

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

JULIA CROVADOR CARVALHAES

SOCIABILIDADE JUVENIL E SABERES GEOGRÁFICOS: O ENSINO DE  
GEOGRAFIA URBANA NO ENSINO MÉDIO

PRESIDENTE PRUDENTE

2023

JULIA CROVADOR CARVALHAES

SOCIABILIDADE JUVENIL E SABERES GEOGRÁFICOS: O ENSINO DE  
GEOGRAFIA URBANA NO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada ao Curso de  
Graduação em Geografia da Faculdade de  
Ciências e Tecnologia da UNESP do Campus  
de Presidente Prudente- SP, para obtenção do  
título de Bacharel em Geografia

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Nécio Turra Neto

PRESIDENTE PRUDENTE

2023

C331s

Carvalhoes, Julia Crovador

Sociabilidade Juvenil e Saberes Geográficos : o ensino de geografia urbana no ensino médio / Julia Crovador Carvalhoes. -- Presidente Prudente, 2023

117 p. : il., mapas

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Professor Doutor Nécio Turra Neto

1. ensino de geografia. 2. geografia urbana. 3. geografia das 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.

JULIA CROVADOR CARVALHAES

SOCIABILIDADE JUVENIL E SABERES GEOGRÁFICOS: O ENSINO DE  
GEOGRAFIA URBANA NO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP pela Banca examinadora formada pelos seguintes professores:

Presidente: Professor Doutor Nécio Turra Neto

Instituição: FCT/UNESP

Avaliador 1: Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos

Instituição: FCT/UNESP

Avaliador 2: Igor Adriano Sufi Soares da Silva

Instituição: FCT/UNESP

Presidente Prudente, 11 de dezembro de 2023.

## DEDICATÓRIA

Esta monografia é dedicada a versão da Julia do passado, criança, que jamais imaginava alcançar esse sonho. Mas também dedico- a à minha versão futura, para que eu nunca esqueça do meu potencial criativo e inspirador de continuar acreditando na educação, na geografia e na construção de um mundo mais justo e equânime

Dedico a todas as mulheres e professoras que vieram antes de mim, lutaram por suas vidas e abriram caminhos e estradas para que eu pudesse me tornar professora e pesquisadora.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, Nossa Senhora e Santa Rita de Cássia pela proteção, cuidado, interseção e bênçãos derramados nesses cinco anos de faculdade.

Agradeço à minha família, especialmente minha mãe, pelo apoio incondicional nessa jornada e por acreditar em mim mesmo nos momentos mais difíceis. Ao meu pai e meu irmão pela ajuda, pelos conselhos e por sempre desejarem o melhor para mim mesmo estando longe.

Aos meus avós que já não estão mais presentes, mas que me ensinaram o significado do amor, do cuidado, da fé e da perseverança. Ao meu avô materno que vive dentro do meu coração há 22 anos, sendo 14 deles a distância. Com ele aprendi o significado de um amor puro, genuíno e tranquilo, um amor que me dá a paz e a certeza necessárias para seguir em frente mesmo quando não há motivos aparentes para isso. A minha avó materna que ainda está aqui e que sempre cuidou de mim, me amou nos pequenos detalhes e nunca deixou de se preocupar comigo mesmo à distância. Aprendi a amar e ser amada por causa dela.

Agradeço a minha família de forma geral, aos meus tios e tias, principalmente minha madrinha e meu padrinho pelo cuidado, pelas lembranças físicas e simbólicas e por sempre demonstrarem apreço e carinho por mim. Cada presente, cada gesto, cada mensagem me ajudou a lembrar que tenho pessoas queridas ao meu redor e que posso contar com vocês independente de onde eu esteja. Obrigada também aos meus primos e primas que, de alguma forma, torceram por mim nesses últimos cinco anos.

Não poderia me esquecer das minhas amigas de Rio Preto, por todo suporte emocional para que eu encarasse essa jornada. Crescemos juntas, choramos, compartilhamos as dores e as delícias de morar fora, de enfrentar a saudade de casa, a sensação de estranhamento nos primeiros meses, a solidão. Mas, também descobrimos novas versões nossas, mais maduras, mais alegres e mais fortes. Meu mais sincero amor e agradecimento a vocês que não se esqueceram de mim e se empenharam em me fazer recordar que sempre há um caminho de volta para casa e esse caminho é para onde nosso coração se sente em casa.

