotidiano é um elemento que não pode ser ignorado. No espaço vivido as identidades, os valores, os gostos e as visões de mundo são influenciados por fatores externos ao local. A ambiguidade está instalada no cotidiano, visto que, ao mesmo tempo que é influenciado por informações externas, também é condicionado pelas particularidades da existência e pela perspectiva individual (CARA, 1995, p. 71).

A experiência dos sujeitos históricos e culturais, suas identidades e perspectivas muitas vezes são omitidas nas pesquisas científicas ou educacionais. Nesse sentido, estudar o cotidiano escolar é privilegiar a presença histórica, social e psicológica dos sujeitos escolares. Os discursos construídos na relação em campo orientam-se também pelo ausente, pelo simbólico, pelas lembranças e projeções para um futuro, ou seja, são elaboradas “na evocação do passado” e/ou “na percepção do devir” (TEDESCO, 1999, p. 31). Por mais banal que o cotidiano possa parecer, a banalidade não está sempre vazia de significados, pois no cotidiano se encontram fatos “que delimitam espaços de resistências, de confrontos entre atividades

regulares”, limitações, contradições e sutilezas que podem conter fatos sociais mais totalizantes (TEDESCO, 1999, p. 32).

Segundo Tedesco (1999), em geral, a transformação de uma realidade não pode ocorrer sem uma transformação das estruturas sociais, das representações coletivas e das condições materiais que condicionam e colonizam a cotidianidade. Assim, a imersão no espaço escolar para compreendê-lo requer o “envolvimento nos atos, na paixão, nas relações de trabalho e aprender a escutar a voz do outro”. O conhecimento do espaço revela suas contradições, dilemas e demandas, daí pode ser definido como “um espaço também de síntese do mundo vivido” (TEDESCO, 1999, p. 34).

Conforme argumenta Barcellos (1995), o cotidiano permite perceber a complexidade das relações existentes no campo social e as ambiguidades da vida dos seres humanos. No cotidiano podem ser encontradas “microatitudes, cenas efêmeras e pontuais que se compõem como fios de um tecido social. Uma microatitude pode ser um segredo passado de ouvido em ouvido, uma pequena conspiração, uma “conversa de comadre”, um silêncio à espera de uma fala”. São banalidades insignificantes quando isoladas, mas as repetições tecidas no dia-a-dia dão a consistência da cotidianidade (BARCELLOS, 1995, p. 43).

Barcellos (1995), citando Maffesoli, enumera quatro categorias para a análise da vida cotidiana: aceitação da vida, duplicidade, silêncio e astúcia. A aceitação da vida remete a uma ligação do ser humano com o seu destino e diante do inevitável, do campo de possibilidades limitador, o instante é importante. Talvez seja o aporte teórico para a frase recorrente utilizada por alunos e alunas da pesquisa: “É o que tem pra hoje”.

Tomar o cotidiano escolar juvenil como perspectiva de análise requer considerar as quatro categorias para a análise da vida cotidiana apontadas por Barcellos (1995). Não basta angariar discursos no campo empírico sem a leitura da duplicidade. A duplicidade é um dos modos pelos quais se manifesta a resistência à dominação, relativizando as normas sem um enfrentamento direto e utilizando a máscara para contornar situações e valores.

Segundo Barcellos (1995, p. 44), a vida social em si é vivida usando máscaras, pois se baseia num cinismo conveniente no interior de formas astutas e silenciosas. A astúcia e o silêncio são modos corriqueiros e dinâmicos da socialidade, meios privilegiados da resistência social. A astúcia ou camuflagem aqui é o modo pelo qual valores podem ser aceitos, às vezes contraditórios, mas representam táticas para resistir, sobreviver e desviar de confrontos em determinadas situações, pois não é possível, nem desejável, realizar enfrentamentos em todas elas. Assim, o pesquisador em pesquisas sociais se converte num

tradutor de sentidos das linguagens e percepções produzidas no campo empírico (STECANELA, 2010, p. 38), identificando as astúcias, os silenciamentos, as aceitações e enfrentamentos realizados no cotidiano das pessoas vivendo suas vidas com outras.

Os jovens escolares como membros de uma categoria social comum, embora não homogêneos e tão pouco uniformes, compartilham o que Barcellos (1995, p. 45), citando Maffesoli, chama de “solidariedade orgânica”. Os jovens desta pesquisa possuem uma coesão afetiva e ética comum ao grupo e que garante uma harmonia ao mesmo tempo em que relativizam o poder. Através de atitudes, hábitos e costumes, que vão se tornando comuns pela convivência cotidiana, dão identidade ao grupo social, resguardam códigos de honra e relativizam as regras estabelecidas pela instituição escolar.

O espaço escolar reúne jovens que compartilham experiências e memórias da cotidianidade. A memória coletiva e as experiências compartilhadas envolvem a dimensão do afeto e, por isso, é essencial também se considerar a afetividade como possibilidade para a compreensão das formas contemporâneas de socialidade (BARCELLOS, 1995). Segundo Alves (2001), para “aprender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos *espaços/tempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não” (ALVES, 2001, p. 19, grifo do autor). A complexidade que envolve o cotidiano escolar, suas representações, valores, linguagens, lógicas, rede de ações e saberes produzidos por alunas/alunos e docentes, demanda um novo olhar que inclua os sentimentos, as atitudes e os sentidos.

Assim, nessa perspectiva de cotidiano é que serão ancoradas as interpretações sobre o espaço escolar e as relações entre os sujeitos da pesquisa. Na sua rotina, alunas/alunos e docentes “agem e reagem, vivem e convivem, lutam e relutam através de suas redes de conhecimentos, crenças e valores, imersos num mundo de imagens e sons, em meio a contradições, inseguranças, desafios, frustrações, vitórias e sobrevidas” (FERRAÇO, 2001, p. 96).

Semelhante a Barcellos (1995), Tedesco (1999) e Stecanela (2010), Ferraço (2001) também destaca a relevância de estudos que privilegiam o cotidiano. Argumenta que existem no cotidiano “microrresistências e microliberdades” pulsando por uma análise que perceba “microdiferenças onde a maioria vê obediência e uniformização”. Não há total passividade nem total massificação, pois os seres humanos encontram formas para burlar a ordem que lhes é imposta por meio de táticas sutis. A decifração das sutilezas das ações de alienação ou resistência, limitação ou inovação, conformismo ou subversão, em sua essência, “revela a

força e densidade humana das ações cotidianas, [que] só é possível ser sentida quando vivida junto a seus protagonistas. Quando compartilhada através das redes de representações e ações por eles produzidas cotidianamente” (FERRAÇO, 2001, p. 102).

Segundo Ferraço (2001), a escola tende a trabalhar na perspectiva da homogeneização, em que a diferença é vista, na maioria das vezes, como um distúrbio, um ruído na comunicação. Uma vez indicada, a diferença é rotulada e estigmatizada. A diversidade pode ser tratada de duas formas pela escola, ignorando as diferenças e, enquadrando a todos na categoria homogênea de alunos, ou promovendo o diálogo e a interação positiva entre as diferenças que, inclusive, perpassam o próprio corpo docente e a equipe pedagógica. Contudo, é preciso considerar que existe um limite para a escola e para os professores trabalharem na perspectiva da heterogeneidade, pois um professor, por exemplo, com dezesseis turmas, cada uma delas com trinta e cinco estudantes, dificilmente conseguirá ter um olhar atento a cada um/a, considerando-os individualmente.

Não se trata de negar a necessidade desse olhar para a heterogeneidade, ao contrário se quer reforçar a necessidade desse olhar atento, mas é preciso considerar as contradições que dificultam sua realização, pois a realidade diária da escola pública, a quantidade de alunos por sala, a quantidade de salas trabalhadas e a burocracia são elementos a serem considerados no cotidiano escolar. O professor precisa ter um olhar e uma escuta atenta das necessidades individuais, mas também precisa trabalhar os conteúdos curriculares e pensar na formação humanística desses alunos.

A pesquisa busca conhecer o espaço escolar cotidiano pelos jovens escolares e pelas formas com que se relacionam com a escola, entretanto, não desconsidera a cultura da escola e a cultura organizacional, centradas nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que fazem parte do cotidiano escolar. Outros fatores que não podem ser desconsiderados são as concepções pedagógicas do corpo docente, as bases teórico-metodológicas presentes no Plano de Gestão da escola e os objetivos educacionais gerais presentes na Matriz de avaliação processual e no Currículo do Estado de São Paulo. São fatores que influenciam nas relações escolares cotidianas e na interação desses sujeitos com a escola. Os jovens escolares são produtores do espaço escolar, mas também são produtos do que ali acontece.

Cada momento observado na complexidade da rotina escolar necessita da superação das tradicionais amarras conceituais e metodológicas, e uma aproximação do que Turra Neto (2011, p. 353), citando a obra de Becker (1999), afirma ser um “modelo artesanal de ciência”.

Assim como Ferraço (2001, p. 102) afirma, “se pudermos conhecer a escola um pouco melhor, aprender fragmentos de como ela é realmente e não como se pensa que ela é, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades”. Por fim, a metodologia utilizada para o estudo da escola DPGG é centrada na vida cotidiana, nas interações entre alunas/alunos e destes com os docentes e a estrutura institucional enfim, como já dito, caminho trilhado com o apoio da cartografia social.

3.2 O ESPAÇO

A segunda categoria de análise se refere a questão: Em quais aportes teóricos a pesquisa pode se ancorar para pensar a escola? Entre os conceitos basilares da Geografia (espaço, território, paisagem, região e lugar), estabeleceu-se como a opção mais oportuna para a presente pesquisa a aproximação com o conceito de espaço.

Buscou-se pensar o conceito de espaço à luz de autores como Milton Santos, Ana Fani Carlos, Doreen Massey, Martina Löw e Benno Werlen, embora tais autores não trabalhem diretamente com o espaço escolar. Considerou-se o pressuposto expresso nos argumentos de Massey (2000; 2004; 2008), de produzir um novo pensamento sobre o espaço, que não se limite aos domínios físicos, estáticos e fixos do conjunto de objetos, mas que inclui as interações, os fluxos e o inacabado.

Massey (2008) defende uma abordagem alternativa do espaço, argumenta que é um “fracasso da imaginação espacial” pensá-lo como mera superfície estática. Tal perspectiva é inadequada para enfrentar os desafios do espaço, pois não inclui sua multiplicidade coetânea e não lida com a complexidade de sua constituição. Não se trata de negar a geometria e o espaço euclidiano, mas de fazer a defesa de uma outra abordagem.

Segundo Massey (2004; 2008), o espaço não é algo estático e neutro, mas interligado ao tempo e em constante processo de transformação. Sintetiza o conceito de espaço em três preposições: Primeiro, o espaço é produto das inter-relações, constituído por especificidades locais em conexão com a imensidão global. Segundo, o espaço é esfera da multiplicidade, da coexistência e, por ser produto das inter-relações, é plural. Terceiro, o espaço está sempre em processo de se fazer.

Na análise de espaço realizada por Massey (2008), aquilo que numa geometria euclidiana é lido como espaço-ponto, transforma-se em espaço de conexão. A autora incorpora de forma indissociável o jogo entre os mundos material e mental, superando a

dicotomia que vê o espaço apenas como materialidade “exterior”, e o tempo como incorpóreo, “interior” (HAESBAERT, 2016).

Massey (2008) propõe um entendimento relacional do mundo, composto por várias versões de histórias, encontros, trajetórias individuais em conexão e em transformação, ou seja, um espaço impregnado da densidade temporal que o compõe. O espaço não se reduz à materialidade fixa de uma acumulação desigual de tempo, mas se expande na sua dimensão praticada, construída na interação através de práticas. “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.

Outra visão sobre espaço é trazida por Ana Fani Carlos. A autora considera o espaço como “condição, meio e produto da realização da sociedade humana em toda a sua multiplicidade” (CARLOS, 2001, p. 11) e assim, numa perspectiva de construção relacional e social, o espaço também é meio da ação humana e produto no processo de “reprodução das suas relações sociais” (CARLOS, 1999, p. 63). Nesse sentido, semelhante a Massey (2008), reconhece o espaço “como dimensão social” em processo de construção e que se constitui a partir de interações.

Milton Santos, no livro “A Natureza do Espaço” considera o espaço como a “síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais” (SANTOS, 2006, p. 71). Segundo o autor, quando “a natureza ainda era inteiramente natural, teríamos, a rigor, uma diversificação da natureza em estado puro” (SANTOS, 2006, p. 85). 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.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. *No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos [...].*

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, *os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações* e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. *É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma* (SANTOS, 2006, p. 39, grifos nossos).

Nesse aspecto o espaço é formado historicamente, “reúne a materialidade e a vida que a anima”, que lhe atribui valor, dinamismo e funcionalidade. A “sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais” (SANTOS, 2006, p. 38-39).

Santos (2006) define o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações, sendo uma totalidade sempre em movimento, num incessante processo de transformação. A “totalidade é uma realidade fugaz, que está sempre se desfazendo para voltar a se fazer” (SANTOS, 2006, p. 75) e nesse processo, é possível compreender o espaço como totalidade em movimento e em processo de produção na perspectiva de seus fracionamentos, assim, 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.

Diante disso, entender o espaço escolar como produto das inter-relações combina considerar que as identidades dos jovens escolares são construídas conjuntamente nas inter-relações que ali se estabelecem cotidianamente, num processo indissociável entre produção do espaço pelos sujeitos e produção dos próprios sujeitos.

Se nenhum espaço “é uma autenticidade coerente e contínua, então uma questão que é levantada é a sua negociação interna” (MASSEY, 2008, p. 31). A escola é também um espaço de coexistência simultânea de múltiplas trajetórias e perspectivas históricas diferentes, embora não totalmente desconectadas. “Neste espaço aberto interacional há sempre conexões ainda por serem feitas, justaposições ainda a desabrochar em interação” (MASSEY, 2008, p. 32).

Com Massey (2004; 2008), compreende-se o espaço escolar como em permanente processo, fato que implica em sua genuína abertura ao futuro. Para a autora, para que o futuro seja aberto, o espaço também deve ser – pensado como aberto. Por essa perspectiva, o espaço da escola DPGG é percebido na negociação de relações dentro de sua multiplicidade que é socialmente construída e cujas trajetórias se iniciam em diversas escalas. A escola, assim, pode ser entendida como um espaço “igualmente vivo e igualmente desafiador, e que, longe de ser morto e fixo”, produzida diariamente por interações, desafios e estratégias variadas e persistentes (MASSEY, 2008, p. 35). Assim, o espaço como um sistema aberto e composto por relações existentes, mutáveis e futuras é também uma fonte de produção de novas trajetórias, novas histórias, novos espaços, novas identidades, novas relações e novas diferenças.

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).

Segundo 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. Com isso, a pesquisa compreende o espaço escolar para além de sua estrutura física, adentrando no âmbito das interações e intenções que o produzem cotidianamente, visto que o espaço é justamente resultado de inter-relações.

Por essa perspectiva, o espaço escolar surge na ação e por meio de atividades que os sujeitos escolares rotineiramente desenvolvem. É importante considerar que as ações sofrem influências do meio e que a “atmosfera torna-se, assim, uma qualidade dos espaços que não raramente resultam em inclusões ou exclusões”, estranhamentos e negociações de poder e dominação (LÖW, 2013, p. 29).

Relacionar espaço e poder tem implicações políticas, adverte Massey (2009) ao unir os conceitos na ideia de “geometria do poder”. O espaço sendo produto do mundo em curso, além de ser produto de relações de poder, o próprio poder tem uma Geografia que se aplica à todas as formas de interação social, seja o poder da violência, da autoridade ou da sedução. “E isso, por sua vez, implica que “lugares” são produtos de negociação, conflito, competição, acordo etc. entre diferentes interesses e posições”¹⁰ (MASSEY, 2009, p. 24, tradução nossa).

Consequentemente, os espaços não pressupõem uma coerência preexistente, mas um processo de coexistência e de negociações. Massey (2000), ao debater o sentido global de lugar, ressalta que, diante da complexidade provocada pela globalização, a noção de lugar homogêneo e coerente se mostra insuficiente.

¹⁰ And this in turn implies that “places” are the products of negotiation, conflict, competition, agreement, and so forth between different interests and positions (MASSEY, 2009, p. 24).

Nessa lógica, o estudo de uma escola da rede regular de ensino e dos jovens escolares considera tanto que a “comunidade local” parece cada vez mais rompida pela falta de rigidez na segurança de suas identidades estáveis e ancoradas, quanto que as pessoas ocupam diferentes posições no seu interior, segundo os inúmeros marcadores de opressão que se interseccionam na sua constituição de sujeitos.

Observa-se, então, um ponto crucial, pois apesar de a escola DPGG ser vista como um ponto particular, único de interseção de múltiplas trajetórias em processo, trata-se, de um lugar de encontro. Segundo Massey (2000, p. 184), “em vez de pensar os lugares como áreas com fronteiras ao redor, pode-se imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais”. Neste caso, as relações e experiências sociais que ocorrem no interior dos muros da escola DPGG se constroem numa escala muito maior do que a local, embora localizada, portanto, “inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local” (MASSEY, 2000, p. 184).

Em termos de escala, como Marston (2000) aponta, a escala não é necessariamente uma estrutura hierárquica pré-ordenada que organiza o mundo nos estratos: local, regional, nacional e global. É, ao contrário, um resultado contingente das tensões que existem entre as forças estruturais e as práticas dos seres humanos.

Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 70), a escola em sua gênese funciona como uma maquinaria de transformação e gestão das populações, assim, através de suas práticas rotineiras “de inculcação e de moralização” modelam as juventudes de acordo com os interesses do Estado e das classes dominantes. Consequentemente, na pequena escala da escola, além das relações entre ensino-aprendizagem, há tantas outras relações sendo produzidas e reproduzidas diariamente. A presente pesquisa concentra-se na escala da escola, pois entende que esse é um *lócus* de interação e de reprodução social. Segundo Marston (2000), 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.

3.3 OS CORPOS E OS AFETOS

A terceira categoria de análise desta pesquisa se refere ao entendimento dos sujeitos escolares (professores/as e alunos/as) como seres corporificados. Ao trazer o corpo para o debate geográfico, a presente pesquisa busca aproximar-se das Geografias feministas e do

conceito de interseccionalidade. No espaço escolar, o encontro das diferenças é inevitável, visto que, este espaço é produzido através das interações de sujeitos heterogêneos com diferenças que, inclusive, marcam seus corpos de forma interseccionada (MORETI, 2019, p. 141). A escola como um espaço social permite o encontro de, ao mesmo tempo em que é produzido por, uma grande diversidade de sujeitos, cada qual traz consigo costumes, expectativas e histórias de vida, cujas trajetórias remetem a uma infinidade de escalas e contextos de interação social. Muitas vezes, a negociação localizada da diferença pode causar estranhamentos e conflitos.

A teoria da interseccionalidade, contemplada em vários estudos, entre os quais estão os trabalhos de Crenshaw (2002), McCall (2005), Brown (2012) e Silva (2016), trouxe a compreensão das várias dimensões de identidades e de diferenças que marcam os corpos em suas experiências espaciais e que tomam forma de preconceito e opressão. Crenshaw (2002) sistematizou o conceito de interseccionalidade da seguinte forma:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A metáfora da interseção utilizada por Crenshaw (2002) permite imaginar os vários eixos de opressão que se encontram e se cruzam e, por meio deles, as dinâmicas do desempoderamento se movem. Assim, uma pessoa vivencia simultaneamente facetas diferentes de identidades (cor da pele, religião, gênero, orientação sexual, classe, entre outras) mediadas pela espacialidade e que podem ser diferentes ao longo do dia e do lugar em que a pessoa se encontra, como por exemplo, em casa, na rua, no clube, na igreja ou na escola.

Segundo Silva (2016, p. 513), os corpos fazem diferença em nossas experiências espaciais, pois adquiriram sentido segundo uma estrutura social. Alguns corpos são tratados de maneira diferente, são valorizados ou desvalorizados, são suspeitos ou não, e estão em uma constante negociação. Os corpos (velhos, jovens, brancos, negros, femininos, masculinos, gordos, magros e assim por diante) em movimento e em constante negociação com a exterioridade, nem sempre desenvolvem relações de harmonia. Muitas vezes, as

significações hegemônicas construídas sobre idade, gênero, sexualidade e raça são transgredidas por determinados corpos, gerando tensionamentos.

Considerar o corpo nesse estudo remete à uma atenção especial em relação a seus marcadores, cor da pele, classe social, orientação sexual, gênero, idade, entre outros, e sua relação com a produção do espaço escolar, considerando como estes afetam a forma com que os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as) são interpretados e se interpretam. Consequentemente, os corpos adquirem um sentido no tempo/espaço do cotidiano escolar, ao mesmo tempo que, em inter-relação, produzem este espaço. Em conformidade com Silva (2016), os corpos são compreendidos como espaços políticos por excelência, tensionados pelas relações de poder e que também podem ser lugar de resistência.

Segundo Brown (2012), as pesquisas envolvendo a interseccionalidade na literatura da Geografia apresentam desníveis de atenção, visto que, gênero e raça receberam mais espaço entre as pesquisas do que outros eixos. Entre tendências e ausências, as intersecções consideradas nas pesquisas resultam das escolhas de cada pesquisador. Entretanto, Brown (2012) aponta para a necessidade de uma reflexão sobre as conexões estabelecidas, pois, apenas focar em um eixo de opressão e desigualdade social, pode apagar ou camuflar a existência de outras possíveis opressões.

Em contrapartida, McCall (2005) sinaliza críticas ao conceito de interseccionalidade de Crenshaw, alertando que a separação em eixos opressores pode obscurecer importantes tendências co-constitutivas e com múltiplos pontos de interseção. Neste sentido, a pesquisa não se apoia em um ponto de interseccionalidade previamente definido. Porém, considera que, por exemplo, uma jovem negra é estruturalmente oprimida pelo racismo e pelo patriarcado de um jeito que um jovem negro não é. Nessa equação, pode-se somar outros eixos de opressão: jovem negra, lésbica, pobre e moradora de uma pequena cidade, em que a sexualidade é controlada e disciplinada pelo patriarcado e pela heteronormatividade. Os relatos dos jovens da pesquisa são permeados de eventos e lembranças que evidenciam situações de racismo, controle dos pais e dos vizinhos, medo das jovens em “cair na boca do povo” e baixa expectativa em relação ao futuro.

É necessário esclarecer que não há uma pretensão de realizar um estudo sobre todas as intersecções possíveis, no entanto, a investigação no campo empírico se deparou com algumas e não pode se furtar de as mencionar. Assim, ainda que não se trate de um estudo sobre sexualidade, gênero, raça ou classe social, estas são questões que se entrelaçam no cotidiano escolar, em combinações que se cruzam inerentemente e que compõem a identidade

dos sujeitos, participando das formas como se posicionam ou são posicionados, as formas como aceitam e elaboram resistências.

Se os corpos e seus diferentes marcadores influenciam nas experiências espaciais dos sujeitos escolares (professores/as e alunos/as), convém aqui pontuar que a afetividade também intervém nas dinâmicas de posicionalidade, assim como na produção dos espaços. Partindo desse pressuposto, a escola seria percebida como atmosferas diferentes a partir de sujeitos de diferentes posições, corpos e afetos? Um exercício de aproximação em resposta a esse questionamento é feito nos parágrafos subsequentes.

No dicionário básico de filosofia, Japiassú e Marcondes (2006) reúnem algumas definições sobre a palavra afeto, entre estas estão: do verbo afetar, perturbar, comover; afetar significa exercer uma ação sobre alguém ou alguma coisa; e, por sua vez, afeição significa um estado de sensibilidade; as sensações e os sentimentos são afeições, como a dor, a fúria ou o prazer.

Anderson (2014) define afeto como a capacidade que um corpo possui de afetar e ser afetado. Inexoravelmente, os afetos compõem as relações sociais e espaciais. A afetividade, os sentimentos e as emoções, por muito tempo, foram marginalizados na Geografia, como já argumentaram pesquisas feministas pioneiras. Entretanto, agora há uma proliferação de versões sobre o que faz e o que é o afeto. Embora, o termo “afeto” seja utilizado para descrever uma diversidade de fenômenos da vida cotidiana: medo, vergonha, esperança, depressão, amor, entre outras ocorrências, o que há de semelhante entre as diversas “teorias do afeto” é a preocupação em compreender a dinâmica afetiva e o modo como a Geografia se relaciona com a vida.

Anderson (2014), Lutz (2002) e Hutta (2019) pontuam que os espaços e os lugares são feitos através de afetos, assim como os próprios sujeitos e o mundo, e é no nível do afeto que os efeitos reais das formas de poder são sentidos e vividos. Assim sendo, Anderson (2014), citando Sedgwick (2003), argumenta que os afetos podem e estão atrelados a pessoas, ideias, objetos, relações, instituições, atividades, entre outras coisas, incluindo outros afetos. A esperança ou o medo produzem uma atmosfera afetiva, e, similarmente, têm em comum a presença de um futuro que não existe e pode nunca existir, porém tem efeitos reais no presente. Algo aparentemente vago e imaterial, mas que afeta e alcança efeitos diversificados nos espaços da vida cotidiana. A análise de Anderson (2014, p. 17) sugere que o afeto não é apenas a capacidade corporal de afetar e ser afetado, mas, também é uma condição emergente

de encontros específicos, que incluem elementos discursivos e não discursivos inseparáveis das vivências.

Em conformidade com Anderson (2014), Hutta (2019, p. 16) pontua que o afeto pode ser entendido não apenas no sentido da ternura, mas também no sentido filosófico mais amplo, relacional e processual. Segundo o autor, o afeto emerge dos encontros entre os corpos que se afetam de modo positivo ou negativo, em suma, os encontros modificam a intensidade das relações corpóreas, gerando variações contínuas de afetos positivos – alegria, felicidade, confiança e desejo, e negativos – medo, vergonha, ansiedade, culpa e tristeza, mesmo em formas minúsculas e sutis. Assim, se entende que os afetos são facilitadores da apropriação ou desapropriação dos espaços, pois cada afeto aumenta ou diminui o poder de agir dos sujeitos.

De acordo com Hutta (2019, p. 19-20), os espaços são dinâmicos e construídos através de interações relacionais entre diferentes tipos de corpos e encontros. Ao entrar no espaço de uma sala de aula, por exemplo, um sujeito entra num espaço de dinamismo afetivo com o qual interage. Tal dinamismo pode ser percebido como a “atmosfera” do espaço, que pode ser experimentada de diferentes maneiras e sofrer variações de sujeito para sujeito. Apesar de ser uma força vaga e frágil, o seu efeito geral é claramente sentido, perpassa os espaços e modifica o poder dos corpos de agirem, moldando as capacidades de habitação ou apropriação do espaço através da repulsa ou desejo de pertencer.

Nesse sentido, os afetos podem ser pistas poderosas para a análise de uma relação social, pois estão imbricados na vida diária. Atentar-se às relações de poder encenadas através de discursos emocionais pode, sem querer, reproduzir, mesmo que resista, diferentes faces de opressão e preconceitos, tais como são nas relações. Há um potencial político que brota dos afetos, rompendo ou perturbando as formações de poder (LUTZ, 2002, p. 110).

Considerar os afetos e emoções nesse estudo remete a levar em conta que os afetos não são apenas estados mentais que subjetivam, e eles o fazem em conjunto com as condições espaciais e sociais. Gammerl, Hutta e Scheer (2017) e Hutta (2019) exemplificam que os sentimentos de repulsa, desejo ou nervosismo contribuem para o distanciamento de lugares e pessoas, ou ao contrário, podem exercer uma atração. Em conformidade com Bondi, Davidson e Smith (2005), considera-se que as emoções afetam as percepções humanas sobre o presente, o passado e o futuro, têm potencial para transformar, expandir ou contrair os horizontes. As Geografias emocionais das vivências são dinâmicas, transformadas por paisagens, diferentes eventos e fases da vida.

O campo empírico da pesquisa demonstrou que os sentimentos traumáticos, mesmo os vivenciados no espaço externo ao escolar são introduzidos no espaço escolar e projetados em novas situações nas relações entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as), interferindo na produção do espaço escolar e nas relações estabelecidas pelos jovens consigo, com os outros e com a escola. Alguns problemas externos à escola causam danos emocionais e traumas que impactam negativamente na saúde mental dos jovens e podem afetar inclusive na vida adulta. Esta questão foi abordada pelos jovens da pesquisa nos grupos de discussão e será novamente abordada na parte do texto “Refinando os olhares: as juventudes floridenses e a escola DPGG”, nas páginas 138-140.

Entretanto, convém pontuar que as vivências extraescolares traumáticas, as situações de abusos, violências (física, verbal, psicológica, moral, sexual, econômica e social) e lutos podem causar ansiedade, medo, insegurança, baixa autoestima, agressividade e dificuldades de convivência, aprendizagem e/ou comunicação. São questões que aparecem na indisciplina, no rendimento escolar e nas relações entre os sujeitos escolares. Com isso, a pesquisa compreende que conhecer quem são os jovens escolares pode contribuir para a construção de aprendizagens significativas, bem como, pode colaborar para reduzir os ruídos na comunicação entre professores/as e alunos/as.

Expressar sentimentos desajustados ao espaço pode ser problemático de diferentes maneiras. Gammerl, Hutta e Scheer (2017) argumentam que sentir-se diferente e possuir sentimentos que não se encaixam indica a existência de processos de subjetivação e suas condições sociais, e não apenas está relacionado com as normas estabelecidas. Nesse sentido, a pesquisa concorda com a afirmação de Gammerl, Hutta e Scheer (2017) de que a ambiguidade dos afetos e sentimentos e a singularidade interna individual resultam de complexos encontros mundanos.

De acordo com Bannister e Fyfe (2001), as pessoas vivenciam as emoções de maneiras diferentes em natureza, intensidade, duração e situação, porém, as conexões entre os sentimentos e as intervenções nos espaços são mediadas por fatores sociais, políticos e econômicos. O medo, por exemplo, tem o potencial para reduzir o desejo das pessoas em participarem de encontros sociais e de evitar as diferenças. No anseio de purificar o espaço de qualquer comportamento susceptível à ansiedade e ao medo, as pessoas naturalmente se isolam (BANNISTER e FYFE, 2001, p. 811).

Conforme argumenta Ahmed (2014), os sentimentos compõem as atmosferas dos lugares. O modo como as pessoas chegam nos espaços e os sentimentos que carregam,

exercem influência na maneira como as pessoas interpretam e são interpretadas. Em espaços com atmosferas compartilhadas nem sempre as pessoas vivenciam de forma homogênea e quando não existe entre os sujeitos uma sincronização, uma espécie de parede invisível é criada pelo desconforto. Ahmed (2014) pontua que, nesses casos, o desconforto criado torna-se uma estratégia de poder e exclusão, faz da diferença algo desconfortável por ser diferença, por destoar de um padrão politicamente e socialmente normatizado. “Quando os sentimentos se tornam atmosféricos, podemos captar a sensação simplesmente entrando em uma sala”¹¹ (AHMED, 2014, p. 07, tradução nossa).

O espaço escolar é repleto de encontros, interações e ângulos. De acordo com Ahmed (2014), a sincronização nos ajuda a explicar o que captamos e o que não captamos em um evento. A sala de aula, por exemplo, pode ser para alguns estudantes um momento de euforia e socialização entre amigos, enquanto para outros pode representar um momento tenso e frustrante, já para docentes pode ter outro significado afetivo.

Assim, em conformidade com Ahmed (2014), em um mesmo evento pode existir uma infinidade de sentimentos e a atmosfera pode ser leve para alguns ou pesada para outros, depende da maneira com que a instituição acomoda os sujeitos, depende do aconchego. A afirmativa de que os afetos produzem e compõem os espaços não se refere à dimensão palpável dos objetos e estruturas, ainda que estes componham o campo de possibilidades, mas sim a dimensão das emoções.

Moreti (2019), trabalhando com a metáfora utilizada por Ahmed (2014) sobre as “paredes atmosféricas”, pontua que também é possível a criação de “pontes atmosféricas”. As diferenças em ação que constroem e reconstroem o espaço envolvem tanto as relações entre pessoas, quanto as relações destas com os objetos materiais disponíveis, integração que produz movimento, ação reacionária e mudança. Se é possível que o desconforto e o estranhamento criem uma parede atmosférica entre as pessoas, o empoderamento e a empatia também são capazes de fazer da própria diferença uma ponte por meio do pertencimento e da resistência.

Conhecer a escola e as interações que produzem o espaço escolar demanda atentar-se a multiplicidade de composições e de interações que envolve o espaço escolar cotidiano. Entende-se que o espaço escolar, além da arquitetura, ventilação, estética, acústica e temperatura, é também composto por conversas, sons, expressões faciais, memórias,

¹¹ When feelings become atmospheric, we can capture the sensation simply by entering a room (AHMED, 2014, p. 07).

biografias, olhares, imaginações, odores etc. Tantos elementos amalgamados concorrendo para criar atmosferas que vão afetar diferentemente os corpos que ali se encontram e entram em relação (afetando-se uns aos outros). Assim, além da estrutura física, o espaço escolar é dinâmico e construído através de interações relacionais entre corpos e afetividades.

Dito isso, a pesquisa entende que apesar de dificilmente se conseguir perceber completamente a afetação dos espaços, seu efeito geral é notoriamente sentido (HUTTA, 2019). Atentar-se a tais dinâmicas, não é apenas possível, mas envolve os saberes experienciais¹² que resultam do exercício da prática docente, nas relações estabelecidas na escola e com os alunos. Por mais contraditório que possa parecer, tanto as afetividades positivas quanto as negativas ajudam os docentes a pensarem suas estratégias e métodos de ensino. Embora o aluno quieto possa não estar aprendendo e possa não estar interessado na aula, é o aluno que tumultua que expressa o seu descontentamento, ou seja, ainda que o espaço da sala de aula ideal seja um espaço tranquilo e pacífico para que se possa pensar o processo de ensino-aprendizagem, paradoxalmente, as afetividades negativas expressas em ações de atritos, fugas, repulsas, distanciamentos e tumultos fornecem subsídios para repensar as práticas de ensino.

¹² O conceito é desenvolvido por Maurice Tardif (2002) no livro “Saberes docentes e formação profissional”. Os saberes experienciais são aqueles saberes docentes que surgem na ação cotidiana e se transformam ao longo dos anos e das experiências interiorizadas e reavaliadas. Tardif (2002) destaca que no cotidiano escolar e em cada situação vivenciada, os docentes incorporam saberes e habilidades a partir das situações concretas, como a capacidade de interpretação e improvisação, mudanças de estratégias e métodos de ensino.

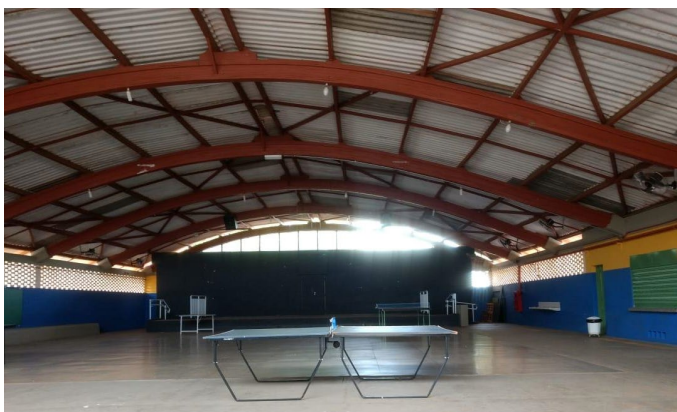
4 O OLHAR PARA O ESPAÇO COTIDIANO DA ESCOLA DPGG

A seção anterior apresentou uma contextualização teórica dos conceitos que fundamentam o estudo. Por sua vez, esta seção contempla a parte empírica da dissertação. Busca-se conhecer a escola e os jovens escolares através das observações do cotidiano escolar, da análise do Plano de Gestão da escola, das entrevistas com os docentes e dos debates nos grupos de discussão com os estudantes. O objetivo da seção é dar continuidade e aprofundar o debate teórico iniciado na seção precedente. Isso será feito a partir da discussão de dois aspectos principais: o espaço da escola e os jovens escolares, ambos, produtos e produtores do espaço escolar.

4.1 O ESPAÇO DA ESCOLA

A discussão seguinte reporta-se às observações em campo, entrevistas com os professores e análise do Plano de Gestão da escola à luz das categorias de análise elencadas anteriormente. Trata-se de uma escola pública, como já apresentado. Seus espaços físicos se assemelham aos espaços físicos de tantas outras escolas públicas: salas de aula, quadro-negro, carteiras, pátios, muros altos, quadras e corredores. Salas de aulas comuns e sem aparatos tecnológicos de multimídias, conforme demonstrado nas ilustrações 6, 7, 8, 9 e 10. É nessa estrutura física que acontecem as dinâmicas cotidianas que produzem este espaço escolar, na sua atmosfera, nas suas tensões, diálogos e contradições. De certa forma, esta estrutura atua como um campo de possibilidades para a ação, limita ou potencializa.

Ilustração 6: Pátio coberto e palco da escola DPGG



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Ilustração 7: Corredor da escola DPGG



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Ilustração 8: Sala de aula da escola DPGG



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Ilustração 9: Aluno no muro da escola DPGG



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Ilustração 10: Vista da área externa da escola DPGG durante a saída dos alunos



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Conforme registrado no diário de campo, o primeiro dia da observação participante e as primeiras impressões do espaço escolar foram as seguintes:

Diário de campo, 11 de março 2019.

O dia amanheceu lindo, o céu aberto e a temperatura agradável no período matutino. Hoje iniciei o trabalho de campo no cenário da minha pesquisa. O retorno na escola DPGG após cinco meses afastada da função de professora já causou surpresas. Impressionante

como as coisas mudam rapidamente. Há professores novos, a vice direção mudou e, por motivo de aposentadoria, em breve a direção também mudará. As cores das áreas externas das salas de aula também estão alteradas, no geral a escola está mais colorida e sem os antigos tons pastéis. Me parece mais alegre.

Cheguei mais cedo, por volta de 6:30h e o bar em frente à escola já estava aberto, fui até lá conversar um pouco com a proprietária e observar o fluxo de alunos. Entrei no local, comprei um pedaço de bolo caseiro e um punhado de balas, observava os poucos alunos que entravam e o que consumiam, a maioria comprava balas, pirulitos e doces sortidos e outros se aproximavam do bar na parte externa, se sentavam próximo a calçada, no chão e em grupo, formando um círculo, alguns fumavam enquanto conversavam.

Os ônibus da zona rural começaram a chegar por volta das 6:40h e em um intervalo de 20 minutos chegaram seis ônibus e um micro-ônibus, desceram cerca de 130 alunos, informação que confirmei na secretaria da escola. Uma van particular também é utilizada pelos alunos, porém, essa faz o transporte escolar de alguns alunos da cidade. A maioria chega a pé. Duas alunas chegaram acompanhadas por namorados e de bicicleta, ficaram encostados no muro da escola enquanto aguardavam o sinal da entrada. Poucos alunos ficam aguardando o sinal do lado externo, a grande maioria entra logo ao chegar.

O meu relógio já marcava 7:02h quando o sinal de entrada soou. A inspetora de alunos sinalizava para que os alunos entrassem logo e após cerca de dois minutos começou a fechar o portão, envolvendo-o com uma corrente de ferro e fechando o cadeado. Observei que ainda havia alunos subindo a ladeira íngreme em que no topo localiza-se a escola. Porém, o portão foi fechado. Enquanto ouvia uma aluna batendo no portão, pelo lado de fora e pedindo para abrir, impossibilitada de fazer algo pela aluna, apressadamente me direcionei para a sala de aula.

Os blocos em que as salas de aula ficam são interligados por um longo corredor coberto, conforme a ilustração 7. Enquanto me direcionava para a sala de aula, um grande volume de alunos ainda permanecia no corredor, alguns sentados nos bancos e outros em turmas nas portas das salas. Pensei na contradição da situação: chegam e entram direto para a escola, mas não para a sala de aula.

Na sala de aula do 3º ano A, o professor estava na porta chamando os alunos que ainda estavam fora da sala. Alguns só entraram com a inspetora. Uma coisa continua igual: a presença da diretora no vidro localizado no início do corredor, gradativamente, conduz a

fuga de parte dos alunos do campo de visão, saindo do corredor e rumando em direção as suas salas.

O olhar dirige-se aos eventos que chamam a atenção no cotidiano experienciado. O primeiro ponto de destaque na descrição do Diário de campo do dia 11 de março de 2019 é o corredor central da escola DPGG, local preferido dos jovens-alunos para encontros, dialogar, socializar e, inclusive, namorar. Entretanto, a sala de aula é o espaço em que os jovens-alunos permanecem por mais tempo em suas rotinas escolares. Mas nota-se pelo volume de alunos no corredor que a sala de aula é também um espaço que se quer evitar, pelo máximo de tempo possível. Mas, por que esse adiamento em relação à sala de aula, onde acontece a atividade fim da escola? O que acontece, na prática, que faz com que alguns jovens-alunos tentem evitar esse espaço? Essa é uma oportunidade para a reflexão sobre as atmosferas afetivas criadas no espaço escolar e de como potencializar esse espaço de aprendizagem e formação de cidadãos. Também é importante refletir sobre as interações que ocorrem nesse espaço, assim como, a visão do espaço escolar a partir da cultura da escola, presente nas concepções pedagógicas e nos saberes do corpo docente.

Conforme já descrito anteriormente, as incursões foram focalizadas na observação das salas dos terceiros anos do Ensino Médio. Assim, a pesquisa se aproximou de 91 alunos distribuídos nas três únicas turmas ofertadas no turno da manhã. No total de 91 alunos, pouco mais da metade (53%) são do sexo feminino e pode-se dizer que há uma distribuição homogênea entre os gêneros nas três turmas. Em geral, no perfil das turmas, 29 alunos (31%) declararam exercer alguma atividade remunerada no contraturno escolar ou nos finais de semana, entre as atividades estão: ajudante de pedreiro, ajudante em salão de cabeleireiros, manicures, babás, trabalhadores rurais, atendentes de lojas e lanchonetes, empacotadores de supermercado, estagiários na prefeitura e no fórum municipal. 20 alunos (18%) declararam residir na zona rural e 9 alunos (9,8%) não estavam em idade regular para a série em que frequentavam, ou seja, já haviam sido retidos anos anteriores.

Segundo o Plano de Gestão quadrienal da escola (2015-2018, p. 04-20), o contexto social no qual a unidade escolar se insere é um contexto de baixo poder aquisitivo e de baixo nível de escolaridade familiar, “60% dos pais cursaram apenas o Ensino Fundamental, sendo que destes, 1/3 cursou apenas o ciclo I”, em consequência, nota-se a não valorização de hábitos de leitura e o não acompanhamento de atividades escolares de um número expressivo de alunos. “O baixo poder aquisitivo impede o acesso a bens culturais (jornais, livros, revistas

e computadores), a hábitos alimentares e higiene adequada”, fato que reforça a importância da escola para essa comunidade. Em relação às séries finais do Ensino Médio (3º ano), o documento pontua: “os alunos reconhecem que a escola é importante pois é através dela que poderão ter uma profissão”. Entretanto, “temos um baixo desempenho escolar e entre os principais entraves na obtenção de resultados na série histórica no IDESP¹³ estão”, em síntese: abandono escolar, gravidez na adolescência, indisciplina, desinteresse e descompromisso dos alunos, falta de estímulo, falta de apoio dos pais e da comunidade, defasagem de aprendizagem, número de faltas em excesso, desvalorização da escola pelos alunos e famílias, aulas sem atrativos, professores desmotivados com jornadas duplas e baixos salários. A análise dos índices de desempenho escolar é preocupante, a equipe conclui que não houve avanços no desempenho dos alunos nas séries finais do Ensino Médio, apenas oscilações ano a ano e atribui algumas razões: “Estes dados são reflexo, em parte, da saída dos melhores alunos, que deixam a escola pública, alguns no 9º ano do Ensino Fundamental e outros no 1º ano do Ensino Médio, matriculando-se, em escolas particulares ou em escolas técnicas”, o documento, mais adiante, argumenta que grande “parte dos alunos que concluem o Ensino Médio na escola têm pouca expectativa de ingresso no Ensino Superior e muitos já estão inseridos num mercado de trabalho que não exige qualificação profissional ou nível universitário, perpetuando, assim, o histórico de vida de seus pais”.

No Plano de Gestão evidencia-se o olhar que a equipe da escola DPGG têm sobre os problemas vivenciados e sobre os seus alunos, também apresenta metas e preocupações da comunidade escolar. Além das metas curriculares, de avaliações, de redução da retenção e evasão escolar, chama a atenção o trecho:

A escola que queremos: Uma escola inclusiva, capaz de proporcionar a todos os alunos ensino de qualidade, garantindo acesso e permanência, formando *cidadãos críticos e participantes*, capazes de agir para transformar a sociedade. Transformar a teoria em prática, trabalhar o currículo adequando-o às necessidades da escola de forma a viabilizar de modo eficaz o papel real da escola: o de ser o centro irradiador de diferentes aprendizagens que irão *apoiar o indivíduo* por toda sua vida, promovendo conhecimentos cujo diferencial será marcado pela qualidade tendo em vista a *inserção de nossos alunos no mundo produtivo e solidário, além da*

¹³ O documento da unidade escolar está fazendo menção ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Refere-se a um indicador de qualidade das séries/anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Considera dois critérios para a avaliação de qualidade das escolas: o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar, sinalizando sua evolução ano a ano. Maiores informações: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/2019/>>.

continuidade de estudos em níveis superiores (Plano de Gestão quadrienal, 2015-2018, p. 05, grifos nossos).

O ponto importante a ser discutido é se a equipe escolar conhece seus alunos? Talvez, se conhecesse um pouco mais, as atmosferas afetivas não seriam tão inóspitas e o espaço cotidiano não causasse uma afetação desagradável aos jovens-alunos. Assim, a escola e a sala de aula reais estariam mais próximas da “a escola que queremos” ou “sala de aula que queremos”: um espaço de aprendizagem agradável e atraente aos jovens-alunos. Com isso, não se quer culpabilizar os professores ou a escola, pois se reconhece as dificuldades, demandas e tensões do trabalho docente com base nos trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores sobre o assunto, como por exemplo, Callai (1999), Chaveiro (2011), Chaves (2010), Tonini (2011), Cavalcanti (2013), Caso (2011), Pinto (2010), Paula (2013), Nedel (2015), Silva (2016) e Nishiwaki (2017). Mas, mais que uma lousa, um giz, livros e uma exposição de conceitos importantes à aprendizagem e formação humana, o espaço da sala de aula e sua atmosfera são feitos na interação, com diálogo, olhar e escuta. O jovem-aluno de hoje é fruto de seu tempo, mas as dinâmicas das aulas pouco mudaram e, nesse sentido, a prática docente também precisa ser reinventada. Outro ponto importante apresentado no Plano de Gestão é a dificuldade em motivar os jovens dos anos finais, mas, paradoxalmente, professores desmotivados, dificilmente conseguem motivar. Como bem colocaram as professoras Juliana e Thaís:

Como professora eu vejo esse aluno que não se interessa e o caos, penso eu, podia fazer melhor se eles parassem e prestassem atenção, eu vejo o potencial que existe ali. Mas sozinha eu não consigo, a escola sozinha não consegue... A família deveria participar e se responsabilizar com a educação dos filhos. A escola faz a sua parte, com o que temos... fazemos o nosso melhor. A escola pede aulas diferenciadas, a gente tenta fazer para cativar a atenção dos alunos, mas fazemos isso na medida do possível. *Temos que focar no currículo e no conteúdo planejado para não atrasar nada, então, não dá para ficar com muita inovação porque muita coisa já está pronta.* Podemos fazer adaptações, mas é preciso ter cuidado, porque se alguma coisa não der certo, a culpa será do professor que fugiu do cronograma. O cronograma é cobrado. Faço aulas diferenciadas na medida do possível. Faço o possível, o impossível eu não consigo! É claro, a experiência te faz ter em mente que você precisa ter o plano A, B e C... Você vem preparado para uma situação, mas sabe que muitas vezes vai precisar improvisar e, às vezes, acaba se frustrando. Acho que todos os meus colegas de trabalho passam por isso e agem mais ou menos parecido (professora Juliana).

O professor trabalha igual a um “cão correndo atrás do rabo”, mas é muito difícil ensinar quem não quer aprender. Em uma sala de aula com trinta ou

quarenta alunos, é muito difícil você sozinha conseguir quebrar esse ciclo. A escola e a educação está um desastre. A escola parou como um carro que sofreu um acidente e quebrou. Eu me sinto sem forças e sem esperança. Na escola nós planejamos, apontamos, analisamos, debatemos, lemos, mas está muito devagar, não é o suficiente. Eu, para mim... o que deve melhorar é a família. Penso, os alunos ficam pouco com suas famílias, tem pai e mãe que chega em casa tarde, mal conseguem ver se o filho tomou banho! Se tivessem mais contato com a família... melhorava, muitos dos problemas que chegam na escola são reflexos de problemas em casa (professora Thais).

A afirmação das professoras vai de encontro com aquilo que a pesquisa defende: boa parte da preocupação da escola não tem como foco o aluno, mas tem como foco o cumprimento de uma demanda burocrática e engessada. Embora a cultura organizacional, o cumprimento de normas e dos conteúdos curriculares sejam importantes, cabe elucidar que estes não são elementos desvinculados do foco na formação cidadã. Conforme Carvalho (2019, p. 88), o apego excessivo aos processos e procedimentos burocráticos acaba por distanciar as ações do foco no cidadão, ou seja, na formação integral desse aluno. Por isso, a pesquisa entende que as interações que ocorrem no interior da sala de aula e a dinâmica que produz esse espaço escolar tem função na formação integral.

Nas entrevistas, as professoras descrevem um quadro de desinteresse, excesso de trabalho e ausência de participação das famílias na vida escolar de alguns alunos e alunas, mas o que se quer pontuar é o tom de desesperança e frustração em suas falas. Não é preciso uma sala de aula equipada com aparatos tecnológicos de multimídias para que uma boa aula aconteça, mas um professor com paciência, motivado e com conhecimento da área em que é especialista, assim como, um grupo de alunos que respeite e admire esse profissional. Outro ponto relevante na fala da professora Juliana refere-se aos saberes experienciais docentes (TARDIF, 2002) acionado para adaptar as atividades conforme a afetação do espaço (HUTTA, 2019) da sala de aula e as necessidades do momento.

Sob essa ótica, a intenção é aprofundar este tema através das observações do interior da sala de aula e das dinâmicas que produzem o espaço escolar cotidiano. Tendo em vista a perspectiva da equipe escolar, presente no Plano de Gestão, e as entrevistas com as/os docentes, a leitura que se têm dos jovens e da realidade na qual a escola está inserida é desanimadora. Por isso, é necessário entrecruzar as perspectivas, olhando também para os/as jovens para além das expectativas do mundo adulto. Assim, selecionou-se trechos do diário de campo, sendo o primeiro referente a um dia típico no cotidiano do 3º ano A na escola DPGG. A turma possui um total de trinta alunos matriculados e frequentes, sendo quinze

rapazes e quinze moças. Essa turma foi acompanhada por dois meses e, assim como as outras duas turmas, não se focou nas aulas de Geografia, mas em todas as disciplinas, incluindo outros espaços da escola, como os corredores e o horário do intervalo. Apesar de abordar o interior da sala de aula, o foco aqui não é a aula em si ou a prática docente, mas as interações que ocorrem no interior da sala e a dinâmica que produz esse espaço escolar.

Diário de campo, 12 de março de 2019.

Às 7:00h soa o sinal de entrada. A inspetora apressa os alunos que ainda não entraram na escola para que entrem, pois irá fechar os portões. Alguns chegam após o fechamento dos portões e precisam acessar outra entrada, pela secretaria. Nesses casos, os alunos recebem uma advertência e seus responsáveis são convocados, porém, os atrasos são constantes para alguns.

Um segundo sinal toca, após cerca de um minuto, e os professores saem apressadamente para suas salas de aula. Nota-se um intenso fluxo no corredor, alunos sentados conversando e descontraídos com suas turmas, outros agrupados nas portas das salas de aula. Embora as portas das salas de aula estejam abertas, poucos entram e grande parte espera a solicitação insistente dos professores e inspetores para entrarem em suas respectivas salas, como se quisessem prorrogar aquele momento entre seus amigos e colegas o máximo possível.

Aos poucos os alunos vão tomando os seus assentos e a aula ganha ritmo, alguns chegam em grupos e em clima de descontração, outros são mais discretos. A maioria chega com seus celulares na mão e com fone no ouvido acoplado. Com relação aos celulares, há muita insistência dos docentes, em geral, para o uso consciente do aparelho.

Em um segundo momento, correspondendo a rotina em sala de aula, o professor A coloca a data no canto da lousa, a disciplina, a pauta da aula, faz a chamada e dá início a sua aula. Na lousa, o professor inicia com um resumo conceitual, passa alguns exercícios e explica, questiona os alunos sobre o tema da aula e alguns interagem. Durante a aula, os alunos conversam entre si sobre assuntos diversos, dois alunos dormem, outros quatro esperam o tempo passar, conversam entre si e não parecem interessados em realizar as atividades propostas. A maioria copia a matéria e compara as respostas dos exercícios com os demais, antes da correção com o professor. A aula se desenvolve em um ritmo acelerado e percebe-se a preocupação do professor em fazer cumprir o planejamento, pede silêncio e insiste em manter o foco, dando pouco espaço para os alunos opinarem durante a correção.

A aula termina e a professora B já está na porta aguardando para entrar, todos se alegram e alguns vão até na porta recepcioná-la, carregam sua mochila e falam que ela está bonita, a professora percebe a bajulação e já adverte: “Hoje tem quadra, mas quero um bom comportamento”. Solicita que aguardem enquanto faz a chamada. A aula de educação física é um “evento”, pois é um momento em que a saída da sala de aula é oficialmente autorizada e os alunos aproveitam, vão ao banheiro e ao bebedouro, mas também saem pelo corredor para verem e serem vistos.

A quadra é coberta, fechada, com pouca ventilação e logo o clima fica abafado. O portão é fechado e a professora usa corrente com cadeado. Quando o aluno precisa sair é preciso pedir, relata a professora, que justifica a medida, pois caso não mantenha o portão fechado os alunos saem da quadra e alunos de outras turmas invadem o lugar, a estratégia visa evitar problemas maiores na organização da escola, pontua a professora. Após uma alegria geral para sair da sala, na quadra o entusiasmo não se mantém. Metade da sala não quer desenvolver os exercícios e a quadra se divide em dois grupos, os que preferem ficar jogando com o celular e conversando livremente em seus grupos de afinidade, e do outro, os que querem jogar tênis de mesa e futebol.

Antes do intervalo é um momento de “produção”, três meninas utilizam a câmera do celular para conferir o visual e tirar fotos. Penteiam o cabelo, trocam maquiagens, compartilham o espelho, o batom, o delineador e o rímel, com o rímel há uma atenção especial. Entre os rapazes também há uma preocupação com o visual, dois trocam a camiseta e um retoca o desodorante. Como estavam na quadra, vão direto para o intervalo.

Durante o intervalo o espaço que concentra a maior parte dos alunos do último ano é o palco, localizado no pátio da escola. Outros espaços, como a cantina, o refeitório e os corredores também são naturalmente acessados, porém, é no palco que os alunos do terceiro ano se aglomeram. Neste espaço, um ex-aluno da escola é responsável pelo som, seu nome é Natiel, concluiu o Ensino Médio no ano anterior, em 2018, e sua atuação é voluntária na escola. A função do Natiel é instalar e desinstalar o som, zelar pelos equipamentos, bem como cuidar da seleção das músicas.

No palco os alunos sentam, socializam livremente e curtem o som. Parece que as músicas selecionadas são do agrado e da escolha da maioria dos alunos. Entre as músicas há funk, sertanejo e algumas pop internacionais. Entre os cantores que ouvem estão: MC¹⁴

¹⁴ MC é uma sigla que designa o cantor/solista de funk – Sigla para mestre de cerimônias.

Mirella, MC Gui, Pablo Vittar, Anitta, Marília Mendonça, Gustavo Lima, Lady Gaga, DJ¹⁵ Alok, entre outros. Segundo relatos dos próprios alunos, em outros momentos, eram os alunos os responsáveis pelo som do intervalo, mas vizinhos da escola reclamaram da “promiscuidade” das músicas e a quebra do cabo da caixa de som foi o pivô para a destituição da função. Entretanto, o Natiel mantém uma boa atmosfera, possui uma postura responsável, se relaciona bem com a comunidade escolar e os alunos estão habituados com a situação.

Na quarta aula, sete alunos não retornaram do intervalo, saí e os encontrei no corredor. Três alunos estavam deitados no banco, conversando e vendo o movimento, outros transitavam pelos corredores. Aproximei-me ao grupo no banco e assim que me viram disseram: “Nem você aguenta essa aula chata, esse professor é arrogante e não sabe direito o que faz, nós vamos ter aula com você, no corredor”. Após risos os alunos voltaram para outros assuntos e não falaram o motivo da desavença com o professor C, também não foram questionados, optou-se por aguardar para ver se a situação se repetia e para que a confiança fosse construída. A inspetora adverte os alunos que estão sentados e solicita que retornem para a sala de aula, os alunos ouvem, mas não obedecem. Ao perceberem a presença da diretora no corredor, os alunos decidem rapidamente voltar para a sala de aula e ao chegarem justificam que estavam em uma reunião do grêmio.

O professor D dará a quinta e a sexta aula e após sua chegada, com aproximadamente cinco minutos a atmosfera da sala de aula muda. O professor faz a chamada, dita o roteiro para a aula e distribui livros didáticos. Orienta a leitura de um texto de apoio e um roteiro de atividades, anda pela sala e interage com os alunos. A turma é atenta às orientações, em sua grande maioria, desenvolve o proposto. Enquanto o professor explica, um trabalho circula entre as carteiras. Os alunos fotografam o trabalho, a data de entrega será no dia seguinte, mas um aluno já fez e decide compartilhar com todos que quiserem, entretanto, há aqueles que não se interessam e parece que nem assim vão fazer.

As conversas são as mais diversas, mas o assunto que se destaca é a programação do final de semana, um grupo combina entre si. Relatam que não tem opções de lazer em Flórida Paulista, as únicas opções resumem-se a ir na lanchonete ou na sorveteria. Dizem que preferem reuniões em locais privados e o grupo organiza uma noite do cachorro-quente para o próximo sábado, o grupo é composto por dois rapazes e quatro moças. Um rapaz

¹⁵ DJ é uma sigla que designa o artista profissional que seleciona e reproduz as mais diferentes composições, previamente gravadas ou produzidas na hora para um determinado público – Sigla para, do inglês, *disc jockey*.

disponibiliza a casa dele, mas antes precisa consultar os pais, porém de antemão adverte: “Na minha casa tem regras e todo mundo tem que seguir, não pode música alta e nada de funk, só sertanejo, nada de música pesada, nada de bebida alcoólica, meus pais não gostam de nada disso e eu acho certo respeitar”. Parece que acertaram a reunião entre os amigos e conforme o planejado, sábado será noite do cachorro-quente com refrigerante ao som sertanejo.

O professor D mantém o ritmo da aula e pede para formarem uma roda para socializarem o que compreenderam ou dúvidas sobre o texto. O momento proposto pelo docente é de interação dialógica sobre o tema, parece ser uma boa sequência didática, mas os alunos de início não querem falar, timidamente aos poucos alguns vencem a vergonha. A mediação e insistência do professor foi essencial neste caso, motivando, complementando e direcionando o diálogo.

A aula se aproxima do término e novamente, duas alunas aproveitam para retocar a maquiagem, emprestam o rímel e trocam entre si o batom e o delineador. Um grupo se forma rapidamente no fundo da sala, juntam cadeiras e formam um pequeno círculo, o espaço de estudo transforma-se rapidamente em espaço de ócio e socialização. Enquanto dois alunos recolhem os livros para serem guardados, o professor D solicita para arrumarem as mesas em fila para irem embora, os alunos não arrumam e acabam deixando as cadeiras desalinhadas. O sinal da saída soa e, em poucos segundos, o corredor da escola está vazio e silencioso à espera do próximo turno.

O soar do sinal é um bom exemplo da imposição de uma temporalidade – um horário – acompanhado de uma restrição espacial. Neste caso, o sinal restringe a circulação pelos corredores da escola, delimita o tempo da aula e delimita também o acesso aos espaços físicos. A escola é local de aprendizagem, mas também é espaço de socialização e comunicação. Na descrição do dia 12 de março de 2019, pelo 3º ano A passaram quatro professores (A, B, C e D), cada qual com sua didática, sua disciplina, sua corporalidade e afetividade. Diferentes atmosferas foram construídas, entre posturas mais rígidas e outras menos autoritárias, gastou-se uma parte significativa da aula com a negociação e a busca por disciplinamento, pois neste formato de relações ensino-aprendizagem, a disciplina e o foco da atenção no professor são fundamentais para que a dinâmica aconteça.

Há inúmeras possibilidades para serem destacadas neste relato do Diário de campo do dia 12 de março de 2019, porém aqui, o foco de análise proposto tocará em alguns pontos: a

construção de identidades e a autoimagem, o currículo oculto, as redes de apoio e a ressignificação da arquitetura da escola.

A produção do espaço escolar é mais complexa quando observada em sua cotidianidade. Nesse espaço negociado e produzido na interação, espaço de diferentes versões de histórias, de encontros entre trajetórias individuais em conexão e transformação (MASSEY, 2008; 2009), observa-se a existência das múltiplas maneiras pelas quais os jovens-alunos negociam sua presença na instituição. Estas negociações são ainda mais complexas se forem consideradas as maneiras pelas quais as identidades são comunicadas, interpretadas e negociadas, moldando e sendo moldadas por diferentes configurações institucionais. Embora se reconheça que o processo de construção das identidades não seja finito, pode-se afirmar que a escola nesse processo exerce significativa influência nas vidas dos indivíduos, visto que, para muitos, atua fortemente na sua formação emocional, em suas múltiplas identidades e no modo como se tornam adultos (HOPKINS, 2010, p. 183).

Tomando por base as afirmações de Stecanela (2010, p. 122), a partir de Melucci, “é possível definir identidade como um sistema de relações e de representações que compreendem tanto a capacidade de nos reconhecermos, como a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros”. A escola tem o potencial para encorajar ou arruinar a autoimagem, realização real e motivação para metas futuras (HOPKINS, 2010, p. 184). Dois mundos compõem a escola, primeiro, o mundo da instituição e da perspectiva do adulto, espaço formal e controlado por horários e lições organizadas, seguindo um princípio de segregação espacial por idade/série. Segundo, o mundo informal dos jovens, os grupos de amigos e as vivências sociais, local em que os jovens compõem as suas redes de sociabilidade. Compreende-se que na rotina escolar dos jovens-alunos esses dois mundos são inseparáveis, assim, na perspectiva dos jovens “a escola é uma comunidade”, sendo constitutiva e constituída por relações sociais e por relações de poder.

Assim como Dayrell (1996, p. 153) argumenta, existe uma complexa e dinâmica rede de relações entre professores e alunos, um “processo contínuo de acordos, conflitos, construção de imagens e estereótipos”. Consequentemente, nesse jogo de papéis e imagens criadas é significativo que, quase sempre, são criados rótulos que classificam os alunos e as alunas, segundo critérios cognitivos e comportamentais: bons e maus alunos, bagunceiros e comportados, inteligentes e preguiçosos, entre outros. A construção dessas imagens pode interferir no desempenho individual do aluno e/ou da turma, pois, estas podem ser assumidas e internalizadas, criando autoimagens positivas ou negativas, ou então, os estudantes podem

negá-las, expressando isto pelo comportamento. “Um jovem, taxado de ‘mau aluno’, assumindo ou não o estereótipo, tende a se ver assim e se deixar influenciar por esse rótulo, que se torna um elemento a mais na produção de sua subjetividade” (DAYRELL, 1996, p. 154) e mesmo diante da possibilidade de fotografar o trabalho do colega e conseguir entregar o trabalho, se recusa e mantém seu rótulo.

Santomé (1995), Silva (1995b), Silva (1995a), Coelho e Silva (2017) e Silva (2010) ao analisarem o currículo e as relações entre saber, poder e identidade, pontuam que os discursos presentes no currículo, formal e oculto, demonstram que a ciência e o conhecimento são também campos de luta e poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas das relações de poder, reproduz a ideologia dominante e a visão de mundo das classes dominantes, onde as classes sociais aprendem seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Assim, como pontua Hopkins (2010, p. 184), as escolas são lugares em que os jovens-alunos aprendem sobre como a dominação é exercida e como o poder e o controle operam na sociedade.

Dito isso, o currículo oculto, implícito no processo educacional, presente no cotidiano escolar, transmitido nas vivências e interações também participa da produção desse espaço, consequentemente, ao rejeitar a cultura popular e a cultura juvenil, presente em determinados gêneros e escolhas musicais dos jovens, nota-se um problema de “representatividade cultural e igualdade de oportunidade” (TONINI, 2011; SACRISTÁN, 1995). Por isso, a pesquisa concorda com a proposição de Tonini (2011, p. 194) quando afirma que é preciso que a prática educativa cotidiana se atente às representações construídas e reproduzidas nos discursos, principalmente, aqueles que condicionam possibilidades e limites nas trajetórias individuais, na inserção em espaços de poder, espaços de riqueza e ascensão social ou não. Contudo, o desafio é estabelecer uma análise da imagem da diversidade e entender a importância das representações para a construção de uma suposta realidade. É claro que o espaço escolar demanda um cuidado criterioso com a seleção musical promovida em seu interior, mas ao censurar gêneros musicais ou cantores, por exemplo, se perde uma valiosa oportunidade para promover a reflexão sobre as contradições do mundo, ao negar aos jovens a responsabilidade com a seleção musical se perde também um espaço para aprendizagem de autonomia, responsabilidade e democracia.

Turra Neto (2008), em sua pesquisa sobre os territórios e as redes de sociabilidade juvenil na cidade de Guarapuava, ao analisar as culturas *hip-hop* e o *punk*, ressalta que tais movimentos se pluralizam em diversos estilos de vida e em diferentes redes de sociabilidade,

afirmando e reelaborando discursivamente a condição de jovens da periferia. O movimento *hip-hop* e o *punk* permitem aos jovens elaborarem um espaço/tempo de autonomia em relação ao mundo adulto, bem como possibilitam “a problematização da estrutura socioespacial em que estão inseridos, pela construção de uma identidade que é, ao mesmo tempo, um canal de expressão de rebeldia e de protesto” (TURRA NETO, 2008, p. 279). Embora os jovens desta pesquisa não formem grupos de sociabilidade estáveis e articulados a culturas juvenis globais claramente definidas, como no caso das culturas *hip-hop* e *punk*, as observações levam a crer que no espaço escolar os jovens constituem redes sociais importantes.

Outro ponto importante diz respeito a existência de uma rede de apoio, que é acionada pelos jovens-alunos em situações particulares, para se ajudarem prestando apoio e aconselhamento em situações estressantes. A rede de apoio também é acionada através do compartilhamento de objetos, roupas, sapatos, maquiagens e acessórios. Hopkins (2010, p. 195) pontua que esse tipo de rede de apoio é especialmente importante para ajudar os jovens a desenvolverem um senso de identidade através da partilha de recursos, visto que, muitos deles possuem condições financeiras pouco favoráveis à aquisição dos signos da indústria cultural juvenil.

Em uma rápida observação dos espaços físicos, é possível perceber indícios de como a escola trata o conhecimento que ali é produzido e que lugares disponibiliza para os jovens se expressarem e opinarem. Quais estruturas físicas a escola DPGG disponibiliza para que os alunos possam expor e mostrar o que estão aprendendo ou sua cultura? Como é sua recepção e qual a visão que a comunidade tem dela? O projeto político pedagógico não está apenas em um documento, mas está na forma como se constrói toda a dinâmica escolar.

Observou-se que a rotina em sala de aula, à primeira vista, é similar na maioria das aulas acompanhadas, similaridades compartilhadas inclusive entre os outros 3º anos (A, B e C). Embora cada professor tenha sua maneira de trabalhar e conduzir sua aula, o modelo didático utilizado nas aulas observadas é o modelo tradicional, sustentado na transposição de conhecimento científico e acadêmico. Usualmente, a transmissão da matéria ensinada segue as orientações da Matriz Curricular do Estado de São Paulo e as sequências didáticas orientadas no Livro-Texto do professor, também o livro didático é utilizado com frequência. A prática usual das aulas é expositiva. Entretanto, observou-se o uso de metodologias diferenciadas, como vídeos e pesquisas na *internet*.

É sabido que o uso de metodologias diferenciadas, o uso de outras estruturas físicas, para além da sala de aula, e trabalhos de campo estimulam a curiosidade e a aprendizagem,

entretanto, requerem planejamento, elaboração de projetos previamente definidos e autorizados pela equipe gestora da escola, bem como a colaboração dos sujeitos escolares. Nesse sentido, sair da rotina é trabalhoso, porém são medidas necessárias para manter-se nos propósitos didáticos e não transformar o ato em recreação.

Parte da rotina dos professores inclui, antes de iniciar a aula, insistir para que os alunos entrem na sala de aula. Na realidade analisada, normalmente, reservou-se um tempo para os vistos e pontos para as atividades realizadas, correções dos exercícios, chamada e anotações no diário de classe, trata-se de uma cultura escolar que é basicamente a mesma em diferentes espaços-tempos escolares. As solicitações para alguns alunos abrirem os cadernos, guardarem os aparelhos celulares, prestarem atenção, pararem de conversar e iniciarem as atividades propostas também compunha a rotina diária.

A característica marcante da turma é a irreverência, normalmente, agitados e falantes, eram muitas brincadeiras e piadas entre os alunos e com poucos professores. Carrano (2002, p. 46) aponta que os jovens sabem que precisam ler os sinais, identificar os códigos, armar e também fugir de armadilhas, e, no caso da realidade analisada, os jovens sabem com quem podem fazer piadas, com quem cabe uma fuga e em qual aula a soneca é mais adequada. Não foram observados atos de agressões verbais ou físicas, depredações ou qualquer ato de incivilidade, ao contrário, apesar da euforia, a atmosfera manteve-se pacífica e sem tensão na maioria das aulas observadas. Talvez justamente porque os/as jovens têm a sagacidade necessária para saber que ali são o elo mais fraco da cadeia, portanto, é mais prudente evitar confrontos diretos.

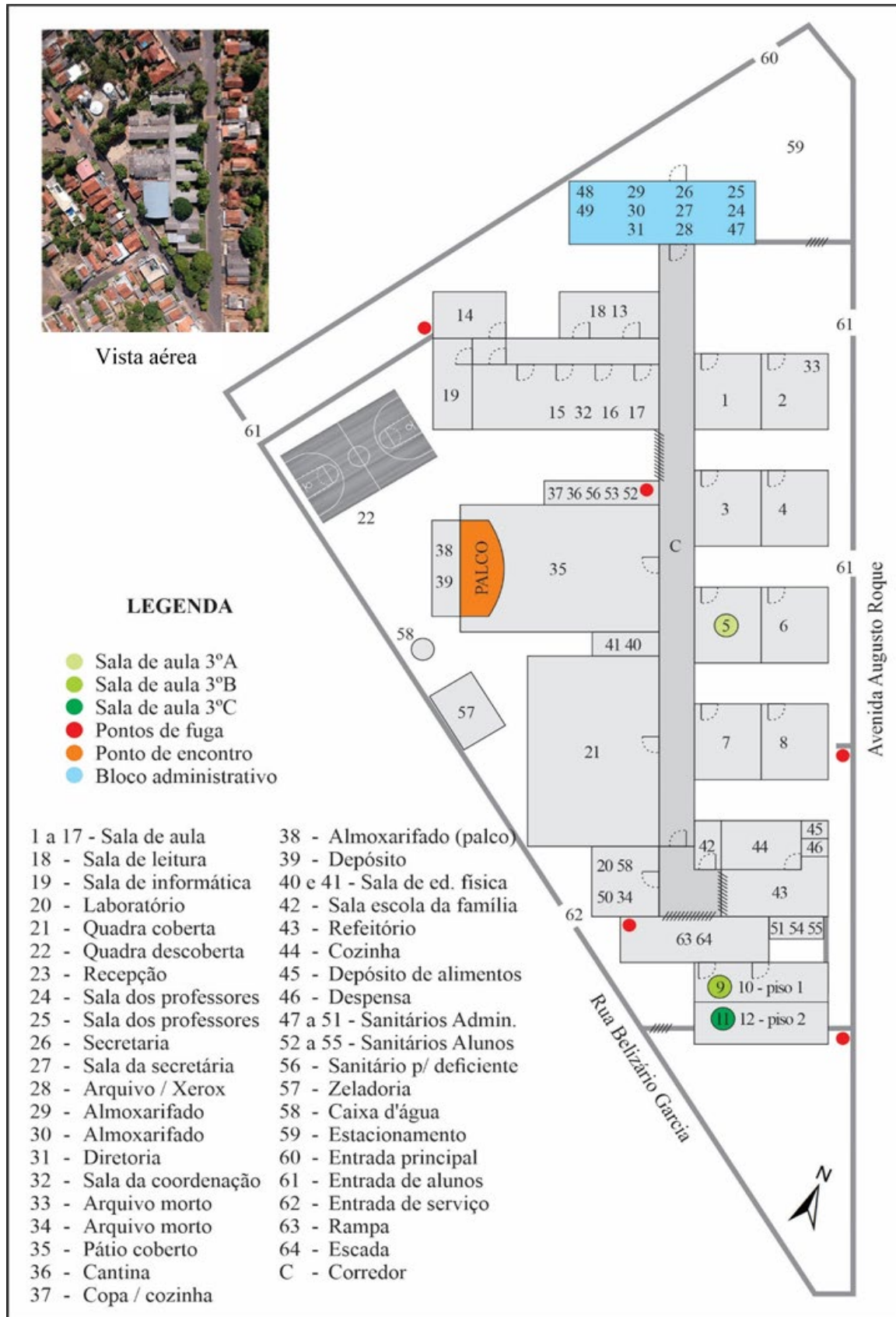
Observou-se que é comum na rotina das aulas a presença entre os jovens daqueles que se enquadram no que Meinerz (2005, p. 163) classificou como “os que estão sem estar”, ou seja, alunos que frequentam as aulas diariamente, porém, não realizam as atividades propostas pelos professores, não trazem o material e saem da sala de aula para circular pelo pátio e corredores com certa frequência. Trata-se de jovens que estão na sala de aula apenas de “corpo presente”, visto que, efetivamente não estão presentes, não compartilham e não desejam os rituais da instituição escolar. Embora, conforme assinalam Coelho e Silva (2017, p. 113), esses jovens “paradoxalmente, aprendem e ensinam uns aos outros lições invisíveis aos livros didáticos e às ações pedagógicas dos agentes escolares” como, por exemplo, parceria e apoio em situações adversas.

A elaboração do mapa: Espaços internos da escola DPGG, apresentado na página seguinte, também resultou das incursões realizadas no campo empírico e seu objetivo é

apresentar no campo visual não apenas a organização arquitetônica da escola, mas também sua ocupação física. Em conformidade com Dayrell (1996, p. 147), não há neutralidade na arquitetura da escola, visto que, as construções seguem princípios racionais que interferem na circulação dos sujeitos escolares. A distribuição das salas de aula, o corredor central, as grades, a cantina, o pátio, a quadra, a sala dos professores, o bloco administrativo, enfim, cada local têm uma função definida previamente e reflete uma concepção de educação. A começar por seus muros altos, nota-se o fechamento da escola em seu próprio mundo, regras e ritmos. O corredor central construído para conduzir com rapidez, vigilância e disciplinamento as pessoas ao seu destino: a sala de aula. As grades internas que limitam o acesso. As salas de leitura e informática, em salas reduzidas e a sala de aula pensada como principal local pedagógico. “Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (DAYRELL, 1996, p. 147).

Conforme Dayrell (1996), ao ressignificarem a arquitetura da escola, os alunos expressam sua compreensão da escola e das relações, conseqüentemente, para os alunos, a Geografia escolar têm um sentido próprio, que pode não coincidir com o dos professores e com os objetivos expressos pela instituição. Assim, os bancos distribuídos no pátio se tornam arquibancadas, o pátio se torna lugar de encontro e flerte, o corredor central, pensado para circulação, se torna também lugar de encontro, lugar para ver e ser visto. A rampa de acesso as salas 11 e 12 se torna local de transgressão, onde ficam escondidos aqueles que “cabulam” as aulas, uso similar é feito nas laterais externas das salas 14, 08, 10 e 12 (ver ilustração 11).

Ilustração 11 – Mapa: Interior da escola DPGG



Elaboração: MORETI, N. M. T., 2019.

O olhar para as interações: aluno-aluno e professor-aluno

O trecho do diário de campo a seguir descreve um dia típico no cotidiano do 3º ano C na escola DPGG. A turma possui um total de trinta alunos matriculados e assíduos, sendo dezoito rapazes e doze moças. O perfil dessa turma, que também foi acompanhada por dois meses, é marcado pela indisciplina e por tensionamentos, envolvendo professor-aluno e também aluno-aluno. Para favorecer a descrição dos eventos, cenários e interações que se destacaram na observação participante subdividiu-se o texto em duas categorias apresentadas em sequência: interação aluno-aluno e interação professor-aluno.

A interação aluno-aluno

Diário de campo, 05 de junho de 2019.

A sala de aula do 3º ano C é localizada no final do corredor, do lado extremo à sala dos professores e para acessá-la ainda existe uma escadaria, portanto, está no bloco de salas em que os professores, gestores e inspetores mais demoram a chegar, conforme ilustração 11. Em contrapartida, os alunos chegam e entram na sala ou esperam sentados na escadaria os professores chegarem. Como está frio e chuvoso neste dia, poucos alunos não estão no interior da sala de aula quando o professor A chega.

No interior da sala de aula, duas moças agredem-se verbalmente, não chegam a vias de fato, mas muitas ofensas são proferidas mutuamente. Após o clima se acalmar, fico sabendo o motivo, um comentário feito em uma foto do namorado de uma das moças publicada em rede social na internet causou o momento de fúria. Sente-se na sala do 3º C uma atmosfera diferente, sobretudo em relação a camaradagem entre os alunos. Observa-se que os alunos não compartilham as respostas dos exercícios, não trocam informações de cursos e concursos, preferem atividades individuais e quando encontram oportunidade denunciam o outro aos professores. Parece que se estabeleceu um sentido de concorrência entre esses jovens. A sala de aula está dividida em grupos opostos, inclusive territorialmente. Há uma intensa socialização dentro dos grupos e existem alguns alunos que conseguem transitar entre os dois.

O professor A chega e sua aula transcorre como de costume. A sala está agitada e tumultuada. As influências externas são constantes no interior. As redes sociais trazem para a sala alguns eventos que desestabilizam o humor, causando ataques de ciúmes,

manifestações de alegria ou empolgação, seja pelo compartilhamento de uma foto, um comentário ou notícias. O aluno Alan, por exemplo, vende roupas e sapatos na internet e recorre constantemente ao celular para impulsionar as vendas, responde dúvidas sobre o produto e prazos para entrega, inclusive realiza essa prática durante as aulas de forma discreta e sem ser notado pela maioria dos professores.

Já está na metade da terceira aula. A professora B está terminando as orientações para os exercícios e um aluno se aproxima da porta, observa e ligeiramente entra. O “aluno visitante” permanece no fundo da sala até a saída para o intervalo. Essa não é a primeira vez que acontece, sempre na mesma aula. Entra sem encontrar interferência, parece que o atrito não vale a pena, é notado, mas ignorado. O “aluno visitante” é bem quisto entre os alunos da sala e normalmente vem contar uma fofoca. O acontecimento do momento é que um aluno do 9º ano trouxe uma máquina de cortar cabelo e passou na cabeça de outro aluno. A fofoca agita a turma, alguns riem e outros ficam revoltados. A fofoca entra na sala de aula seja alguém vindo falar pessoalmente ou por uma mensagem nas redes sociais, quase simultaneamente fica-se sabendo o que está acontecendo em outros espaços da escola: O aluno X foi recolhido na Fundação Casa agora, a Polícia Militar está no corredor, o aluno Y brigou, o pai do aluno Y chegou e está na direção, são apenas alguns exemplos de fofocas da realidade observada.

A forma com que os alunos se organizam chama a atenção, visto que priorizam se sentar nas cadeiras encostadas nas paredes, nos cantos e no fundo da sala de aula, poucos sentam na frente e o meio da sala forma um grande vazio. Os professores pedem para ocuparem os lugares do meio, para se aproximarem, mas não tem sucesso. A coordenadora atendendo a reclamação de um professor organizou um mapeamento e ordenou para desfazerem os grupos e ficarem nos lugares estipulados. A realocação não mudou o comportamento, tão pouco a aprendizagem e parece ter deixado a situação pior. O mapeamento não foi eficiente no sentido de favorecer a aprendizagem, apenas deixou os alunos expostos, no campo de visão dos professores, deixando tensa a relação entre docentes e discentes, bem como deixando tensa a relação já conflituosa entre alguns alunos.

Perguntei a uma aluna o motivo da preferência pela parede e ela me explicou: “A parede protege, como um escudo ou uma barricada”. Na hora não entendi direito, mas depois percebi que fazia um certo sentido, protege dos olhares diretos e por todos os ângulos e cria um espaço em que o fluxo está bloqueado. Podem esconder objetos, por exemplo, um

baralho, um pacote de biscoito ou o fio do fone de ouvido para não ficar visível, embora alguns utilizem fone de ouvido sem fio.

Após o intervalo, durante a aula da professora C, a diretora vem até a sala falar sobre a festa junina. Repassa com os alunos regras, solicitações e pontos que julga importantes, entre eles está a arrecadação de verbas. Solicita que os alunos se mobilizem para conseguirem doações de bolos, visto que, a verba arrecadada será revertida para a comissão de formatura. Os alunos ouvem, porém não explicitam que não concordam, poucos se prontificam na arrecadação, apenas três alunos, o que já é um sinal de desaprovação.

Assim que a diretora sai da sala os alunos comentam entre si que há outras prioridades mais importantes: é preciso destinar os recursos para o rodeio que se aproxima, tem que ter uma roupa legal, deixar um dinheiro para a entrada e as bebidas. Alguns combinam de emprestar roupa, chapéu e cinta com fivela. A formatura parece um investimento que não vale a pena, muito trabalho para pouco retorno, comenta um aluno.

Já os ensaios para a festa junina mobilizam os alunos. Os ensaios são uma oportunidade para sair da sala e socializar com alunos de outras turmas. O corredor fica cheio de alunos e embora a direção elabore um cronograma de horários para organizar as saídas para os ensaios, o fluxo de alunos fora da sala de aula descontenta coordenadores, inspetores, direção e os professores que estão nas salas de aula. Uma inspetora reclama que se sente sobrecarregada, pois, a escola já é grande para apenas dois agentes de organização escolar e os ensaios causam um tumulto, além dos alunos que vão ensaiar têm os alunos que aproveitam para sair da sala sem autorização.

A professora de educação física está dando aula para o 6º ano A, porém, precisa dividir-se com o ensaio da festa junina. Os alunos do grêmio passam nas salas e retiram apenas os alunos que estão com o nome na lista para ensaiar e seguem para a quadra. Na quadra observo a presença de alunos que não são do ensaio e nem do 6º ano A. Relatam que até gostariam de participar das danças, mas como possuem “papeletas” (advertências disciplinares internas) são excluídos. A regra da escola é que não podem participar de jogos ou outros eventos alunos com altos índices de problemas disciplinares. Embora, assistir o ensaio também seja uma quebra das normas da escola, relatam que não conseguem permanecer na sala de aula com tanta coisa boa acontecendo do lado de fora.

No registro do Diário de campo do dia 05 de junho de 2019 e na interação observada entre os alunos, vários elementos podem ser analisados, entretanto, para dar clareza ao leitor,

o foco de análise proposto tocará especialmente nos pontos: a reafirmação da autoimagem, a afetação do espaço e a ação dialógica.