Agora não poderia deixar de mencionar a minha família unespiana: Pedro e Maria, o meu coração explode de amor, gratidão e paz por saber que tenho vocês na minha vida. Sem o suporte de vocês essa jornada não chegaria ao fim de forma tão esplêndida, de forma tão bonita e tão real. Cada risada, cada trabalho entregue, cada conselho, cada presente, cada conversa no fundo do bloco da geografia nos momentos de intervalo, todos esses momentos ficarão marcados para sempre na minha mente e no meu coração. Vocês trouxeram cor e alegria para os meus dias mais nublados e cinzentos, principalmente nesses últimos dois meses

nessa reta final tão desafiadora. Obrigada por não deixarem eu desistir e por recordarem que sempre posso contar com a ajuda de vocês.

Pedro, te agradeço especialmente por me causar as melhores risadas, por me amar e cuidar de mim à sua maneira, seja em uma conversa despreziosa na calçada, em uma mesa de bar ou em uma caminhada no Parque do Povo. Maria, obrigada por me ensinar a ver a vida com “olhos de turista”, como você diz. Por me ensinar o significado de uma amizade feminina sem rivalidades, apenas com amor, carinho, proteção e uma vontade imensa de realizar sonhos, de fazê-los acontecer. Obrigada pelas longas e demoradas conversas, afinal a gente não sabe falar pouco. Obrigada por me mostrar que o meu valor não está atrelado a minha produtividade ou a minha performance acadêmica, mas sim ao meu coração, aos meus atos e a minha capacidade realizar sonhos e atitudes positivas. Te agradeço por saber me amar mesmo nos momentos mais difíceis, mesmo na minha “inutilidade” você ficou do meu lado e soube esperar o meu tempo de cura. Jamais esquecerei isso.

Agradeço também aos amigos e colegas mais distantes, mas que também me ajudaram a enfrentar essa jornada com mais leveza e me mostraram que, ainda que tenhamos momentos desafiadores, viver e realizar sonhos sempre vale a pena. Gabi, obrigada por me deixar sempre confortável do seu lado, por me escutar, por me entender, e por me permitir compartilhar momentos com você, independente se eles são bons ou ruins. Obrigada por sempre demonstrar seu carinho e por me causar boas risadas também.

Obrigada a turma LXII da geografia do matutino por compartilharem essa jornada comigo, por dividirem seus sonhos, medos, suas ideias, por cada brincadeira, cada trabalho de campo e cada discussão em sala de aula. Tudo isso ajudou a formar a pessoa que sou hoje, me moldou enquanto pessoa e profissional e tenho muito orgulho de ter vivido isso ao lado de vocês.

Profissionalmente, agradeço a todos professores e professoras que passaram pela minha vida, desde a educação infantil até agora no ensino superior. Tive ótimos exemplos de como exercer a docência com amor, afeto e compromisso social, tendo sempre em mente o meu papel de educadora e de educanda nesse processo. Obrigada, especialmente, às professoras do ensino médio que me incentivaram a não desistir da licenciatura, que me mostraram que é possível sim fazer a diferença na vida das pessoas e permitir que elas também nos modifiquem para melhor. Só cheguei até aqui e só me formei professora, pesquisadora e geógrafa porque tive pessoas que me auxiliaram nesse caminho, que me ensinaram desde o básico até as teorias e os conteúdos mais complexos. Meus olhos e meu coração ficam

extremamente realizados e felizes por ter tido vocês como meus professores e, agora, colegas de profissão.

Obrigada a todos professores e professoras da graduação em geografia da FCT-UNESP. Sou grata pelas aulas, pelos ensinamentos, pelos trabalhos de campo, por acreditarem na importância do ensino, pesquisa e extensão como alicerce da Universidade Pública e por realizarem essas funções com tanta excelência. Agradeço especialmente ao meu orientador, o professor doutor Nécio Turra Neto por confiar no meu trabalho desde o segundo ano da graduação, quando iniciei a minha jornada na iniciação científica. Agradeço pela paciência, por tirar minhas dúvidas, por acreditar em mim, por me incentivar a fazer o meu melhor e, por permitir que eu também ficasse livre para me expressar e fazer ciência da maneira que acredito e que faz sentido para mim.

Como nenhum trabalho é feito sozinho, não poderia deixar de agradecer ao Grupo de Pesquisa Geografia das Juventudes- GeoJuves e a todos os membros que fazem parte dele. Obrigada pelas discussões, por sempre se demonstrarem solícitos e dispostos a me ajudar, por me auxiliarem a crescer profissionalmente. Junto com vocês descobri o quão grandioso, diverso e potente é estudar sobre cultura e sobre juventudes, algo inimaginável para mim antes de entrar na graduação.

Agradeço também aos membros da banca de avaliação por aceitarem o meu convite para compor este momento tão importante. Especialmente ao Felipe, que foi meu professor durante a graduação, e que me ensinou sobre ética, postura e compromisso docente com estudantes, sempre colocando a dimensão humana à frente de qualquer status acadêmico ou profissional.

Devo fazer um agradecimento especial à toda comunidade escolar, desde a direção, coordenação, professores e estudantes da Escola Estadual Professor Arlindo Fantini. Fui muito bem acolhida e recebida por todos vocês durante a minha pesquisa de campo. Obrigada por me deixarem confortável para realizar o meu trabalho e por permitirem que eu acompanhasse o cotidiano de vocês de forma muito natural e tranquila. Agradeço principalmente a coordenadora pedagógica e a professora de geografia pela liberdade que me deram para executar a pesquisa e por sempre se mostrarem dispostas a me ajudar, a tirar as minhas dúvidas e não medir esforços para que eu conseguisse concluir esse trabalho da melhor maneira possível. Sem o auxílio e empenho de toda a comunidade este trabalho não teria sido realizado de forma tão eficiente.

Por fim, agradeço de maneira geral a UNESP, a Universidade Pública Gratuita e de Qualidade e a todos que fazem parte dela e contribuem para que a pesquisa e o ensino se

desenvolvam adequadamente. Agradeço pela oportunidade de estudar em uma Faculdade renomada, sem custos e de excelência Agradeço pelas experiências proporcionadas nesses cinco anos de graduação, desde projetos de extensão, projetos de formação de professores, iniciação científica e até programas voltados à promoção de saúde e diversão de toda a comunidade unespiana. Nem nos meus melhores sonhos imaginava que viveria tantas coisas dentro dessa faculdade e que isso me tornaria uma pessoa melhor, mais crítica, mais disposta a olhar o mundo com outros olhos, olhos abertos para a diversidade: diversidade de pessoas, ideias, sempre tendo como base os valores mais éticos, humanos e responsáveis possíveis. Muito obrigada à educação pública, sou filha dela e assumo o compromisso de defendê-la e lutar pela sua melhoria e qualidade sempre.

## **EPIGRAFE**

*Desejar ver a vida de outra forma, seguir  
outro caminho, pois a vida é breve e precisa  
de valor, sentido e significado - Ana Claudia  
Quintana Arantes*

## **RESUMO**

A geografia escolar tem o objetivo de promover uma aprendizagem significativa que permita aos estudantes reconhecerem o mundo em que vivem e as dinâmicas que o compõem. Para isso, é importante considerar o contexto em que a escola está inserida, a fim de articular o trabalho curricular com as demandas impostas pelos professores, estudantes e toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o conhecimento sobre as práticas juvenis no espaço urbano e os saberes produzidos fora do ambiente escolar são elementos fundamentais para promoção de um ensino conectado com a realidade estudantil. Logo, a pesquisa teve como o objetivo compreender como os saberes geográficos produzidos pelos jovens sobre a cidade podem ser incorporados no Ensino de Geografia urbana no Ensino Médio, evidenciando a potência que existe nos encontros e nas tramas de sociabilidade vivenciada pelos jovens. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Arlindo Fantini, em Presidente Prudente, Sp. E a partir de levantamento bibliográfico, observação participante e outros métodos qualitativos, o texto demonstrará tanto como a escola, quanto os professores e o ensino de geografia, enquanto um componente curricular, também formam, constroem e disputam as juventudes.

Palavras Chave: Juventudes, Cidade, Escola, Ensino de Geografia.