Em conformidade com Hopkins (2010) e Dayrell (1996), na realidade observada se evidencia uma ação forte de classificação, diferenciação e construção de autoimagens dos alunos. Aqueles que saem para dançar ganham enorme visibilidade, reforçando sua autoimagem de bons alunos, pois esta é uma pré-condição para participarem. O inverso é verdadeiro para aqueles que não participam e ficam na plateia. Estão assistindo porque não se encaixam nos critérios que selecionam os alunos para participar das atividades. Mesmo assim, burlar a fiscalização e ir participar do movimento, assistir, ver e ser visto, circular, é uma forma de rebeldia e de resposta possível entre os jovens para questionar as regras estabelecidas e, ao mesmo tempo, positivar entre os seus (os que estão na mesma condição), aquilo que seria seu estigma (afirmam-se na rebeldia e na contestação). Todos estes movimentos estão produzindo subjetividades.

As salas de aula do 3º ano B e do 3º ano C estão localizadas em um bloco em que os olhares da equipe gestora e dos inspetores não são constantes. Por falta de salas de aula disponíveis nos outros blocos mais próximos e em razão dos 3º anos estarem ganhando autonomia em relação ao mundo adulto, optou-se por essa organização. Entre os alunos com idade/série menor isso é sinônimo de *status* e um relativo prestígio conquistado pelos veteranos.

Cada sala de aula é um espaço com características distintas e particulares. Embora os professores sejam os mesmos, bem como seus conteúdos programáticos, o desenvolvimento das aulas não segue o mesmo padrão entre as diferentes turmas. O 3º ano C é mais indisciplinado do que os demais e a relação entre os alunos é conflituosa. Embora socializem-se, os atritos e as ofensas surgem de forma inesperada. O que demanda improvisação, mediação de conflitos e uma ação mais enérgica por parte dos professores para manter a disciplina e o cumprimento do conteúdo planejado.

A imposição da ocupação do centro da sala de aula, através de um mapeamento com locais pré-determinados para cada aluno, causou uma aproximação forçada entre aqueles que não possuem afinidade. A medida tinha por objetivo manter a ordem e reduzir a socialização entre os pares com mais afinidade, porém, não foi efetiva no sentido de potencializar o ensino-aprendizagem ou o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores.

Conforme observado, o espaço da sala de aula esteve dividido em dois grupos opostos. A rivalidade observada relaciona-se à sexualidade e conflitos externos, já antigos, mas que

acabam adentrando o espaço da sala de aula, desestabilizam a atmosfera da sala de aula e a aprendizagem. Entre as moças a rivalidade é latente, mas entre os rapazes não se observou o mesmo, ao contrário, alguns deles conseguem transitar entre os dois grupos sem problemas. Como argumenta Carrano (2011), para compreender o que acontece na escola, é preciso olhar para os processos de sociabilidade e socialização que acontecem fora dela. Por isso é tão complexo para os docentes darem conta de toda a heterogeneidade presente na sala de aula. Outro ponto a ser destacado refere-se ao “clima” da turma, pois reforça a necessidade de atentar-se as afetividades para pensar as estratégias de organização da sala de aula e os métodos de ensino.

Talvez um dos maiores conflitos da escola DPGG se assemelhe ao identificado por Chaveiro (2011), Silva (1995a) e Green e Bigum (1995) como conflito de representação, que reside na dificuldade enfrentada por professores, coordenadores pedagógicos e diretores em compreender a juventude atual e relacionar-se com esse jovem inquieto, indisciplinado, debochado e letárgico. Por outro lado, o jovem avalia a escola como um lugar estranho, entediante e burocrático, assim como um lugar de controle dos adultos, dos corpos e dos comportamentos, com regras nem sempre rígidas e coerentes. No interior desse estranhamento há um conflito mútuo de representações, o jovem aluno vê a escola versus a escola vê o jovem, ambos agem a partir de suas percepções.

Conforme Chaveiro (2011) e Coelho e Silva (2017), o jovem-aluno atual é testemunha das transformações sociais de seu tempo. Vivencia uma sociedade tecnológica baseada na fragmentação e na diluição do trabalho rígido, marcada por inúmeras mudanças na estrutura familiar, na aceleração do tempo e na reorganização das redes. Este sujeito-aluno se insere num espaço cada vez mais complexo e concretiza sua sociabilidade por meio da *internet*, nas diversas redes sociais, reformulando o contato com o outro, o seu mundo mental e a sua percepção em uma erradicação de tradições, valores e gostos.

Entretanto, o que é importante destacar é que a escola e parte expressiva dos docentes, muitas vezes, não percebem outros ambientes da escola, além da sala de aula, como locais educativos. Além do domínio do conteúdo e da gestão da sala de aula, pouca atenção é dispensada a outros ambientes de aprendizagem e socialização, como o ambiente virtual, algo que precisa ser repensado, visto que, a convivência na escola também é orientada por manifestações oriundas do ambiente virtual.

Também é necessário que se reflita sobre as bases sociais na qual os jovens-alunos estão inseridos, sua cultura e suas demandas no espaço. Os jovens deixam sinais de seus

descontentamentos, mas é necessário a leitura e, antes disso, a abertura ao diálogo. A escola DPGG poderia favorecer mais o estabelecimento de processos comunicativos, reconhecendo as múltiplas faces culturais dos sujeitos e não apenas identidades parcelares de alunos e professores. Notou-se que em algumas situações os jovens não tiveram suas demandas atendidas e em outros momentos sequer ousaram explicitá-las. Vale reiterar que a cultura escolar não cai em mentes sem outros significados prévios. Embora exista na instituição escolar uma tendência à homogeneização, os jovens escolares não são meros espectadores passivos, mas sim sujeitos produtores do espaço escolar que podem agir, reagir, negociar, resistir, negar e silenciar.

Outro fator observado na rotina da escola DPGG é a presença de “alunos visitantes”. O “aluno visitante” é aqui entendido como aquele aluno que foge da sua sala de aula para ir socializar em outra, ou ir até a quadra, além de circular pelos corredores. Consegue subverter e adentrar no território de outras turmas. Por vezes, sua presença é tolerada, em outras não. Os próprios alunos reconhecem a necessidade da existência de regras de comportamento na escola. Entretanto, algumas regras não são explícitas ou oscilam, muitas vezes, determinadas pelo humor dos professores que, ao atuarem segundo as circunstâncias, deixam margens para o arbítrio.

Os jovens parecem apontar que alguns dos problemas cotidianos poderiam ser amenizados ou resolvidos com diálogo. A ação dialógica é complexa, pois, demanda disponibilidade de tempo e de energia, exige uma prática cooperativa entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as) e uma mudança na prática escolar conteudista. Entretanto, é possível trabalhar o conteúdo através de uma prática docente dialógica e considerando as demandas dos jovens.

No trabalho de Carrano (2002, p. 213), nos discursos dos jovens-alunos de Angra dos Reis, chama a atenção a cobrança por uma escola mais festiva e lúdica, com menos rigores e seriação e que se relacione com as culturas juvenis. Os jovens-alunos da escola DPGG apresentaram argumentos semelhantes. Entretanto, existe uma rejeição às festas por parte da gestão escolar e por parte de alguns professores/as. A festa reflete elementos que vão além da mera condenação à interrupção da rotina escolar e do planejamento cotidiano. Nela há a possibilidade de negar a autoridade e a seriedade, itens bases da cultura racionalista. A festa assusta por instaurar uma imprevisibilidade e um risco disciplinar eminente.

Parte dos jovens participantes da pesquisa gostam da escola como espaço de sociabilidade, mas não gostam das aulas. A maioria dos jovens, da realidade analisada,

frequentou a escola até o último dia de aula que antecedeu as férias do mês de julho. A juventude reage na sala de aula e mostra o seu descontentamento com as práticas escolares, debocha e dá sinais de ansiedade e inquietude. Mas também surpreende, colabora, mostra habilidades tecnológicas e afetos (CHAVEIRO, 2011, p. 185).

A interação professor-aluno

O trecho do diário de campo a seguir descreve um dia típico no cotidiano do 3º ano B na escola DPGG. A turma possui um total de trinta e um alunos matriculados e frequentes, sendo dez rapazes e vinte e uma moças, nota-se uma desproporção entre os gêneros, dois rapazes definem-se abertamente como homossexuais, mas não foram observados conflitos por essa razão. O perfil dessa turma, em geral, que também foi acompanhada por dois meses, é marcado pela irreverência entre os alunos.

Diário de campo, 12 de agosto de 2019.

O sinal de entrada soa e os alunos do 3º ano B não demoram em direcionarem-se para a sala de aula. Um grupo senta na escadaria e aguarda a chegada da professora A. Outros alunos já entram como de costume no interior da sala de aula, enquanto isso, um rapaz escala o muro e caminha, demonstrando o seu equilíbrio. A professora A se aproxima e cumprimenta-os, alguns respondem e outros ignoram, noto que essa professora é apelidada de “Sem noção”. Após a insistência da professora, o grupo entra na sala de aula. Visivelmente os alunos estão desinteressados pela aula, dispersos, conversam, dormem, jogam no celular, poucos copiam e os que copiam não resolvem os exercícios, apenas esperam a correção para copiarem. A professora A é uma professora já antiga na escola DPGG, mas a relação professor-aluno não é favorável, apesar de tentar cativá-los e aconselhá-los, aparenta frustração e constrangimento por um eventual julgamento.

O professor B chega e a dinâmica muda. Os alunos comentam entre si que o professor não trouxe as cadernetas e já imaginam que vão para a sala de informática. Após o professor B ditar a pauta e a grande maioria anotar, os alunos seguem para a sala de informática. A proposta pautada é realizarem uma pesquisa conforme um roteiro previamente definido.

A sala de informática é equipada com 12 computadores, alinhados em duas fileiras e dois corredores possibilitam a circulação do professor entre as fileiras de computadores. Há uma lousa branca e ar-condicionado. Observa-se que na sala de informática, os alunos se agrupam, em média, três alunos por computador. O grupo que escolheu o último

computador da fileira se destaca entre os demais, pois suas cadeiras são posicionadas de uma maneira que bloqueia o acesso ao corredor e dificulta o fluxo do professor até lá. O professor B percebe que os alunos que bloquearam o acesso ao corredor estão utilizando o tempo destinado à pesquisa para jogarem, interfere e “tece um sermão”, mas os alunos não demoram para voltarem ao jogo, mais discretos. Alguns alunos não conseguem manter o foco no roteiro da pesquisa e a tentação de acessar as redes sociais, vídeos e jogos se sobressai. Mas, no geral, a maioria realizou a atividade proposta.

Na volta da sala de informática três alunas não retornam, se escondem no banheiro e de lá seguem para se esconderem na rampa. A rampa é um local escolhido por vários alunos para se esconder para cabular aula¹⁶, ficam sentados silenciosamente e quem passa não consegue ver através da mureta. O professor B percebe a ausência de três alunas e comunica uma das inspetoras, que acaba localizando-as, pois, os locais de esconderijo são de conhecimento de todos os sujeitos escolares. Há cinco lugares preferidos para os alunos se esconderem: a rampa, atrás das salas 8, 12 e 14 ou o interior dos banheiros (ver ilustração 11).

O professor C já está na sala quando as três alunas retornam acompanhadas pela inspetora. As alunas, membros do grêmio estudantil, justificam que estavam em uma reunião. Essa justificativa é frequente e observa-se que às vezes é verdade, mas na maioria das vezes é mentira. A falta de comunicação das informações acaba gerando brechas e os alunos sabem aproveitá-las.

Uma aluna de outra sala se aproxima da porta com uma sacola e entrega para uma moça. É uma sacola com sandálias para doação, a aluna pede para sair para experimentar, mas o professor C não autoriza e a aluna aproveita um momento de distração para sair mesmo sem a autorização. Retorna para a sala de aula visivelmente alegre, pois algumas sandálias deram certo em seus pés. Observa-se que poucos alunos estão com os cadernos abertos e a socialização é intensa. Um aluno relatou que o professor C é substituto e está no lugar de uma professora que está de licença: “Com substituto ninguém faz nada e se fizer o caderno fica errado, o melhor é não fazer, curtir e ficar de boa”. O que se observa é que quando o professor é substituto, os alunos testam se o professor conhece as regras e as normas da escola, testam seus conhecimentos, sua paciência, sua autoridade e cordialidade.

¹⁶ A expressão cabular aula está sendo empregada para fazer referência a prática do estudante que falta ou escapa às aulas, propositalmente e sem uma justificativa. Na prática o estudante sai da sua casa para ir à escola/sala de aula, mas desvia o seu caminho por motivos diversos.

O respeito só é conquistado após o teste, em outros momentos, se observou casos de professores substitutos que já passaram “no teste”.

Após o intervalo a dinâmica muda. O professor D já está na sala e quase todos os alunos já voltaram do intervalo, entretanto, uma equipe da diretoria de ensino transita pelos corredores e conduzem os alunos que estão atrasados no corredor para suas respectivas salas. Da porta, o professor D observa e diz: “Atenção, o Capitão Caverna se aproxima”, todos compreendem o código e tentam se aprumar em tempo. Da porta, a supervisora de ensino apenas diz um “Oi”, mas sua presença causa um medo e um suspiro aliviado após a passagem.

O professor D leciona com essa turma há alguns anos. No transcorrer da aula, nota-se que a aula é silenciosa, a maioria faz as atividades e a turma está concentrada na leitura de um texto. Um aluno coloca um som alto de gato miando no celular, impossível não rir e o silêncio entediante é quebrado. O professor D compartilha a ironia dizendo: “O único gato aqui sou eu, guarde isso ou você será o próximo a gemer e vai gemer bonito”. Apesar da brincadeira e irreverência, o silêncio foi quebrado, mas não o respeito professor-aluno de uma relação construída ao longo de anos de convivência.

A professora E dará a quinta aula. Os alunos confidenciam que é a professora preferida deles, apesar de não gostarem da matéria por ela ministrada. A atmosfera da aula é afetuosa, os alunos conversam livremente e arrastam suas cadeiras para outros lugares para ajudarem uns aos outros a resolverem os exercícios. Para quem olha do lado de fora pode parecer um “caos”, mas para quem observa do lado de dentro, aí está a cooperação e a construção da aprendizagem através da mediação de alunos e professora. Apesar de casos pontuais, os alunos têm um bom relacionamento com a professora em uma interação de respeito e afeto. Entre um exercício e outro, uma orientação e outra da professora, todos conversam livremente, socializam e falam de outros assuntos. Alguns alunos raramente abrem o caderno, mas observa-se nesta aula casos raros.

Anderson e Guilherme são exemplos desses casos raros. Enquanto copiam os exercícios da lousa conversam descontraidamente. Entretanto, Guilherme tem um tom alto de voz e sua conversa se destaca entre as outras, a professora repreende-o com um olhar e dizendo o seu nome pausadamente, “Gui-lher-me!”, fato que o faz abaixar o tom de voz, mas não cria uma atmosfera desagradável. Inevitavelmente a conversa entre Anderson e Guilherme é ouvida e chama a atenção, visto que se refere ao lazer dos jovens. Anderson conta de um campeonato de truco entre amigos e familiares que ocorreu no final de semana

no distrito fluminense, Indaiá do Aguapeí, enquanto Guilherme demonstra expectativa com eventos religiosos futuros, como a festa junina da Igreja e o acampamento do grupo de jovens da Igreja Católica.

Antes da aula da professora E acabar, três rapazes iniciam um alongamento no fundo da sala, se levantam, tocam o chão, esticam os braços e dizem com um tom de deboche que na próxima aula eles não podem nem se mexer, então precisam se preparar. A aluna Beatriz diz, “Cê tá louco, só ele fala, só ele sabe, aquele barriga de bosta”. É recorrente, entre alguns alunos, o uso da expressão “Barriga de bosta” para se referirem a esse professor. Quatro alunos debruçam na mesa e magicamente são tomados por um “sono coletivo”, uma forma de mostrar o descontentamento e de fugir de situações conflituosas.

O que se observa é que a postura firme, a cobrança de regras e o chamado a assumirem posturas de responsabilidades causam o descontentamento entre os jovens em relação ao professor F. Apesar da prática docente ser rígida e confrontar com os interesses de socialização da turma, a aula é questionadora, dinâmica e interativa. A proposta da aula consiste em construírem uma dissertação. O professor F pergunta, considera a opinião dos alunos e juntos constroem na lousa um exemplo de dissertação, com frases ou ideias somadas, juntos completam os parágrafos e dão forma à dissertação. Mas, as regras e a postura firme incomodam alguns alunos e a aula é marcada por um ritmo didaticamente produtivo com pouco espaço para socializações.

Antes do término da aula, o professor F relembra a turma que haverá uma avaliação na próxima aula e a atmosfera fica tensa, pois o professor é exigente e firme: “Quero essa sala organizada e rápido, vamos! Guardem o celular, arrumem as carteiras. Estudem em casa, é para nota!”. A aluna Gabriela retruca: “De nada adianta nota se não se aprende nada! Hoje eu estou cansada trabalhei muito ontem lá no lanche, quero é dormir”. Outra aluna, a Beatriz, fala sussurrando: “esse cara é muito chato, tudo tem que ser do jeito dele, na lei dele, certinho, não deixa a gente relaxar, não deixa ninguém ser feliz”.

Segundo as anotações do diário de campo, no dia 12 de agosto de 2019, pela sala do 3º ano B passaram um total de seis professores/as (A, B, C, D, E e F) e diferentes interações professor-aluno foram construídas. Assim como mencionado anteriormente na subseção sobre “Os corpos e os afetos”, conforme Anderson (2014), Lutz (2002) e Dutta (2019), convém pontuar que o espaço da sala de aula está atrelado a capacidade dos indivíduos de se afetarem nos encontros sociais e espaciais. Entre relações afetuosas e tensas, ou seja, entre

afetos positivos e negativos, alguns atos de transgressão foram observados, como sair sem autorização, tentativas de se esconder fora da sala de aula, recusar-se a desenvolver as atividades, ignorar orientações do professor ou dormir durante a aula. O disciplinamento dos corpos não significa aprendizagem e aceitação, tampouco uma relação professor-aluno afetuosa e democrática. Os alunos e as alunas arrumam maneiras de subverter as regras e criam outras práticas condizentes com suas necessidades.

No interior da sala de aula, observou-se que em momentos de rigidez, os alunos ficam quietos, murmuram, dormem e não desenvolvem as atividades. Já em situações em que há uma interação dialógica e laços afetivos foram estabelecidos, a aula ganha uma atmosfera leve, conversam, brincam, socializam e buscam realizar as atividades em conjunto. A organização da sala de aula, em fileiras alinhadas e alunos silenciosos nem sempre significa aprendizagem, conforme se evidenciou na realidade observada. O que demonstra que também o quadro docente é marcado pela diversidade: há diferentes matérias, concepções de educação, posturas pedagógicas, entre outros fatores, e os estudantes respondem também a esta diversidade de formas diferentes entre si. E este encontro que ocorre em cada aula, normalmente a cada 50 minutos, produz um espaço educativo diferente. Assim, a sala de aula não é de forma alguma um espaço fixo, mas resultado das interações cambiantes que ali acontecem, no fluxo das disciplinas e professores/as que se sucedem.

O banheiro e a rampa podem ser vistos como espaços de fuga da norma, locais em que as intempéries da natureza não influenciam diretamente, visto que, o sol e a chuva não atrapalham a possibilidade de fugir da sala de aula. Há um reconhecimento da direção da necessidade de mais funcionários para a função de controle dos espaços externos à sala de aula e manutenção do cumprimento das regras. As leituras de Meinerz (2005) ajudaram na compreensão de que a escola não existe como mero espaço inerte, mas trata-se de um espaço ativo e praticado.

A ação de sair da sala de aula sem autorização e buscar espaços de fuga foram recorrentes, entretanto, nota-se outras socializações informais acontecendo na escola e a possibilidade de outras aprendizagens informais. Retomando o exemplificado no diário de campo, “Uma aluna de outra sala, aproxima-se da porta com uma sacola e entrega para uma moça. É uma sacola com sandálias para doação”, no caso, a transgressão das regras e a fuga para o banheiro se revela como um gesto significativo e humanitário, uma outra aprendizagem.

O quadro de funcionários é um problema para a escola DPGG, contando com apenas dois agentes de organização escolar, designados para a função de inspetores de alunos. Estrategicamente, observa-se que no horário de almoço de uma das inspetoras o fluxo nos corredores é mais intenso. A presença de câmeras de vigilância nos espaços externos à sala de aula não intimida e não foram efetivas no controle dos espaços, visto que há uma ausência de funcionários designados à conferência das imagens. No mapa elaborado e apresentado anteriormente (ver ilustração 11) sobre o interior da escola, alguns pontos são constantemente utilizados pelos alunos como rotas de fugas, espaços de visibilidade e demonstração de poder por subverter as normas da escola e positivar entre os seus (os que estão na mesma condição, afirmando-se na rebeldia). Conforme as ilustrações seguintes.

Ilustração 12: Escada e rampa de acesso às salas 11 e 12



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Ilustração 13: Rampa de acesso às salas 11 e 12



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Ilustração 14: Visão lateral externa da sala 8



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Ilustração 15: Visão lateral externa das salas 10 e 12



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

Aproveitar as distrações de professores/as para sair sem ser notado e voltar sem ser percebido ou quando notado tentar ser engraçado também se revelou como uma tática comum entre os jovens, visto que, tanto os professores/as quanto os alunos/as tentam evitar conflitos. Na interação professor-aluno existem diferentes tipos de reações dos docentes em relação a cultura dos jovens, suas formas de expressão e ações de indisciplina, subversão ou irreverência, assim como existem múltiplas identidades entre os docentes.

A escola DPGG, como a escola estudada por Meinerz, “não pode ser entendida fora de sua função institucional que pressupõe um ordenamento de regras e normas estabelecidas” (MEINERZ, 2005, p. 162). Em contrapartida, a escola também é um espaço sociocultural e, portanto, está sujeita a moralidade, aos gostos e aos hábitos dos sujeitos escolares que a compõem, muitas vezes conflituosos, disputados e transgredidos.

Diz (2007), em seus estudos sobre as normas de trânsito entre os jovens argentinos, embora se reporte à acidentes de trânsito, levanta hipóteses sobre o comportamento dos jovens em relação ao não cumprimento das normas diante de um cenário de incertezas. Há uma tendência entre os jovens de não cumprirem as regras que julgam ineficientes ou irrelevantes, sendo os comportamentos desviantes legítimos para eles, bem como podem ser considerados uma afirmação da própria identidade. Diz (2007), citando Mary Douglas e Aaron Wildavsky (1982), argumenta que quando as pessoas estão em um grupo, tendem a tomarem decisões de maior risco e os custos dos riscos são avaliados como referência aos outros. Assim, para alguns jovens, colocar-se em situações de risco não é necessariamente concebido como algo negativo, mas como uma possibilidade de mostrar o seu valor para os outros.

Partindo da hipótese de Diz (2007), pode-se aventar que de modo semelhante, os jovens da escola DPGG desobedecem as normas da escola, fato que acarreta em conflitos professor-aluno, como uma maneira de se rebelar contra o mundo adulto e contra as normas institucionalizadas que eles consideram como autoridades não legitimadas e geradas por adultos ou por um sistema que os excluem.

Na Argentina, Camarotti, Di Leo e Kornblit (2007) apontam, através de seus estudos sobre os jovens, para uma desvalorização dos estudos como meio de ascensão social e inserção no mercado de trabalho. Os autores comparam as limitadas opções de recreação entre os jovens pobres com a centralidade exercida pela escola como local de encontro e socialização.

Em conformidade com o evidenciado por Camarotti, Di Leo e Kornblit (2007), nos dias de semana, os jovens da escola DPGG possuem uma configuração do tempo e das práticas juvenis similares, diariamente convergem para este lugar de encontro que é a escola e compartilham o sentimento de cerceamento da liberdade, em virtude das regras, rotinas e obrigações da instituição. Entretanto, nos finais de semana, embora exista limitações, a oferta de cenários e atividades disponíveis fazem com que as pessoas sintam que podem se expressar através de escolhas particulares, dando origem a diferentes identidades juvenis.

Embora, se reconheça as limitações da pequena cidade de Flórida Paulista, especialmente, na oferta de espaços públicos e equipamentos destinados ao lazer, à diversão e à cultura, claramente, os jovens da pesquisa encontram na escola um local facilitador de encontros sociais, compartilham momentos e confidências extraescolares, incluindo vivências que evidenciam identidades diversas. Entre eventos religiosos, bailes de forró da

terceira idade, cavalgadas, torneios de truco, reuniões em espaços privados, idas em cidades vizinhas para compras, lazer ou estudos, transitar nas ruas da cidade à noite, enfim, há o pressuposto nos relatos dos jovens que, nos finais de semana, os jovens assumem identidades diversas e são libertados das obrigações rotineiras. Condição presente no relato do aluno Guilherme, durante conversas tidas com ele e relatadas no diário de campo:

Eu me orgulho de morar no Indaiá¹⁷. Lá é legal e tem de tudo, eu gosto. Não quero sair de lá, nunca. A gente chega, almoça e vai jogar bola no campinho. Tomo banho e a gente se reúne para tomar um tereré ou narguilé, bota uns funk. Quando tá calor, a gente se reúne e vai tomar banho no corguinho, joga truco, rola uns campeonatos, só curte... Sempre tem coisa pra fazer. E em Flórida?

As múltiplas identidades dos jovens não se apresentam apenas nos aspectos visíveis da indumentária: boné, tênis, brincos, tatuagens, entre outros. Mas, o próprio corpo se apresenta como um ponto de interseção de processos de produção de subjetividades. O movimento corporal, os gestos, as expressões e movimentos trazem traços da cultura em que os jovens estão envolvidos, no caso do aluno Guilherme, nota-se elementos da cultura do *funk* em meio a um universo marcadamente rural. Nesse contexto, pensar as juventudes inclui a consciência de suas articulações em redes de relações e experiências que entrelaçam o local e o global, refletindo no modo de ser jovem. “Isso, por sua vez, permite um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local” (MASSEY, 2000, p.184). A experiência no distrito rural do Indaiá do Aguapeí, o contato com a natureza, as práticas de lazer e ócio relatadas pelo jovem, contrasta com outras perspectivas, de outros jovens, que demonstram o desejo de deixar a cidade do interior, em razão das limitadas opções de lazer, estudo e emprego.

Olhando para esse espaço de encontro de diferentes trajetórias que passam a coexistir e permanecem em movimento, inacabadas, vê-se o quanto a escola é um espaço dinâmico, relacional e em conexão, composto por justaposições ainda a desabrochar em relações que podem ou não serem realizadas (MASSEY, 2008). Os momentos experienciados em campo com os jovens escolares e sobre os jovens escolares, permitem afirmar que as interações escolares cotidianas seriam favorecidas se a escola e os docentes entendessem melhor seus alunos e suas realidades socioculturais.

¹⁷ Distrito rural de Flórida Paulista.

Ou seja, entender melhor quem são os jovens-alunos através de uma interação dialógica é uma prática possível e uma maneira de aproximar o conhecimento escolar e a realidade socioespacial dos estudantes, assim, favorecendo uma aprendizagem voltada para a interpretação do mundo concreto no qual o aluno está inserido em articulação com o global, partindo de perspectivas diferentes, favorecendo a tomada de consciência dos alunos sobre si e sobre o mundo, capacitando os jovens-cidadãos para intervirem em suas realidades com autonomia e pensamento crítico. Entender melhor quem são os jovens-alunos também favorece a criação de uma atmosfera afetiva menos inóspita no espaço da sala de aula e na relação estabelecida entre professores e alunos.

Embora o aluno seja o foco principal do processo educacional, o professor é um agente fundamental, pois, é o mediador do processo de ensino-aprendizagem. Carrano (2002, p. 55), Chaveiro (2011, p. 186) e Hernández (1998, p. 54) alertam para a desvalorização e a perda de crédito no conhecimento do docente; o engessamento e a perda da autonomia docente no processo de ensino, causados por correntes tecnicistas, burocráticas e conservadoras; a representação negativa do jovem-aluno; a desilusão com a tarefa de ensinar; e a baixa autoestima dos profissionais da educação. Fatos sinalizados pelos professores/as em suas entrevistas e que, muitas vezes, também conduzem a prática docente para posturas fechadas diante das culturas jovens e da realidade socioespacial dos alunos. O que não significa, necessariamente, a impossibilidade de contestação, negociação e reavaliação.

Nota-se que há uma dificuldade por parte da escola e professores/as em lidar com as juventudes. Esse sujeito-aluno é portador de uma cultura e uma densa história e o modo pedagógico, político e afetivo da prática docente demanda o reconhecimento sobre esse sujeito-aluno, pois é com essa história que todos os professores lidam diariamente. Conhecer esses atributos pode permitir que a escola seja capaz de criar metodologias e recursos que informem novas condutas pedagógicas. Falar de um ensino dialógico demanda pensar em uma prática docente e em um espaço escolar que se aproxime da realidade vivida pelos jovens em seus espaços extraescolares, seus hábitos, crenças, experiências, memórias, histórias e costumes. Não basta dar conta do conteúdo e da burocracia, se na prática não se der conta da formação cidadã e de instrumentalizar o jovem-aluno para entender e transformar a sua realidade. Nesse sentido, o ensino de Geografia tem extrema importância para a construção e o exercício da cidadania pelos jovens escolares.

4.2 OS JOVENS ESCOLARES

A discussão seguinte busca refletir sobre os jovens escolares, suas práticas e relações de poder. Traz à discussão, em um primeiro momento, o referencial teórico adotado pela pesquisa referente às ideias de poder, escola e juventudes. Posteriormente, reporta-se às observações em campo, entrevistas com os professores e interpretação dos grupos de discussão realizados com os alunos.

4.2.1 Relações de poder, representação negativa dos jovens e desilusão docente

Ao longo da vida, os seres humanos constituem suas identidades através de diferentes instituições, como a família, a escola e a mídia. Os indivíduos aprendem a reconhecer seus lugares sociais por meio de processos educativos naturalizados sutilmente e através de instituições, símbolos, normas, conhecimentos, leis e políticas de uma sociedade. Conforme pontuam Louro, Felipe e Goellner (2012, p. 17), quando analisam os critérios para mensurar o rendimento escolar, grande parte está mais relacionado com comportamentos, atitudes e habilidades consideradas adequadas ou inadequadas do que com as facilidades ou dificuldades cognitivas das alunas e dos alunos. A questão a ser colocada aqui diz respeito a reflexão sobre: O que está sendo utilizado para definir um “bom aluno”? O corpo e seus marcadores seriam fatores de influência para essa definição?

Segundo Dayrell (1996), a escola e grande parte dos professores trabalham na perspectiva da homogeneização dos sujeitos-estudantes. Assim, organizam os trabalhos, os objetivos, o currículo e as avaliações. “À homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal” (DAYRELL, 1996, p. 139). Por essa lógica, ensinar se torna transmissão de conhecimentos e aprender se reduz a assimilação, pois o conhecimento é reduzido a produtos, resultados e conclusões, desconsiderando o caráter processual, as vivências extraescolares e a origem social dos estudantes. Nesse ponto de vista, a diversidade real se resume a diferenças cognitivas ou comportamentais, desconsiderando a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos escolares. Embora Louro, Felipe e Goellner (2012) considerem errôneo classificar os estudantes através de critérios comportamentais, considerar apenas os critérios cognitivos também parece errôneo.

Um corpo não é apenas um corpo, mas também é o seu entorno, a roupa e os acessórios, as intervenções, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se conectam, os sentidos, os silêncios, os gestos e os vestígios exibidos. O corpo é também o que dele se diz, porém, a linguagem não apenas reflete o que existe, ela própria cria o existente, tem o poder de nomear e classificar (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2012, p. 29).

Foucault (1987), ao analisar o fenômeno do poder e os diferentes modos pelos quais culturalmente os seres humanos tornam-se sujeitos, argumenta que o poder não é uma propriedade, mas uma estratégia exercida por meio de manobras, táticas, técnicas e funcionamentos. As relações de poder operam sobre o corpo, investindo, marcando, forçando ao trabalho, obrigando-o a ritos e exigindo-lhe signos. Isto está diretamente relacionado ao sistema econômico, pois o corpo é ao mesmo tempo útil e produtivo (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 125). Contudo, “o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Segundo Foucault (1987), Dreyfus e Rabinow (1995), Louro, Felipe e Goellner (2012), o Estado e determinadas instituições – no caso desta pesquisa a escola – articulam o poder investindo no corpo por meio da disciplina como forma de docilizar, conhecer e controlar minuciosamente. Em conformidade com o argumentado por Foucault (1987), Dreyfus e Rabinow (1995), a disciplina opera sobre o corpo com o objetivo de forjar um corpo dócil que possa ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

O critério de funcionamento deste sistema disciplinar é caracterizado por Foucault (1987) como “micropenalidades”, nas quais setores triviais são incluídos na trama do poder através de micropenalidades do tempo (atrasos, ausências ou a não conclusão de tarefas), da atividade (desatenção ou desleixo), do modo de ser (desobediência, incivilidade ou indisciplina), dos discursos (tagarelice ou desacato), do corpo (falta de asseio ou gestos inadequados) e da sexualidade (vulgaridade ou indecência), compondo aspectos do cotidiano dos indivíduos passíveis de punição (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 174). Assim, cada comportamento se situa entre dois extremos, considerados bons ou maus e, desse modo, “opera-se uma diferenciação que não é dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor” (FOUCAULT, 1987, p. 162). Essa diferenciação acaba entrando nos processos de subjetivação e construção de si dos sujeitos, na medida em que compõem toda uma economia de prêmios e punições, de prestígio e exclusão, que participam do cotidiano das relações sociais que produzem o espaço escolar.

Ainda que os autores reconheçam que a tecnologia disciplinar está presente no cotidiano escolar, e que o espaço/arquitetura, bem como a organização espacial da distribuição dos corpos jogam um papel importante na sua eficiência, há muitos outros aspectos em atuação, como a rigidez com os horários, a vigilância da sexualidade e dos discursos, a classificação e a individualização (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 203).

O que se quer elucidar é que no espaço escolar, tanto os alunos quanto os professores estão fadados a mesma disciplina e vigilância. As relações de poder escapam à análise e funcionam com autonomia, porém, não há poder que se exerça sem fins e objetivos. Embora, no nível localizado, os indivíduos saibam aquilo que estão fazendo, dificilmente, se segue as consequências mais amplas e globais. Existe uma lógica nas práticas e um impulso em direção a um objetivo estratégico, mas ninguém impulsionando diretamente, visto que, o efeito global escapou às intenções dos atores, ou seja, as pessoas sabem aquilo que fazem e sabem porque fazem o que fazem, mas o que ignoram é o efeito global de suas ações (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 206).

Segundo Saul (2005), a própria ausência de investimento na educação pública não é aleatória, mas integra um projeto de construção de um cidadão com baixa resistência à dominação das elites, portanto, uma futura mão de obra barata e consumidora. Evidentemente, tais interesses estão ocultos nas propostas oficiais comprometidas com a defesa dos interesses econômicos empresariais que, inclusive, defendem modificações curriculares e investem na formação cidadã, desde que atendam às demandas do mercado. Ora, ao passo que os educadores compreendam essa dinâmica de manutenção da organização social vigente, estão aptos a transgredirem, pois na contramão da formação de um corpo dócil e calado está um corpo inquieto com as perversidades do mundo!

Nesse sentido, Saul (2005) propõe ações ético-críticas, que problematizem a realidade material desumana, práticas dialógicas e conscientizadoras comprometidas com a transformação das realidades injustas e com a “humanização do homem”. Visão compartilhada por essa pesquisa e que sugere ainda mais a relevância do ensino de Geografia entre os componentes curriculares e saberes necessários à formação humana.

Segundo Mormul, Girotto e Soares (2018, p. 71), é inegável que o professor possui o papel de promover a reflexão sobre as contradições do mundo real, entretanto, justamente por isso, há o interesse na desqualificação dos professores, das escolas públicas e de algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação. É necessário se atentar ao fato de que, como apontam Mormul, Girotto e Soares (2018), os currículos padronizados e as

avaliações externas com sua aparência de neutralidade responsabilizam professores e alunos pelo fracasso educacional e justificam a precarização e controle do trabalho docente, o fechamento de escolas, a intervenção e a implementação de políticas educacionais neoliberais.

Entretanto, outro ponto a ser considerado é o fato de que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implementou, no ano de 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, e Ensino Médio. A implementação de um currículo formal único, sua aplicação e monitoria apresentam aspectos positivos e negativos. Embora seja necessário que alguns temas sejam abordados por toda a rede de ensino, alguns são excluídos e silenciados em detrimento de outros e o professor tem pouca ou nula autonomia para a escolha dos conteúdos que serão trabalhados.

Caso (2011, p. 56), em sua pesquisa realizada na cidade de Buenos Aires, analisou os critérios de seleção dos conteúdos que prevalecem entre os professores de Geografia. A autora observou que, apesar das temáticas serem as mesmas, a realidade social e econômica da escola implica em uma aplicação diferenciada dos conteúdos em razão dos recursos materiais e humanos. Embora os temas sejam os mesmos, isto não significa que os alunos aprendem o mesmo, tanto em termos conceituais, como referente às estratégias de construção do conhecimento. A autora contesta, portanto, o discurso de um ensino igualitário, visto que os recursos e as abordagens são diferentes.

Seguindo esse raciocínio, a definição de um “corpo docente” e “corpo discente” ideal, tal qual preconizado por Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, é um corpo dócil e mudo. O que Mormul, Girotto e Soares (2018) destacam é a necessidade de um olhar atento para a implementação de um modelo de escola estritamente técnico-profissional, que limita a potencialidade das pessoas e seu senso crítico. Trata-se de uma censura a liberdade de pensamento científico e uma relação de poder, visto que a classe dominante quer resguardar seus valores hegemônicos e está interessada em direcionar o “corpo discente” que está sendo formado segundo seus interesses. Camuflada na ideia de igualdade de condições de ensinar e aprender, na prática, está a gestão da desigualdade. Portanto, há um controle externo que se estabelece internamente, nas práticas docentes, nos discursos e nos currículos padronizados.

A própria estrutura arquitetural da escola DPGG assemelha-se ao Panopticon de Bentham, estudado por Foucault (1987). Arquitetonicamente, a escola DPGG consiste num amplo terreno com um corredor centralizado, em suas periferias, uma construção dividida

em blocos de salas de aula, nos extremos do corredor há duas portas de vidro, em uma extremidade se localiza o refeitório e no outro extremo a parte administrativa da escola, com a secretaria e a direção. O corredor da escola é obrigatoriamente um local de fluxos, por onde os sujeitos escolares necessitam transitar em todas as atividades externas à sala de aula.

A vantagem oferecida pelo modelo arquitetônico é a organização, o estímulo a objetividade e a visibilidade, que nem sempre funciona, visto que os indivíduos encontram maneiras de transgredir as regras internas. Se funcionasse perfeitamente, toda a indisciplina seria abolida, pois as alunas e os alunos estão constantemente sendo observados quando estão no corredor. Em contrapartida, Dreyfus e Rabinow, (1995) pontuam que esse mecanismo também controla os controladores, fixando, regulando e administrando suas funções.

Observa-se assim, com Foucault (1987), que o Panopticon é um mecanismo de controle do corpo e controle do espaço, um mecanismo de localização dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos uns em relação aos outros, de organização hierárquica e de disposição (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 209).

Para Foucault (1987), o controle da sociedade capitalista sobre os indivíduos é investido no corporal, antes de tudo. Entretanto, os significados, os valores, as hierarquias e os discursos atribuídos aos corpos vão além de suas anatomias. Segundo Louro, Felipe e Goellner (2012, p. 36), os novos discursos incorporados ao cotidiano colocam em ação o controle do corpo, seus movimentos, atitudes, sentimentos e comportamentos e podem excluir, inferiorizar e ocultar determinados corpos.

Os indivíduos reagem à cultura que os opera, aceitando, resistindo, negociando e transgredindo, visto que, a cultura é um campo político assim como o próprio corpo. O corpo é uma unidade biopolítica, produzida historicamente e é o lugar em que a subjetividade constantemente é construída. O corpo é único, mas partilhado, porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros corpos produzidos nesta cultura e neste tempo (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2012, p. 40).

Diariamente, o espaço escolar é palco de encontro de uma diversidade de corpos e de uma multiplicidade de trajetórias. O caminhar pela escola, atentando-se para o além do visível e do previsível, foi um elemento importante do processo de pesquisa. Dito isso, os jovens que o campo empírico encontrou na escola se fizeram narradores das muitas faces da questão juvenil e muitas vezes se mostraram rebeldes, inconformados, solidários, críticos, sonhadores, compreensivos, realistas, debochados, intensos, solitários, alegres, tristes,

fanfarrões, mas nunca vazios, sempre seres humanos contraditórios ou apenas jovens em sua multiplicidade e complexidade.

Ainda neste tema, além do controle externo que se estabelece internamente, nas práticas docentes, nos discursos e nos currículos padronizados, existe um sentimento compartilhado entre os professores de que as relações de autoridade se deterioraram a ponto de ameaçar a instituição escolar, assim como a própria integridade de professores e estudantes. Alguns discursos mais radicais utilizam como base a convicção de que a escola e seus agentes teriam perdido a autoridade, assim, a solução seria o movimento de retorno a um passado de respeito através de medidas, por exemplo, de militarização das escolas. Cabe pontuar que a pesquisa não compartilha do mesmo posicionamento, pois não compreende a militarização das escolas como a melhor forma de conseguir o respeito dos alunos e de marcar posição de autoridade. Mas, entende como mais adequado o modelo de escola dialógica e democrática em que os jovens e as jovens tenham voz e vez, sem com isso, comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o respeito mútuo entre os sujeitos escolares e a formação para a cidadania. Por isso, a pesquisa defende o desenvolvimento de práticas escolares dialógicas que favoreçam a construção da autonomia e da autoria dos jovens diante da vida.