## **ABSTRACT**

School geography aims to promote meaningful learning that allows students to recognize the world in which they live and the dynamics that compose it. For this, it is important to consider the context in which the school is inserted, in order to articulate the curricular work with the demands imposed by teachers, students and the entire school community. In this sense, the knowledge about youth practices in the urban space and the knowledge produced outside the school environment are what they are all about fundamental elements for the promotion of a teaching connected with the student reality. Therefore, the research aimed to understand how the geographical knowledge produced by young people about the city can be incorporated into the teaching of urban geography in high school, evidencing the power that exists in the encounters and in the plots of sociability experienced by young people. The research was carried out at the Professor Arlindo Fantini State School, in Presidente Prudente, SP. And based on a bibliographic survey, participant observation and other qualitative methods, the text will demonstrate how the school, teachers and the teaching of geography, as a curricular component, also form, build and dispute youth.

**Key Words:** Youth, City, School, Geography Teaching.

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1- Idade dos Estudantes.....   | 45 |
| Gráfico 2- Séries do Ensino Médio .....  | 46 |
| Gráfico 3- Identidade de Gênero.....   | 46 |
| Gráfico 4- Identidade Racial Autodeclarada.....                                      | 47 |
| Gráfico 5- Orientação sexual.....  | 48 |
| Gráfico 6- Renda Média Mensal Familiar. ....   | 49 |
| Gráfico 7: Opinião sobre o novo modelo do Ensino Médio em Tempo Integral.....        | 61 |
| Gráfico 8: Atividades que os jovens costumam realizar no tempo livre .....           | 71 |
| Gráfico 9: Principais locais da cidade frequentados pelos jovens.....                | 71 |
| Gráfico 10: Com quem os jovens realizam as atividades de lazer. ....                 | 72 |
| Gráfico 11: Meios de Transporte utilizados para realizar as atividades de lazer..... | 72 |
| Gráfico 12: Porcentagem de estudantes que trabalham.....                             | 83 |

## **LISTA DE MAPAS**

|  |    |
|--|----|
| Mapa 1 - Localização da Escola Estadual Professor Arlindo Fantini..... | 25 |
| Mapa 2: Bairros de Origem dos Jovens do Fantini .....                  | 51 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Evolução das áreas de inclusão e exclusão social de 2000 a 2010 em Presidente Prudente-SP ..... | 52 |
| Figura 2: Pirâmide Etária do Município de Presidente Prudente para 2023.....                              | 69 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>2. METODOLOGIA .....</b>  | <b>20</b>  |
| <b>3. ÁREA DE ESTUDO.....</b>  | <b>25</b>  |
| <b>4. AS JUVENTUDES E A ESCOLA .....</b>   | <b>27</b>  |
| 4.1 A Reforma do Novo Ensino Médio.....  | 36         |
| 4.2 Mas afinal, que escola é essa?.....  | 42         |
| 4.3 Quem são os jovens que chegam ao Fantini? .....  | 44         |
| 4.4.As juventudes e o Novo Ensino Médio. ....  | 52         |
| 4.5 O Programa de Escola em Tempo Integral. ....   | 57         |
| <b>5. AS JUVENTUDES E A CIDADE.....</b>  | <b>66</b>  |
| 5.1 Juventude e Trabalho.....  | 79         |
| <b>6. O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO<br/>MÉDIO .....</b>  | <b>85</b>  |
| 6.1 Análise do Material Didático .....   | 94         |
| <b>7. PERCURSO DIDÁTICO: A REDE URBANA DE PRESIDENTE PRUDENTE:<br/>O MERCADO DE TRABALHO COMO UM REFLEXO DAS DINÂMICAS<br/>INTERURBANAS.....</b> | <b>97</b>  |
| 7.1 Introdução e Justificativa.....  | 97         |
| 7.2 A sequência do Percurso Didático. ....   | 101        |
| <b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>107</b> |
| <b>9. REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>110</b> |
| <b>10. APÊNDICES .....</b>   | <b>114</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A geografia, enquanto ciência que estuda a produção do espaço geográfico, na interface entre a sociedade e natureza, tem se aprofundado em temas relacionados às práticas espaciais cotidianas, à cultura, ao espaço urbano e tudo que o constitui material e simbolicamente (Cavalcanti, 2013), afinal, a natureza hoje é a segunda natureza, aquela socialmente historicamente criada, como produto, meio e condição da produção e reprodução das relações sociais.

Todavia, a geografia acadêmica não é a mesma da geografia que é ensinada na escola, pois esta última está imersa em outro contexto e deve atender às necessidades e propósitos específicos desse cenário. Por isso, o Ensino de Geografia deve ser pautado nas referências acadêmicas para responder aos problemas e dinâmicas postos pela humanidade, ainda que usufrua de aportes teóricos, metodológicos e linguísticos próprios, mas precisa considerar como as dinâmicas locais afetam a escola, a fim de articular o trabalho curricular com as demandas impostas pelos professores, estudantes e toda a comunidade escolar (Callai, 2011). Logo, o Ensino de Geografia deveria promover uma educação geográfica, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, para que os estudantes reconheçam o mundo em que vivem e as dinâmicas que o compõem (Callai, 2011) e possam melhor se posicionar nele, inclusive politicamente, na condição de cidadãos.

Contudo, há vários impasses e tensões que impedem que essa conexão entre jovens do ensino médio, a instituição escolar e o ensino de geografia aconteça efetivamente, sendo que essas dificuldades estão intrínsecas à discussão sobre o papel da escola e da geografia na formação social e subjetiva dos estudantes enquanto vivenciam suas juventudes. Em decorrência disso, o cerne dessa pesquisa consiste em compreender como os saberes geográficos produzidos pelos jovens sobre a cidade, isto é, os aprendizados, as informações que os jovens trazem para dentro do ambiente escolar, frutos das suas vivências na cidade, podem ser incorporados no Ensino de Geografia urbana no Ensino Médio.

Escolhemos estudar o Ensino de Geografia urbana por dois motivos: primeiro que não é possível abarcar o ensino de toda a geografia escolar do Ensino Médio em uma monografia, e segundo porque tomamos como base as sociabilidades juvenis praticadas dentro e fora da escola, a qual está imersa em uma cidade. Por isso, as práticas espaciais de sociabilidades juvenis são o ponto de partida para desenvolvermos essa pesquisa.

Alguns pressupostos teóricos norteiam a pesquisa: o primeiro é sobre a importância de o corpo docente estudar sobre e compreender a temática juvenil, o segundo é que os jovens

são sujeitos socioculturais que fazem parte da produção e reprodução do espaço urbano, o terceiro é a compreensão de que a cidade também possui uma dimensão educativa e, por fim, o último refere-se à sociabilidade enquanto uma prática espacial que não só faz parte da vida dos jovens, mas que também pode ser utilizada para potencializar o Ensino de Geografia e, neste caso, do Ensino de Geografia urbana.

Muitas das problemáticas que permeiam o ambiente escolar e a relação entre professores e estudantes surgem fora dela e são resultados de profundas mudanças sociais que ocorrem no Ocidente nas últimas décadas (Dayrell, 2007; Carrano, 2011). Por isso, a temática da juventude deve ser alvo de investigação por parte dos professores, pois além da maioria dos estudantes pertencer a esta condição, as vivências e práticas juvenis, direta ou indiretamente, se conectam com os conteúdos geográficos (Cavalcanti, 2013). Portanto, é fundamental que os docentes conheçam os jovens, suas práticas espaciais fora da escola, seus comportamentos, os conteúdos mais relevantes para sua construção pessoal e coletiva, entre outros aspectos que abarcam a dimensão sociocultural da juventude.

Isso significa que cada jovem possui um contexto histórico, cultural e geográfico em que vivencia suas práticas cotidianas. São sujeitos que atuam, direta ou indiretamente, na produção do espaço urbano e que possuem crenças, valores, visões de mundo, uma identidade de gênero, uma cor e sexualidades próprias. Ou seja, os estudantes que chegam à escola não são meramente alunos à espera de receber conhecimento por parte de quem ensina, são sujeitos dotados de uma bagagem sociocultural e de experiências que ocorrem fora do ambiente escolar, mas que também os constitui enquanto sujeitos.

Sendo assim, quando os docentes ensinam sobre os fenômenos espaciais e sobre a história e os sujeitos que os configuraram, de alguma forma, também estão falando sobre os próprios estudantes (Cavalcanti, 2013). Segundo Lana Cavalcanti (2013), os jovens são agentes de produção e reprodução do espaço urbano porque, através de suas práticas cotidianas, participam dos fluxos, da construção de novas paisagens e territórios, criam demandas para o mercado, imprimem características e movimento aos lugares. Além disso, é preciso pensar a cidade para além desses aspectos e buscar nela suas possibilidades de apropriação educativa e de vida, enxergando também quais os seus limites como espaço educativo (Gomes, 2018).