Em outros momentos, os discursos se voltam à crítica de certa cultura jovem, sua deterioração, promiscuidade e inferioridade, ou a falta de investimentos por parte do Estado, o sucateamento da escola pública e a desvalorização do professor. Nos trechos das entrevistas com os professores, ao serem questionados sobre como se sentem em relação aos estudantes que não querem aprender o que eles pensam que precisam ensinar e o que poderia ser feito, relataram:

Como professor eu tenho o meu papel e minha responsabilidade. Mas, eu sei que muita coisa não adianta. Eu tento dar conselhos, fico bravo e brigo. Se as coisas não forem revertidas, o caminho é sem volta. Na minha época os filhos respeitavam os pais, os filhos tinham responsabilidade, trabalhavam e estudavam, faziam suas coisas para se divertir, mas respeitavam os adultos, mas hoje o respeito foi perdido. Já começa pelos pronomes de tratamento, não usam mais senhor e senhora. Se não respeitam os pais, muito menos os professores. Se a escola não conseguir *domar esse aluno*, como ele vai conseguir um emprego e que tipo de profissional ele vai ser? Eu penso que se não mudar isso daí e não *voltar a ser como era antes...* as coisas vão ficar cada vez pior. Um *ensino militar* não seria ruim para essa realidade aqui. É preciso recuperar o valor das regras, do respeito, das normas, da ética e da moral. O adolescente ainda não tem noção para decidir nada e está decidindo tudo na sua casa, chega na escola, tem atrito porque aqui queremos colocar limites (professor Paulo).

Então, hoje em dia os adolescentes não estão preocupados com os estudos. Vejo que parece que eles não estão nem aí! Isso não tinha *na minha época*, porque só ia mesmo quem queria mudar de vida e *estudar era um privilégio*. Hoje ir na escola é obrigação e requisito para um diploma. Isso é louco, essa mudança de mentalidade é uma loucura. Sabe aquele lance... a vida vai ensinar de um jeito ou de outro. A vida e o tempo vão ensinar. É uma pena que a ficha cai tarde. Comparando com a minha época, esses jovens têm muita sorte. O acesso à escola, as facilidades, os materiais, livros e biblioteca é tudo muito maravilhoso. Mas eles não enxergam assim, não são gratos. Eu penso que para acontecer mudanças reais a mudança tem que vir de cima. (professora Thaís).

A escola não mudou, mas as pessoas mudaram muito. A escola prédio continua a mesma, mas a escola pessoas... os *alunos mudaram para muito pior*, claro, há exceções. Eu quando era aluna, na escola... tinha admiração e respeito pelos professores, morria de medo de chamar a atenção e do professor me dar uma bronca. O professor explicava lá no lugar dele e eu ficava admirando todo aquele conhecimento, toda aquela sabedoria. Hoje os alunos não respeitam você, não querem te ouvir, o quanto menos você falar é melhor para eles. Hoje os alunos não têm conhecimento, não querem ter. Tem o conhecimento deles, mas é difícil conseguir a atenção deles ou alguma pergunta. Será que eles têm medo? Acho que não, muito menos admiração, *vejo pela forma com que eles tratam a gente* (professora Juliana).

Outro elemento que chama a atenção no relato dos docentes e nos discursos construídos e consolidados na escola, se refere ao fato de que a escola pouco mudou nas últimas décadas. Embora a pesquisa reconheça que existe uma cultura e uma rotina escolar que pouco muda, cabe pontuar que diferentes mudanças foram postas às escolas e avanços significativos ocorreram, como por exemplo, a universalização do ensino, a ampliação nos investimentos na infraestrutura (transporte escolar, merenda, informatização, inclusão e acessibilidade), o aumento na formação docente (inicial e continuada), a diminuição nos índices de evasão e repetência, bem como os avanços na legislação, na criação de avaliações externas, na aprovação da BNCC e na Reforma do Ensino Médio. Apesar de tais avanços balizarem a busca por um ensino de qualidade, há ainda muitas fragilidades e avanços por serem alcançados. Com isso, a pesquisa compreende que a escola tem se adaptado as mudanças da sociedade e que a educação tem se tornado cada vez mais relevante, entrando nas pautas de diferentes setores da sociedade, inclusive nas pesquisas acadêmicas.

Muito do que foi dito evidencia que no cerne dos conflitos entre a instituição escolar e a juventude atual estão duas circunstâncias dicotômicas: a representação negativa do jovem e a desilusão com a tarefa de ensinar (que já não tem a mesma aura de respeito e admiração de tempos passados), como já argumentado anteriormente. Nota-se que, normalmente, a representação negativa do jovem-aluno consiste numa comparação com gerações anteriores,

portanto, descontextualizada das transformações sociais, históricas e culturais das últimas décadas. A geração atual é avaliada segundo critérios que tinham valor quando os professores e professores eram eles próprios estudantes.

Nesse sentido, cabe pontuar que existe uma dupla distinção: a distinção geracional e a distinção entre as juventudes. Se existem os alunos que desafiam, que transgridem e que são indisciplinados, existem também o oposto, mas por que o bom aluno não aparece? O bom aluno não está produzindo o espaço escolar? Talvez se o cotidiano escolar permitisse mais a interação dialógica e a aproximação das culturas juvenis se perceberia o quanto é rica a realidade vivida pelos jovens e o quanto esses jovens possuem atributos éticos, morais, culturais, intelectuais e afetivos.

Nas entrevistas os professores descrevem, num tom quase apocalíptico, os jovens-alunos como carentes de intelecto e de afetos, incomunicáveis, indisciplinados, com famílias desestruturadas, desinteressados e irresponsáveis. Nestes discursos fica evidente que na escola convivem pessoas que sentem o estranhamento e a impossibilidade de uma comunicação ou de um relacionamento tranquilo. Por outro lado, na perspectiva dos jovens-alunos, a cultura juvenil parece não ser bem-vinda na escola e suas condições culturais são ignoradas.

Podemos analisar as dificuldades de comunicação e de relacionamento como consequência do desconhecimento e até por uma resistência em relação à cultura juvenil e as transformações no mundo contemporâneo. Contudo, alguns dos jovens-alunos, sobretudo aqueles que são posicionados como problema, muitas vezes, reagem negando e resistindo a cultura escolar, principalmente quando não há empatia com o professor que propõe. Conforme o trecho da entrevista com a professora Thaís, ao comentar sobre o desinteresse de certos alunos:

Com tanta tecnologia, a aula continua igual, com lousa e giz. São os instrumentos que nos dão para trabalhar! Eu vejo que os alunos não se interessam muito pelas coisas que eu me interessava quando tinha a idade deles, mas também eu não tinha celular. Os alunos ficam o tempo todo no celular, mas não os culpo! Mas... na Pércio... os alunos não têm vontade de aprender, não têm interesse. Se você for passar um vídeo ou ir na sala de informática eles não querem realizar o combinado na sala de aula, eles querem outras coisas. 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 para apresentar e eles te dizem “eu não quero essa m****” isso aí não serve para nada. Nada parece chamar a atenção deles. A matéria do currículo não rende, “ela não corre, ela se arrasta”. Eu sei que eu não devia falar isso, pois é uma coisa proibida, mas é a verdade. Acontece com todo mundo, mas não podemos falar, se não somos

desmoralizados e vistos como incompetentes, ou até perseguidos. Eu vejo também que muita coisa do currículo não tem muito sentido para a nossa região e nossa realidade, desestimula, eu entendo o lado dos alunos também (professora Thaís).

A resistência descrita não se refere a sala de aula, mas as atividades propostas. O fato evidenciado é que, em algumas situações, lamentavelmente, o aluno tem razão. Embora, as adaptações sejam possíveis e necessárias, na prática, o docente encontra dificuldades em se tornar o autor do processo de ensino, pois existe uma lista de conteúdo a ser executada. O que parece é que se criou uma antipatia mútua! Uma corrida burocrática com pouco espaço para o bom e velho “olho no olho”, embora, essa não seja uma justificativa. Mas, se o tempo é a esfera da mudança, o espaço se revela como interacional (MASSEY, 2008, p. 96), nesse sentido, como favorecer a reconfiguração desse espaço interacional?

4.2.2 A escola contemporânea vive uma crise?

Na subseção anterior, nas entrevistas os professores descrevem suas relações com os estudantes e sugerem uma escola em crise. Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola nem sempre existiu, assim como o estatuto de infância como uma fase da vida a ser cuidada e protegida. A escola por não ser mais uma máquina que forma indivíduos à sua imagem e semelhança têm gerado insegurança em relação ao seu papel no cenário atual (STECANELA, 2010, p. 48).

Carrano (2002) e Stecanela (2010) pontuam que não há uma crise afetando a escola contemporânea, mas uma mutação. “O mundo que originou a escola está desaparecendo” (CARRANO, 2002, p. 57) e em consequência há uma redução na capacidade da escola em produzir respostas conclusivas para um cenário de incertezas.

Conforme Sposito (2002) analisa, a democratização do Ensino Público no Brasil e sua massificação mudou a natureza da escola. A seleção não se faz como outrora, limitando o número de vagas, agora, ela ocorre no interior dos muros da escola com a falta de investimento em uma educação pública de qualidade, com a classificação e com a precarização do ensino. Observa-se uma proliferação de diplomas com pouco valor agregado e que não é garantia de aprendizagem adquirida, tampouco ascensão social e entrada no mercado de trabalho. “Os alunos são obrigados a adquirir diplomas cujo valor diminui crescentemente” (CARRANO, 2002, p. 57).

Advertem Carrano (2002) e Chaves (2010) que o problema da escola contemporânea está na necessidade de sua reinvenção e na necessidade de o jovem-aluno encontrar o sentido de sua experiência na escola e não contra a escola. Em contrapartida, o campo pedagógico se “caracteriza pela busca da normatização e sistematização de processos de aprendizagem e produção do conhecimento” e pela tentativa de “reduzir os níveis de informalidade e imprevisibilidade do sistema” (CARRANO, 2002, p. 57). Assim, a burocratização e o disciplinamento das práticas escolares são apontados por Carrano (2002) e Chaves (2010) como fatores que impedem que se vislumbre potencialidades educativas que fujam do controle e da previsibilidade, e que, por sua vez, acabam limitando novas possibilidades de cooperação e de comunicação entre a escola e as culturas juvenis vivenciadas no mundo real.

O fato é que as relações entre os jovens e os professores, muitas vezes, são tensionadas por diferenças temporais, pois se trata de relações intergeracionais. Mas há tantas outras diferenças, como, sociais, históricas e culturais, assim como essa diversidade existe no próprio interior do universo juvenil. A questão que se coloca é como as diferenças são reconhecidas, pois, “diante de nós estão outras corporalidades e histórias, de meninos singulares e plurais em sua diversidade. Como também, se olharmos do ponto de vista de onde eles nos olham, para eles, também somos o outro” (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014, p. 19).

A cultura escolar é marcada, em geral, pela tendência à invisibilidade da diversidade cultural presente no contexto escolar, onde os jovens são classificados de acordo com a principal característica que têm em comum, a de alunos. Tal tendência explica como a escola organiza seus espaços, tempos e ritmos, assim como o seu próprio fracasso no ensino-aprendizagem. Diante disso, Dayrell (1996, p. 140) argumenta que:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógica de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais.

Candau (2009), à semelhança de Dayrell, Carrano e Maia (2014), ressalta que é preciso romper com o daltonismo cultural¹⁸ que favorece o caráter monocultural escolar e promove implicações negativas para a prática educativa, como baixa autoestima de estudantes já desvalorizados pela sociedade, elevados índices de fracasso escolar e manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.

Segundo Carrano (2011), Chaves (2010) e Chaveiro (2011), tem sido comum nos diferentes debates sobre as juventudes, em seus relacionamentos com a escola, a dificuldade de comunicação entre os sujeitos escolares (particularmente entre professores/as e alunos/as) – ideia que reforça a pertinência da nossa primeira hipótese. De um lado, os professores rotulam determinados alunos como apáticos, indisciplinados, alienados, sem compromisso e alguns agressivos. De outro lado, os estudantes não se sentem pertencentes ao ambiente da sala de aula, desejam aulas mais estimulantes, rotulam os professores como sem didática, sem preparo e autoritários. Muitos dos problemas relativos a essa incomunicabilidade entre os sujeitos escolares, acima exemplificados, reside numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os alunos se encontram mergulhados, que podem ser também espaços educativos, para além do espaço escolar¹⁹.

Chaves (2010) analisa as diferentes relações de poder que se estabelecem nas práticas escolares. A arquitetura escolar que permite a entrada pela porta ou portão, mas se fecha gradativamente ao avanço pelos corredores²⁰. Cada lugar da escola torna-se, assim, um espaço de disputa, cada parede, cada porta de banheiro, cada esconderijo que facilita ou dificulta o desenvolvimento de uma escola em que os jovens não se sentem parte da construção do espaço. O excesso de regras com pouco sentido evidente é um desafio para as instituições. São longas horas de vida de muitas pessoas dentro dos muros escolares, muitas percepções de mundo e muitas maneiras de viver a vida (CHAVES, 2010, p. 161).

¹⁸ A expressão daltonismo cultural é utilizada por Candau para chamar a atenção para o fato da escola, muitas vezes, não reconhecer a diversidade de culturas presentes no seu cotidiano, não valorizando essa diversidade, fato que para a autora tem implicações negativas.

¹⁹ Muitos estudos sobre jovens buscam as especificidades dos grupos e suas práticas de sociabilidade. Especialmente, cita-se aqui, o livro de Nilda Stecanela (2010), *Jovens e cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida*.

²⁰ Carla Beatriz Meinerz (2005), em sua tese de doutorado, intitulada *Adolescentes no Pátio*, outra maneira de viver a escola: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia, traz importantes elementos sobre a circulação pelos espaços escolares, como espaços de sociabilidade, resistência e transgressão, mas também de aprendizagens.

Pais (2008) alerta sobre a necessidade de superar os modelos preestabelecidos, desvendar a diversidade de performances das culturas juvenis e desmascarar as ações cotidianas, seus enigmas, estereótipos, mitos e significados. Nesse sentido, alguns rótulos atribuídos aos jovens nas escolas podem contribuir ou não para criar realidades, reforçando estigmas, produzindo uma baixa autoestima ou atos de rebeldia.

Os jovens são o que são, mas também são (sem que o sejam) o que deles se pensa, os mitos que sobre eles se criam. Esses mitos não reflectem apenas a realidade, ajudam-na também a instituir-se como uma idealização ou ficção social. O importante é não nos deixarmos contagiar por equívocos conceptuais que confundem a realidade com as representações que a conformam ou dela emanam (PAIS, 2008, p. 8).

Segundo Ariès (1981), a escola na sua gênese resultou do surgimento do sentimento de infância, no século XVII, junto à moralistas, religiosos e educadores. A escolarização da criança e seu enclausuramento num espaço/tempo próprio retirou a educação do convívio com os adultos e com as práticas de ofícios, passando a funcionar como uma espécie de quarentena. A imagem de infância foi evoluindo ao longo da história, assim como o sentimento atribuído à infância pela família, como algo que mereça a proteção, o cuidado e o investimento.

Sposito (2002), ao abordar a história social da educação no Brasil, evidencia o fato de que a dualidade do sistema de ensino vem de longa data e justifica, de certo modo, alguns dos problemas educacionais contemporâneos, entre os quais estão o preconceito em relação a cultura popular e a cultura juvenil. A educação sofreu grandes transformações nos últimos tempos. Tais mudanças surgiram em virtude de novas exigências sociais e econômicas, conferindo à criança e ao jovem um papel de investimento futuro por parte da família. Ao passo que a educação passa a ser dualista, não sendo igualitária para todos, temos de um lado uma educação voltada para a elite e, de outro lado, uma educação voltada para as classes populares, até então excluídas do direito a uma educação formal. Essa realidade dicotômica e perversa ainda prevalece em nossa sociedade, moldando as desigualdades de infâncias e de juventudes.

Sob essa ótica fica claro que, a evolução e a construção das categorias sociais de infância e juventude, assim como as transformações da educação e da escola, permitem vislumbrar outras possibilidades, pois seria um fracasso da imaginação espacial, pensar esse espaço escolar como uma superfície estática. Assim como pontua Massey (2008, p. 32), a história do mundo é composta por diferentes versões e, semelhante ao tempo, o espaço

também é aberto, relacional e inacabado, desse modo, para “que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo”.

A subseção seguinte traz o debate sobre juventudes, num esforço de conceituação, que se alimenta também do que foi dito pelos próprios jovens. Para que a construção fosse coerente e reflexiva, buscou-se nas discussões teóricas o embasamento para a análise empírica, composta nesta subseção, principalmente, pela análise dos grupos de discussão realizados com os alunos. O objetivo da subseção é conhecer a versão dos jovens-alunos sobre ser jovem e ser aluno da escola DPGG, suas práticas cotidianas e interações escolares.

4.2.3 Refinando os olhares: as juventudes floridenses e a escola DPGG

O que é ser jovem para os jovens? A perspectiva “apocalíptica” dos professores apresentada anteriormente é compartilhada pelos jovens-alunos? Como os jovens-alunos percebem as interações que produzem a escola? Para responder tais questionamentos a pesquisa recorreu aos grupos de discussão. Antes, porém, cabe pontuar que, em conformidade com os argumentos de Abramo (1994), Margulis e Urrest (1996), Diógenes (1998) e Turra Neto (2015), compreende-se a juventude como uma criação da sociedade moderna, assim como a infância e a escola. É importante frisar que em razão das diferenças de gênero, classe social, sexualidade, etnia e suas relações com o mundo do trabalho, com a escola e a família, a juventude não é uma categoria social homogênea, ao contrário, há uma multiplicidade de juventudes, fato que permite tratar o termo no plural.

Com Feixa (1999), compreende-se juventudes num sentido amplo, de modo que “as culturas juvenis se referem a maneira em que as experiências sociais dos jovens são expressadas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente no tempo livre, ou em espaços intrínsecos da vida institucional”²¹ (FEIXA, 1999, p. 84, tradução nossa). É nessa fase da vida, intermediária entre a infância e a fase adulta, que em termos de escolarização, estão as alunas e os alunos do Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos. Segundo Feixa (1999), as culturas juvenis se formam coletivamente, entre os grupos e as turmas que compartilham estilos, gostos e afinidades.

²¹ En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional (FEIXA, 1999, p. 84).

Segundo Abramo (1994), na contramão dos valores dominantes e das relações de poder, as juventudes criam e encenam seus próprios códigos de linguagem, produzem uma estética e uma cultura próprias, sendo os signos das “culturas juvenis” globais consumíveis por sujeitos sociais diversos. Entretanto, entre os jovens das camadas populares, a noção de juventudes é “elaborada com base na consideração de que se trata de um tempo em que se pode, de alguma forma, escapar à vida percebida como massacrante e quase sem gratificações, seja pela busca de articular um futuro melhor, seja pelo aproveitamento de maior liberdade para gozar a vida” (ABRAMO, 1994, p. 64).

Sobre a condição juvenil como uma fase da vida atuam diversas representações científicas e sociais. Diógenes (1998), à semelhança do argumentado por Abramo (1994), pontua que o aparato comercial, industrial e publicitário voltado ao público jovem combina uma identificação genérica de juventude, cuja ordem é o consumo do lazer, da moda, dos signos, da estética e dos adereços ligados a indústria cultural juvenil.

E é pensando justamente no conceito de juventudes que a primeira questão de debate dos grupos de discussão foi apresentada, refere-se ao conceito de ser jovem e, mais especificamente: “Como é ser jovem em Flórida Paulista?” Assim como em toda pesquisa, os questionamentos não foram aleatórios e cada qual seguiu objetivos previamente determinados. A primeira questão teve como objetivo proporcionar uma reflexão de como os jovens se veem, suas múltiplas identidades, múltiplas escolhas e entendimentos. Antes de iniciar uma interpretação das narrativas, cabe apresentar o perfil geral dos sujeitos que participaram dos grupos de discussão.

Conforme já foi dito, realizou-se um total de três grupos de discussão junto as três únicas turmas dos 3º anos do Ensino Médio da escola DPGG no ano de 2019, sempre ao final dos dois meses de observação participante em cada uma delas. Cada grupo de discussão foi composto por um total de dez estudantes convidados, pouco mais da metade composta de jovens do sexo feminino (52%).

Sobre o que é ser jovem em Flórida Paulista, observou-se que as respostas entre os grupos de discussão não apresentaram variações significativas e, por essa razão, foi selecionado apenas o debate de dois grupos, conforme os trechos seguintes.

Sara: Ser Jovem é uma fase doida.

Ariane: Ser jovem é ficar em casa, dormindo o dia inteiro.

Victor: Tipo... aqui em Flórida não tem nada pra fazer. Eu estudo à noite, então não tenho nada pra fazer, chego da escola, como, e, vou dormir. Chego da escola cansado... ou fico mexendo no celular o dia inteiro. O Arthur mora no sítio, então tem um monte de coisa pra fazer lá, mas, na cidade como eu, não tem nada pra fazer, então é isso.

Carolina: Ser jovem é dormir, dormir a tarde toda e chega no final de semana, dorme também. Não tem nada pra fazer nessa cidade.

Sara: Ser jovem é muito cansativo.

Ariane: O jovem de hoje vive cansado.

Arthur: Ser jovem pra mim é descobrir o mundo, tipo assim, quando você é jovem você começa a descobrir as coisas erradas, as coisas que não devem ser feitas, você vai descobrindo e desfrutando do mundo. Você faz as coisas, apanha do pai, depois o pai vem e conversa, passa um tempo e você faz tudo de novo. Apanha de novo, eu nunca apanhei, lá em casa meu pai e minha mãe conversam bastante comigo, apanhei só quando era criança. Mas, eu conheço, marmanjo de 20 anos que apanha da mãe ainda. Esses dias, aconteceu um acidente, lá no sítio com o meu avô, a motosserra bateu em um galho que não era pra acertar e caiu bem na cara dele, aí ele falou pra mim, lá a gente tem muita criação e muito pasto e tem fazenda. O vô disse: “Arthur, faz isso, faz aquilo”, aí cê vai lá e aprende, não é só ficar lá e olhar, sabe, tem muita coisa pra fazer e ajudar. Alguma coisa que você tá lá e vê, você acaba aprendendo. É um conhecimento prático.

Janaína: Juventude é um momento de decidir o que você quer fazer da sua vida.

Sara: Ser jovem é descobrir o mundo. É muito difícil porque, você tem que ter um monte de responsabilidades, que antes você não tinha. Você tem que saber o que você vai fazer da sua vida e uma coisa errada que você fizer, pode acabar com o resto da sua vida.

Carolina: Eu tenho é medo da juventude, juventude... Que nem, a gente que é menina tem que tomar muito cuidado, com a roupa, com o horário, sair e andar no meio da rua é perigoso. Tipo, a gente não pode usar uma roupa curta e colada e passar perto de um bar ou se no caminho tiver um grupo de homens, é ruim, ficam assobiando, mexendo e olhando pra gente. Sabe, eu não me sinto bem, até de calça e camiseta, tenho medo.

Arthur: Sem dúvida a experiência de ser jovem para um menino é muito diferente da experiência de uma menina, mas o que tem de igual é a dificuldade. É a fase mais difícil que você tem na vida, você tem que decidir se você vai fazer faculdade (...). Você vai fazer uma faculdade, vai começar a trabalhar, vai juntar dinheiro, vai chegar um tempo que você vai querer comprar uma coisa e sua mãe vai falar, não vou comprar é muito caro. Aí você vê que precisa trabalhar, aí você vai lá, arruma um emprego, aí acabou a juventude. Porque, depois que você se forma, arruma um emprego, tem sua casa e suas coisas, pra mim aí acaba a juventude. Porque tudo, a fase difícil, que tinha que passar já passou, agora é formar uma família.

Willian: Todo mundo aqui é jovem, estão de parabéns. Mas, que nem você (Arthur) falou, a juventude é a fase mais difícil pra gente, tem muitas escolhas para serem feitas, a gente passa por decisões difíceis e é totalmente outro rumo depois que você passa dela. Você se torna adulto, tem responsabilidades para assumir, tem que começar a trabalhar e ajudar a pagar as contas. Depois, pagar conta e formar família, quando você pensa que não, já morreu (...). Juventude eu acho, enfim, que é um momento passageiro. (Grupo 3 – 3º C)

A interação produzida no debate permite afirmar que, para os jovens e as jovens participantes, a juventude é uma experiência, uma fase difícil em que há muitos desafios para

serem enfrentados, entre eles, a escolha da profissão e responsabilidades em ajudar em casa, seja financeiramente ou nas tarefas do cotidiano. Para alguns, é uma fase marcada pelo ócio e pelo tédio, mas para outros é um momento em que são chamados a colaborar com as atividades do dia-a-dia.

Nesse sentido, Carrano (2002, p. 221) pontua que a forma como a limitação das perspectivas culturais restringe as redes relacionais dos jovens das classes populares, especialmente, por limitadas opções de trabalho e lazer acarretam em vazios socioculturais, o que faz com que tais jovens experimentem forçosamente uma abundância de tempo livre.

Outro ponto levantado é em relação a questão de gênero. A experiência de ser jovem é diferente para homens e mulheres, para os homens é uma fase de liberdade para explorar o mundo e uma fase de descobertas, mas para as mulheres é uma fase em que há preocupações com a própria segurança, física e moral. As moças precisam se preocupar com horários, amizades, roupas adequadas, lugares e trajetos pela cidade, questões que não preocupam os rapazes.

Segundo os jovens, a juventude é uma fase de vida conturbada, cuja vivência varia segundo as estruturas de apoio sentimental que cada um dispõe. São convocados a assumirem responsabilidades com o presente e com o futuro. A experiência de ser um jovem morador da zona rural ou residir no distrito do Indaiá do Aguapeí é diferente da experiência de um jovem morador da pequena cidade de Flórida Paulista. O jovem do campo tem outras experiências, marcadas pela rotina na propriedade rural. Embora, também tenha referências urbanas locais e globais, visto que, usa roupas de marcas globais, têm acesso à *internet*, redes sociais, ouve músicas internacionais, assiste filmes e séries do mundo todo, por exemplo.

Outro item que se destaca nos relatos é a ideia de que a juventude é “uma fase que passa”, uma fase de descobertas, de perda de certa inocência, de aprender o que é certo e o que é errado, de tomar muitas decisões e de ter cuidado com as escolhas feitas. Em uma dimensão localizada, no geral, a ideia que transmitem é que ser jovem em Flórida Paulista é ruim, limitador e entediante.

A cidade pequena é vista como limitante para as experiências juvenis, por isso, alguns dos colaboradores do grupo disseram que dormem – o que revela um cotidiano tedioso e sem sentido. Nesse contexto, a escola assume um papel importante nas sociabilidades juvenis na cidade, uma centralidade exacerbada para os encontros entre jovens locais.

Sobre o que é ser jovem em Flórida Paulista, num segundo grupo o debate tomou um rumo um pouco diferente, mas complementa o anterior, agregando as limitações de

oportunidades de emprego e de estudos, bem como a tendência entre os jovens de Flórida Paulista em buscarem oportunidades em outras cidades.

Sabrina: Enquanto a gente está na escola, a gente sabe o que vai acontecer, vai passar de um ano para o outro. A gente já conhece e nossas responsabilidades aqui são mínimas. Agora, estamos terminando o Ensino Médio e ano que vem a gente tem que arrumar um emprego. Alguns vão focar no estudo, mas nem todos e de qualquer jeito a responsabilidade vai ser maior.

Gabriela: Na verdade o medo vai ser maior quando fazer 18 anos. Tipo, vai ficar tudo mais difícil. Quando acabar a escola, dá medo, será que eu vou conseguir um emprego? Será que vou passar em um vestibular? E, será que eu vou ter condições de fazer uma faculdade, tipo, como vou pagar? Será que tenho perfil para isso?

Beatriz: Pesadelo de todo mundo, todo jovem. Você se sente sufocado por que você sabe que a oportunidade de emprego é pouca, de estudar é pouca. A sensação é sufoco.

Sabrina: Aqui em Flórida, nessa cidade super pequena não tem oportunidades. Tem quem estuda de manhã e faz curso à noite, mas aqui na cidade não tem curso nenhum. A gente tem que ir pra Adamantina pra estudar, oportunidade de emprego é pior ainda. A maioria quer contratar pessoas com experiência, mas se você nunca trabalhou, como é que vai ter experiência?

Guilherme: Mas, é pessoa que não pensa, se a pessoa tem experiência é porque um dia começou do zero. Mas... dificilmente dão oportunidades aqui. Todos pensam assim.

Sabrina: É muita falta de bom senso, cobram da gente, mas não dão a chance de a gente mostrar que é capaz.

Gabriela: Não existem oportunidades aqui em Flórida. Mínimas. Mas, também é falta, muitas vezes, de a gente saber conversar. Temos é muita vergonha até em pedir um emprego e explicar a situação. Às vezes tenho amigas que precisam do emprego, mas não vão sozinha pedir, ficam com vergonha. Pra mim é falta de conversar e superar a vergonha, se for uma pessoa boa, vai pensar no seu caso.

Beatriz: Mas, se a pessoa colocou a placa na loja que quer uma funcionária com experiência, você vai fazer o que? Não tem o que falar, já tá lá escrito.

Guilherme: Lá no Indaiá a vida é mais tranquila pra os jovens, futebol, ir no rio no calor, jogar truco, ficar de boa com os amigos. Mas, tem que vir para a cidade para trabalhar, lá tem serviço, mas é na roça. No meio do ano sempre tem roça de feijão, tem roça de batata e cebola. O jovem se não achar nada, vai trabalhar na roça. Não é o sonho de ninguém, mas a maioria dos jovens do Indaiá vão trabalhar na roça. Eu já fui muito e vou, se eu não achar nada (...). Quando o pai da Beatriz morava no Indaiá, eu e uns amigos ia ajudar ele, a gente faltava na escola pra ir lá ajudar ele. Ele mexia com gado, a gente ia lá ajudar a tirar leite, limpar, serviço é o que não faltava.

Beatriz: A gente, tipo eu, não quero trabalhar fixo no rural. Prefiro trabalhar a avulso, tipo diária. Pra sempre ter um dinheirinho pra quando vai sair ou ajudar em casa, comprar uma mistura e ajudar a mãe. Pra isso a gente vai trabalhar na roça, um dia ou outro, não o mês todo, fixo. Futuro a gente sabe que isso não vai dá, mas é uma aprendizagem também, pra ver com o suor da gente e ter a nossa dignidade mesmo.

Gabriela: A maioria dos jovens de Flórida Paulista, se você perguntasse, querem ir mesmo embora daqui. Porque falta oportunidades de tudo. É mais fácil prosperar fora daqui.

Gustavo: Uma, se você for em uma cidade grande, você tem mais opção de curso, tem mais faculdades, tudo a mais. (Grupo 1 – 3º A)
--

No debate, percebe-se o quanto a escola proporciona um sentimento de segurança entre os jovens da pequena cidade de Flórida Paulista, oferece a eles/as uma rotina que garante que a vida tenha uma ordem. A iminência de concluir os estudos, de sair dessa rotina previsível, de perder a segurança da ordem de todos os dias saber para onde ir, quem encontrar e o que fazer tem gerado um sentimento de angústia e ansiedade entre os/as jovens. A isto se soma o fato de que o campo de possibilidades no lugar é bastante limitado para garantir que esta rotina escolar seja substituída claramente por outra que já se vislumbra ali adiante no futuro. O futuro é incerto e pode significar rupturas indesejadas.

Em outras palavras, segundo os jovens, concluir o Ensino Médio é estar às vésperas de uma mudança efetiva em suas vidas, fase em que precisam estabelecer escolhas para se reorientar. Nos relatos nota-se que os jovens se percebem em uma fase de mudanças que lhe causam incertezas, pois no próximo ano já não haverá como destino cotidiano aquilo que sempre tiveram: a escola.

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 reforça a cidade pequena de Flórida Paulista como espaço de emigração de jovens.

O tema trabalho é um item que se destaca nos relatos dos jovens. A dimensão do trabalho é um elemento fundamental de uma educação para a cidadania, principalmente, para os jovens que estão concluindo a educação básica. Outro fator vinculado ao trabalho que os jovens abordaram refere-se ao consumo. O consumo da indústria juvenil é “talvez o emblema mais dramático das ambiguidades e contradições que marcam a condição de inserção/exclusão dos jovens de baixa renda do universo juvenil” (ABRAMO, 1994, p. 72). Entre os jovens da periferia há uma sensação de exclusão ao se perceberem distantes dos padrões de consumo de uma estética juvenil global, sendo o consumo uma forma de acesso a um *status* social que qualifica os jovens no jogo das relações sociais, uma forma de existir e de ser notado, tornando-se vitrines que extrapolam a dimensão local (DIÓGENES, 1998, p. 41).

Neste contexto, segundo Diógenes (1998), ser um jovem trabalhador ou uma jovem trabalhadora é como adquirir um passaporte que alinha dois mundos: o mundo dos proscritos e o mundo dos consumidores, significa não apenas transpor as barreiras da segregação espacial, mas, também experimentar uma estética global juvenil, sendo o consumo um referente para uma possível “cidadania global”, ou seja, nas palavras da aluna Beatriz o trabalho é uma dimensão importante para “ter a nossa dignidade”.

Embora o trabalho de Diógenes (1998) se situe na metrópole de Fortaleza, há elementos semelhantes e relevantes na cidade pequena de Flórida Paulista, apesar de suas particularidades. É possível perceber que, entre alguns jovens, há uma tentativa de rompimento com o estigma territorial ao se vestirem com roupas e adereços de marcas ou portarem aparelhos tecnológicos de última geração, mesmo que para isso gastem todo o salário de um mês de trabalho, ou mais, em uma só peça. Embora carreguem em seus próprios corpos os signos da diferenciação, não se reconhecem na família, não se reconhecem na escola, mas tentam ser “reconhecidos como um jovem signatário do estilo global juvenil” (DIÓGENES, 1998, p. 112).

No caso dos jovens de Flórida Paulista, talvez o consumo dos signos das culturas juvenis globais não seja, exatamente, como um passaporte de classe, ou um modo de sentir-se parte da cidade, ou de apagamento de estigmas, mas está mais relacionado com a possibilidade de acesso ao moderno, ao urbano e um distanciamento do pacato, do rural. Nesse sentido, o ideal de juventude dos jovens de Flórida Paulista se aproxima mais do sentido dado por Carrano (2002) ao estudar os jovens e a cidade de Angra dos Reis.

No trabalho de Carrano (2002, p 217), muitos jovens idealizam nas metrópoles (São Paulo e Rio de Janeiro) exemplos de organizações urbanas ideais para viverem a juventude nas dimensões sociais, culturais e econômicas, evidenciando, no imaginário dos jovens de Angra dos Reis, a imagem de uma cidade incompleta em comparação com uma metrópole. O sentimento da existência de uma cidade incompleta e limitadora também pode ser evidenciada nos relatos dos jovens-estudantes de Flórida Paulista e na valorização da imagem do “jovem urbano” inserido em uma estética global juvenil.

Entende-se que juventude é, portanto, uma categoria socialmente construída, muito além de uma mera fase transitória da vida. Conforme Paula (2013) e Pires (2016), mesmo os jovens que vivem em cidades grandes ou metrópoles se veem limitados a viver a sua condição juvenil. Trata-se de uma construção histórica, social e discursiva, de uma experiência coletiva e individual amplamente diversificada (TURRA NETO, 2015). Margulis e Urrest (1996) e

Turra Neto (2015) alertam que a juventude é uma condição social vivenciada de maneira desigual entre os sujeitos jovens de diferentes classes sociais, envolvendo uma “moratória vital e uma moratória social²²”.

Reforçando isso, é possível recorrer a Turra Neto (2015, p. 121), ao afirmar que a vivência da juventude pode ser considerada como um privilégio de classe, pois, apesar de existirem sujeitos jovens em todos os setores sociais, a juventude como um direito ainda não se estendeu de forma plena. Com isso, se reconhece “a ideia de que a juventude é uma experiência, que precisa ser vivida com outros, uma experiência formativa dos sujeitos e que faz dos/as jovens reais produtores de seus espaços de interação” (TURRA NETO, 2015, p. 129).

Margulis e Urrest (1996) sugerem a superação da consideração da juventude como mera categoria de idade e incorporam na análise a diferenciação social e cultural, onde a juventude depende de uma moratória, um espaço de possibilidades abertas a certos setores sociais e limitado a outros. A condição histórico-cultural da juventude não é oferecida da mesma maneira para todos, fato que, implica pontuar que existem uma pluralidade de juventudes e de indivíduos reais com comportamentos, afetos, gostos, corpos, símbolos e cognições.

Eis que os jovens-alunos da escola DPGG, com suas respostas e concepções do que é ser jovem, demonstram a multiplicidade de identidades e preocupações típicas da fase da vida, mas também particulares aos jovens periféricos e locais.

Enquanto o primeiro item do debate envolve a experiência de ser jovem em uma cidade pequena, o segundo questionamento refere-se a: “Como é ser jovem na escola DPGG?” O questionamento teve como objetivo proporcionar uma reflexão de como os jovens percebem suas experiências e as interações que ocorrem no espaço escolar. Entre os três grupos de

²² As expressões citadas são de Margulis e Urrest (1996), especificamente, do livro *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura e juventud*. E de forma sintetizada trata-se, respectivamente: Moratória vital: característica que se estende a todos os jovens e se refere à sensação invulnerabilidade e segurança diante da morte, gosto pelo perigo e pelos excessos. Assim, ser jovem é um período da vida em que a pessoa está de posse de um excedente temporário, um bônus ou uma vantagem, algo que se tem economizado e do qual se pode dispor, e que os não jovens teriam em escassez: “capital temporal” ou “capital energético”. Moratória social: característica que se estende a certas classes de jovens como um prazo em que lhes é permitido gozar de menores exigências enquanto concluem sua escolarização e sua maturidade social, uma fase de prolongamento da juventude em que é permitido tempo livre e menores responsabilidades. Nem todos os jovens usufruem da moratória social, os membros das classes populares teriam limitadas as suas chances de acessar a moratória social, pois tendem a mais cedo entrarem na vida adulta, por diversas razões, entre as quais estão: a gravidez precoce e a necessidade da entrada no mercado de trabalho.

discussão as respostas foram similares e, por essa razão, foi selecionado apenas o debate de um grupo para compor o texto, conforme o trecho seguinte:

Carolina: Ser jovem aqui, tem que ter paciência viu.

Sara: Verdade. É ruim, heim. Não pode falar palavrão, tá gravando.

Arthur: Como é ser jovem na Pércio. Posso falar?! Então, do 6º ano até o 9º ano, você tem medo de mexer no celular, você não vem sem uniforme, você tem medo de sair fora da sala. Isso na nossa época, mas até hoje. A molecadinha tem medo, bem não é medo, assim, é respeito que fala. Você vê a diretora, aí meu Deus do céu! Corre... arrumar as carteiras, sentar no seu lugar do mapeamento, se tiver fora é a morte pro menino. Aí, passou, começou no colegial e já começou a ficar rebelde, você já pega, mexe no celular na cara dura mesmo, acha que você tá certo e responde o professor.

Sara: Fica para fora da sala de aula. Tira foto.

Arthur: No 1º você ainda tem um pouco de medo, mas quando chega no 3º, acabou! Você já tem uma intimidade com o professor, de igual, você brinca com os professores, diferente. Mas, quando o professor quer que preste atenção, não escuta. Continua a mesma coisa, o professor pede e fala, já começa a vir sem uniforme, não tá nem aí.

Sara: Eu acho que essa rebeldia é da própria juventude, você quer provar que ninguém manda em você. Você não quer cumprir regras.

Victor: É bem isso.

Arthur: Eu penso assim, se eu venho pra escola é para estudar. Não é pra vir de roupa de uniforme, não é o objetivo, pra mim, nada a ver.

Carolina: Vir com o uniforme é a melhor coisa, não gasta roupa.

Arthur: Sim, isso é verdade, mas o que eu disse?! Pra mim a intenção é vir pra escola para estudar e não pra vestir a mesma roupa de uniforme, acho uma cobrança sem razão. “Arthur, cadê o uniforme?!” Já vi gente ser mandada embora pra casa só porque não estava de uniforme, o que é isso? Você não pode estudar porque não está com a camiseta certa, uma roupa?!

Sara: Outra coisa, tem que estudar isso aí do portão, porque eu cheguei 7:02 e a inspetora, ahm ... aquela mulher, olha... fechou o portão na minha cara, na minha cara! Eu perdi mais de uma aula inteira, por causa disso. Minha mãe teve que vir aqui, senão eu ia ter que voltar pra casa.

Victor: Comigo isso não acontece, eu meto o pé.

Ariane: Às vezes a gente age com rebeldia porque a gente não tem a nossa vez. Tudo é deles (adultos), é por isso que a gente fica tão rebelde e irritado, quem sabe se a gente dá a louca?! (Grupo 3 – 3º C)

O debate reforça uma dimensão genérica do conceito de juventude – a rebeldia. Os jovens percebem que entraram numa fase em que a rebeldia começou a estar presente em suas ações e começam a questionar as regras estabelecidas pela instituição escolar, com todas as crises que isto traz. Nota-se nos relatos que a rebeldia está relacionada ao fato de não

encontrarem coerência nas regras. Não querem ser submetidos às regras que não reconhecem como legítimas. Consequentemente, dando início aos confrontos com o mundo adulto. Também porque demandam serem reconhecidos como indivíduos e terem sua voz também ouvida, pois, afinal reconhecem e afirmam que têm algo a dizer. Querem negociar. Quando se veem impedidos de falar, quando reconhecem que não são ouvidos ou vistos em suas individualidades, a rebeldia acaba comparecendo na relação como uma resposta, a única possível. Uma resposta extrema que pode levar à ruptura.

Por outro lado, os jovens-estudantes reconhecem a escola como um lugar de aprendizagem, lugar importante em suas vidas de várias maneiras, como lugar em que fazem amigos, socializam, aprendem e encontram outros jovens. É um tempo-espaço importante para a sociabilidade juvenil, pois se pratica não somente interações entre jovens da mesma geração, mas, também se relacionam com outras gerações presentes na escola.

Outro aspecto que pode ser levantado se refere à tônica de muitas pesquisas sobre as juventudes que tomam a perspectiva geracional. Feixa (1999), Feixa e Leccardi (2010), Turra Neto (2014) e Margulis e Urrest (1996), pontuaram que a juventude é uma condição constituída pela cultura, mas tem uma base material ligada à idade. Na escola convivem diariamente sujeitos com horizontes temporais diversos (PAIS, 1993), gerações diferentes que possuem a perspectiva de jovem-aluno em um tempo/espaço diferente, fato que dá acesso as transformações e reconfigurações do espaço escolar. Tais olhares também podem provocar conflitos e estranhamentos entre os jovens e os adultos. Essa diferença fica mais evidente se compararmos com a entrevista realizada com os professores, quando questionados sobre: “Como era a escola em que você estudou?”