No entanto, o foco do projeto não está em compreender todas as práticas espaciais juvenis, mas sim estudar, especificamente, a sociabilidade, uma prática espacial de estar juntos, uma relação social cujo objetivo é a relação em si mesma, sem uma finalidade pré-estabelecida. Esta ação de agrupar-se demanda tempo e espaço, conduz jovens para interações

com a cidade, como forma de participar de interações entre os próprios jovens. E isto produz cidade, tal como argumentou Cavalcanti. De acordo com Dayrell (2007), a sociabilidade aparece como elemento que parte da juventude e supre sua necessidade de comunicação, de pertencimento, afeto e amizade. De modo geral, essas experiências ocorrem dentro, mas sobretudo fora dos ambientes institucionais (e muitas vezes os agrupamentos são formados neles), durante o trajeto para a escola, após o fim das aulas, sem horários fixos e com um conteúdo mais flexível e descontraído. Dentro da escola, seja no intervalo das aulas ou em atividades extraclasses isso acontece, pois os tempos e os espaços escolares não fomentam apenas o conhecimento curricular, mas também uma série de relações, encontros, tensões e vivências que englobam o seu cotidiano. Nesse sentido, o potencial educativo que existe por trás dessas relações cotidianas ganha notoriedade, pois segundo Dayrell (2007), somente ao olhar a instituição escolar sob esse prisma, é possível vislumbrar a dimensão dos processos educativos presentes nas relações sociais que ocorrem no seu interior. Isto posto, tanto a escola, quanto os professores e o ensino de geografia, enquanto um componente curricular, também formam e constroem as juventudes.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Arlindo Fantini com estudantes do ensino médio e teve como objetivo final propor um percurso didático para o Ensino de Geografia urbana que abarque os conhecimentos geográficos sobre a cidade produzidos nas tramas de sociabilidade juvenil.

A organização textual seguirá da seguinte maneira: no início apresentaremos as metodologias e procedimentos metodológicos que fundamentam e dão sustentação para a produção dos dados, em seguida falaremos sobre a área de estudo e daremos sequência com quatro capítulos. O primeiro capítulo destina-se a debater e apresentar ao leitor as proposições teóricas sobre a construção do conceito de juventude, os princípios que explicam a relação entre os jovens e a escola no contexto de implantação do Novo Ensino Médio e como isso se processou na realidade do Fantini, apresentando um perfil dos estudantes que frequentam a escola. O segundo capítulo tratará da participação das juventudes na produção do espaço urbano, abarcando como suas práticas de sociabilidade neste espaço também são responsáveis pela sua produção. Em seguida, unimos as compreensões desses dois capítulos para debater como ocorre o Ensino de Geografia urbana, associando esses entendimentos com uma análise do material didático disponibilizado pelo Governo Estadual. Para finalizarmos o trabalho, construímos um percurso didático como forma de arrematar todas as discussões e dados apresentados conforme a realidade do Fantini e como um exemplo material e concreto de que

é possível articular os saberes geográficos juvenis com o ensino curricular do jeito que ele se encontra atualmente.

Para situar você que lê ou lerá este texto, a pesquisa foi realizada por uma mulher, professora e pesquisadora e, por isso, as conclusões apresentadas e expostas também passam por esse crivo, pelo meu olhar posicionado no mundo com base nas minhas experiências pessoais e coletivas. No entanto, optei por escrever o texto em primeira pessoa do plural porque nenhuma pesquisa e trabalho científico é feito sozinho, tive auxílio do meu professor orientador e dos debates teóricos e metodológicos realizados no grupo de pesquisa do qual faço parte e que estuda as juventudes e sua relação com o espaço urbano e a escola – o Grupo de Pesquisa Geografia das Juventudes (GeoJuves).