Então, na escola rural eu me recordo que era uma única sala de aula para todas as crianças e todas as séries juntas. Tinha uma professora apenas e ela era a professora, a diretora e a merendeira, engraçado. Éramos todos muito próximos, pessoas que convivíamos na rotina da propriedade rural e na colheita do café, que frequentava a nossa casa, além de parentes. Na escola rural era tudo muito arcaico, muita madeira no piso, nas paredes, nas mesas e cadeiras, tinha cercado de madeira com tábuas. A escola ficava no meio de um pasto, tinha só a escola, nenhuma outra construção, ficava em uma estrada de acesso de terra, um horror! Nós íamos a pé, com sol ou chuva, com o maior carinho do mundo. Estudar era um sonho quase inatingível. Eu acho que como toda criança com uma vida financeira desfavorável e cheia de privações... é importante não perder o rebolado. Eu e meus irmãos seguimos em frente na escola e estudando (professora Thaís).

Eu me recordo que era tudo muito organizado, havia uma ordem para entrar e sair da sala de aula, tínhamos que fazer uma fila diariamente para entrar na sala. A ordem era algo muito importante. Na minha época tinha o culto

à bandeira em fila também (...) recordo de uma professora que batia com uma régua na cabeça da gente, isso eu lembro. Também lembro de como os professores eram enérgicos e bravos, por exemplo, quando errávamos uma continha de matemática (...) a gente tinha medo, nem passava pela nossa cabeça aprontar alguma coisa (professora Juliana).

A realidade descrita pela professora Thaís, de uma escola rural em meados da década de 1970, e a realidade descrita pela professora Juliana, de uma escola urbana na mesma década transporta à outra sociedade, demandas educacionais e práticas de ensino que não se aplicam à realidade contemporânea, por mais que no período vivenciado se aplicasse e que se tenha memórias positivas dessa escola e da fase jovem-aluno, o Brasil não é mais o mesmo, assim como não são os mesmos jovens. Neste contexto e em conformidade com Margulis e Urrest (1996), a noção de geração alude ao tempo em que cada indivíduo é socializado com a cultura do seu tempo. Cada geração pode ser considerada como pertencente a uma cultura diferente, na medida em que incorpora em sua socialização novos códigos e habilidades, linguagens e modos de perceber, apreciar, classificar e distinguir. Portanto, as gerações compartilham códigos, mas também se diferenciam de outras gerações. Ser jovem, consequentemente, não depende apenas da idade, mas também do contexto social a que se pertence, ao acesso a moratória e a circunstância cultural.

Conforme Pais (2016, p. 14), há diferentes orientações temporais. Entre os jovens o horizonte temporal é mais orientado para o presente em detrimento ao passado e ao futuro. Ou seja, entre os jovens o passado tem pouca relevância, pois não foi vivenciado ou simplesmente foi ultrapassado pelo tempo presente. Em contrapartida, o futuro é imprevisível. Quando o futuro é pouco promissor e o campo de possibilidades é limitado as experiências no presente ganham ascendência e lugar de fuga de um futuro que causa ansiedade, frustração ou um sentimento de descrença. Mas há também, jovens que não se sentem desarmados em relação ao futuro, por possuírem redes de apoio ou astúcia para explorar brechas nas incertezas de um futuro e assim, elaboram seus projetos de vida. Os jovens que orientam seu presente pelo tempo futuro estão mais empenhados nos estudos e participam de redes de sociabilidade mais intergeracionais que os jovens que orientam sua vida pelo presente, que se engajam menos na escola e vivem mais em grupos de pares da mesma idade. Por sua vez, o horizonte temporal das gerações mais velhas é orientado por caminhos conservadores e prudentes, valorizando a rotina, a segurança e as normas em detrimento ao risco e aventuras, provavelmente por ser orientado por experiências e memórias pretéritas.

Desse modo, os diferentes horizontes temporais levam a relações distintas no quadro de culturas juvenis e na relação com a escola. Mas, o que se almeja pontuar são os encontros, a coexistência e a simultaneidade de histórias que produzem o espaço escolar por perspectivas diversas, causando rebeldia nos jovens por não serem “ouvidos” ou aceitos em sua cultura. De fato, nota-se a estranheza entre gerações diferentes com códigos, linguagens, gostos e habilidades e que evidenciam a complexidade do espaço escolar e das relações que se estabelecem, mas que precisam dialogar e encontrar o ponto de equilíbrio.

Seguindo com o trabalho interpretativo, o terceiro item do debate com os jovens-alunos foi: “Como é a relação professor-aluno?” Os depoimentos contidos nos três grupos de discussão realizados apontam para a existência de um problema comum no cotidiano da escola, que ocorre em grande medida por dificuldades de comunicação entre professores/as e alunos/as. Nos debates, os alunos reivindicam espaços mais dialógicos em que possam expressar suas dúvidas, medos e ideias. Como já dito anteriormente, na perspectiva dos jovens, embora, alguns professores proporcionem uma abertura dialógica, são raros os que consideram relevantes suas opiniões. Nota-se a reivindicação que a escola seja também um espaço de construção coletiva do conhecimento e dialógica, conforme os trechos dos debates a seguir.

Mariana: Nem a escola e nem o professor favorece o jovem. Só priva. Sei lá, a gente não tem papo de jovem. Aqui só cobram regras, só cobrança. Opiniões para dar é muito pouco, você não tem como. Tem aula que você pode sair do seu lugar e debater, conversar um assunto da aula mesmo, tirar dúvidas com o colega, mas tem aula que nem isso você pode fazer, nem com quem está do seu lado. Tipo, sentar em grupo é produtivo, tipo um ajuda o outro, mas se alguém tumultua, já era.

Carlos Eduardo: Deveria ter oportunidades para o que realmente precisa, trabalho em equipe é produtivo, conversar é produtivo e fica na preocupação de silêncio a toda hora. Aí você que quer estudar tem que se privar, do mesmo jeito que uma pessoa que não estuda.

Caio: A escola deveria se preocupar em ensinar mais a gente a ser cidadão, tá ligado? Tipo, a gente passa anos estudando aqui na escola e pergunta se eu consigo lembrar o que estudei no 5º ano? Será que eu vou lembrar do que estou estudando agora ano que vem? Não vou lembrar, acho que ensinar a ser cidadão para o Brasil, tá ligado, mais importante. Ensinar a viver, ensinar coisa pra vida (...).

Natielly: Poderia ter uma aula com outro nome, sei lá. Uma aula para cada um falar o que quiser. Uma aula com roda de conversa para você poder se abrir, falar. Expressar suas ideias. Mas, aqui na Pércio você não pode dar suas ideias, você só pode falar o que eles (adultos) querem ouvir, sua opinião é de mentira. Se você dá uma ideia, não vira nada, fica lá, parada. (Grupo 2 – 3º B)

Em outro grupo de discussão, o tema ganhou outra perspectiva, entretanto, complementam-se. Segundo os jovens, a tensão na relação entre professores/as e alunos/as depende do estado de humor tanto dos alunos quanto do professor e também depende da

forma com que as pessoas chegam e acessam umas às outras. Cabe ainda pontuar que a questão do humor do professor já foi abordada na página 93, contudo, a análise anterior fazia referência as regras da escola, algumas não explícitas ou oscilantes.

Sabrina: A relação depende sempre do professor. Na maioria das vezes é tensa.

Gustavo: Depende do professor e do aluno, dos dois. Exemplo, o professor chega, o aluno tá no celular e professor pede várias vezes para o aluno guardar e deixar de lado um pouco celular, fazer as atividades, mas o aluno ignora. Como que isso vai dar certo? Como o professor vai ser legal com um aluno que não está agindo de acordo? Ou quando eu acabo minhas atividades, antes da maioria e fico conversando com as meninas, baixo (risos), mas o professor não entende e fica mandando voltar para o lugar e esperar em silêncio, pra mim isso é falta de compreensão. Quem que aguenta esperar mudo?

Beatriz: Tem professor que quer a lei dele, a lei dele é a lei dele. Se ele quer que nenhum aluno abra a boca, nós temos que respeitar o que ele quer e não abrir a boca. Mas, a gente não pode ter fala, não pode ter nada. A última palavra tem que ser dele.

Gabriela: Mas pensando bem, pelo lado dos professores, o jovem é muito irritante às vezes. Tipo, não me toque e não me rele, se a gente tá com nossos problemas, deixa a gente no nosso canto quieto. Nós somos irritantes, às vezes. Não sei explicar direito.

Guilherme: Não acho assim Gabriela, você tem que entender que nem todo mundo está sempre no dia bom. O professor e todo mundo têm que saber respeitar e dar um tempo, pô!

Gabriela: Mas, a gente só cobra que eles entendam a gente, mas nós não paramos para entender eles. Todo mundo tem problemas, mas às vezes o aluno é egoísta, só quer ser ouvido e não ouve. Isso é irritante.

Paloma: É foda, às vezes, a gente só irrita mesmo e nem se preocupa com o ódio que o professor está passando.

Gabriela: Eu tenho consciência que eu sou uma pessoa irritante, não consigo controlar. Eu fico gritando a manhã inteira, mas quando eu estou quieta na minha dormindo e alguém mexe... eu fico uma fera, não gosto, vocês sabem. Eu acho que eu posso gritar e os outros não. (Grupo 1 – 3º A)

Já no terceiro grupo de discussão, o debate revelou aspectos negativos e positivos da relação professor-aluno. A percepção humanitária dos alunos/as e a afetividade se fizeram mais latentes. O grupo se revelou mais sensível em diferentes momentos do debate.

Arthur: Tem professor que não entende, é muito ignorante. Tipo, eu falo, “professora quero ir no banheiro”. Pô, deixa o cara ir no banheiro, pelo menos uma vez, demorou, aí sim, cobra, fala e não deixa mais.

Sara: É, mas tem gente que demora fora da sala, demora no banheiro ou cria problema. Por isso que eles não deixam. Mas tem que ter bom senso, pô. Eu nunca peço para ir no banheiro, nunca! Aí, quando eu peço não quer deixar.

Arthur: Igual eu, tô com o braço quebrado, fiz cirurgia e dá pra ver o problema. Eu peço pra ir no banheiro, demora, tem a cinta com dois pinos, o zíper, é uma função ir no banheiro. Aí a professora

veio atrás de mim, porque eu tava demorando, veio na porta do banheiro, fora, mas veio. Eu tava abotoando a cinta, aí escutei, “Arthur?! Arthur?!”. “Pera aí professora, tô ocupado. Já tô indo”. Foi chato isso. Outra vez, essa semana, você viu. Eu falei, professora, deixa eu ir tomar o meu remédio, tem horário certo pra tomar. É do braço, antibiótico. Deixa eu tomar o remédio, eu disse, ela, “Cadê o remédio?!”. Eu mostrei o remédio e ela, “Põe na boca já”. Não aguentei, tive que responder, acha, vou por na boca agora, nada, remédio ruim e amargo, daqui até o bebedouro com ele na boca amargando?! Aí ela disse, “Tá bom... vai logo e volta logo”. Toda vez é isso, muita desconfiança. Aí chega ao ponto de o aluno ficar se perguntando que professora é essa, bicho? Que pessoa chata, porque fez isso comigo, tipo uma humilhação.

Carolina: Isso é desconfiança, mas também é implicância. Tipo vacilou uma vez, já era, o professor pega implicância pra sempre. Pega ódio.

Victor: Pega ódio, pega ranço da pessoa, do aluno.

Ariane: O professor, na maioria, não gosta da gente. Tá ali por obrigação. Naquele momento tem que te suportar, só isso.

Sara: Tem uma professora, que é muito ruim, ela briga com todo mundo.

Victor: Michael Jackson.

Sara: Não sei se é esse apelido, tem muitos apelidos, Michael Jackson, Cabeça de repolho... Mas, como todo mundo zua ela, ela já chega na sala assim, nervosa e irritada. Se você fizer uma pergunta pra ela, você nem fez nada e ela responde com uma patada. Eu acho que não é por maldade, mas por causa da situação, ela já vem na defensiva. É agressivo (...). A primeira aula da segunda é tensa, é um estresse, depois vai melhorando e na última aula é o céu. (Grupo 3 – 3º C)

A relação professor-aluno descrita nos três grupos de discussão apresenta similaridade. Primeiramente, é importante notar como se estabelecem as relações entre docentes e discentes na perspectiva dos jovens-alunos. É necessário compreender que as relações de poder se estabelecem de múltiplas formas, entre elas estão as práticas de subordinação. Há uma relativa preocupação na escola com a localização: localizar e fixar na sala de aula, na sua carteira e uniformizado. Castiga-se ou se inferioriza a cultura dos jovens, seus gostos, seus modos, suas performances e, muitas vezes, são comparados com jovens de gerações passadas. Ao mirar o aluno como transgressor das normas e dos valores, conflituosos, irresponsáveis, observa-se uma supervalorização da norma como controle de condutas, fato que nas práticas escolares resultam no empenho em utilizar mais normas, mais autoritarismo, mais rigidez e um empenho em fazer valer as regras dos adultos (CHAVES, 2010, p. 162).

Não se trata de negar as regras e normas instituídas na escola, mas repensar algumas práticas autoritárias, antidialógicas e ineficientes. Assim como pontua Chaves (2010, p. 164), em todo tempo histórico há diferenças geracionais, faz parte da dinâmica sociocultural, mas é preciso trabalhar com as diferenças presentes na escola, não para transformar, mas produzir a partir da diferença inevitavelmente existente entre os jovens e os adultos presentes nas

instituições educacionais, para isso é necessário conhecê-los. Na escola, os jovens de modo particular são agrupados com pessoas da mesma idade e formam suas turmas de amigos, porém, como já foi dito, diversos em vários sentidos, articulando, com os recursos que dispõem nos seus contextos de interação social, as vivências em grupos de idade voltadas ao presente e suas expectativas em relação ao futuro.

Entretanto, convém a reflexão sobre: Qual tipo de indivíduos a escola está se empenhando em formar através de suas ações? O jovem-aluno não chega à escola como um cidadão pleno e pronto, assim como os docentes não saem prontos da graduação, a formação docente é realizada também na prática cotidiana e na formação continuada. Segundo Chaves (2010, p. 163), autonomia requer liberdade racional para fazer escolhas e ser capaz de criar as regras para suas ações. Porém, na prática escolar se percebe que a inserção social e cultural do aluno se resume à subordinação. Há um discurso conflituoso que proclama a autonomia do sujeito jovem e seu protagonismo, mas no cotidiano escolar o estereótipo padrão de “bom aluno” é o jovem: quieto, estudioso e obediente.

Ora, como afirmar que o aluno quieto está aprendendo de forma efetiva, mais do que o aluno que confronta, reclama e discute? Evidentemente, a disciplina é um elemento importante para o ensino-aprendizagem, mas não é um sinônimo, assim como disciplina não é sinônimo propriamente de docilidade, passividade e submissão. Em contraposição à dominação cultural e ao autoritarismo ocorrem formas de resistência, e uma educação cidadã, ao contrário de subestimar ou ignorar, cabe conseguir transformar esta ação em resistência politizada, sendo o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos, questionem a base estrutural e proponham alternativas.

A “resistência aparece em sala de aula, na escola e na vida social mais ampla, de diversas formas, que se não forem entendidas, e mesmo noutra perspectiva de educação, passam a ser consideradas mau comportamento. Em geral se expressam na linguagem, no vestuário” e na negação em desenvolver as atividades propostas pelo professor (CALLAI, 2001, p. 142).

A relação professor-aluno descrita no debate tem como marca a autoridade e a desconfiança. Entretanto, destaca-se o fato de que os jovens reconhecem a dimensão humana de seus professores, entendendo que algumas posturas se fazem assim na relação tensa que se estabeleceu na escola. Outro fator apontado pelos jovens como justificativas para as relações tensas entre professor-aluno são: a sobrecarga de estresse de seus professores, o

histórico do aluno de não fazer atividade ou ficar fora da sala, e eventos que acontecem fora da escola, mas acabam participando das dinâmicas e interações sociais na escola.

Algo que se destacou em diferentes momentos da pesquisa foram os apelidos dados aos professores. Apelidar os professores é uma forma de conseguir uma vitória no campo simbólico em que os professores não têm acesso, assim, os jovens podem rir e se libertarem. Segundo Pais (2018), os apelidos que os jovens atribuem aos professores são exemplos da sua capacidade de parodiarem o que acontece no espaço escolar. Com humor sinalizam as relações de poder formal da escola e denunciam atitudes, comportamentos e afetividades positivas ou negativas. Com ironia e sarcasmo, os contextos cotidianos de sociabilidade, de formas compartilhadas de olhar e de sentir o mundo podem ser capturados. As nomeações encontradas enquadram-se nas categorias físicas e comportamentais: “Cabeça de repolho” (tem o cabelo parecido com um), Michael Jackson (tem uma aparência transfigurada), “Sem noção” (porque fala muito e só fala besteira) e “Barriga de bosta” (por pensar que tem o rei na barriga e que sabe de tudo).

A afetividade é um elemento importante na relação professor-aluno e na escola como um todo, assim como já pontuaram Anderson (2014), Lutz (2002) e Hutta (2019), os espaços são feitos através de afetos. Nas aulas em que os professores/as e alunos/as se relacionam de forma mais carinhosa, o ambiente fica mais agradável e leve, fato que contribui para uma melhor aprendizagem. Em um mesmo dia, a atmosfera da sala é alterada na medida em que diferentes professores passam criando espaços de ensino-aprendizagem diferentes a cada momento. Entre sentimentos desagradáveis, outras afetividades também marcam o espaço da sala de aula e a relação professor-aluno, conforme o trecho a seguir.

Sara: Falou de coisas ruins, mas tem coisas boas. Tem muita professora que parece mãe, verdade!

Arthur: Tem funcionário aqui na escola que se preocupa com você, conversa e está sempre disposto em te ajudar. Te dá conselhos e vê que você não está bem, te olha. Se você fala que tá com um problema, tenta de ajudar, tenta resolver do jeito que pode, sabe. Uma palavra tem dia que é só o que ajuda, um conselho de alguma atitude ou coisa que você pode fazer para melhorar o que você tá passando. Tem professor assim também, mas essas duas inspetoras marcaram a vida (Alessandra e Sueli). Tem gente que chega na escola ruim, porque passa dificuldade em casa, aí tem a aula daquele professor que o aluno mais gosta, brinca, fala palavrão, distrai, não sei o que.... Aí volta, chega em casa, fica mal com todos os problemas que tem lá. Tem muito professor gente boa aqui.

Sara: Nossa, a professora Cláudia (todos concordam) é uma professora muito da hora, mas a matéria não (risos). Ela é a melhor professora do mundo. Ano passado eu briguei com ela, fiquei com uma raiva, mas eu fiquei sentida e chorei. Eu tava errada, morguei, mas depois voltou tudo bem. O jeito dela sabe, é bom. O que diferencia é o carinho dela, ela trata todo mundo bem e fala com carinho.

Arthur: É o amor, o que tem de diferente é o amor pelo que faz e o cuidado com o tratar as outras pessoas. Essa professora dá pra ver que ela ama o que faz e faz com carinho. Não vai mostrar isso pra ela, senão ela vai se achar, e os outros podem ficar com inveja e ciúmes. (...)

Carolina: A professora Rosa, também. Eu percebo que ela tá passando um momento difícil (morte de um familiar) e parece que ela chega na escola ela se alegra, ri das nossas palhaçadas e se distrai com as coisas. Acho que no trabalho ela se distrai. Na casa dela... nossa, ela deve ficar muito sozinha. Deve ser muito triste. (Grupo 3 – 3º C)

O espaço escolar não é apenas um espaço de confrontos e embates. É também um espaço de encontros e afetos positivos, de empatia, quando os humanos de diferentes gerações se olham nos olhos, se reconhecem em seus problemas e se apoiam uns aos outros. No debate, os/as jovens se mostraram capazes de se colocar no lugar do outro. A identificação com o professor, a confiança estabelecida e a relação afetiva de trabalho são pontes possíveis de serem construídas, como demonstram nos próprios discursos, seja porque já existem, seja porque aparece no horizonte do desejo.

Os seres humanos, discentes e docentes, não são seres vazios, mas são carregados de sentimentos, medos e preocupações, questões que são trazidas para o interior da escola, fazendo com que seu espaço sofra variações diárias, a depender dos encontros que ali acontecem. A comunicação, a empatia e o cuidado com o outro podem tornar o ambiente da sala de aula melhor. Segundo Carrano (2011, p. 19), a condição para o reconhecimento e a comunicação está na escuta, escutar a si e ao outro, logo, propiciar espaço/tempos educativos visando promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si e aos outros deveria ser a meta prioritária das instituições escolares.

A quarta questão de debate referiu-se, especificamente a “Como é a relação aluno-aluno na escola DPGG?” O questionamento busca compreender a forma como se estabelecem os laços de amizade, as relações entre os jovens e como os relacionamentos produzem o espaço escolar. Observou-se que as respostas nos grupos de discussão não apresentaram variações significativas e por essa razão foi selecionado apenas o debate de um deles, conforme o trecho seguinte.

Bianca: Fala sério, não é sempre que a gente é unido. Tem hora que só falta pegar uma cadeira e jogar um no outro. Muita discussãozinha, atrito e tiração.

Ariane: Eu prefiro do jeito que é, desunida mesmo. Até então, tipo mesmo não sendo unida e ficando cada um na sua panelinha já dá um fôlego, se juntasse então... A gente pensa na pessoa e aí a pessoa já vem e fala merda pra você. Então, é melhor ficar cada um no seu canto da sala. Eu prefiro ficar no meu canto. A nossa sala, tem tipo, as pessoas falam na cara, normalmente, na nossa sala falam pelas costas, fofoca e crítica só pelas costas (...). Hoje a gente mal chegou e veio aquele assunto, que fulano falou que eu e a Carolina queria ficar com os namorados delas, tipo não tem só eles no mundo,

nem conheço e um falatório. A gente não pode ser solteira que sai como biscate, não pode mais ser solteira. Eu já solto os bichos e taco tudo na cara mesmo, não sou obrigada.

(...) Arthur: Eu já penso diferente, me dou bem com todo mundo. Todo mundo conversa comigo, não tenho rixa com ninguém e não tenho nada pra esconder de ninguém. Eu falo na cara e resolvo logo tudo. Tem dia que a Carolina chega toda simpática e conversa comigo, brinca comigo. A Ariane também. Mas tem dia que eu chego e não olha pra minha cara (apontou para a Ariane), se eu converso com a pessoa e a pessoa não olha na minha cara, eu fico muito ruim, eu vou atrás e cutuco até saber o que aconteceu, porque está assim, e tal.

(...) Carolina: Eu acho que isso é coisa da casa, às vezes a pessoa passou por algum problema, brigou com alguém em casa e chegou bolada. Não tá afim e nem quer saber de ninguém, tá com a cabeça cheia. É da casa.

Arthur: Eu acho que tem que saber separar as coisas. Não dá pra ficar descontando nos outros e usando os problemas para justificar.

Ariane: Pra mim, os amigos que eu tenho na escola é só aqui que eu encontro mesmo. Pra sair os amigos que eu saio são mais velhos.

Sara: Eu namoro e saio com o meu namorado. Ir comer um lanche ou na sorveteria final de semana. Os amigos eu converso, se encontrar na rua, mas... um oi e tal, não é uma coisa de combinar de sair ou algo assim.

(...) Carolina: Eu acho que na nossa idade, a gente prefere mesmo é ficar em casa, sozinho, no nosso quarto. A amizade da escola fica mesmo só no celular, tipo se acontece alguma coisa, tá triste ou brigou, a gente pergunta e troca mensagens, no celular só. Eu nem saio, fazer o que?

Arthur: Depende, vocês estão falando aí que os amigos da escola ficam na escola, mas comigo não é assim não. Eu conheci o meu melhor amigo aqui na escola, o Gabriel, ele morava do lado da minha casa, agora ele mudou para Pacaembu. Uma amizade de mais de 10 anos, eu fiquei muito triste com essa mudança. Nós fazíamos de tudo, tudo. Aprontava muito, deixava minha vó doida da vida (...). Nós éramos vizinhos de cerca, da propriedade rural. A gente saía de cavalo, ia pras cavalgadas, fumava, tinha que tirar o cheiro de fumo antes de chegar cada um na sua casa, pra não dá problema. Pegava os burros, sumia, voltava só no outro dia pra casa. Acho que no sítio *a nossa juventude*, teve mais oportunidade de aproveitar. Nós ia pra cavalgada, ficava dois dias fora, dorme, não sei o que... E, é uma amizade que eu levo pro resto da minha vida, eu nunca briguei com ele. Eu já discuti com ele, cada um achava que tinha razão, que estava certo, discutia, falava e tal, mas brigar, nunca. Opinião diferente, sim, muito. Ele é um irmão que eu não tive. Meu pai e minha mãe moram longe, não tem tempo pra ficar conversando coisas de pai e filho. Tempo até que tem, às vezes, mas a intimidade de falar como com esse amigo é maior, tipo aconteceu isso, aquilo, fiz merda (...).

Willian: A gente pode não combinar de sair junto, mas a cidade é pequena e sempre a gente se encontra por acaso. Eu sempre que vejo qualquer um aqui na rua, eu chego e cumprimento, troco ideia, fico um tempo conversando e é assim. Esse aqui e esse aqui, principalmente (Arthur e Victor). A Carolina e a Ariane, sempre vejo. A Sara eu evito, o namorado dela é bravo. (Grupo 3 – 3º C)

A relação entre os alunos é marcada por conflitos. Observou-se, sobretudo que entre as moças pesam tensionamentos de ordem moralista e sexual, questões de comportamento que não pesam sobre os rapazes. Entre os conflitos, algumas jovens acabam reforçando elementos machistas da sociedade em determinadas situações e ofensas. Sobre as jovens pesa o fato de

morarem em uma pequena cidade em que todos se conhecem e há riscos em “ficarem mal faladas”. Pela fala de uma das componentes do grupo, estar namorando é ganhar certo *status* de maior respeitabilidade, enquanto aquelas meninas que não estão namorando são vistas como um perigo para as que têm algum compromisso. Há uma disputa num mercado de engajamentos amorosos entre as meninas, que parece não existir entre os meninos.

Em diferentes momentos dos grupos de discussão, seja em relação aos alunos, seja em relação aos professores, os jovens trazem a ideia de que percebem que aquilo que acontece fora da escola participa das dinâmicas e das interações sociais na escola.

As relações entre os alunos nem sempre são desarmônicas. Segundo os debates, a maioria dos laços de amizade se diluem do portão para fora, mas não seguem uma linearidade, visto que outros jovens mantêm os laços de amizade para além dos muros escolares. O fato de frequentarem a mesma igreja e residirem no mesmo bairro exerce mais influência nas práticas espaciais dos jovens, nos grupos de amizades nos finais de semana do que as amizades da escola, entretanto, na pequena cidade a probabilidade é alta de se encontrarem, querendo ou não.

O uso da expressão “a nossa juventude” numa frase de pessoa ainda jovem é algo significativo. É utilizada como jogo de comparação com outros sujeitos mais jovens e também como forma de diferenciação entre os jovens da zona rural e os jovens da cidade. Desse modo, se pode afirmar que 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 que exercitam a interação social com seus pares, elaborando formas de cultura juvenil e experimentações destas, como argumenta Turra Neto (2015).

No último questionamento, o debate ficou aberto para que cada grupo elaborasse entre os seus membros uma pergunta de livre escolha para ser respondida pelo próprio grupo. A dinâmica proporcionou três perspectivas distintas e complementares.

Questionamento elaborado pelo grupo 1: Como vocês imaginam que deveria ser uma escola ideal?

Gustavo: Uma escola ideal seria uma escola onde os alunos quisessem aprender, estivessem interessados nos assuntos e não ficassem só no celular e num mundo à parte. Acho que isso levaria a uma amizade entre professor-aluno, desse jeito seria melhor a escola.

Sabrina: A escola ideal seria uma escola onde a convivência entre professores e alunos fossem melhores, com menos tensão e choques. Uma escola também onde os alunos estivessem realmente a fim.

Gabriela: Uma escola mais dialógica, com maior interação e rodas de conversa. Onde os alunos pudessem se expressar. Se tivesse uma aula por semana ou duas de roda de conversa, não ia ter motivo para os alunos ficarem conversando no meio da aula. Às vezes ninguém conversa com os alunos e os alunos precisam conversar no meio das aulas, vira confusão e os alunos fazem grupinhos lá no fundo da sala para conversar. E aí acaba prejudicando os outros e o professor precisa ficar chamando a atenção daquele grupinho.

Guilherme: Outra coisa que seria bom, seria ter mais gincanas e eventos culturais.

Beatriz: Jogos educativos, aqueles de pedacinhos que o professor de Geografia trabalhou, da hora.

Paloma: Os professores, alguns, perguntam e tentam nos fazer pensar sobre o futuro. Hoje mesmo um professor perguntou se alguém queria expor e falar sobre os planos para o futuro, o que queria ser, mas ninguém quis falar (...). Mas, aí, o professor começou a falar da vida dele, a história de vida dele, dos desafios e deu bastante ideia, tipo ele tava lá em baixo e hoje ele tá lá em cima. Isso nos motiva, saber da superação das pessoas, porque muitos alunos não têm condições de pagar uma faculdade e daí ouvindo que o professor passou por dificuldades, isso motiva a gente em pensar que é possível, se ele conseguiu eu também posso tentar e quem sabe dá certo (...).

Sabrina: (...) tá faltando orientação pra gente, ninguém explica pra gente como entrar no mercado de trabalho, como vou fazer. Eu sei que esse tipo de conversa é dos nossos pais, mas nossos pais explicam de outro jeito, do jeito deles. Mas, a escola deveria explicar como a gente deveria fazer para entrar no mercado de trabalho, como agir e tal, mas ninguém explica isso. Só dois professores não é o suficiente, porque é muita coisa que deveríamos saber.

O debate do primeiro grupo transmite a ideia de que a escola ideal para os jovens é uma escola dialógica. Os jovens querem falar, querem dialogar com seus pares, falar de si, da sua visão de mundo e dos assuntos que tensionam a vida deles. E por que não articular isso aos conteúdos abordados em sala de aula? Ao contrário de tentar calar o jovem nas aulas, por que não ouvir e mediar suas falas, mudando a prática docente? O celular é apresentado como amigo e vilão nos discursos dos alunos. Percebem que o acesso ao aparelho e ao volume de informações possíveis podem desviar a atenção do que deveriam realmente fazer. Consideram os laços de amizade entre professor e aluno como uma meta para uma escola ideal e consideram necessário que se criem espaço para que os alunos possam abordar temas que eles consideram mais relevantes e com sentido prático para suas vidas.

Reivindicam uma escola preocupada e engajada com projetos de futuro²³, festiva e lúdica, com sentido prático na vida real e com amplos debates sobre profissões e o mundo do

²³ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Reforma do Ensino Médio propõe um trabalho e um material didático que levem em consideração os projetos de vida e de futuro dos jovens. Assim, a escola deverá criar espaço-tempo de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, orientando essas escolhas e avaliando os interesses dos jovens estudantes. Esse assunto será retomado no texto na parte que abordará a “Formação Cidadã”.

trabalho. Os alunos avaliaram como importantes os testes vocacionais, porém, segundo eles e elas, o tema deveria ser introduzido antes do terceiro ano do Ensino Médio, para motivar e orientar os alunos a saberem sobre os seus próprios objetivos e possibilidades para o futuro.

Depoimentos de profissionais e dos professores sobre os projetos de vida deles e desafios enfrentados é uma troca motivadora, amplia o olhar do aluno para dificuldades e possibilidades de superação. Este é um papel importante que os docentes e a escola devem desempenhar nesta fase final da escolarização básica, promover a reflexão e a conscientização sobre: O que vem depois?

Questionamento elaborado pelo grupo 2: O que tem de pior e o que tem de melhor em estudar na escola DPGG?

Gabriel: De pior, já falou. Tipo, tem professor que acha que todo mundo tem como foco sair da escola e ir direto pra faculdade. Tem gente que quer é ir trabalhar, ser um empreendedor. A vida não é só escola e faculdade, só isso que eles (professores/adultos) pensam, caraca bicho! Isso é foda. De bom... os parça (amigos).

Mariana: Eles (professores) e a sociedade inteira, vivem num padrão, todo mundo tem que estudar e chega no último tem que sair e ir pra faculdade. Tem que terminar a faculdade, tem que casar e ter filhos. É um padrão que todos têm que seguir. E às vezes nem todos querem simplesmente seguir isso, não quer fazer faculdade. Às vezes essa vontade vem depois, daqui cinco anos ou daqui dez anos. Eles não têm que ficar colocando na sua cabeça uma regra. Dizendo que é necessário.

Caio: Nem tá no meu plano, não vou fazer. Não tem nada de bom. Parece uma prisão.

Natielly: O que tem de melhor são as amizades, a experiência e o conhecimento.

Carlos Eduardo: Só a convivência mesmo que é o que tem de melhor. Você tá aqui tem um monte de pessoa e você se acostuma com as pessoas. Apronta e dá risadas, as histórias.

Larissa: A troca de ideias, troca de experiências.

Natielly: Agora, o que fica de pior é a falta de respeito que ocorre também. Coisas ruins que você pode levar pra sua casa também. Às vezes você convive na sala de aula com pessoas que tem um vocabulário pesado, fala muito palavrão e sem querer se a pessoa não se cuidar isso pega e acaba levando pra casa.

Mariana: De melhor são as pessoas, os amigos, alguns professores gente boa e funcionários. Algumas amizades e as experiências, porque a maior parte da nossa vida... passou aqui, grande parte do dia a gente fica aqui.

Entre aspectos positivos e negativos, o que mais marcou os alunos na vivência escolar foram os laços afetivos de amizade, experiências vividas e a convivência social. Observaram que algumas práticas ruins acabam sendo levadas para casa, pela convivência com “amigos” de sala e seus vocabulários, que não são tolerados por seus pais. Isto evidencia que não é só o mundo fora da escola que exerce influência no que acontece no seu interior. O mundo da

escola também influencia nas trocas que acontecem em outros contextos sociais, seja na família, seja na rua.

Assim como apontado por Carrano (2002, p. 52), o sentimento de cerceamento da liberdade também foi indicado pelos jovens da presente pesquisa, traço característico do cotidiano da escola. A existência de muros altos, de grades de proteção no interior do prédio que limitam e disciplinam os fluxos, fato que levou a um dos rapazes a estabelecer uma comparação da escola com um presídio. Os jovens reclamam que o portão se encontra completamente fechado, impedindo o direito de ir e vir, mesmo quando os alunos não estão em aula. Em caso de falta de professores entre os tempos de aula, segundo afirmaram, existe a proibição de que saiam da sala de aula, ficando confinados e supervisionados por um funcionário da escola. Todavia, cabe pontuar que embora a escola DPGG seja uma escola pública, é um espaço privado que precisa também garantir a segurança dos sujeitos da escola, fazendo isso através do controle do acesso a esse espaço.

Os laços de amizade e a socialização são apontados como dimensões mais significativas para os jovens. Segundo a maior parte dos alunos e das alunas, a escola deixa marcas em suas vidas e em suas histórias, pois grande parte da vida deles foi passada ali.

A cobrança por projetos de vida lineares é mencionada com negativa. Os jovens reconhecem que não existe uma única trajetória possível de passagem para a vida adulta. Segundo Carrano (2011), às trajetórias individuais sofrem influências de agentes externos, como a família, recursos de redes de apoio que vão ampliar os projetos de vidas e os campos de possibilidades individuais. A família e a religião têm mais peso do que a escola no que se refere às trajetórias de vida, visto que a escola, ao focar no estudo de disciplinas/matérias, acaba negligenciando a vida real e, nesse sentido, segundo o autor, acaba sendo mera credencial para adquirir o diploma.

Nota-se no trecho do debate a ideia de juventude, como fase de transição para a idade adulta que difere do passado, pois, atualmente não há linearidade e nem mais os marcadores das fases da vida: trabalhar, casar e ter filhos.

Conforme Carrano (2011), o peso do contexto e a origem das pessoas influenciam em suas trajetórias, biografias e redes de suporte. As trajetórias não são lineares, de modo que as pessoas das camadas populares podem criar estratégias para ascender socialmente, mas não se deve desprezar o peso do meio e tampouco desconsiderar as múltiplas possibilidades. A cidade pequena, o bairro pobre e o distrito rural colocam diferentes dificuldades aos jovens, por exemplo, locomoção, recursos financeiros, provações desiguais por gênero, idade e

condições de saúde. Tais dificuldades vão compondo diferentes trajetórias biográficas. O autor argumenta que as pesquisas que buscam entender as diferentes experiências de juventudes devem se basear em trajetórias de jovens concretos e estabelecer um diálogo entre o geral (estrutura social) e o singular (escolhas pessoais, gostos e desejos particulares). Nesse sentido, recomenda que se estude essa multiplicidade que se cruza para que os indivíduos criem determinadas trajetórias, tão distintas entre os sujeitos múltiplos.

Questionamento elaborado pelo grupo 3: Como controlar os sentimentos e as emoções externas à escola? Como controlar a tristeza e sentimentos ruins para não atrapalharem nas atividades e vivências escolares? (Questão sintetizada)

Ariane: Às vezes a gente não se abre porque fica cada um na sua com seus problemas. Tudo passa.

Carolina: Eu sou muito sentimental, tipo falar essas coisas, qualquer coisa... eu choro. Eu tenho crises de ansiedade, não durmo às vezes, passo a madrugada inteira acordada. Aqui mesmo, eu tô ansiosa. Tipo eu sou ignorante às vezes, igual o Arthur falou. Às vezes eu fico no meu lugar e respondo com ignorância, mas eu tento procurar alguma coisa que me distrai para eu não pensar. Às vezes eu não quero conversar, se eu falar eu sei que vou tratar alguém mal.

Arthur: É só conversar comigo, amigo é pra isso. Duvido que eu não faço você dá risada comigo.

Carolina: É, mas tem coisa que eu não quero falar e nem lembrar. Mas, eu lembro do passado e de coisas que me fazem sofrer. Pra mim, sei lá.

Victor: Continua a falar que você chora.

Carolina: Não vou chorar, caraio!

Ariane: Na minha opinião, as minhas tristezas têm que ficar pra mim. Supera, supera!

Janaína: Não pode mostrar o ponto fraco pra as inimigas invejosas.

(...) Bianca: Na verdade, você convive com as pessoas aqui, mas não sabe o que elas estão passando.

Sara: Na adolescência, eu falo por mim, às vezes o problema nem é tão grande, mas, você acaba se frustrando muito com aquilo e fica com aquilo na cabeça. Às vezes é um probleminha de nada e a gente faz virar uma coisa enorme. Na verdade, se a gente for olhar o problema do outro, sempre tem alguém pior. Eu acho que eu tenho um monte de problema, mas se for ver, os meus problemas não é nada. Minha família, não tem problema nenhum na minha casa, de bebida, de droga, de violência, de nada, nem com meu pai e minha mãe.

Arthur: Eu acho a família da Sara uma família muito bonita, verdade véio! Sempre admirei, exemplo (...). O jovem de hoje tá no jeito pra pegar alguma coisa. Por exemplo, o jovem é indefeso. Tudo que alguém fazer, vai atingir você. Ansiedade e depressão, vai ficar doente. Como não trazer isso pra escola? Eu moro longe do meu pai e da minha mãe, isso é bastante ruim pra mim, bastante mesmo. Tomara que vocês nunca passem por isso! E, eu pego para tirar isso da cabeça e distrair eu faço as coisas que eu mais gosto. A Bianca já viu já. Eu passo na frente da casa da Bianca um monte de vez, de burro andando. Eu gosto, eu pego meu burrinho, lá, converso com ele, que nem um doido (riso) e

sumu! Eu fico me perguntando, porque eu fiz isso? Como eu vou fazer pra melhorar isso? Porque isso tá acontecendo comigo? Porque eu estou estressado?

Victor: E... o burro responde? Se responder é pior. Eu fumo Narguilé pra desestressar.

Willian: Victor, Janaína e um monte de gente faz outras coisas pra desestressar, só não querem falar. Fala aí.

Victor: (faz sinais de cigarro, lícito ou ilícito).

Carolina: Eu rezo um terço ou coloco uma música que eu gosto, música acalma. Ou mete uns murros no travesseiro, já cansei de dar. O meu problema é quase igual ao do Victor, de muitos, meu pai e a minha mãe. Tipo, meu pai não está presente na minha vida, tem só minha mãe. Todo mundo fala “sua mãe é pai e mãe”. Mas, tipo, eu queria um pai pra chamar de pai (choro). E aí, tem os outros, sempre te julgando, seu pai... Sendo que o que se passa mesmo só você sabe, ninguém sabe o que acontece. Eu já passei muita coisa na mão do meu pai que quase ninguém sabe. Teve uma noite, que... (choro). No meu aniversário, eu pensei que ele ia me dar parabéns, que tinha lembrado ou tinha algum presente. Ele disse que queria a minha morte, preferia eu morta, do que me dar algum presente. Ele tinha vindo atacar eu com um canivete pra me matar. Quase ninguém sabe disso, mas ficam me julgando.

Ariane: Todo mundo critica, julga o que vê por fora. A falta do pai é tudo. Eu também tive muita briga com o meu pai. Uns seis meses antes dele falecer, mesmo, assim que meu irmão nasceu. Meu irmão é filho do meu padrasto, não é do meu pai. Eu não tenho nada com isso (...).

O debate do Grupo 3 demonstra o quanto as questões de saúde mental estão presentes no espaço escolar cotidiano e aponta para a necessidade de a escola criar espaços/tempos para “curar as feridas” trazidas pelos alunos. As novas diretrizes propostas pela BNCC, ao abordar os Projetos de vida pensados para o Ensino Médio, orientam para uma aprendizagem que contemple o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais dos jovens, assim, indo de encontro com o apresentado no debate. O Grupo 1 e 2 também apontaram questões de saúde mental: depressão, problemas familiares, racismo, pensamentos suicidas e automutilamento. Os alunos em diferentes momentos pontuaram a necessidade de um profissional especializado, no caso, um psicólogo ou o desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcionem espaços para o diálogo, como rodas de conversas. Os sentimentos são inseparáveis do corpo físico. Cada pessoa age e reage de uma forma. Traumas, conflitos e alegrias permeiam as salas de aula e contribuem para sua produção.

Em algumas situações, os jovens conseguem criar na escola suas redes de apoio emocional, mas outros desconfiam, silenciam e criam muros. Alguns apresentam posturas de revolta e rebeldia, enquanto outros procuram maneiras para não pensarem nos problemas externos, mas é inevitável a presença no espaço escolar. Em suma, os jovens parecem apontar que os problemas relacionados a crise de autoridade entre professores/as e alunos/as na escola, a violência, a rebeldia, aprendizagem e as questões de saúde mental poderiam ser

resolvidos ou amenizados com mais diálogo, uma “tecnologia barata, porém de extrema complexidade, uma vez que exige para sua efetivação a prática cooperativa e simultânea de muitos sujeitos” (CARRANO, 2002, p. 55).

Os debates encontrados nesta subseção apresentam, claramente, jovens-alunos que vivenciam uma fase de transição, entre a infância e a fase adulta, mas mais marcadamente o fim da escolarização básica e as incertezas quanto ao futuro. Juventudes que apresentam as marcas da diversidade social, econômica, cultural, religiosa, além da diversidade de gênero, sexualidade e práticas espaciais na cidade. Tais jovens expressam em suas ações o sentimento de cerceamento da liberdade, contestando regras e normas que não reconhecem como legítimas, relatam as dificuldades de comunicação com os adultos, transgridem, fogem da sala, dormem, silenciam, evitam confrontos diretos ou se rebelam colocando apelidos em seus professores. Em geral, demonstram que desejam ser reconhecidos em suas diversidades, mostram inseguranças, dúvidas e medos diante de seus horizontes de possibilidades limitados. Apresentam as típicas dúvidas dos jovens dessa fase da vida em relação ao prosseguimento nos estudos e as responsabilidades do mundo adulto e do mercado de trabalho.

Há uma escola ideal e uma escola real. A instituição escolar, inegavelmente, pressupõe ordenamento, disciplina, normas e regras para que seja efetiva em sua função: ensino e aprendizagem. Ora, isso não significa que as práticas de ensino e as relações entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as) precisam ser autoritárias e antidialógicas, embora a relação professor-aluno seja uma relação hierárquica. O espaço escolar precisa ser aberto, dialógico e com atmosferas afetivas pacíficas para que sua função seja cumprida.

Nos grupos de discussão e nos relatos dos jovens em diferentes momentos da pesquisa, a dimensão do trabalho aparece como uma grande preocupação. Embora também demonstrem o desejo por uma escola mais festiva, dialógica e lúdica, entre outras questões, o fato é que os jovens-alunos pontuam que carecem de orientação em relação ao mercado de trabalho.

O trabalho é a atividade por meio da qual o ser humano produz sua existência, também pode ser visto como “um processo pelo qual os recursos disponíveis se distribuem social e geograficamente” por meio da ação transformadora, tanto dos homens quanto de seu entorno (SANTOS, 2006, p. 86). Através do trabalho, os jovens vislumbram a realização de sonhos, conquistas financeiras, pessoais, profissionais e autonomia. Além disso, o trabalho é essencial para a formação cidadã e para a formação da identidade dos sujeitos.

Nesse quesito, diversas dúvidas surgem nos jovens: Qual a minha vocação? Como vou me inserir no mercado de trabalho? Como e onde posso começar? Que profissão vou seguir na vida? Muitos jovens do Ensino Médio, por necessidades financeiras, já estão inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes, em subempregos. Outros jovens não veem a escola e o estudo como meios para conseguirem uma ascensão social e econômica. Daí a importância da orientação da escola e do ensino de Geografia, para que a inserção do jovem no mercado de trabalho ocorra de forma qualificada e para que consigam ampliar o campo de possibilidades para seus projetos de futuro. Cabe ainda destacar que a preparação para o trabalho é uma das finalidades da Educação Básica, definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9.394/96, em seu artigo 22.

Os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as): extratos de biografias individuais

Outro ponto que pareceu importante refere-se ainda ao mundo do trabalho, questão presente na Reforma do Ensino Médio e que na BNCC está sendo pensada a partir dos Projetos de vida. Os extratos de biografias individuais, apresentados a seguir, resultaram das imersões no cotidiano escolar e das entrevistas realizadas com os professores. Objetivam reconstruir conteúdos de suas vidas, anseios, frustrações e expectativas em relação ao futuro. É importante pontuar que os relatos dos jovens-alunos resultaram das interpretações elaboradas a partir dos registros no diário de campo.

Pais (1993) argumenta que o contexto atual é marcado por inúmeras transformações sociais e econômicas que acarretam em novas formas de mobilidade profissional e novas formas de emprego. Em consequência, tais transformações são paralelas a outras, como as transformações na vida cotidiana em suas formas sociais, familiares e individuais. Os jovens estão no centro destas transformações, sendo afetados em suas formas sociais e individuais de transição para a vida adulta: na inserção no mercado de trabalho, na elaboração de autonomia financeira e material, na constituição familiar, em seus hábitos de consumo e valores (PAIS, 1993, p. 10).

O que se quer aqui elucidar é que entre o jovem-aluno e os professores, no tocante às expectativas e escolhas profissionais há mais similaridades do que discrepâncias. Para isso, os professores foram questionados sobre: Quando você decidiu se tornar professor/a? O que motivou sua escolha? Como você avalia essa escolha hoje? As respostas foram as seguintes:

Minha mãe não era analfabeta, mas teve pouco estudo. Eu recebi muito incentivo da minha mãe, principalmente. A vida não foi fácil, mas como toda criança eu não tinha muita noção das dificuldades que passávamos. Eu decidi ser professora, era mais barato! (risos) E também porque eu realmente acreditava que se eu chegasse numa sala de aula, com a experiência que eu tinha... eu poderia ajudar esse adolescente a ser um humano melhor, bacana e um trabalhador honesto. É o que a gente tenta diariamente! Olha aí... eu querendo fazer a diferença e hoje eu não vou dizer que eu perdi essa vontade, mas posso afirmar que perdi a esperança, vejo como uma utopia ou um ideal impossível. Se hoje tivesse como voltar no tempo eu poderia até ser professora, mas me imagino na educação infantil, lá tem mais inocência. Tudo é trabalhoso, mas trabalhar com essa juventude desinteressada que a gente tem é sofrido. Temos momentos que são prazerosos e que me pego rindo com eles e isso me faz pensar que não estou totalmente arrependida. Mas estou sofrida e dolorida (professora Thaís).

Eu sou de uma época em que todas as moças faziam magistério, ou o chamado curso normal. Todas as minhas amigas fizeram. Na época, ser professora tinha *status*, era uma profissão elegante! Eu me lembro de uma professora que eu tive, ela usava um colar de pérola, um batonzinho rosa e uma saia na altura da canela. Acho que eu queria ser como ela. Hoje eu não consigo pensar em outra opção para mim. Eu gosto do assunto, do conhecimento que eu tenho, da informação, de estar sempre pesquisando e estudando. A realidade do ensino é frustrante, mas é a sua profissão e a sua vida. É... vivendo um dia de cada vez. (professora Ana Luiza).

Entre os meus amigos, os cursos mais procurados eram direito e agronomia, mas como eu gostava de exatas e não queria sair de casa, optei por cursar matemática para não mudar de cidade. Eu não pensei no começo em ser professor, pensava em trabalhar em escritório, mas talvez tenha sido a necessidade de começar em um emprego melhor e fui ficando. No interior as oportunidades de emprego, francamente, não são boas e na época o salário de professor era razoável. Mas, infelizmente, hoje ninguém sonha em ser professor (...). Não sei se para mim foi uma escolha profissional ruim, porque acabo tendo outras atividades remuneradas que complementam a minha renda (professor Paulo).

Nos relatos, os professores descrevem através de suas lembranças as razões para suas escolhas profissionais: as dificuldades financeiras, o valor mais acessível dos cursos, o desejo de não mudar para outras cidades, o ideal de fazer a diferença na vida, o *status* da profissão para as mulheres na época. Contraditoriamente, com os relatos se pode refletir: Se a docência é tão frustrante, o que os faz permanecer na profissão? Seriam os momentos prazerosos de interação e aprendizagem? A perseverança de uma escolha profissional? A necessidade financeira? Ou, tudo isso e mais um pouco? A desilusão pedagógica é algo que precisa ser pensado, pois esse profissional que precisa interagir, dialogar, ensinar, motivar, avaliar, plantar sonhos, formar cidadãos, atentar-se aos afetos e atmosferas afetivas do espaço escolar, também é um humano que precisa estar motivado para desenvolver o seu papel docente!

Atualmente, o ofício docente não está em alta entre as escolhas profissionais dos jovens e constatou-se entre os alunos que compõem os extratos de biografias individuais aqui elencados, sem surpresas, que nenhum citou o desejo de se tornar professor.

Conforme Pais (1993), as culturas juvenis não podem ser pensadas apartadas do contexto social estruturante que as envolve. A análise das culturas juvenis à luz da sociologia cotidiana e as retóricas sociais podem revelar os contornos que compõem a vida social e o processo através do qual cada sociedade produz a sua juventude. Não é certo que a condição social determine, entre os jovens pertencentes a uma mesma classe social, uma homogeneidade cultural ou de modos de vida. Assim como, por outro lado, os processos sociais que afetam os jovens não podem ser compreendidos meramente como resultantes de determinações sociais, pois há também o contexto das interações espaciais, o peso do meio e das redes de apoio, através das quais as juventudes modulam e armam suas trajetórias sociais. Entretanto, a forma através da qual as transformações se articulam para as novas gerações configura aos Estados políticas de ação, de curto e de longo prazo, voltadas à reduzir a marginalização e o desemprego, a novas mobilidades de crescimento econômico e novas demandas da sociedade (PAIS, 1993, p. 12). Fato que requer também uma atenção da escola, incentivando e informando os alunos sobre programas como o ProUni²⁴ (Programa Universidade para Todos), o Fies²⁵ (Fundo de Financiamento Estudantil), o Sistema de Cotas sociais e raciais²⁶ e o PNAES²⁷ (Plano Nacional de Assistência Estudantil). Tais exemplos de políticas públicas educacionais estão no horizonte das novas gerações e não estavam no horizonte das gerações mais velhas. O que significa aumento de oportunidades de acesso e de inclusão social, embora quantos jovens da escola pública sabem que as universidades

²⁴ O Programa Universidade para Todos (ProUni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de Educação Superior, conforme a Lei 11.096/2005.

²⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, conforme a Lei 10.260/2001.

²⁶ O Sistema de Cotas foi sancionado pela Lei 12.711/2012 que determina a reserva de cinquenta por cento das vagas das Instituições Federais de Ensino Superior e Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, bem como, por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência.

²⁷ O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um programa do Ministério da Educação de apoio a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior. As ações sugeridas pelo PNAES devem ser desenvolvidas na assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, conforme a Portaria Normativa nº 39, de dezembro de 2007 e Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

estaduais paulistas possuem cotas para egressos do ensino público? Com base no trabalho de Pires (2013, p. 60), pode-se afirmar que a política de cota age como “um instrumento importante para promover a democratização do acesso ao Ensino Superior” e os professores da educação básica tem um papel importante também na propagação dessas informações junto aos estudantes.

Nas três turmas acompanhadas durante a observação participante, vários jovens relataram os seus projetos individuais: o que fazem atualmente e suas metas para o futuro no campo educacional, familiar ou empregatício. Entre sonhos e ações concretas para efetivarem suas metas, selecionou-se alguns destes relatos, com os quais se pretende refletir. Convém esclarecer que apenas para facilitar a leitura, os relatos serão apresentados em três agrupamentos.

As turmas do 3º ano A e 3º ano B possuem preocupações e projetos de futuros similares. Numa turma composta por um total de trinta alunos, aproximadamente sete fazem cursos no período noturno na cidade de Adamantina, entre os cursos estão os técnicos em: meio ambiente, administração, desenvolvimento de sistemas, contabilidade, veterinária, agronomia e mecânica. Outros fazem cursos profissionalizantes como: manicure, designer de sobrancelhas, maquiagem e corte de cabelo. Já entre os alunos do 3º ano C, apenas três alunos relataram que fazem cursos extra escolares, sendo: técnico em contabilidade, estética de unhas e preparatório para concursos públicos. Segundo os relatos, os jovens parecem emendarem um curso após o outro como uma estratégia para alavancarem seus currículos, visto que, parecem se importar com o volume de certificados como uma estratégia para se destacarem entre outros jovens no mercado de trabalho. Em relação aos projetos individuais:

Mariana:

O futuro é preocupante, já dei muito trabalho. Depois que minha amiga foi recolhida na Fundação Casa eu percebi que se não quiser parar lá, preciso dar um rumo pra minha vida, fazer meu curso de pé e mão e trabalhar. Mas, tenho que mudar meu comportamento se eu quiser ter clientes, eu tenho noção disso. Muitos conselhos eu já recebi, mas a gente só ouve mesmo quando você vê alguém perto se ferrando e pensa: podia ser eu! Gostaria de fazer outros cursos profissionalizantes: massagista, estética, drenagem linfática, tipo isso..., mas, só tem em Prudente. Massagem séria, de gente séria, não pensa besteira! Quando falo que quero ser massagista o povo ri e pensa putaria. Meu pai quer me ajudar. Ano que vem, quando acabar a escola eu faço. Primeiro, tenho que terminar o curso de pé e mão, começar a ganhar um dinheiro para fazer outro curso. Não tenho a ambição de fazer faculdade não, não gosto de estudar.

Carlos Eduardo:

Eu já trabalho há mais ou menos um ano no salão Glamour. Sou ajudante, faço escova, ajudo a lavar e secar os cabelos, faço até a maquiagem. Tenho curso profissionalizante de corte de cabelo. Tenho que fazer mais e mais cursos. O que eu quero no futuro é ser o dono do salão e ganhar meu dinheiro.

Emanuel:

Eu trabalho de ajudante de pedreiro. Ajudo meu pai nas obras, na verdade ele faz o serviço pesado. Eu fico com dó, mas ele não me deixa fazer o pesado para não estragar a coluna. Eu não quero continuar como pedreiro, ganha bem, mas é muito sofrimento, vejo pelo meu pai, pesado e sofrível. Meu pai me poupa, mas quando eu for o chefe da família a responsabilidade de alimentar a família será minha. Acho que vou casar logo, só falta a noiva (risos). Lá em casa a ordem é casar logo, mas tem que ser da mesma religião. Somos Testemunhas de Jeová e para dar certo o casamento tem que acreditar e ter os mesmos valores, ir junto no salão, ter os mesmos gostos, ideias e rir das minhas piadas, tem que rir junto, né? O meu projeto de vida é simples: casar, ter filhos, ir no salão e ter um emprego capaz de garantir o sustento da minha família. Pretendo fazer um curso técnico de eletricista. Eletricista é mais limpo o serviço e parece que tem poucas pessoas aqui em Flórida, é menor a concorrência.

Beatriz:

A preocupação é para ontem. Tipo, não penso em estudar. Minha única chance é arrumar um cara para casar ou ter filhos para ter pensão. No último namoro deu ruim... violento, muito ciúmes e brigas. Preciso de alguém para me bancar com comida na mesa. Se bem que estudar não garante emprego e sustento, nem casamento. Na verdade, preciso de um emprego, mas não quero trabalhar todo dia. Preciso de tempo livre para ter minha liberdade, sair e beijar na boca.

Amanda:

Meu projeto de vida para o ano que vem é fazer um curso e me aprimorar na música. Eu sou do grupo de jovens na igreja Congregação Cristã e toco órgão, ganhei um dos meus pais. Toco até que bem, mas quero melhorar com um curso em uma escola de música, o que eu sei eu aprendi na igreja. A igreja é importante na minha vida, o pastor e o obreiro dão bastante conselhos, principalmente para as jovens se manterem preciosas e não desvirtuarem, tem muitas meninas que têm comportamentos destrutivos. Me manter na igreja é um projeto de vida para mim, casar com um bom irmão da igreja e cuidar do nosso lar.

No primeiro agrupamento de casos, os relatos dos alunos e das alunas Mariana, Carlos Eduardo, Emanuel, Beatriz e Amanda representam realidades distintas entre si, mas, em conexão por compartilharem similarmente a não inclusão da universidade em seus projetos individuais de futuro. No geral, os relatos dos jovens indicam que o contexto extraescolar dá

origem às escolhas, opções, focos de interesses e motivações distintas. Em alguns discursos, assim como em Pais (1993, p. 281), os jovens chamam a atenção para a inclinação amorosa orientada ao casamento como um projeto de futuro e para a noção tradicionalista de um bom casamento, em que o papel desempenhado pelo homem é de provedor familiar.

Entretanto, se evidencia também a capacidade cognitiva dos jovens de pensamento crítico e de criatividade para desenvolverem estratégias para atingirem seus objetivos pessoais. Nota-se que, de modo geral, analisam o número de pessoas empregadas, oferta e demanda, por exemplo, há muitos pedreiros e poucos eletricitas, muitas cabeleireiras e poucas massagistas, muitas manicures, mas poucas especializadas em desenhos artísticos nas unhas. Em situações em que os recursos financeiros são limitados, os investimentos precisam ser avaliados com cautela, visto que, além dos poucos recursos, existe a pressão familiar sendo exercida.

Os jovens nem sempre se enquadram nas culturas predeterminadas que a sociedade lhes impõe. Se outrora as trajetórias individuais dos jovens eram predeterminadas por sua classe social, gênero e qualificações acadêmicas. Atualmente, a transição da juventude para a fase adulta é marcada pela fluidez e inconstância, “fato que provoca uma sensação de perdição” (ALMEIDA e EUGENIO, 2006, p. 08).

Conforme pontuam Almeida e Eugenio (2006), diante das inconstâncias no campo educacional, familiar ou empregatício, os jovens tentam relativizar o valor dos diplomas e até a segurança dos empregos. Diante das incertezas em relação ao futuro e das possibilidades que não se encontram predeterminadas, os projetos de vida idealizados pelos jovens, às vezes, se abrem ao vazio e a trajetórias que dificilmente se alcançam. Outro fator apontado pelas autoras se refere a forte orientação em relação ao presente diante das incertezas em relação ao futuro. No segundo agrupamento de casos, os relatos apresentados possuem a similaridade de incluírem a universidade em seus projetos individuais de futuro, conforme:

Natielly:

Quero fazer faculdade de gastronomia e ser chefe de cozinha. Gosto de cozinhar e ajudar em casa. Mas, o que eu quero é ser profissional e ser dona de restaurante. Para isso eu sei que vou ter que morar fora e depois não voltar para Flórida Paulista. Não tem campo de trabalho, vou falir aqui! Esse curso que eu quero, eu já estou vendo, tem na Unoeste em Prudente, mas terei que financiar.

Gustavo:

Lá na Prefeitura, onde faço o estágio, escuto muito o povo falar. Quem não quer ir embora acaba fazendo algum curso para trabalhar na prefeitura. Eu não faria Pedagogia ou qualquer licenciatura presencial, os cursos na modalidade a distância são o melhor custo benefício: cada um faz o seu horário, estuda e se empenha quem quer e o mérito é todo seu, capacita a mesma coisa. Estou fazendo técnico em mecânica e vou fazer engenharia mecânica, meu curso não tem jeito tem que ter aulas práticas, tem teoria, mas a prática conta muito. Já sei até o local que vou trabalhar, numa empresa de Adamantina que faz peças automotivas. Meus tios já trabalham lá e vou no rumo deles.

Arthur:

Eu faço curso técnico em veterinária e vou fazer faculdade de medicina veterinária. Tipo, meu pai está fazendo medicina e me aconselha bastante. Preciso ajudar meu avô no sítio, então, isso já está certo pra mim e na minha cabeça.

Willian:

O futuro é incerto, sempre! Mas, quem se dedica bastante na escola... eu estudo e acredito que vou conseguir fazer o curso que eu quero, que é psicologia. Hoje tem mais chances, bolsas de estudo, cotas, financiamento estudantil, e eu tenho recebido bastante apoio de professores, família e amigos. Escola de manhã, técnico em contabilidade no noturno e o estágio no fórum a tarde. Tenho estudado e me esforçado bastante para conseguir. Quem é pobre precisa se esforçar mesmo, não pode ficar com preguiça esperando as coisas caírem do céu, tem que correr atrás dos sonhos.

Gabriela:

Faz muitos anos que eu trabalho, comecei com 14 anos, acho. Eu acho importante para ter autonomia, não ter que ficar pedindo para o meu pai para me comprar um batom. Meu pai nunca deixou faltar nada lá em casa. Só eu sei das coisas que eu preciso. Não gosto de ter que ficar explicando porque eu preciso de um batom rosa se eu já tenho um vermelho, entende? Preciso de autonomia, mas quero fazer faculdade de Direito, ter um emprego melhor, meu sonho. Trabalho servindo as mesas em uma lanchonete da cidade. Fazer faculdade é o maior medo porque sei que tenho limitações, não sei se passo no vestibular e não sei se tenho perfil, não sou uma aluna que estuda.

No segundo agrupamento de casos, nos relatos dos alunos e das alunas Natielly, Gustavo, Arthur, Willian e Gabriela, cada qual com suas especificidades, mas, nota-se que além de compartilharem o desejo de ingressarem em um curso universitário, também compartilham da capacidade de conciliar o estudo e o trabalho, demonstrando ter competência para assumirem e executarem múltiplas tarefas. O relato de Willian evidencia a necessidade de perseverança para continuar estudando diante das dificuldades financeiras

e sociais postas aos jovens pobres. Segundo Willian, o cansaço e o esforço individual seriam recompensados com a obtenção de um diploma universitário.

Entre os relatos se pode identificar que a ação para buscarem a satisfação em seus projetos individuais e metas para o futuro é influenciada pela posse de um conjunto de recursos que se constituem em importantes redes de apoio que podem estimular os jovens a se mobilizarem conscientemente na direção de suas metas. Nos discursos, tais redes de apoio apareceram como: ter uma família disposta a arcar com um financiamento estudantil, encontrar o apoio de professores, da família e de amigos ou ser orientado por pais e tios.

No terceiro e último agrupamento de casos foram reunidos os relatos dos alunos e das alunas Janaína, Ariane, Caio, Matheus, Larissa e Bianca. Alguns desses jovens demonstraram estar preocupados com a estética do corpo, enquanto outros demonstraram interesse na obtenção de aprovação em concursos públicos. Novamente, os jovens não incluíram como um objetivo de futuro a obtenção de um diploma universitário. Os seis jovens apresentaram um comportamento similar durante as observações em sala de aula: sair sem autorização, cabular aula, pouca ou nenhuma atividade em sala de aula realizada e uso constante de celular. Um aspecto a se observar, segundo Pires (2013), é que essa situação é característica singular dos sujeitos e fruto das relações sociais estabelecidas nos contextos em que os jovens estão inseridos e da condição em que se encontram, no caso dos jovens floridenses pesquisados; da condição de jovens de uma cidade pequena com um campo de possibilidades limitador; e, não menos, da necessidade dos jovens de se adequarem às novas exigências e situações da vida cotidiana. Conforme alguns depoimentos dos jovens:

Janaína:

Moro no distrito do Indaiá do Aguapeí e trabalho à tarde na padaria da minha mãe. É o sustento da família, mas não é o meu projeto de futuro, eu quero é ir embora, quero ser da Polícia Militar. Meu namorado foi embora da cidade de Flórida, trabalha em um restaurante dos tios dele no Paraná. Eu também quero ir embora, aqui não tem emprego. Estou fazendo curso preparatório para o concurso da Polícia Militar na cidade de Dracena, estudo aos sábados, (risos), lá eu estudo. É preciso investir hoje para colher no futuro.

Ariane:

Ter o corpão sarado é também um projeto de futuro, quem vai querer casar com uma gorda. Marido rico quer mulher gostosa. Manter a dieta é caro, além da mensalidade da academia, tem o pré-treino e o pós-treino, para ter resultado tem que cuidar da alimentação. O foco no treino é o projeto.

Caio:

Hoje trabalho no mercado de empacotador. Também ajudo as velhinhas a carregar as sacolas (risos). Quero passar no concurso para trabalhar na Sabesp. Estou até com o edital aqui no celular, baixei para estudar. Tem que tentar um emprego melhor.

Matheus:

Acabando o ano eu vou casar com a minha namorada e vou cuidar do sítio do meu pai, cuidar do gado e do sítio. Já está certo, todos lá em casa apoiam que eu assuma as responsabilidades do sítio, não vou fazer faculdade. Não preciso de faculdade para isso. Posso fazer o curso que quiser, não é pelo dinheiro, só não quero. Não gosto de estudar e prefiro cuidar do que meu pai já conquistou.

Larissa:

Não consigo me concentrar aqui e não sei, prefiro ficar conversando, faço alguma coisa quando é para nota ou em grupo, mas todo dia é muito. Eu queria fazer agronomia na Unesp de Ilha Solteira, meu primo estuda lá. Se ele conseguiu eu também consigo. Depois que a escola acabar eu vou me concentrar mais e estudar para o vestibular, agora eu prefiro ficar com os meus amigos ou no celular. Eu só vou fazer uma faculdade se for pública, porque se meus pais forem pagar, eles vão escolher o curso e ainda cuidar da minha vida, não vai dar certo. Se eu não for embora de Flórida já sei o meu futuro, vendedora de loja ou caixa de supermercado, com muita sorte.

Bianca:

Hoje sou babá, mas na verdade eu não gosto de criança birrenta, mas, preciso. Ganho R\$ 200,00 por mês para buscar a criança na creche e ficar com ela até a mãe chegar do trabalho. Meu projeto de futuro seria consultar uma nutricionista, estou muito gorda. É muito difícil manter a dieta, comer coisas saudáveis é caro e dá trabalho, mas, vale a pena. Para ter um outro tipo de emprego, tenho que emagrecer. Estudando é difícil arrumar emprego, por causa do horário. No mercado para empacotador só empregam os meninos, percebe? Em loja não contratam gordas. É difícil, mas, terminando a escola vou deixar currículos em Adamantina, a cidade é maior e tem a fábrica de bolacha, mercados maiores, lojas de rede e fábrica de roupa. Muitas pessoas daqui vão trabalhar todo dia lá, com sorte ano que vem eu estarei lá no busão de manhã. A meta... ficar magra e arrumar um emprego de verdade. Com duzentos contos dá só para por crédito no meu celular e comprar umas coisas, um mês eu compro a calça, no outro a blusa, no outro o tênis... e assim vai. Os meus planos são realistas e tenho poucas chances, casar, ter família e um emprego. Faculdade... gostaria de ser enfermeira, mas isso é outra coisa, porque tenho que comer é hoje, pagar a conta do celular, ajudar em casa. Minha mãe está muito doente, gastando com remédios, tem que ir e vir nos médicos e preciso prestar atenção, não tenho tempo e grana para perder. Tenho que ter emprego hoje e pagar água e luz hoje.

O último agrupamento de casos é marcado pelo contraste entre os discursos e as ações desses jovens na escola. Os relatos da aluna Janaína e do aluno Caio, por exemplo, revelam o desejo dos jovens em obterem um cargo público através de concursos públicos, entretanto, os jovens não percebem nas suas aulas a existência de ferramentas para potencializarem suas metas individuais. Estão mais focados no presente, seja pelas necessidades, seja porque seus projetos de futuro já estão bem decididos e resolvidos.

Para Almeida e Eugenio (2006), as incertezas em relação ao futuro têm criado entre alguns jovens uma forte orientação em relação ao presente, fato que as autoras denominam de desfuturização. Nestes casos, os projetos individuais de futuro são pouco expressivos ou inexistentes, visto que, em situações em que pouco se espera do futuro o tempo presente ganha maior importância.

Nota-se, entretanto, entre os discursos sobre as metas para o futuro o contraste entre si, revelando realidades e perspectivas muitas vezes antagônicas, mas, que se cruzam diariamente no mesmo espaço escolar, como as metas de ter um corpo ideal, ter um emprego, garantir a sobrevivência imediata, cuidar do que o pai tem ou deixar para pensar no futuro no ano seguinte.

Colocar-se em situações de risco possibilita à alguns jovens transcenderem a rotina e se libertarem mediante a evasão. Assumir os riscos de, por exemplo, cabular a aula e ficar escondidos na rampa da escola, é estar de posse de um poder que valoriza a transgressão e marca a vontade de escapar ao conformismo, mas, também pode ser visto como um comportamento socializado, que reproduz uma resistência rebelde à adversidade. Entre alguns jovens, assumir riscos pode ser também uma fuga da realidade (ALMEIDA e EUGENIO, 2006, p. 12).

No relato da aluna Larissa, a fuga da realidade fica mais evidente: “agora eu prefiro ficar com os meus amigos ou no celular”. Conforme apontam Almeida e Eugenio (2006), a imersão no cenário virtual, em redes sociais virtuais ou jogos virtuais, insere os jovens em realidades virtuais, embora, não deixem de existir por serem virtuais, configuram uma nova vivência da realidade em que os jovens possuem: protagonismos, façanhas, desafios e descobertas que dificilmente no mundo real concretizariam.

Os relatos das alunas Ariane e Bianca destacam o quanto a cultura corporal seduz os jovens por sua expressividade. Segundo Almeida e Eugenio (2006), o investimento na imagem corporal contribui para a construção da identidade dos jovens e confere uma expressão simbólica de poder, uma vez que podem se diferenciar através de atributos. Assim,

a imagem ideal corporal confere, simbolicamente e em sua construção imaginária, o poder para ampliarem suas possibilidades em relação ao futuro: sendo magra posso ter um marido rico ou sendo magra posso conseguir um emprego formal.

Na Argentina, Rodiles (2007) aponta para as mudanças que as juventudes de diferentes meios sociais experimentaram, especialmente em relação à educação e ao emprego. Segundo o autor, para os jovens que começam a transição da escola para o trabalho não deveria, mas, a condição de pobreza causa impacto no *status* social dos jovens e em suas habilidades de se integrarem na sociedade e no mercado de trabalho.

Segundo Rodiles (2007), o desemprego, a jornada parcial e as condições precárias de trabalho caracterizam o mundo dos jovens pobres. Os jovens pobres entram no mercado de trabalho mais cedo e estão mais propensos a serem submetidos a subempregos. Para alguns desses jovens pesam as dificuldades de combinar atividade econômica e educacional. Os obstáculos são maiores entre as jovens pobres, que encontram espaços de segregação na sociedade e no mercado de trabalho. O relato da aluna Bianca traz indícios de que, em certa medida, as oportunidades de emprego são também fortemente diferenciadas entre os gêneros.

Olhando para a escola com mais proximidade, refinando o olhar, apurando os sentidos e as reflexões, percebe-se que há uma enorme diversidade presente neste espaço de encontros, trajetórias e histórias simultâneas e coexistentes (MASSEY, 2008, p. 23). Assim, seria uma ilusão acreditar que essa pesquisa conseguiria dar conta de abranger toda essa diversidade, não é a intenção.

Por fim, como última contribuição desta pesquisa, a proposta é pensar a formação cidadã e suas relações com o ensino de Geografia, a partir dos resultados alcançados. A Geografia, enquanto disciplina escolar, possui como principal objetivo a formação do pensamento espacial dos estudantes, capacitando-os para compreender e transformar suas realidades e assim, contribuir também para a formação de cidadãos plenos. Entre os conteúdos da Geografia também está o mundo do trabalho, os objetos técnicos e sua evolução histórica, o meio técnico-científico-informacional, entre outros conteúdos que supõem “o encontro de conceitos, tirados da realidade, fertilizados reciprocamente por sua associação obrigatória, e tornados capazes de utilização sobre a realidade em movimento” (SANTOS, 2006, p. 10).

5 FORMAÇÃO CIDADÃ

Nas seções anteriores buscou-se destacar a importância de uma escola mais dialógica e a partir desta seção, a intenção é mostrar, partindo da Geografia, como é possível a construção de uma educação mais dialógica, que incorpore e se abra às culturas juvenis. Antes, porém, de adentrar neste tema, é importante realizar uma reflexão sobre a formação cidadã e a defesa da presença da Geografia como um componente curricular na escola, sem com isso, perder de vista o objetivo anterior.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao Ensino Médio, conforme a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, foi precedida de um debate intenso e mobilizado por movimentos sociais organizados, por sindicatos de professores e trabalhadores da educação, por universidades e pesquisadores. Tais debates incluíam: quais os componentes curriculares seriam obrigatórios ou não para os três anos do Ensino Médio; quais os impactos da retirada de disciplinas curriculares para a formação cidadã; além de críticas ao sistema educacional brasileiro. Embora, o artigo 10 dessa resolução garanta a presença das “Ciências humanas e sociais aplicadas”, cabe reiterar a importância da Geografia no currículo escolar obrigatório, não apenas por ser uma disciplina que proporciona a leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo, mas também pelo próprio conhecimento ensinado. Assim, a defesa da Geografia, como componente curricular da educação básica, na perspectiva da formação cidadã, consiste em sua atuação ao promover uma reflexão crítica dos fenômenos espaciais ao operar os conhecimentos geográficos ensinados nas escolas.

As escolas possuem duas dimensões importantes²⁸, a institucional com metas, normas, rotina e conhecimentos científicos sistematizados, e a dimensão cotidiana com as redes de sociabilidade, as interações e as vivências com os grupos de amigos, que possibilitam aos jovens criar redes de apoio, subjetividades, pertencimentos, projetos de vida e identidades. Diante dessa premissa, como o ensino de Geografia poderia incorporar a dimensão institucional e a dimensão cotidiana? Ou seja, como o ensino de Geografia, de modo

²⁸ Para um aprofundamento a respeito das reformas educacionais na contemporaneidade: Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo o que cabe à área de Ciências Humanas, análise sobre tais políticas que objetivam ser um instrumento indutor de mudanças significativas no currículo, gestão institucional, no trabalho docente e na organização dos espaços-tempos escolares, ler: PIRES, L. M. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: Ascensão, V. O. R. *et al. Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica*. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 232-260.

dialógico, poderia incorporar as culturas juvenis, as experiências e vivências dos jovens-estudantes, visando contribuir para uma aprendizagem significativa e formação cidadã?

Com o propósito de desenvolver as indagações anteriormente feitas, esta seção será subdividida em três partes. Primeiramente, traz uma contextualização através da análise de documentos normativos, leis e diretrizes educacionais em relação à formação para a cidadania. Na sequência, o texto objetiva destacar a importância do ensino de Geografia para a construção e o exercício da cidadania. Por fim, na terceira parte, o texto traz uma proposta de ensino, considerando as reflexões feitas e partindo do estudo realizado na escola DPGG.

5.1 PRERROGATIVAS EXPRESSAS NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) são dois marcos regulatórios que fundamentam a organização da educação brasileira. A Constituição Federal (1988) estabelece, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) regulamenta, de forma específica, itens referentes a educação escolar presentes na Constituição Federal (1988). Reitera como finalidade da educação básica o mesmo pressuposto do artigo 205 da Constituição Federal (1988) e estabelece no seu artigo 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde as séries iniciais, destacavam a importância dos conteúdos curriculares como “instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática” (BRASIL, 1997, p. 33) e apontavam para a necessidade de que:

a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13).

Além disso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), essa etapa da educação básica deveria oferecer aos alunos competências e habilidades que lhes permitissem:

- compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural (BRASIL, 2000, p. 96-97).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) deixavam explícitos os fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular e pedagógica, tendo em vista “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 2000, p. 101). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN), reafirmam que a educação básica é um direito universal indispensável para o exercício da cidadania em sua plenitude e somente “um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos” (BRASIL, 2013, p. 17).

Nessa perspectiva, tais normativas, consideram que o direito à educação básica parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e que a educação escolar deve ser um processo articulado que assegure a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o desenvolvimento integral do educando, em todas as etapas constitutivas da educação básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a educação superior (BRASIL, 2013, p. 20).

A BNCC soma-se a um conjunto normativo de políticas educacionais e curriculares. Define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo da educação básica. Embora a etapa da BNCC, referente ao Ensino Médio, tenha sido homologada no ano de 2018, conforme a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, sua implementação tem o prazo de dois anos, contados a partir de sua publicação, portanto, não estava implementada na escola DPGG no momento da pesquisa. Porém, o que se quer

argumentar aqui é que a BNCC também aponta para a necessidade da formação para o exercício da cidadania.

Nessa direção, “a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida”, tendo em vista “a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária”. Assim, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais, devendo essas aprendizagens “assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições” (BRASIL, 2018, p. 475-479).

A concepção de formação para a cidadania é prerrogativa também presente no Currículo do Estado de São Paulo para o ensino de Geografia, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O documento normativo apresenta as aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas junto aos alunos e deixa explícita a orientação para que “o debate em sala de aula seja construído de modo a contribuir para uma formação crítica, ética, humanista e solidária dos jovens cidadãos” em uma proposta em que a “cidadania deve ser colocada em curso, para que se promova a igualdade de direitos e a justiça social”. Em suma, o documento indica que os conteúdos específicos da Geografia, assim como de outras ciências, por intermédio do professor, busquem ampliar a visão de mundo dos jovens, promovendo discussão, compreensão e mobilização nas “formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI”. Assim, “cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada, e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados” (SÃO PAULO, 2011, p. 76-77).

Em conformidade com Young (2010), a pesquisa também defende o papel educativo do currículo²⁹ e das fronteiras disciplinares, visto que, o currículo é o conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os alunos, com uma base social e histórica, cuja finalidade deve ser a de promover o desenvolvimento intelectual e, portanto, deve basear-se no conhecimento especializado. As disciplinas com suas fronteiras oferecem aos alunos a possibilidade de passar do mundo cotidiano, no qual os conceitos são desenvolvidos pela experiência, para o mundo escolar, no qual o mundo é objeto sobre o qual

²⁹ Young (2010) defende um currículo centrado em disciplinas. Aponta que algumas reformas educacionais, recentes e semelhantes em vários países, têm levado a um “esvaziamento do conteúdo” ofertado aos alunos. Por mais nobres que sejam as justificativas – inclusão social, ampliação do acesso, redução do abandono e da repetência, é preciso compreender os limites do currículo. Atribuir a reformas curriculares uma possibilidade de resolução de problemas sociais e econômicos, sem que sejam tratados em sua origem (externa a escola) é distorcer o que o currículo pode ou não realizar.

se pensa. A disciplina de Geografia, ao promover o desenvolvimento dessa capacidade, trabalha no sentido de reduzir a probabilidade de alienação na vida cotidiana fora da escola, possibilitando aos alunos estabelecerem conexões, desenvolvendo o senso crítico e se apropriando de um conhecimento significativo.

Um ensino de qualidade não se resume meramente a diminuição da evasão e da repetência, ou a ampliação das matrículas na escola. Refere-se “à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 145). Entretanto, como a escola pretende ser *locus* de formação da cidadania quando os estudantes não se reconhecem nela, não participam das decisões, não têm suas vozes ouvidas?

Os documentos normativos pregam a necessidade da formação para a cidadania e para a formação integral³⁰ do aluno. Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 119) destacam que a formação para a cidadania deve empenhar-se para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade para transformá-la, assim, a escola deve investir para formar sujeitos engajados pela justiça social. É importante pontuar que a disciplina de Geografia é uma das disciplinas dos componentes curriculares que mais traz contribuição para a formação cidadã, fato que reforça sua relevância no currículo escolar.

A Geografia, como ciência humana, pesquisa o espaço produzido pela sociedade em diferentes tempos históricos, considerando o espaço como resultante das contradições e das relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza. A Geografia, como disciplina escolar, por sua vez, oferece sua contribuição “para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 38), construindo parâmetros reais para a compreensão de espaços locais e de regiões mais distantes.

O estudo realizado por Vallerius (2017), embora o foco seja a formação do professor de Geografia na contemporaneidade, apresenta elementos relevantes para a análise da

³⁰ Entende-se aqui que o conceito de formação integral compreende que a educação deve visar a formação e o desenvolvimento humano global, ou seja, nas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), na história da educação brasileira, as primeiras referências à formação integral aludem a década de 1930 e aos movimentos sociais reivindicatórios pela ampliação do atendimento escolar, conhecido como Manifesto dos pioneiros da Educação Nova.

formação cidadã. Segundo o autor, a “dimensão cidadã da formação cresce dentro de um contexto onde a promoção da consciência crítica dos sujeitos sobre as suas realidades, sobre os direitos de manifestar-se politicamente, culturalmente e religiosamente é incentivada” (VALLERIUS, 2017, p. 22) e, nesse processo, a escola, e especialmente a disciplina de Geografia, possui um papel de fundamental importância. O autor argumenta que “o professor de Geografia tem um compromisso implícito com a formação cidadã dos estudantes” e sua atuação é fundamental no combate e na solução de diferentes problemas, o que reforça “a diferença que a sua atuação comprometida pode provocar na sociedade” (VALLERIUS, 2017, p. 28).

A cidadania, sem dívida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter. (SANTOS, 2007, p. 19-20, grifos nossos).

Conforme Santos (2007), a cidadania se aprende. Não basta que a cidadania seja um estado de espírito ou uma intenção. “Ela tem o seu corpo e seus limites como uma situação social, jurídica e política”. Logo, para ser mantida pelas gerações e ter eficácia, além de inscrita nas leis, “mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas”, é preciso “o direito de reclamar e ser ouvido” (SANTOS, 2007, p. 20). Nesse sentido, a Geografia escolar tem um papel importante a cumprir na formação integral do aluno e seu preparo para a vida em sociedade.

5.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

A visão ingênua de um ensino de Geografia, apolítico, descompromissado e neutro precisa ser superada. Um ensino de Geografia contemplativo, inerte e enciclopédico não condiz com uma proposta de um ensino para a cidadania. Mas, mais do que pensar a Geografia como fundamental para a formação da cidadania, a reflexão aqui está voltada à pensar na Geografia como fundamental para realizar o diálogo com jovens a partir do conhecimento do seu espaço social, de seu mundo fora da escola, de seus anseios e medos. Nesse sentido, uma Geografia dialógica não deixa de ser fundamental para a formação cidadã. Ou seja, a formação cidadã deve passar pelo ensino dialógico de uma Geografia aberta aos estudantes jovens.

Por mais que possa parecer óbvio, o ensino de Geografia só será válido se conseguir dialogar com o mundo real, conectando a Geografia escolar com a Geografia vivida. Ainda que a visão tradicional e conteudista de ensino esteja presente, em parte dos docentes, é preciso considerar que uma parcela expressiva dos alunos da escola pesquisada não tem o vestibular como uma meta de um futuro próximo, assim, para esses alunos o Ensino Médio representa a terminalidade da educação formal. Para além da formação para a cidadania presente nas prerrogativas impressas nos regulamentos e normativas que fundamentam a organização da educação brasileira, está a prática docente cotidiana e próprio conhecimento geográfico ensinado.