## 2. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa está alicerçada em quatro pilares principais que originaram os dados apresentados neste trabalho: observação participante, entrevista semiestruturada, grupo focal e questionário. As três primeiras são de natureza qualitativa e a última é de natureza quantitativa. Contudo, esses procedimentos só foram executados após uma busca por referenciais teóricos e bibliográficos que dessem suporte e respaldo para a realização da pesquisa. Nesse sentido, enquanto pesquisadora, busquei referências sobre juventudes, a relação das juventudes com a escola e a cidade, especialmente sobre cultura e lazer de jovens em Presidente Prudente, sobre o Ensino de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio, com enfoque na geografia urbana e sobre metodologias de pesquisa em estudos urbanos e juvenis. Para compreender as mudanças do Novo Ensino Médio também foram usados como base o texto da Base Nacional Comum Curricular e a Lei n. 13.415 de 2017, que dispõe sobre as alterações referentes a essa etapa da educação básica. Desse modo, o levantamento bibliográfico foi efetuado por meio de livros ou capítulos de livros, artigos e monografias que tratavam sobre os temas referidos e ocorreu em todas as etapas da pesquisa.

Ademais, foi realizado uma análise das competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propostas para o Ensino de Geografia na etapa do Ensino Médio. Como os alunos não recebem mais materiais didáticos físicos ou impressos, acessei o material virtual, em formato de slides, disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo que tratava a respeito de temas da geografia urbana e urbanização brasileira. O material é, inicialmente, ofertado ao corpo docente e foi através da professora de geografia que consegui examinar esse material. A análise do Currículo Paulista, tal como proposto no projeto da pesquisa, não foi efetuada pois o currículo segue as normas diretivas já presentes na BNCC e, portanto, não acreditamos ser imprescindível o exame deste documento, ainda que existam diferenças e outras habilidades adicionais propostas pelo documento da esfera estadual.

No segundo momento, foi escolhida a área de estudo: a Escola Estadual Professor Arlindo Fantini, carinhosamente chamada apenas de Fantini, e o critério foi a proximidade com a FCT-UNESP, a fim de facilitar a execução do trabalho. Porém, para que a pesquisa fosse permitida e aceita pela comunidade escolar, no mês de junho de 2023 fui até a escola conversar com a coordenação pedagógica para apresentar a pesquisa, os principais objetivos e iniciar a negociação da minha presença no cotidiano escolar. Quanto a isso foi muito bem recebida e aceita pela direção e coordenação da escola, que prontamente se mostraram muito solícitos e satisfeitos com a minha permanência naquele espaço. Ainda em junho eu retornei, junto com

meu professor orientador, para ter uma conversa com o corpo docente, em que pude explicar melhor quais eram as minhas intenções com este trabalho e reforçar que não se tratava de um estágio e que meu foco eram os estudantes e suas experiências escolares e urbanas e não analisar a postura pessoal e profissional de nenhum dos professores. Logo, o propósito dessa conversa era fazer com que todos os professores também se sentissem confortáveis com a minha presença tanto durante as aulas, quanto em outros momentos, como no pátio, na hora do intervalo ou jantar ou durante minha permanência na sala dos professores. Por uma questão de logística e de compatibilidade de horários, acompanhei principalmente as aulas dos professores de geografia e educação física da escola, os quais também se mostraram muito abertos e compreensivos comigo e com as minhas necessidades enquanto pesquisadora e isso facilitou bastante a minha interação com os estudantes.

Iniciei o processo de observação participante em agosto de 2023, o qual se sucedeu até outubro do mesmo ano. Conforme nos ensina Pais (2003), esse processo de investigação etnográfica é importante para entender como os jovens negociam as normas sociais, produzem novos padrões com significados diferentes ou semelhantes, como compartilham esses significados e por que fazem isso. Sendo assim, analisar os contextos cotidianos das vivências juvenis torna-se relevante e, no caso da pesquisa, o cotidiano refere-se ao cotidiano escolar. E por meio dessas análises é que se torna possível identificar e processar os momentos de sociabilidade juvenil construídos dentro e fora dos espaços formais de aprendizagem, tal qual a instituição escolar.

A postura metodológica que assumimos é de que não há coleta de dados e nem pesquisa/pesquisador neutro, pois toda experiência e interação social são apreensões parciais da realidade. Segundo Turra Neto (2012, p. 242)

[...] no campo das pesquisas qualitativas com sujeitos sociais, mais do que coletar dados – que estariam ali na realidade, como que disponíveis, só esperando o pesquisador ou pesquisadora deles se apropriar –, na verdade, as informações (das quais derivam as conclusões) são produzidas no próprio processo de pesquisa.