Nesse sentido, a reflexão sobre uma Geografia para as juventudes na escola, especificamente, para o Ensino Médio, tal como proposto nos objetivos específicos da pesquisa e no próprio título do trabalho, se faz necessária para reforçar a importância da Geografia como componente curricular da educação básica. Refere-se a questão: Como a Geografia poderia se aproximar dos jovens e de seus interesses de forma dialógica e colaborar com a dimensão cidadã?

Os estudos realizados por Callai (1999; 2001) e Castrogiovanni (1999) trazem alguns exemplos de ideias presentes no senso comum vinculadas ao ensino de Geografia. Referem-se a um ensino enciclopédico, maçante, tecnicista, fragmentado, com pouco sentido prático e distante da realidade. Comparando com estudos mais recentes, como os estudos de Caso (2011), Chaveiro (2011), Nedel (2015), Nishiwaki (2017), Vanderlei (2018) e Santana (2019) atualmente o senso comum mantém elementos dessa visão.

Um avanço no pensar sobre o ensino de Geografia está vinculado à compreensão de que mais do que classificar e conceituar, o ensino de Geografia deve estar voltado a “entender os processos”, com isso, não significa a defesa pela eliminação da memorização ou das classificações, tampouco a defesa de um ensino superficial e genérico (KAERCHER, 2000, p. 136), mas a defesa do exercício de leitura do mundo, uma leitura menos ingênua e mais crítica, que contribua para a formação cidadã e para formar seres humanos solidários, justos e tolerantes (NEVES, 1999; CASTROGIOVANNI, 1999).

Assim, em conformidade com Kaercher (2000, p. 138), compreende-se que o conteúdo não é o único objetivo, mas é “um caminho para ir além dele”. O autor aponta algumas etapas metodológicas norteadoras para a prática docente, mesmo que pareçam simples, tais práticas podem fazer a diferença, são: ouvir os alunos, sistematizar as falas, criar e estimular polêmicas e produzir surpresas que estimulem a paixão por aprender. Embora o debate sobre

um ensino de Geografia - superficial, descritivo, mnemônico, enciclopédico e fragmentado, já tenha sido superado, isso não foi suficiente para modificar algumas práticas docentes, que ainda assumem posturas tradicionais, centradas em quantidades de informações desinteressantes e descontextualizadas da realidade dos jovens alunos. É preciso ainda, superar o empirismo, associado à pedagogia diretiva, ou seja, superar o ensino de Geografia pautado na transferência de conhecimentos sem problematizações e debates.

Desse modo, entende-se que os jovens alunos não são uma folha de papel em branco, mas sujeitos com biografias e geografias vividas. Nesse sentido, compreende-se que a relação professor-aluno é fortalecida quando pautada pela pedagogia relacional, referente à epistemologia construtivista, partindo do pressuposto de que o ensino-aprendizagem é um processo e a interação dialógica entre professor-aluno é uma parte importante nesse processo.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, conforme os estudos realizados por Menezes e Kaercher (2018, p. 303), as práticas docentes prezam mais pelo conteúdo do que pela reflexão. Desse modo, para superar o pensamento empírico, os conteúdos geográficos não devem ser o fim, mas o meio para propor desafios, instigar a dúvida, a criação e a reflexão dos sujeitos, encorajando-os para expressar seus interesses, suas dúvidas e pontos de vistas divergentes, direcionando a interação para a cognição e a troca de conhecimentos; em uma interação professor-aluno oposta ao autoritarismo e conformismo.

O que está posto é um princípio bastante simples que Paulo Freire (1996, p. 135) estabeleceu: ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Sem o diálogo não existe comunicação e sem o diálogo não é possível existir processo educativo, na ausência do diálogo ocorre apenas repasse de conteúdos e informações. A prática docente precisa estar voltada ao saber ouvir, induzir discussões, fazer provocações, propor novos temas e organizar as ideias.

Bento (2013), em sua tese de doutorado, fornece relevantes pistas sobre a importância de uma aproximação entre o ensino de Geografia e a realidade vivida pelos alunos. Pontua 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 à 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. Os 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, segundo Cavalcanti (2013, p. 75), 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”.

Cardoso (2011, p. 62) também defende a necessidade de uma didática urbana voltada para orientar os diversos níveis de ensino sobre a cidade. Tomar a cidade como campo de conhecimento, palco de atividades e manifestações de seus habitantes, os sentimentos de identidade coletiva, as percepções subjetivas e experienciais, assim, relacionando a cidade e suas vivências ao campo educativo. Turra Neto (2014), ao estudar as mudanças na cidade de Presidente Prudente, retoma a ideia da Geografia como ciência do espaço e testemunha das transformações nas paisagens, estudo que pode ser tomado como exemplo para a elaboração de uma sequência didática. Embora uma didática urbana tenha sido mais amplamente estudada em cidades médias e metrópoles, conexões com cidades de pequeno porte podem também ser estabelecidas.

Nesse sentido, a pesquisa concorda com Pires (2013), pois entende que a prática docente é potencializada quando orientada para a cultura geográfica dos jovens alunos, ou seja, quando consegue estabelecer relações entre as práticas espaciais dos jovens alunos e seus lugares de vivência (numa correlação entre o local e o global) com os conteúdos/conceitos trabalhados em sala de aula. Entende-se que associar elementos singulares do cotidiano local e regional com o conhecimento científico, de modo problematizador, pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem e a formação para a cidadania. Assim,

é possível os professores conhecerem os alunos com quem dialogam no cotidiano da sala de aula, o que pensam e o que fazem, suas dificuldades, expectativas e frustrações com relação à formação profissional, seus projetos de vida, os modos de ser e de viver, de interpretar e significar, suas demandas de sobrevivência e formas de sociabilidades, os modos (singulares) de uso e apropriação do espaço, suas práticas espaciais estabelecidas no e com o seu lugar de vivência, e suas representações (que se dão pela sua relação com o mundo e com os outros) (PIRES, 2013, p. 239).

O município de Flórida Paulista possui uma cidade de pequeno porte com forte influência do universo rural, fato que traz uma gama de particularidades e possibilidades de temáticas para o ensino de Geografia incorporar as vivências e as experiências dos estudantes. A leitura do mundo a partir dos fundamentos da Geografia presentes nos conteúdos da Geografia escolar tem um papel excepcional na contribuição para formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes, mas, para isso, o ensino de Geografia deve se vincular com o contexto local e situá-lo no mundo real, considerando o aluno como um ser histórico, incluindo seus conhecimentos e necessidades, pois, não “basta oferecer uma escola a todos, se as camadas populares não tiverem uma voltada às suas necessidades” (CASTROGIOVANNI, 1999, p. 177). Para tal, o ensino de Geografia deve atentar-se à ação concreta dos homens e mulheres, pois são eles os construtores do espaço geográfico que, através do trabalho, modificam o espaço e os lugares. Portanto, a Geografia também é responsável pelo árduo e necessário processo que Paulo Freire chamou de “humanização do homem” (FREIRE, 1987).

Couto (2011) sugere uma pedagogia problematizadora das práticas e dos saberes espaciais dos alunos, intermediada pela construção do conhecimento geográfico. A problematização da prática social é apontada pelo autor como a essência, pois é, a partir da experiência socioespacial pessoal e concreta, em que os indivíduos reconhecem seus pontos de referência, que o ensino de Geografia poderá avançar para a representação dos espaços em diferentes escalas. Isso implica realizar uma abordagem a partir dos significados que esses conceitos possuem na vida concreta das pessoas nos dias atuais. Trata-se de pensar a Geografia que existe no meio social e que o aluno toma contato através de sua própria participação espacial.

Em uma sociedade como a brasileira, desigual e marcada pela concentração de renda, uma parcela expressiva da população não alcançou a cidadania plena, isto é, que atua, reivindica e propõe ações. Cidadania plena não se confunde com acesso aos bens de consumo ou acesso às informações. No contexto atual, os jovens têm acesso a um grande volume de informações, o que não é sinônimo de conhecimento. Assim, sob a mediação do professor, a problematização das informações pode contribuir para a compreensão do mundo, tal como ele é, com diferenças, injustiças e exclusão (VLACH, 2011, p. 20). Se a partir da problematização das diferenças e injustiças do mundo, o aluno conseguir se indignar e se engajar em ações de mudança, a formação cidadã alcançou o seu êxito.

Pensar uma Geografia escolar para o Ensino Médio envolve compreender os jovens, promover práticas democráticas e dialógicas e ações voltadas à formação dos projetos de vida desses sujeitos, ajudando-os a avaliar o grau de realismo ou as limitações desses projetos, bem como ações para ampliar a visão de mundo para que esses projetos possam ser também mais amplos, tal como propõem Dayrell (1996) e as reformas educacionais contemporâneas - Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Há, neste momento da vida, uma pressão dirigida aos jovens, principalmente aos jovens das periferias, para a entrada no mercado de trabalho. O trabalho é uma dimensão importante para que os jovens das camadas populares consigam exercer sua cidadania e consumam os signos da cultura juvenil global. Os jovens participantes da pesquisa solicitam que a escola promova discussões e ações que orientem sua inserção no mercado de trabalho, essa é também uma das funções sociais da escola: contribuir para a formação integral dos alunos. Embora isto esteja colocado, outra reivindicação está relacionada a orientações em como realizar a transição para a idade adulta, como passar para esta outra fase da vida, cujo fim do Ensino Médio é um marcador importante.

Segundo Carrano (2011), a transição da juventude para a fase adulta não é linear, mas marcada por dois fatores de influência: o peso do meio e do contexto social. Embora não se desconsidere as múltiplas possibilidades de cada indivíduo, tampouco as potencialidades de suas redes de apoio e a possibilidade de as pessoas criarem estratégias para ascender socialmente, o contexto social não pode ser desconsiderado como parte das provações cotidianas que os jovens e as jovens precisam lidar no seu processo de transição para a idade adulta.

O distrito rural da pequena cidade de Flórida Paulista, por exemplo, coloca dificuldades para a mobilidade dos jovens. Assim, o ir e vir de um curso profissionalizante, em um horário em que não existe fluxo de ônibus, coloca uma jovem em uma situação de insegurança. São situações que vão compondo trajetórias biográficas diferentes e exercendo influência no campo de possibilidades. Assim, considerando a dimensão pessoal da vida se reconhece que as pessoas não são simplesmente moldadas por condições estruturais, porque nas trajetórias de cada um, as combinações são as mais variadas e as negociações complexas.

Nesse sentido, os jovens, mesmo aqueles das periferias, são muito mais plurais do que aquilo que a instituição escolar, normalmente, intui ou deseja perceber. As escolas esperam alunos e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo. Muitas dessas trajetórias são oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos

espaços-tempos da *internet*, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos ou de culturas criativas e periféricas. Porém, há muitos jovens aprisionados no espaço/tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem seus projetos de futuro, para estes, a escola (CARRANO, 2011, p. 18) e a formação para o exercício da cidadania faria toda a diferença.

5.3 UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO

A proposta de ensino para a formação cidadã no Ensino Médio, aqui sugerida, tem como principal referência orientadora a pesquisa realizada com os jovens da escola DPGG de Flórida Paulista. Considera os fundamentos de Paulo Freire e os relatos de experiência apresentados por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), ao trabalharem na Geografia com o tema gerador e com questões geradoras, bem como buscou aporte teórico nas reflexões sobre a temática elaboradas por Saul (2000; 2005). Além dessas referências, as considerações e reflexões do texto também levam em conta as experiências prévias nesse campo presentes no artigo de Moreti e Rumin (2018)³¹. Cabe pontuar que as referências aqui apresentadas orientam uma proposta que tem como base a realidade estudada (esta orienta inclusive a busca pelas referências teóricas - para embasar a construção de uma proposta dialógica que é, inclusive, reivindicada pelos próprios estudantes da escola DPGG).

A ampliação dos canais de comunicação entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as) é um passo importante para construir propostas pedagógicas a partir das trajetórias dos alunos. A escolha de conteúdos da Geografia via tema gerador tem por objetivo pensar uma Geografia dialógica como forma de participar de modo efetivo dos projetos de futuro dos jovens e contribuir para uma formação cidadã através do ensino-aprendizagem dos conteúdos da Geografia. E quem sabe, na proposta, embora não seja o objetivo da pesquisa, contribuir para que os alunos se sintam mobilizados no processo de ensino-aprendizagem.

³¹ O artigo citado, “Ensino de Geografia e prática docente interdisciplinar: uma diálogo entre a Geografia e a Psicologia”, apresenta um relato de experiência pedagógica realizado na escola estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales de Flórida Paulista/SP. Experiência que compôs o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela UNIFAI de Adamantina/SP em parceria com a CAPES, entre os anos de 2015-2018. Integrou discentes do curso de psicologia no cotidiano das aulas de Geografia, envolvendo componentes do currículo de Geografia e temas geradores, metodologias ativas e dialógicas, oficinas de desenho, pintura e fotografia.

Na perspectiva dos alunos da pesquisa, a ideia de ter um espaço para discutir questões que sejam significativas para suas vidas é algo urgente, assim como preconizado por Freire (1987), Callai e Moraes (2016). Entretanto, entre os professores tal ideia ainda soa de forma confusa. “O grande problema é que o professor não consegue se apresentar como autor do processo de ensino e se apoia em currículos prontos, em livros didáticos e sequer consegue tempo para preparar suas aulas” e, desse modo se torna difícil preparar ações que promovam “conteúdos educativos para a cidadania” (CALLAI e MORAES, 2016, p. 31).

Outro fator que merece ser considerado é o contexto das escolas públicas e os problemas por elas enfrentados: desinteresse dos alunos/as, ausência de participação das famílias na vida escolar de alguns alunos/as, dificuldades de aprendizagem, precarização da infraestrutura, salas de aula superlotadas, dupla ou tripla jornada de trabalho dos docentes e baixos salários, enfim, problemas conhecidos e que dificultam o trabalho coletivo docente, num contexto em que a crise da educação não é crise, mas um projeto político como já disse Darcy Ribeiro, numa frase que se tornou popular.

Entretanto, com Freire (1996), compreende-se que ensinar exige saber escutar e a convicção de que a mudança é possível, bem como a recusa aos fatalismos. “Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” (FREIRE, 1996, p. 115).

É importante esclarecer que propor um ensino para a formação cidadã não significa comprometer os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos referentes aos conceitos básicos da Geografia, saberes ímpares para a formação plena e capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e transformadores das realidades perversas do mundo. Segundo Saul (2005, p. 152), o “Método Paulo Freire” procura romper com a dicotomia entre a educação tradicional e os saberes populares. Freire (1987) parte do estudo da realidade e da organização dos dados por meio de temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos, resultado de um método dialógico. O currículo passa a ser acionado conforme as necessidades de um percurso educativo por um tema, que não está definido de antemão.

O conceito de diálogo no “Método Paulo Freire” permite fundamentar ações direcionadas para a prática docente e a criação de estratégias de ensino voltadas ao despertar do pensamento crítico, ético, estético e criativo (SAUL, 2000, p. 67). Freire (1987) alerta que a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é uma “invasão cultural” ou um “depósito de informações” porque não surge do saber popular, por isso, torna-se ineficiente, antidialógico e não é capaz de libertar. Portanto, o ato de conhecer os

educandos precede a ação pedagógica. Conhecer-los enquanto indivíduos sociais e históricos, conhecê-los em suas condições materiais, pois, como “ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (FREIRE, 1996, p. 137).

A análise crítica da própria realidade torna-se força potente, capacitando pessoas a agirem e a transformarem a própria realidade. “Diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa o saber... com vistas à mudança do mundo, à superança das estruturas injustas, jamais com vista a sua imobilização” (FREIRE, 1996, p. 138).

Freire (1987) enfatiza que conhecê-los é condição essencial para uma educação dialógica e uma comunicação eficiente em uma perspectiva de horizontalidade, de humanidade, de esperança e de afeto. A partir do estudo da realidade concreta e dos temas geradores é possível uma educação libertadora, como também é possível a existência do diálogo entre as juventudes e a instituição escolar. Numa visão libertadora, o conteúdo programático nasce no diálogo entre os educadores e os educandos, reflete seus anseios e esperanças, é daí que deve surgir os temas geradores ou a temática significativa (FREIRE, 1987, p. 142).

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido*, já propunha a elaboração de programas educacionais interdisciplinares em diálogo e interação com a comunidade participante do processo de ensino-aprendizagem, objetivando o encontro de tópicos de interesses e com significado real para os jovens escolares. A seguir, a ilustração 16 esclarece a linha de pensamento do “Método Paulo Freire”, conforme as cinco etapas do programa:

Ilustração 16 – Quadro-síntese: Etapas da investigação do “Método Paulo Freire”

1. Levantamento preliminar: envolve uma investigação etnográfica de observação e escuta. Fase em que se busca informações sobre a realidade local, interesses, expectativas, valores, práticas, linguagens, comportamentos e visões de mundo. Levantamento realizado através de trabalho de campo, envolvendo a comunidade local, a comunidade escolar e os alunos. Registro realizado por meio de relatórios.
2. Análise do material coletado: as informações coletadas devem ser decodificadas. Analisar a realidade presenciada, as contradições, os problemas enfrentados pelas pessoas e o nível de percepção que os indivíduos possuem das contradições e das situações-limite.
3. Círculo de investigação das temáticas: apreendidos os conjuntos de contradições e situações-limite, a equipe buscará codifica-las, por meio de fotos, teatro, vídeos ou desenhos.

O objetivo é provocar uma nova percepção da realidade, por meio de situações em que os indivíduos se reconheçam nelas e possam tomar uma nova consciência através da problematização.

4. Escolha dos temas geradores: sistematização interdisciplinar dos achados. Os possíveis temas são analisados e articulados por cada disciplina em uma perspectiva interdisciplinar. Os temas devem ser sequenciados e organizados em unidades de aprendizagem.

5. Planejamento das atividades para as aulas: elaborado o programa, organiza-se o material didático e a equipe estará apta a devolvê-lo ao povo. Agora sistematizado o tema gerador volta ao povo, como problema a ser decifrado e não conteúdo depositado.

Fonte: FREIRE (1987). Org.: MORETI, N. M. T., 2019.

Inspirada por esta perspectiva, a sugestão de uma aproximação com o “Método Paulo Freire” tem a pretensão de pensar a partir da ideia de temas geradores conteúdos possíveis para produzir uma Geografia dialógica em conformidade com os resultados empíricos da pesquisa. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), na Geografia, o tema gerador deve ser escolhido com base no conhecimento dos homens com o mundo e com a vida, assim, não deve representar aspectos isolados e fragmentados da realidade escolar ou seu entorno, objetivando superar o senso comum, chegar a um conhecimento significativo e fornecer elementos para a formação de um cidadão pleno. Portanto, a escolha do tema gerador deve ser produto de uma relação dialógica e de um trabalho coletivo, considerando as especificidades reais de cada local e, nos limites da prática pedagógica, pois não pode fugir também do que está proposto nos documentos curriculares oficiais, uma vez que depois os estudantes serão submetidos à avaliações externas a partir destes currículos, mas talvez dar novas sequências, mais significativas, seja uma ação possível dentro da estrutura educacional que não reconhece autonomia da escola ou do docente para proposição de currículo.

Santana (2019) analisou os conteúdos presentes no Currículo do Estado de São Paulo e nos Planos de Ensino do Ensino Médio de uma escola estadual e, as estratégias realizadas pelos professores de Geografia para adaptar os conteúdos à realidade dos jovens-estudantes, num contexto de cidade pequena em que há uma forte influência do rural, mercado de trabalho escasso, dependência interurbana e economia predominante no setor agropecuário. É possível estabelecer algumas conexões, pois além das semelhanças de campo empírico, há semelhanças nos empasses com a prática curricular. Assim como aponta Santana (2019), o Currículo do Estado de São Paulo está articulado com as avaliações oficiais externas que

classificam e criam índices entre as escolas, ou seja, as avaliações externas atreladas ao Currículo do Estado de São Paulo induzem as práticas de gestão, de currículo e de professores. Nesse sentido, os conteúdos desenvolvidos pelos professores possuem como característica a subordinação, pois não há tempo para desenvolver novos conteúdos além do que está estabelecido na normativa curricular.

Em contrapartida, a prática docente e a maneira de conduzir as aulas podem fazer com que os conteúdos curriculares sejam significativos para a leitura contextualizada do lugar e do mundo. Assim, a proposta tem inspiração freiriana, mas num contexto de uma escola mais engessada, sem abrir mão ou confrontar o Currículo oficial, mas ao mesmo tempo abrindo-se para o que se tornou urgente para os estudantes concluintes do Ensino Médio.

Cabe ainda esclarecer que a proposta de ensino para a formação cidadã no Ensino Médio é um exercício, aqui realizado, para evidenciar que percursos educativos dialógicos com os estudantes do Ensino Médio são possíveis. Mas, seria possível articular o conteúdo oficial em consonância com a problematização e com os interesses de cada realidade escolar? É um desafio possível para professores e alunos. Segundo Saul (2000, p. 65), cada escola possui uma identidade própria, uma forma de organizar-se e compreender-se, fato que deve ser considerado tanto em uma aproximação com o “Método Paulo Freire”, haja vista, se trata de um programa com perspectiva interdisciplinar, como na relação que se estabelece entre a escola e a comunidade.

Desse modo, conforme a matriz de avaliação processual oficial da rede pública, normativa da Secretaria Estadual de Educação/ São Paulo (SEE/ SP) para o terceiro ano do Ensino Médio apresenta os seguintes conteúdos obrigatórios, conforme a ilustração 17:

Ilustração 17 – Quadro-síntese: Conteúdos da Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo para o 3º ano do Ensino Médio

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
- Regionalização do espaço mundial; - Regiões da Organização das Nações Unidas;	- Geografia das religiões; - Questão étnico-cultural; - América Latina?	África no mundo global.	- Geografia das redes mundiais; - Uma Geografia do crime.

● Globalização e regionalização econômica.			
--	--	--	--

Fonte: SEE/ SP (2016). Org.: MORETI, N. M. T., 2019.

Durante as incursões em campo na escola DPGG, em conversas com as alunas e os alunos e nos grupos de discussão, algumas problemáticas vieram à tona e demonstraram ser temáticas de interesse desses jovens, por exemplo, cultura e trabalho. Callai (1999; 2000) e Cavalcanti (2013) já sinalizaram que é possível realizar uma abordagem próxima e significativa para as juventudes. Na aula de Geografia e na matriz de conteúdos para o primeiro bimestre, por exemplo, a cultura ou o trabalho podem ser problematizados de diversas maneiras ao fazer um estudo do local. Entretanto, estas “proposições trazem embutidas uma postura pedagógica em que o aluno deve ser considerado o sujeito da aprendizagem e o conteúdo, um instrumento” (CALLAI, 1999, p. 98).

Callai (1999, p. 99) e Kaercher (2000, p. 138) pontuam que os conteúdos são caminhos para ir além. Condição presente no relato do aluno Arthur:

Eu acho que todo mundo ia aprender se cada um pudesse compartilhar mais o que sabe, todo mundo sabe um pouco. E diminuísse um pouco as aulas. Que o professor chegasse e falasse “hoje a gente vai falar de tal coisa, você sabe disso, você sabe? Aí um falava eu sei isso, o outro... eu sei isso e cada um comentando um pouco sobre o assunto, todo mundo aprende sobre aquilo.

Evidentemente, cada realidade irá trazer um debate, um diálogo e uma problematização diferente, mas, neste caso, os alunos demonstraram interesse em ter espaços para debaterem temas referentes a cultura dos jovens e o mundo do trabalho. A título de exemplificação, o primeiro conteúdo da matriz de avaliação processual do Estado de São Paulo para o 3º ano do Ensino Médio, do ano de 2016, traz o tema “Regionalização do espaço mundial”, nele pode-se analisar a indústria cultural, a música, o cinema, a moda e os padrões de consumo presentes na rotina dos jovens.

Na proporção em que discutem o mundo da cultura, outros temas e aspectos da realidade podem surgir e serem problematizados com os recursos disponíveis (fotos, vídeos, teatro, músicas, desenhos, grafites, entre outros). Por essa perspectiva educacional libertadora, e não “bancária”, o que importa, “é que, em qualquer dos casos, os homens se

sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, 166).

Outra opção seria analisar a cidade, à semelhança de Callai (2000) e Cavalcanti (2013), os eventos culturais e de lazer que os jovens têm acesso, as suas práticas de apropriação da cidade, a distribuição das atividades econômicas, os fluxos migratórios da população, a própria história do município e o contexto de formação de Flórida Paulista.

Nesse sentido, buscando aproximar a realidade vivida, as histórias dos moradores, as relações afetivas, de identidade e de pertencimento. Por meio da interação dialógica e problematizadora, na medida em que discutem 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.

Segundo Callai (1999; 2000), o espaço geográfico continua sendo o conteúdo da Geografia, independente da escala social de análise, local, regional, nacional ou global, em cada um destes níveis existe a presença dos demais. 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 alunos possam construir um olhar geográfico da realidade vivida e adquirir uma cidadania plena.

Ambas as situações exemplificadas podem contribuir para que os jovens dialoguem sobre seus projetos de futuro, bem como encontrem sentido prático no ensino de Geografia. Ao aproximar a Geografia estudada e a Geografia vivida, as realidades globais/locais e as biografias pessoais, ao criar espaços para o uso de situações-limite e de problematizações, 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.

Sequência didática: um exemplo de prática do tema gerador no ensino de Geografia

A proposta de uma sequência didática nesse texto é válida como um exercício para evidenciar que a realização de percursos educativos dialógicos é algo possível. A intenção é contribuir com uma sequência didática em consonância com as etapas de investigação do “Método Paulo Freire” e com os resultados da pesquisa na escola DPGG.

Conforme a ilustração 16, o “Método Paulo Freire” possui cinco etapas, mas é importante esclarecer que esse texto se limita às três primeiras etapas³². As etapas 1 e 2 foram realizadas ao longo da pesquisa. Na primeira etapa foram coletadas e produzidas informações sobre a escola e os jovens-estudantes através de um exercício de observação e escuta, objetivando conhecer a realidade local na perspectiva dos jovens escolares, seus valores, comportamentos e práticas cotidianas para uma posterior reflexão.

Na segunda etapa, o levantamento realizado através do trabalho de campo trouxe informações sobre a cidade de Flórida Paulista na perspectiva dos jovens-estudantes: desigualdades em seus bairros, ocupação de terrenos irregulares e problemas de infraestrutura urbana, falta de opções no mercado para diversão e entretenimento, comércio pequeno, falta de espaços públicos de lazer, escassez de ofertas de emprego e a evasão populacional, especialmente entre os jovens, assim como a necessidade de deslocamento dos moradores para as cidades vizinhas em função de itens como educação, saúde, comércio, lazer e justiça. A cidade pequena, o bairro pobre e o distrito rural colocam diferentes contextos e horizontes de possibilidade aos jovens. A visão que os jovens-estudantes possuem de sair de Flórida Paulista para construir um futuro fora do município é compartilhada pela maioria e baseadas em suas experiências cotidianas na cidade pequena. Entretanto, qual o nível de percepção que os jovens possuem desses problemas? Como os conceitos da Geografia poderiam ajudar os jovens a pensarem suas realidades?

Apreendidos os conjuntos de contradições e situações-limite, a terceira etapa objetiva problematizar e socializar as situações diagnosticadas, considerando também a Matriz Curricular do Estado de São Paulo, para a disciplina de Geografia. Na ilustração 17, a primeira temática entre os “Conteúdos da Matriz de Avaliação Processual do Estado de São Paulo para o 3º ano do Ensino Médio” é a regionalização do espaço mundial. Essa temática possibilita diferentes adaptações para a realidade local e aproximações com o conjunto de contradições e situações-limite elencadas. Conforme os apontamentos de Callai (1999), Callai e Moraes (2016), Cavalcanti (2013) e Pires (2013), pode-se dizer que é importante

³² As etapas 4 e 5 só poderiam ser realizadas se a pesquisa entrasse numa nova etapa, envolvendo uma pesquisa-ação em que a pesquisadora assumisse as turmas para desenvolver então as atividades do programa pedagógico elaborado a partir dos temas geradores, portanto, nesse momento as etapas 4 e 5 esbarram nas limitações do tempo da pesquisa que precisa ser concluída. Portanto, a proposição de uma sequência didática com base nas pistas apresentadas na pesquisa tem como foco a etapa 3 do “Método Paulo Freire”, etapa em que se realiza a codificação, para provocar uma nova percepção da realidade.

trabalhar o lugar numa relação com o global e de se pensar a multiescalaridade dos fenômenos geográficos.

Cabe ainda pontuar que um ensino de Geografia dialógico e libertador, na concepção freiriana, não dispensa os conteúdos escolares, nem a autoridade do educador no processo de ensino-aprendizagem ou o conhecimento científico, mas parte do senso comum, através do diálogo problematizador, para o conhecimento científico, objetivando instrumentalizar os educandos para compreender, refletir e agir sobre o mundo real.

Ler o lugar e o mundo através da música

A música é uma expressão de linguagem universal e um instrumento para compreensão das sociedades, culturas, hábitos, costumes, religiosidades, afetividades e práticas de interação. A música está presente nas vivências cotidianas, expressando ideias individuais e coletivas, marcando gerações e registrando momentos históricos/geográficos.

Dayrell (2005, p. 21) argumenta que “a música é o principal produto cultural consumido pelos jovens”, acompanha parte das vivências cotidianas, sendo cúmplice de suas vidas e, acolhendo os momentos de tristeza e alegria. A relação que os jovens estabelecem com a música não pode ser entendida como natural, mas como uma construção histórica e social. Nesse sentido, é significativa a compreensão das relações sociais juvenis e a música, pois a música “responde aos anseios juvenis de encontrar um sentido para a vida, preenchendo o que não se domina”, sentindo através da música aquilo que não podem explicar nem exprimir, assim, os jovens passam a se identificar com as letras das músicas, a sonoridade, o estilo musical, o modo de se vestir e de se comportar, fazendo com que, muitas vezes, uma geração possa se reconhecer através da música.

Neves (1999), Kaercher (2007), Chalita (2015), Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2015) colaboram com essa discussão, ao elaborarem propostas de ensino-aprendizagem e abordagens didáticas com uso da música na Geografia. Segundo os autores, o uso da música nas atividades torna a aula atrativa e cria potencialidades para sensibilização, leitura, análise, reflexão e problematização do/no espaço geográfico. Através dessa prática, a música pode ser uma aliada instrumental que facilita ao jovem aluno a compreensão de si e do mundo, dos lugares vividos e experienciados por eles (em conexão com o global), assim, dialogando com os conceitos e conteúdos geográficos, mas também, valorizando o cotidiano e a cultura que os jovens trazem para a sala de aula.

Portando, a música como recurso pedagógico oferece diversas possibilidades para o ensino de Geografia. É inegável a presença da música entre os jovens-estudantes da escola DPGG, visto que, a maioria já chega na escola com o som de música estridente em seus fones de ouvido.

Por sua vez, o palco da escola é o local preferido dos jovens-estudantes dos terceiros anos no momento do intervalo. É um local da escola em que socializam livremente e escutam músicas com outros jovens, mas é pouco explorado como local de ensino-aprendizagem. Pensando nisso, a escolha desse local para organizar uma “roda de conversa” mediada pela música parece ser adequada para os percursos didáticos descritos a seguir.

Percurso 1: Inicialmente, sugere-se que os alunos formem um semicírculo próximo ao palco da escola e assistam trechos selecionados do documentário: “A vida em transformação de Powaqqatsi”³³. O objetivo nessa etapa é provocar uma nova percepção da realidade, visto que, o documentário faz uma justaposição de imagens sobre culturas modernas e antigas, retratando o custo do progresso e colocando em discussão a sociedade contemporânea, as contradições do desenvolvimento econômico e desigualdades sociais no mundo. Após a exposição, os alunos devem ser estimulados a trocar ideias sobre o que conhecem a respeito dos aspectos retratados. Na sequência, a sugestão é que o professor utilize como recurso didático, por exemplo, a música: “Queremos saber, de autoria de Gilberto Gil”³⁴. A letra é a seguinte:

Queremos saber
O que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes dos sertões

Queremos saber
Quando vamos ter
Raio laser mais barato

³³ **A vida em transformação** (Powaqqatsi). Direção: Godfrey Reggio. EUA, 1988. (100 min.). Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=FHMmP5AYous>>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

³⁴ GIL, Gilberto. Queremos saber. **O Viramundo: ao vivo**, vol. 2, 1976. Faixa 07. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=Imw0gN2Nv78>>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

Queremos de fato um relato
 Retrato mais sério
 Do mistério da luz
 Luz do disco voador
 Pra iluminação do homem
 Tão carente e sofredor
 Tão perdido na distância
 Da morada do Senhor

Queremos saber
 Queremos viver
 Confiantes no futuro
 Por isso se faz necessário
 Prever qual o itinerário da ilusão
 A ilusão do poder
 Pois se foi permitido ao homem
 Tantas coisas conhecer
 É melhor que todos saibam
 O que pode acontecer

Queremos saber
 Queremos saber
 Queremos saber
 Todos queremos saber

Após a sensibilização inicial e, em uma conversa informal, o passo seguinte é para que encaminhamentos e apontamentos sejam realizados com a mediação dialógica do professor, levando os jovens a estabelecerem hipóteses, causas, consequências, diferenças e semelhanças. Com isso, almeja-se que os alunos percebam o fenômeno: A sociedade contemporânea e suas contradições em diferentes escalas, expressando as relações e as incoerências, ampliando a compreensão dos lugares vividos e contrapondo realidades. Embora o contexto original da música “Queremos saber” seja o período da ditadura militar, com a letra da música e a exposição das imagens é possível refletir sobre o caminho da humanidade: As conquistas são iguais para todos? Assim, diferentes hipóteses e ideias podem ser levantadas pelos jovens-estudantes:

1. As desigualdades sociais e econômicas, provavelmente, ocorrem em razão da ausência da qualificação profissional, muitas pessoas acabam se sujeitando a trabalhos insalubres e/ou subempregos.

2. O desemprego e a pobreza contribuem para que as pessoas mudem de cidade ou de país, se sujeitando a situações piores as vividas em seus locais de origem. Como no caso dos trabalhadores da usina de cana-de-açúcar de Flórida Paulista que estavam em situação de

escravidão³⁵ e outros que ficaram por meses sem receber salários, passando por dificuldades financeiras.

3. As transformações dos meios de produção, por exemplo, com a industrialização, informatização e a mecanização do campo, também refletem no desemprego. O uso de maquinários para realizar a colheita da cana-de-açúcar é uma situação comum no município de Flórida Paulista.

4. A falta de oportunidades de emprego, lazer ou estudos nos locais de origem podem acarretar em migrações sem planejamento. As pessoas podem se iludir com o modo como a “cidade grande” ou com o ideal de “consumo” é apresentado pelas mídias.

5. Apesar das dificuldades, todo indivíduo é capaz de prosperar ou têm condições para isto (meritocracia)?

Percurso 2: Após o levantamento das hipóteses iniciais, aqui supostas, nessa etapa, mais do que sensibilizar ou introduzir um novo conteúdo programático, a intenção está voltada para estimular o estabelecimento de semelhanças com as vivências dos estudantes, problematizando alguns temas e conteúdos na perspectiva do local/global. A princípio, provavelmente, os estudantes podem não conseguir realizar uma interpretação mais aprofundada, embora o senso comum e os conhecimentos prévios possam trazer contribuições durante a discussão problematizadora.

A atuação do professor deve estar orientada para mediar as discussões, compreender e apreender a posição dos estudantes sobre o assunto, questionando, lançando dúvidas, realizando provocações e não apenas fornecendo explicações e respostas prontas. Nesse contexto de educação dialógica, considera-se a experiência cotidiana dos estudantes, sistematizando suas falas, ampliando coletivamente as interpretações, estabelecendo conexões com outras escalas e estimulando a “voz do estudante” e seu protagonismo. Durante o debate é importante que o professor anote algumas falas dos estudantes que possam ser “falas geradoras” para lançar questionamentos posteriores.

Outra sugestão é que o professor, ao escolher as “falas geradoras” dos estudantes, utilize também fotografias da região ou de lugares de Flórida Paulista que evidenciem as contradições da problemática na escala local, assim, contribuindo para a formação cidadã.

³⁵ A hipótese faz menção a situação que repercutiu em diferentes veículos de imprensa, locais e regionais. Maiores informações no site: <<http://g1.globo.com/sp/presidente-prudente-regiao/noticia/2016/05/situacao-de-trabalho-escravo-volta-ser-apurada-no-oeste-paulista.html>>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

Por essa razão, pode-se afirmar, com Santos (2006, p. 213) que “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” e, nesse sentido, uma exposição fotográfica com paisagens locais pode estimular a percepção das formas e funções sociais que testemunham as contradições e a dialética social.

A fim de que os estudantes se engajem no problema levantado, como atividade, sugere-se que os estudantes realizem registros fotográficos em um trabalho de campo ou lição de casa, sobre locais na cidade que evidenciam as hipóteses elencadas na etapa anterior: lugares públicos, ruas, fachadas, prédios, casas, terrenos e locais de passagem que trazem elementos que expressam a divisão social do trabalho e as desigualdades sociais locais. Embora, na realidade, se verifique que a desigualdade social e a globalização perversa sejam uma realidade para a maioria da humanidade (SANTOS, 2006, p. 227), com essa atividade, busca-se o conteúdo da Geografia vivenciada tendo em vista a possibilidade de ação sobre o mundo real.

Vale ressaltar que seria possível ainda realizar a impressão dos registros fotográficos dos jovens-estudantes para uma posterior exposição e, além disso, os alunos poderiam atribuir um título e uma legenda explicativa para cada fotografia, assim como outras leituras, debates e atividades descritivas, analisando e atribuindo sentido para as imagens em atividades orais e escritas. A turma poderia apresentar o material produzido em uma exposição de fotografias, explicando e socializando as aprendizagens geográficas com outras turmas.

Percurso 3: A etapa seguinte volta-se para explorar os conceitos geográficos, pois, compreende-se que “formar conceitos é um processo que deve nortear o ensino ao longo dos anos de formação, nos quais se busca desenvolver um modo de pensar por meio do trabalho com os conteúdos” (CAVALCANTI, 2013, p. 79). Dessa maneira, entende-se que os “conceitos são ferramentas culturais que representam mentalmente um objeto, ajudam a dar sentido àquilo que se vê e se percebe. São conhecimentos que generalizam as experiências, que permitem fazer deduções particulares de situações concretas” (CAVALCANTI, 2013, p. 90).

Portanto, após sondagem preliminar, problematização, levantamento de hipóteses e debates, essa etapa busca trabalhar definições e conceitos, explorando as ideias prévias e as percepções dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ao agregar conceitos

específicos da Geografia, objetiva-se ultrapassar a Geografia vivenciada³⁶ (senso comum), assim como ultrapassar as meras informações e dados dos livros didáticos.

Retomando o conteúdo obrigatório do Currículo do Estado de São Paulo mencionado anteriormente - “As regiões da Organização das Nações Unidas”, os conceitos básicos geográficos a serem desenvolvidos são: Regionalização, Globalização, Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e seus pilares (saúde, educação e renda), Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e Rendimento Nacional Bruto (RNB). São conceitos importantes para ajudar os alunos a conseguirem reflexões mais amplas, conectando diferentes escalas e alcançando patamares mais elevados.

A sugestão é que as atividades sigam estratégias de leitura e interpretação de mapas, confecção de mapas mentais conceituais e questionários, privilegiando a interação dialógica e a problematização.

Percurso 4: Nessa etapa final, espera-se que após o trabalho com os conceitos geográficos, os alunos consigam encaminhá-los em reflexões e narrativas próprias. A sugestão é que nesse momento sejam retomadas as hipóteses iniciais e fotografias da região ou do local. As “falas geradoras” anotadas anteriormente pelo professor devem ser utilizadas nesse momento e seria interessante que outra música fosse escolhida para subsidiar a nova “roda de conversa” com os estudantes. A sugestão é que o professor utilize como recurso didático, por exemplo, a música: “Levanta e Anda, interpretada pelo cantor Emicida”³⁷. Conforme a letra a seguir:

Era um cômodo incômodo
 Sujo como o dragão de komodo
 Úmido, eu homem da casa
 Aos seis anos
 Mofo no canto, todo TV
 Engodo pronto pro lodo
 Tímido, p*!
 Somos reis, mano

³⁶ A estratégia didático-pedagógica tem como inspiração e fundamentação as discussões realizadas por Cavalcanti (2013), a autora trabalha com a construção de conceitos geográficos pautados na teoria vigotskiana, que pressupõe o encontro/confronto de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Para a autora, a tarefa do ensino de geografia é a de ajudar os alunos a desenvolverem o olhar geográfico, seja sobre a cidade, ou outras espacialidades vividas cotidianamente por eles, problematizando temas e conteúdos para desenvolver sua capacidade mental de formar conceitos para lidar com o mundo (na perspectiva local/global).

³⁷ EMICIDA; RAELE DA RIMA. Levanta e Anda. **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui**, 2013. Faixa 02. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5Ocu8>>. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

Olhos são elétrodos, sério
 E o topo, trombo corvos
 Num cemitério de sonhos
 Graças a leis, planos
 Troco de jogo vendo roubo
 Pus a cabeça a prêmio, ingênuo
 Colhi sorrisos e falei vamos
 É um novo tempo, momento
 Pro novo a sabor do vento
 Me movo pelo solo onde reinamos
 Pondo pontos finais na dor como
 Doril, anador somos a luz do senhor
 E pode crê, tamo construindo
 Suponho não, creio, meto a mão
 Meio a escuridão pronto acertamos
 Nosso sorriso sereno hoje é o veneno
 Pra quem trouxe tanto ódio pra
 Onde deitamos

Quem costuma vir de onde eu sou
 Às vezes não tem motivos pra seguir
 Então levanta e anda, vai, levanta e anda
 Vai, levanta e anda
 Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
 Coisas que te faz prosseguir
 Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
 Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda

Irmão, você não percebeu
 Que você é o único representante
 Do seu sonho na face da terra
 Se isso não fizer você correr, chapa
 Eu não sei o que vai

Eu sei cansa
 Quem morre ao fim do mês
 Nossa grana ou nossa esperança
 Delírio é equilíbrio
 Entre o nosso martírio e nossa fé
 Foi f* contar migalha nos escombros
 Lona preta esticadas, enxada no ombro
 E nada vim, nada enfim
 Recria sozinho
 Com a alma cheia de mágoa e as panela vazia
 Sonho imundo só água na geladeira
 E eu querendo salvar o mundo
 No fundo é tipo David Blaine
 A mãe assume, o pai some de costume
 No máximo é um sobrenome
 Sou o terror dos clone
 Esses boy conhece Marx
 Nós conhece a fome
 Então cerra os punho, sorria
 E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazias

Quem costuma vir de onde eu sou
 Às vezes não tem motivos pra seguir
 Então levanta e anda, vai, levanta e anda
 Vai, levanta e anda
 Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
 Coisas que te faz prosseguir
 Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
 Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda

Somos maior, nos basta só sonhar, seguir

A música “Levanta e anda” foi escolhida por ser popular entre os jovens-estudantes e por retratar uma situação de vivência em que alguns estudantes podem encontrar, ou não, semelhanças com suas vidas. Mas também por possibilitar uma reflexão motivacional, ao trazer uma mensagem de persistência na busca por seus sonhos, apesar das dificuldades. O objetivo é discutir sobre as perspectivas de vida das juventudes a partir da fala geradora: “Aqui em Flórida Paulista, o jovem se sente sufocado por que você sabe que a oportunidade de emprego é pouca, de estudar é pouca... saber que o Ensino Médio está acabando e aí?”

Há várias possibilidades de problematização a partir da “fala geradora” e da análise da música “Levanta e anda” que podem ser encaminhadas para o debate, por exemplo, em relação às seguintes temáticas:

As diferentes relações de trabalho, emprego e renda.

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

As juventudes rurais e urbanas.

A garantia de direitos humanos e políticas públicas voltadas para a educação.

A falta de trabalho/emprego.

Relações familiares.

Formas de organizações juvenis, redes de apoio e movimento estudantil.

Incentivos a cultura juvenil e cultura popular.

Neoliberalismo, regionalização e globalização.

Divisão territorial do trabalho.

Participação política e as demandas dos jovens.

Responsabilidade da comunidade.

O horizonte de possibilidade dos jovens e seus projetos de futuro.

Análise da conjuntura local, regional e global.

Reflexão e ação:

Através do debate sobre as temáticas elencadas acima, novas reflexões podem ser encaminhadas para os estudantes relacionando-as com a “fala geradora”:

1. O que é sufoco para você? Quais as alternativas para não sufocar?
2. Como se dá o mercado de trabalho em Flórida Paulista? Como o jovem de Flórida Paulista pode se organizar para o trabalho?
3. Qual a diferença de trabalho formal e informal? O que o jovem de Flórida Paulista pode fazer para melhorar o mercado de trabalho?
4. Há cursos profissionalizantes em Flórida Paulista? Se existem demandas de cursos, por que não existem ofertas na cidade? O que é possível de ser feito para atender essa demanda?
5. É possível reivindicar por outras possibilidades de cursos e de trabalho em Flórida Paulista? De que maneira os jovens podem contribuir para uma mudança nesse quadro limitado?
6. As formas de trabalho em Flórida Paulista são semelhantes a outras regiões do Brasil?
7. Por que a oportunidade de estudar é pouca? Como seria possível aumentar a oportunidade de estudo? O que você pode fazer? Que ações podem ser feitas?
8. Quais são as opções de Universidade? E, quais políticas voltadas para os jovens do Ensino Médio das escolas públicas? Como a organização política da comunidade poderia ajudar?

No primeiro percurso, buscou-se a experiência imediata dos alunos. Ao final, após a intervenção dialógica do professor, espera-se que os estudantes tenham adquirido formas de expressão superiores de compreensão e expressão da vivência, enriquecida pela reflexão e aquisição de conceitos da Geografia para melhor lidar com o mundo. É importante pontuar que, com isso, o objetivo não é convencer os jovens a permanecerem na cidade pequena de Flórida Paulista, mas ajudá-los com a aquisição de recursos cognitivos para tomar suas decisões, ampliando suas visões e ações sobre o mundo.

Como atividade de fechamento dessa estratégia didático-pedagógica, sugere-se que os estudantes se organizem em grupos para confeccionarem cartazes com suas reflexões e planos de ações. Posteriormente, propõe-se que os grupos apresentem seus cartazes em uma plenária. O que mais importa com essa estratégia é criar espaços dialógicos em que os jovens

e as jovens possam refletir e aumentar a complexidade de suas leituras do mundo; e assim, contribuindo para que a experiência escolar se constitua no espaço de aprendizagem no qual os alunos e as alunas possam adquirir conhecimentos que os ajudem a construir sua cidadania. Trata-se de um exercício daquilo que Kaercher (2007) denomina de “lerpensar”, ou seja, ler e pensar geograficamente (numa lógica local/global) as vivências cotidianas, mediados por conceitos e conteúdos geográficos, visando torná-los significativos para a vida cotidiana dos jovens-estudantes.

Cabe pontuar que as etapas 4 e 5 do “Método Paulo Freire”, como mencionado anteriormente, não foram contempladas por essa sugestão de sequência didática. Embora o círculo de investigação das temáticas tenha sinalizado temas possíveis para um planejamento de atividades e elaboração de um material didático voltado aos jovens-estudantes de Flórida Paulista. Um próximo passo seria então, junto com a turma, depois desse percurso, realizar a escolha de um tema gerador e, então partir para a elaboração do conteúdo programático.

Finalizando, a inclusão dessa sequência didática neste texto expressa o desejo de contribuir com o debate através de uma sugestão com base no trabalho de campo realizado na escola DPGG e com os jovens-estudantes dos terceiros anos. Cabe destacar, também, que a através da prática dialógica e da aproximação da realidade vivida cria-se oportunidades para conhecer um pouco mais dos conhecimentos prévios, sentimentos, memórias, experiências e mecanismos de percepção do espaço geográfico, podendo tornar as situações de aprendizagens mais significativas. Dessa sequência didática surge uma questão maior: o papel fundamental do ensino de Geografia para formação cidadã e para o exercício da cidadania plena. Assim, o docente da educação básica ao realizar o relacionamento entre diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do espaço geográfico auxilia o aluno a ler e interpretar o mundo, a se posicionar no mundo, a interrogar e a buscar superar as contradições, contribuindo para formar um cidadão pleno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Janelas

Há um homem sonhando
numa praia; um outro
que nunca sabe as datas;
há um homem fugindo
de uma árvore; outro que perdeu
seu barco ou seu chapéu;
há um homem que é soldado;
outro que faz de avião;
outro que vai esquecendo
sua hora seu mistério
seu medo da palavra véu;
e em forma de navio
há ainda um que adormeceu.

João Cabral de Melo Neto

Ilustração 18 – Trecho do muro da escola DPGG



Fonte: MORETI, N. M. T.; 2019.

A pesquisa se fez no processo entre caminhadas, observações, olhares, escutas e diálogos com os diferentes sujeitos escolares. Olhar para dentro dos muros da escola não é simplesmente captar a imagem com os olhos, mas perceber a escola como *lócus* de afetos e

interações cotidianas entre seres humanos concretos, complexos e contraditórios e perceber a diversidade existente entre os jovens-alunos/as, com sua multiplicidade de trajetórias, afetos, sonhos, projetos, habilidades, gostos, estéticas, culturas e corpos.

Os jovens são muito mais plurais do que aquilo que a escola e os docentes normalmente intuem ou percebem. Embora a pesquisa tenha abordado uma realidade específica: alunos dos terceiros anos do Ensino Médio, da escola estadual DPGG, no ano de 2019, os dados podem ser similares a outras realidades. Como já dito anteriormente, além dos objetivos firmados, a pesquisa buscou conhecer as juventudes da escola DPGG para além do trabalho restrito as competências e habilidades do currículo formal da disciplina de Geografia.

Entretanto, ao final da pesquisa ficou claro que a Geografia escolar possui um papel importante na formação cidadã, e sendo essa uma pesquisa da área, tem o papel político de reafirmar essa relevância. A Geografia escolar tem sua relevância confirmada na estrutura curricular da educação básica pela ciência que é, por seus conteúdos, por ter como objeto de estudo o espaço geográfico, resultado da produção da sociedade ao longo do tempo, da ação do homem e da natureza, do uso das técnicas e do trabalho, enfim, vincula-se a ideia de cidadania, pois ao promover a aprendizagem dos acontecimentos sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais que interferem nas relações em diferentes escalas, instrumentaliza os jovens-alunos para compreenderem suas realidades e, assim, capacita-os para agirem e transformarem a sociedade.

Com essa constatação é possível refletir sobre a própria função social da escola, definida na BNCC, tendo justamente, a incumbência de mobilizar conhecimentos, conceitos e procedimentos, habilidades práticas e socioemocionais, atitudes e valores para o exercício pleno da cidadania. A formação cidadã é um assunto muito presente na BNCC, porém, a aplicabilidade da BNCC nas escolas do Estado de São Paulo, no Ensino Médio, ainda está em fase de implementação. Convém ainda pontuar que o Currículo do Estado de São Paulo prevê a implementação, no ano de 2020, de três novas disciplinas no Ensino Fundamental e Ensino Médio: eletivas, tecnologias e projetos de vida. Portanto, pesquisas futuras poderão analisar se houve mudanças na relação que os jovens estabelecem na escola e com o ensino de Geografia com a nova reorganização do Ensino Médio, com a implementação da BNCC e com os novos componentes curriculares.

Por outro lado, a análise do cotidiano escolar permitiu perceber a complexidade das relações existentes nesse espaço e o quanto a prática docente precisa estar aberta à heterogeneidade presente, ainda que várias contradições dificultem sua realização. É

essencial que o docente conheça o conteúdo da sua disciplina curricular, mas conhecer os alunos e seus contextos de vida, atentando-se às atmosferas afetivas e utilizando-se de práticas dialógicas, parece claramente favorecer o ensino-aprendizagem e a formação cidadã.

Contraditoriamente, 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 (professores/as e alunos/as), a imagem negativa do jovem e de sua cultura, a burocracia excessiva e a desilusão pedagógica são elementos que dificultam a prática de um olhar atento à heterogeneidade vivente na escola.

O que parece óbvio é que a reconfiguração desse espaço interacional seria favorecida, primeiro: conhecendo o jovem-aluno, interagindo com suas vivências e realidades, debatendo sobre suas culturas, dialogando, ouvindo e escutando. Segundo, promovendo ações que recuperem a motivação pedagógica, pois o professor é o mediador do processo de ensino e de aprendizagem, e dificilmente profissionais desmotivados conseguem promover a motivação! Mas, isso depende, principalmente, de políticas públicas educacionais direcionadas à valorização do docente e do incentivo à sua formação continuada.

Retomando as perguntas-base que nortearam os percursos da presente investigação: O espaço da escola DPGG é um espaço de diálogo e/ou de conflitos? Como os jovens escolares se posicionam e/ou são posicionados e como ocorrem as relações de poder? As hipóteses lançadas inicialmente se confirmaram, mas foram além delas mesmas.

A primeira hipótese comprovada foi de que existem muitos ruídos na comunicação entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as), numa relação em que vigoram mais barreiras do que pontes. Parte dos ruídos na comunicação está relacionada com as representações equivocadas que orientam ações e proposições pedagógicas antidialógicas, assim como, com a tendência homogeneizadora da instituição escolar. Entretanto, apesar dos ruídos, a comunicação acontece de diferentes formas e pontes são estabelecidas pela empatia entre professores e alunos. Embora essa hipótese tenha se confirmado, a comunicação baseada em afetos positivos não estava prevista na hipótese inicial, o que mostra que os resultados foram além das hipóteses - as confirmando, mas também as ultrapassando pelo imprevisível da própria pesquisa. O espaço escolar não é apenas espaço de confrontos e embates. É espaço de encontros, afetos positivos, aprendizagem e sociabilidade, ainda que estas não sejam mobilizadas ou intencionalmente promovidas por estratégias pedagógicas nas disciplinas e pela equipe pedagógica como um todo.

A segunda hipótese demonstrou que as relações de poder ocorrem através do disciplinamento, no controle do tempo, dos corpos e dos espaços, bem como na distribuição dos recursos materiais e humanos. Embora os corpos discentes e docentes ideais sejam os corpos dóceis e mudos, os indivíduos reagem a cultura que os opera, aceitando, resistindo, negociando e transgredindo cotidianamente através de micromanifestações.

A terceira hipótese foi se confirmando na complementaridade com a primeira e na medida em que a escola foi sendo entendida não apenas como um espaço físico, mas também como um espaço construído cotidianamente através das diversas inter-relações entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as). Desta forma, a pesquisa constatou que a produção de um espaço escolar dialógico é um importante passo não apenas para ampliar os canais de comunicação e fomentar o protagonismo juvenil, mas também é uma forma para superar um ensino conteudista, conservador, burocrático, autoritário, sem sentido prático na vida real dos alunos/as e produtor de uma cidadania apática e contemplativa. Para surpresa da pesquisa, um espaço escolar mais dialógico também foi apontado como uma demanda entre os jovens da escola DPGG, pois reivindicam uma escola em que possam expressar suas dúvidas, opiniões, medos e anseios, um local em que o conhecimento seja uma construção coletiva que inclua seus conhecimentos prévios e suas demandas. As juventudes da escola DPGG reivindicam que suas habilidades, conhecimentos e multiplicidade de culturas sejam reconhecidas e não marginalizadas, silenciadas e estigmatizadas.

Embora a pesquisa reconheça as fragilidades do Ensino Público, buscou no pensamento de Paulo Freire as bases das proposições apresentadas. A defesa de uma educação dialógica e o respeito à autonomia do ser do educando, construída na medida da interação, é a proposta de Freire e um pressuposto que instigou essa investigação. Nesse processo, um ensino engajado na formação de sujeitos solidários, democráticos e críticos exige a seleção de conteúdos curriculares e a valorização da experiência cotidiana para promover destrezas, atitudes e valores, visando o convívio em comunidade. A instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares em que o/a aluno/a se veja obrigado a tomar decisões sem medo de ser repreendido e adquira conhecimento da sociedade da qual faz parte.

As constatações da pesquisa não são as mais favoráveis para ambas as questões norteadoras e, embora as hipóteses iniciais tenham sido confirmadas, não cabe a desesperança, visto que, os dados sinalizam aspectos que podem ser melhorados e também

evidenciam pontos positivos que não haviam sido pensados anteriormente. As constatações sobre o que foi apresentado ao longo da pesquisa conduzem a outra reflexão.

Diante da diversidade de experiências e projetos de futuro relatados se evidencia a existência de uma complexa diversidade de juventudes e uma multiplicidade de identidades presentes na escola. Isso pressupõe práticas cotidianas, modos de fazer e de viver que dificilmente podem ter êxito com práticas escolares que ignoram as diferenças e enquadram a todos na categoria homogênea de alunos. Há discursos sobre as juventudes que condicionam suas possibilidades, que criam autoimagens negativas e que limitam suas trajetórias individuais. Lançar olhares para as juventudes 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 e os mitos sobre eles criados (PAIS, 2008). Conhecer quem são esses sujeitos-alunos/as é um desafio, pois não existe um perfil único de jovem e sim uma diversidade. Além disso, conseguir dialogar com a diversidade é uma necessidade para um ensino comprometido com a formação cidadã.

Apesar da dimensão localizada da pesquisa, os dilemas das juventudes no tempo contemporâneo são similares, e de certo modo, apresentaram-se similares aos dilemas das juventudes de outrora, representadas na pesquisa através das entrevistas com os professores/as. Tal afirmativa apoia-se também em diferentes referenciais teóricos e na experiência em outras escolas, no contato com colegas docentes que, em suma, relatam situações e práticas similares.

As instituições escolares esperam simplesmente alunos, mas, o que lhes chegam são sujeitos com diferentes trajetórias e conhecimentos prévios, multiplicidade de identidades e muitas dessas juventudes são marcadas por interseccionalidades que formam eixos de opressão e/ou desempoderamento. E, neste sentido, em concordância com Carrano (2011), percebe-se que muitos dos problemas das instituições escolares na contemporaneidade residem na incompreensão sobre os contextos não escolares mais amplos nos quais os alunos estão inseridos e nas barreiras na comunicação.

Deveria ser função da escola proporcionar espaço/tempos em que os jovens escolares dialoguem, reconhecendo a si e aos outros, através de práticas mais concretas e significativas, e menos restritas ao cumprimento dos currículos formais. Inclusive, essa é uma reivindicação dos jovens da pesquisa. Em sua trajetória a instituição escolar foi pensada de forma dualista e dicotômica. Porém, assim como os conceitos podem ser criados e reconfigurados, um outro espaço escolar pode ser pensado e praticado, um espaço escolar voltado às demandas das

juventudes em contextos de estímulo à autonomia, de convivência dialógica e democrática e capaz de ampliar projetos de futuro.

Embora a pesquisa defenda a presença obrigatória do ensino de Geografia no currículo escolar, em toda a seriação do Ensino Médio, considera a Reforma do Ensino Médio como uma proposta que pode trazer mudanças positivas para a escola e para as juventudes. De certo modo, caso os professores/as e gestores das escolas consigam implementar a proposta que está sendo colocada para o Ensino Médio, as mudanças podem ser significativas ao criar uma escola que dialogue com a realidade atual das juventudes, que se adapte às necessidades dos jovens e que seja mais dialógica, contribuindo para ajudar os jovens a pensar em seus projetos de vida, preparando-os para viver em sociedade e para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Nesse sentido, com a Reforma do Ensino Médio, uma parte do currículo será composta por conhecimentos comuns a todos os alunos e outra parte, será composta por um currículo flexível em que o aluno poderá escolher sua trilha de aprendizagem, conforme as opções oferecidas pela escola. As pesquisas futuras poderão analisar a implementação dessa proposta de flexibilização e suas contribuições para os jovens e seus projetos de vida, como também, poderão analisar como o ensino de Geografia pode dialogar com os projetos de vida dos jovens alunos do Ensino Médio.

Atualmente, o peso da tradição não perpetua os projetos de vida e é possível afirmar que as trajetórias individuais não são lineares, pois, as pessoas criam estratégias para a ascensão social, ou simplesmente para conquistar seu lugar ao sol por meio da inserção no mercado de trabalho e os cursos da vida tornam-se cada dia mais instáveis. Entretanto, essa constatação conduz a novos questionamentos que ficaram sobre o ensino de Geografia:

- a) Como o ensino de Geografia pode contribuir para formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes?
- b) As realidades locais dos alunos estão sendo contextualizadas em diferentes escalas geográficas: local, regional, nacional e global?
- c) Há espaços nas aulas de Geografia para discutir com os alunos temáticas sociais, urbanas, rurais, populacionais ou ambientais, de modo que as juventudes encontrem no conteúdo das aulas sentido no mundo real e se sintam participantes das questões?
- d) Como o ensino de Geografia pode contribuir para ampliar o campo de possibilidade dos alunos e ajudá-los a pensar seus projetos de futuro?

Esta pesquisa encontrou respostas parciais para as questões acima elencadas. E, é neste sentido que se pode afirmar que a busca por respostas acaba trazendo, muitas vezes, novos questionamentos. Constatou-se que os professores possuem pouca ou nula autonomia para a escolha dos conteúdos que serão trabalhados e pelo “engessamento” há pouco espaço para interações mais dialógicas, mas existem exceções. A aproximação dos conteúdos da Geografia via tema gerador de Paulo Freire pode contribuir para intervir de forma mais próxima junto aos estudantes que estão concluindo a educação básica e, provavelmente para muitos, concluindo a sua relação com a educação formal. Cabe ainda explicitar, algumas das aprendizagens que a pesquisa trouxe e também algumas limitações:

- a) A pesquisa é um trabalho solitário, mas os momentos de interação nos grupos de pesquisa e nos espaços acadêmicos proporcionam boas companhias, trocas de experiências, alegrias e descobertas;
- b) O trabalho buscou compreender a produção do espaço escolar por meio das interações entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as), mas também falou sobre quem é a pesquisadora;
- c) A pesquisadora-docente pode através do encontro com as juventudes aprender sobre quem é seu aluno, refletir sobre sua prática docente e aprender com os erros e acertos dos seus colegas docentes;
- d) O mestrado passa muito rápido! E muitas vezes falta tempo e espaço para realizar tudo aquilo que se almeja. Neste sentido, para o futuro, seria interessante avaliar uma aproximação com a pesquisa-ação, com o objetivo de aplicar as etapas da investigação do “Método Paulo Freire” e adotar uma abordagem teórica e prática, por meio das reflexões extraídas da experiência nas turmas acompanhadas no período da pesquisa.
- e) Há um imenso debate sobre o método de ensino de Paulo Freire no Brasil, um acervo riquíssimo com textos importantes que ultrapassam aos que a pesquisa abordou. Para trabalhos futuros é preciso ampliar o debate e buscar aproximações com grupos de pesquisa dedicados em estudar a vasta obra de Paulo Freire.

As palavras finais de um texto nos fazem refletir sobre o quanto evoluímos no processo de pesquisa, como pesquisadora, como docente, como aluna e como ser humano em um processo de evolução constante. Sempre em frente! O texto termina, mas já traçando novos percursos, novas metas e novos trabalhos. Há muito a ser feito e novos rumos a serem

tomados. O texto foi iniciado com um trecho da música “Tempo Perdido” e é com outro trecho da mesma música que será finalizado, especialmente relacionado a essa reflexão.

Todos os dias
Antes de dormir
Lembro e esqueço
Como foi o dia
Sempre em frente
Não temos tempo a perder

Renato Russo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994.

AHMED, S. Atmospheric Walls. In: **Feministkilljoys**, o.S. Online, 2014. Disponível em: <<https://feministkilljoys.com/2014/09/15/atmospheric-walls/>>. Acesso em: 26/10/2018.

ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas**; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

ALVES, F. D. A relação campo-cidade na geografia brasileira: apontamentos teóricos a partir de periódicos científicos. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 16, n. 03, set./ dez., 2012, p. 07-18.

ANDERSON, B. "Affective life". In: **Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions**. Farnham: Ashgate, 2014, p. 1-21.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BANNISTER, J.; FYFE, N. Introduction. Fear and the City. **Urban Studies**, vol. 38 (5-6), 2001, p. 807-813.

BARCELLOS, J. A. S. Territórios do cotidiano: introdução a uma abordagem teórica contemporânea. In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (org.). **Territórios do Cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS – Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/ UNISC, 1995. p. 40-48.

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.

BONDI, L.; DAVIDSON, J.; SMITH, M. Introduction. Geography's 'emotional turn'. In: DAVIDSON, J.; BONDI, L.; SMITH, M. **Emotional Geographies**. Aldershot, England: Ashgate, 2005, p. 1-16.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.260, de 12 de junho de 2001**. Brasília, DF. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm>. Acesso: 18 de agosto de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 13 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC / SETEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso: 18 de agosto de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BROWN, M. Gender and sexuality I: intersectional anxieties. **Progress in Human Geography**, v. 36, n. 4, 2012, p. 541-550.

CARA, R. B. Territorios de lo cotidiano (puntos de partida para la reflexión). In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (org.). **Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS – Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/ UNISC, 1995, p. 67-75.

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**. 1. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

CAMAROTTI, A. C.; DI LEO, P.; KORNBLIT, A. L. Ocio y tempo libre en los jóvenes. In: KORNBLIT, A. L. (coord.). **Juventud y vida cotidiana**. Buenos Aires: Biblos, 2007, p. 73-86.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Educação e Diversidade**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARRANO, P. C. R. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

CARRANO, P. C. R. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias** (UERJ online), v. 12, n. 26, p. 7-22, set./ dez., 2011.

CARDOSO, C. A. A. A cidade, a educação e o ensino. In: CAVALCANTE, 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.

CARLOS, A. F. A. **Espaço-Tempo na Metrópole**. São Paulo: Contexto, 2001.

CARLOS, A. F. A. Novas contradições do espaço. In: DAMIANI, A. L. *et al.* (org.). **O espaço no fim de século: a nova raridade**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 62-74.

CARVALHO, R. A. **Cultura Organizacional em instituições de ensino superior: do foco no cidadão ao cumprimento das normas**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública), Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró/Rio Grande do Norte, 2019.

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.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al* (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.); CALLAI, H. C. (org.); KAERCHER, N. A. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

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.

CHALITA, A. L. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta de aprendizagem significativa. In: SACRAMENTO, A. C. R. (org.); ANTUNES, C. F. (org.); SANTANA FILHO, M. M. (org.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

CHAVEIRO, E. F. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflitos. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (org.). **Produção do conhecimento e a pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 179-189.

CHAVES, M. **Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2010.

CLAVAL, P. C. C. Geografia cultural: um balanço. **Geografia (Londrina)**, v. 20, n. 3, p. 05-24, set./ dez., 2011.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. Grupos e relações de sociabilidades entre adolescentes no ensino médio: hierarquia e cor. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.1, p. 101-115, jan. /abr., 2017.

COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTE, 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. 27-44.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** [online], 2002, vol.10, n.1, p. 171-188.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 1-12.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 136-161.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIÓGENES, G. **Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras e o movimento hip hop**. 1ª Ed. São Paulo: AnnaBlume, 1998.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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.

FEIXA, C. De **jóvenes, bandas y tribus**: antropología de la juventud. Barcelona: Editora 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.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas**; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, p. 91-108.

FONSECA, F. P.; OLIVA J. T. Espaço e cartografia: Teoria do espaço e avaliações da cartografia e das paisagens pictóricas. **Territorium Terram**, v. 01, n. 01, p. 24-45, out./mar. 2012/2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassallo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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.

GAMMERL, B.; HUTTA, J. S.; SCHEER, M. Feeling differently. Approaches and their politics. In: **Emotion, Space and Society**, vol. 25, 2017, p. 87-94.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, v. 22, n. 03, 1989, p. 58-63.

GIL, I. C. **Nova Alta Paulista, 1930-2006: Do desenvolvimento contido ao projeto político regional**. São Paulo: Scortecci, 2008.

GOMES, M. F.V. B. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (org.) *et al.* **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 208-241.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Ed. Princípi: São João do Estoril, 2006.

HAESBAERT, R. Limites no espaço-tempo: a retomada de um debate. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2016.

HARLEY, J. B. Deconstructing the map. **Cartographica**. v. 26, n. 2. Toronto: University of Toronto Press, 1989. p. 1-20.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOPKINS, E. P. **Young people, place and identity**. New York: Routledge, 2010.

HUTTA, J. S. Affective Territories: cartography of aconchego as cartography of power. **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.

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.

KAERCHER, N. A. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, convergentes com o outro e entendendo a si mesmo. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (org.). **Geografia: práticas para o ensino médio**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, p. 15-33.

KUHN, C.; BRUMES, K. R. Juventude rural e relações de gênero: uma breve discussão pela ótica do lazer, trabalho e projetos de futuro. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 1, 2017, p. 79-103.

LACERDA, M. P. de. A pesquisa em cidades pequenas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, 2016, p. 78-98.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, S. M. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÖW, M. O spatial turn: para uma sociologia do espaço. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, v. 25, n. 02, 2013, p. 17-34.

LUTZ, C. Emotions and feminist theories. In: KASTEN, I.; STEDMAN, G.; ZIMMERMANN, M. (eds). **Querelles: Jahrbuch für Frauenforschung** 34. Stuttgart: J.B. Metzler, 2002, p. 104-121.

MACCALL, L. "The complexity of intersectionality". **Journal of Women in Culture and Society**, v. 30, n. 3, p. 1771-1800, 2005.

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.

MARRE, J. A construção do objeto científico na investigação empírica. In: **Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná**, 16 a 18 de out. 1991, Cascavel: Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná: 1991.

MARSTON, S. A. The social construction of scale. **Progress in Human Geography**, 24 (2), 2000, p. 219–242.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio (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. Espacializando a história da modernidade. In: MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 99-115.

MASSEY, D. Concepts of space and power in theory and in political practice. **Doc. Anàlise Geogràfica**, 55, 2009, p. 15-26.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos/ Tim May; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artined, 2004, p. 173-203.

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.

MEJÍA, E. R. Etnografia, cartografia e devir: potencialidades da escritura nas pesquisas antropológicas contemporâneas. In: MANICA, D.; KOFES, S. (org.). **Vida e grafias**: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, p. 90-110.

MENEZES, P. K. **Ser jovem, ser estudante, ser do campo**: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (org.). **Movimentos para ensinar geografia - oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 293-308.

MONMONIER, M. Lying with Maps. **Institute of Mathematical Statistics**, v. 20, n. 3, 2005. p. 215–222.

MOREIRA, R. Cidade e campo no Brasil contemporâneo. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, v. 11, n. 3, set./ dez., p. 193-199, 2005.

MORETI, N. M. T. Espaço escolar e geografia dos afetos: paredes ou pontes atmosféricas? **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.; RUMIN, C. R. Ensino de Geografia e prática docente interdisciplinar: um diálogo entre a Geografia e a Psicologia. **Revista Geografia em Atos** (GeoAtos online), v. 02, p. 59-78, dez., 2018.

MORMUL, N. M.; GIROTTO, E. D.; SOARES, M. O. Cortina de Fumaça: sujeitos ocultos e o desmonte da educação pública no Paraná e em São Paulo. **Revista Terra Livre**, v. 1, p. 65-96, 2018.

NEDEL, V. H. **Somos jovens: o ensino de Geografia e a escuta das juventudes**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NEVES, I. C. B. *et al.* (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

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.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, J. M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., p. 07-21, 2008.

PAIS, J. M. Tessituras do tempo na contemporaneidade. **Artcultura**. Uberlândia, v. 18, n. 33, dez., p. 07-18, 2016.

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. (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULA, F. M. A. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PETERSEN, S. R. F. O cotidiano como objeto teórico ou o impasse entre ciência e senso comum no conhecimento da vida cotidiana. In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (org.). **Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS – Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul/ UNISC, 1995, p. 30-39.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PINTO, K. S. **Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PIRES, L. M. **Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia**. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PIRES, L. M. Os jovens em busca do direito à cidade: os espaços públicos em questão. In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; PIRES, L. M. (org.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016, p. 93-118.

PIRES, L. M. Políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: Ascensão, V. O. R. et al. **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 232-260.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO FILHO, K.; e MONTALVÃO, T. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 38, 2013, p. 45-59.

REICHWALD JUNIOR G.; SCHÄFFER N. O.; KAERCHER N. A. A geografia no Ensino Médio. In: CASTROGIOVANI, A. C. (org.) *et al.* **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 1999, p.167-183.

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 a 131.

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 a 113.

SANTANA, I. S. S. **Relação entre Geografia escolar e as espacialidades produzidas no cotidiano de estudantes do Ensino Médio, no município de Sandovalina-SP**. 2019. 88f. Monografia. (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.) *et al.* **Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

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, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli**. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual: geografia e história, ciências humanas; encarte do professor/ Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Geografia e de História**. São Paulo: SE, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano de Gestão quadrienal (2015-2018)**: Escola Estadual Dr. Pécio Gomes Gonzales, 2015.

SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2000.

SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas públicas de educação. São Paulo: Editora Articulação Universidade/ Escola, 2005.

SILVA, J. M. Contribuições das geografias feministas nas abordagens das relações entre espaço e diferenças. In: SPÓSITO, E. (org.) *et al.* **A diversidade da geografia brasileira**: escalas e dimensões da análise e da ação. Rio de Janeiro: Consequências, 2016, p. 507-522.

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 a 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, A. B. **Geografia do espaço escolar**: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, M. P. **Juventude estudantil e as representações sociais da escola e de seu vínculo com o trabalho**: o caso do ensino médio na Região Administrativa do Gama-DF. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

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.

SOLARI, A. O objeto da Sociologia rural. In: SZMERECSANYI, T.; QUEDA, O. **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Editora Nacional, 1979. p. 3-14.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

STECANELA, N. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **Paradigmas do cotidiano**: Introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul, 1999.

TONINI, M. I. Uma geografia escolar com demandas sociais e culturais contemporâneas. 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. 191-201.

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. A noção de geração no estudo das transformações do espaço urbano. In: OLIVEIRA, F. J. G (org.) *et al.* **Geografia urbana: ciência e ação política**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, v. 1, p. 317-342.

TURRA NETO, N. Definir a juventude como ato político: na confluência entre orientações do tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, L. S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. (org.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: PUC/ Goiás, 2015, v. 1, p. 119-136.

VALLERIUS, D. M. O delinear de uma identidade profissional cidadã dos futuros professores de geografia no estágio supervisionado: alguns olhares. **Acta geográfica**, v. Especial, p. 20-31, 2017.

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. “Observando o familiar”. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. In: CAVALCANTE, 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.

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**, ano II, n. 04, p. 07-25, 2000.

WINKIN, Y. Descer ao campo. In: WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 129-145.

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**, vol. 22, n. 1, 2010, p. 21-32.

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 jul. 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “Geografia para as juventudes na escola: um estudo a partir da escola estadual “Dr. Pécio Gomes Gonzales” de Flórida Paulista/SP”, declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 466/12 e 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 atividades de produção de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente, 20/12/2018.

Prof. Dr. Nécio Turra Neto
Assinatura do orientador responsável
Programa de Pós-graduação em Geografia da FCT/UNESP

Nicole Mieko Takada Moreti
Pesquisadora responsável
Mestrado Acadêmico em Geografia da FCT/UNESP

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Geografia para as juventudes na escola: um estudo a partir da escola estadual “Dr. Pércio Gomes Gonzales” de Flórida Paulista/SP”

Pesquisadora Responsável: Nicole Mieko Takada Moreti

Orientador: Nécio Turra Neto

1. **Natureza da pesquisa:** A Senhora (O Senhor) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a relação dos jovens com o espaço escolar e as inter-relações entre professores (as), direção e estudantes. A partir daí, pretendemos apresentar uma proposta de ensino de Geografia, de modo a contribuir para que a experiência escolar se constitua no espaço de aprendizagem no qual os jovens alunos possam adquirir conhecimentos que os ajude a construir sua cidadania e a interpretar os significados das relações que estabelecem na escola e fora dela.
2. **Participantes da pesquisa:** a população alvo da pesquisa será o Ensino Médio, de forma específica realizaremos Grupos de discussão com estudantes e entrevistas semiestruturadas com professores, equipe pedagógica e direção.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora problematize sobre a produção do espaço escolar, o ensino de Geografia e a juventude contemporânea em uma escala local.
4. **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 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 sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o espaço escolar, o seu cotidiano e os sujeitos escolares, buscando contribuir para aproximar os sujeitos sociais, ampliar os canais de comunicação, bem como fomentar o próprio

protagonismo juvenil na escola, reconhecendo os jovens como interlocutores importantes para pensarmos o ensino de Geografia. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. **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. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora 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. 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

Nicole Mieko Takada Moreti

Assinatura do Pesquisador

Nécio Turra Neto

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 Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526. E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS LEGAIS

Sua (Seu) filha (o) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Geografia para as juventudes na escola: um estudo a partir da escola estadual “Dr. Pécio Gomes Gonzales” de Flórida Paulista/SP” sob responsabilidade da pesquisadora Nicole Mieko Takada Moreti. Esta pesquisa tem como finalidade analisar a relação dos jovens com o espaço escolar, no seu cotidiano e pelos sujeitos que ali estão em interação: professores (as), direção e estudantes. A partir daí, pretendemos pensar uma proposta de ensino de Geografia, mais dialógica para os jovens da pesquisa, que os ajude a construir sua cidadania e a interpretar os significados das relações que estabelecem na escola e fora dela.

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.

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 trazer uma possibilidade de aproximar estes sujeitos sociais, produtores do espaço escolar, ampliar os canais de comunicação, bem como fomentar o próprio protagonismo juvenil na escola, reconhecendo os jovens como interlocutores importantes para pensarmos o ensino de Geografia. 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 coletadas 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:

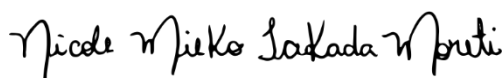
R.G.:

Endereço:

Fone:

Flórida Paulista, _____ 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 Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

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: “Geografia para as juventudes na escola: um estudo a partir da escola estadual “Dr. Pércio Gomes Gonzales” de Flórida Paulista/SP”

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, irrevogável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

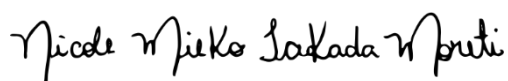
b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que a eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante 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 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, 20 de dezembro de 2018.



Pesquisador Responsável: Nicole Mieko Takada Moreti

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Geografia para as juventudes na escola: um estudo a partir da escola estadual “Dr. Pércio Gomes Gonzales” de Flórida Paulista/SP”. Nesta pesquisa pretendemos analisar como a escola tem sido produzida no seu cotidiano pelos seus diversos atores: professores/as, direção e estudantes. A partir daí, pretendemos pensar uma Geografia escolar para o Ensino Médio, construída no diálogo com os estudantes, escutando seus interesses e necessidades.

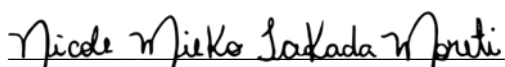
Para esta pesquisa adotamos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Grupos de discussão com estudantes, observações de atividades culturais, recreios, espaço escolar, ambientes extraclasse onde se desenvolvem atividades relacionadas com o ensino de Geografia.

A pesquisa não oferece riscos aos participantes, seja de natureza física ou psicológica, ao contrário, procura trazer benefícios, pois busca aproximar estudantes, professores/as e direção, ampliar os canais de comunicação, bem como fomentar o próprio protagonismo juvenil na escola, reconhecendo os jovens como interlocutores importantes para pensarmos o ensino de Geografia.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá ter autorizado e assinado 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.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver 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 assentimento 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*.


Assinatura do (a) pesquisador (a)

Assinatura do (a) menor

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@bol.com.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE F - ROTEIRO DE DISCUSSÕES EM GRUPO

1. Questão introdutória

Vocês poderiam falar um pouco sobre como é ser um jovem na cidade de Flórida Paulista?

2. Questões de Partida

Vocês estudam na escola DPGG... Poderiam falar um pouco sobre:

- a) Na escola há condições favoráveis para vocês viverem a juventude?
- b) Como a escola deveria participar dessa experiência e favorecer a experiência juvenil?
- c) Há questões que vocês gostariam de ver debatidas na escola, mas não há espaço para isto?
- d) O que vocês aprendem entre os grupos de jovens fora da escola, de alguma forma, têm espaço no cotidiano da escola Pércio? (Exemplos: amizades, *hobbies*, lazer e cursos)

Questão Imanente³⁸

3. Perguntas Específicas

Vocês poderiam contar um pouco sobre como são as relações humanas no espaço escolar? (Exemplos: ações, afetos, diálogos e relações de poder)

- a) Professor X aluno ()
- b) Aluno X escola ()
- c) Aluno X equipe pedagógica/gestora ()
- d) Aluno X aluno ()

Questão Imanente

Em relação aos projetos de futuro, vocês poderiam falar um pouco sobre:

- a) Como a escola participa dos seus projetos de futuro?
- b) Na escola Pércio existem condições para debater sobre cursos, trabalho, planos de futuro e possibilidades reais?

Questão Imanente

4. Perguntas Provocativas

Não tenho mais perguntas. Mas gostaria que vocês fizessem uma pergunta para o grupo.

Questionamento elaborado pelo grupo 1: Como vocês imaginam que deveria ser uma escola ideal?

Questionamento elaborado pelo grupo 2: O que tem de pior e o que tem de melhor em estudar na escola DPGG?

Questionamento elaborado pelo grupo 3: Como controlar os sentimentos e as emoções externas à escola? Como controlar a tristeza e sentimentos ruins para não atrapalharem nas atividades e vivências escolares? (Questão sintetizada)

Questão Imanente

³⁸ O roteiro das discussões em grupo 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).

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS

1. Histórico: juventude e escola

- a) Onde você nasceu? Você passou a juventude no campo ou na cidade? Na região?
- b) Como era a escola em que você estudou?
- c) Na época em que você era estudante como era a sua relação com a escola? Você gostava de estudar? Do que você se lembra?
- d) Como era a sua relação com seus professores/as?
- e) O seu grupo de amigos transgredia as regras da escola? O que acontecia? Como seus pais procediam?

2. A juventude: sociabilidade

- a) O que você e seu grupo de amigos faziam na cidade nos momentos de lazer e diversão? Qual era o principal ponto de encontro da cidade?
- b) Quais eram suas referências de moda, música, literatura e cinema no período? Os adultos e/ou os seus pais aprovavam essas referências?
- c) Qual o principal contexto em que a vida social era feita: escola, família, vizinhança, igreja? O seu principal grupo de amigos estava relacionado com algum desses contextos?

3. Atualmente

- a) A escola da sua época de estudante mudou muito em comparação com a escola atual?
- b) Quando você decidiu se tornar professor/a? O que te motivou? Hoje, como você avalia essa escolha?
- c) A quanto tempo você trabalha na educação? Na escola DPGG?
- d) Os jovens da escola DPGG diferem em que dos jovens escolares da sua época?
- e) Como você se sente em relação aos alunos que não querem aprender e ficam fora da sala de aula? Como os professores agem nessas situações? O que você acha que poderia ser feito?
- f) Se pudesse definir em uma palavra o sentimento que têm em relação ao seu ambiente de trabalho, qual seria a palavra?

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
Diretoria Regional de Ensino – Região de Adamantina
ESCOLA ESTADUAL DR. PÉRCIO GOMES GONZALES
Fone (18) 3581-1166 – Fone/Fax (18) 3581-1065 – e-mail.: eo30910a@see.sp.gov.br
Av. Augusto Roque, 1254 – Flórida Paulista/SP



Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Geografia para as juventudes na escola: um estudo a partir da escola estadual “Dr. Pércio Gomes Gonzales” de Flórida Paulista/SP”, a ser conduzida pelo Sr.(a) Nicole Mieko Takada Moreti, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Geografia Acadêmico (Mestrado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientado (a) 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, 20 de dezembro de 2018

Marlene Coelho Cavicchioli Tateyama
(Diretor de Escola)

Marlene Coelho Cavicchioli Tateyama
RG 9.339.891-4
Diretor de Escola