Nesse sentido, a forma como os trabalhos de campo são direcionados, o modo como as relações entre sujeitos e pesquisador(a) são estruturadas, bem como todas as interações ali estabelecidas afetam a produção dos dados e informações que serão originados e nas próprias conclusões da pesquisa (Turra Neto, 2012). Ou seja, os dados produzidos revelam muito dos limites e das possibilidades encontradas pelo pesquisador (a) ao longo do seu trabalho, pois a origem dos resultados está baseada nas interações sociais. Logo, justamente por isso, a

observação participante pode ser explicada como uma interação face a face ou frente a frente com o grupo estudado, a fim de produzir informações (Turra Neto, 2012).

No início da observação, ainda em agosto, comecei a me familiarizar com a rotina da escola. Apresentei-me para todas as turmas, expliquei que o meu objetivo não era analisá-los enquanto estudantes, observar seus comportamentos pedagógicos e nem realizar qualquer espécie de juízo de valor referente a eles(as).

Comecei observando algumas aulas de itinerários formativos e de educação física e foi muito proveitoso pois como eram disciplinas mais “flexíveis” eu sempre aproveitava para conversar com os jovens, perguntar as opiniões deles sobre a cidade de Presidente Prudente, sobre como era a rotina com a nova carga horária escolar, já que a escola tinha aderido ao projeto de escola integral recentemente, sobre o que gostavam de fazer no tempo livre. Também conversava sobre os assuntos que eles mesmo abordavam, a fim de construir uma troca harmônica e de confiança. Nesse processo, eu costumava ficar na escola em momentos que eu pudesse ter uma troca mais íntima e direta com os(as) estudantes, como por exemplo na hora do intervalo, na hora do jantar e nas aulas de educação física, em que geralmente eu participava das práticas esportivas que o professor propunha ou jogava vôlei com os demais estudantes.

Assim como os professores e a equipe pedagógica, os alunos também se mostraram receptivos e confortáveis com a minha presença na escola, sobretudo algumas turmas específicas, como o segundo ano do ensino médio. Em uma das turmas, especialmente, fui muito bem acolhida, os(as) estudantes sempre se mostraram comunicativos e abertos para manter conversas e diálogos comigo. Acredito que isso pode estar relacionado com uma questão de gênero, pois essa turma era composta, predominantemente, por mulheres, o que gerou uma certa identificação comigo e permitiu que as interações ali estabelecidas fossem mais horizontais e menos hierárquicas. Logo, com esse relato fica evidente o que Turra Neto (2012) afirma, uma vez que cada elemento de identidade do/a pesquisador/a pode jogar a favor ou criar alguns limites à interação, conforme os critérios do grupo.

Durante esse percurso, pude acompanhar a rotina escolar em momentos muito diferentes, seja em dias de aplicação de provas, disputas esportivas no interclasse proposto pelo professor de educação física, lanches coletivos em dias de comemoração e entrega das medalhas após o campeonato. Então, nesses dias era perceptível como os estudantes se sentiam mais “livres” e animados com as atividades proporcionadas pela escola, é como se sentissem um alívio por fugirem da rotina estipulada normalmente.

Por meio dessas conversas e interações, surgiu um tema muito relevante para a realidade dos estudantes, mas que inicialmente não estava presente nos temas destinados ao levantamento

bibliográfico: a relação entre juventude e trabalho. Como os jovens sempre abordavam esse tema e a preocupação que eles tinham em não conseguirem conciliar estudo e trabalho, devido ao horário escolar se estender até o período noturno, compreendi que era necessário buscar referências sobre o assunto e articular o tema com perspectiva de que o trabalho compõe uma das formas de os jovens das camadas populares vivenciarem a cidade e de produzirem experiências urbanas. Nesse contexto, também foi necessário levantar documentos e dados a respeito do histórico de criação da escola, ambos presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição e do Planejamento Quadrienal de 2019 a 2022 estipulado para a unidade escolar.

Ao mesmo tempo que a observação participante ia sucedendo e dando origem à produção dos diários de campo, foi aplicado o questionário aos estudantes para obtenção de informações que nos auxiliassem na compreensão do perfil das juventudes que frequentam o Fantini. Essa etapa aconteceu nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2023, dias necessários para que os estudantes de todas as turmas pudessem responder ao questionário, o qual foi aplicado de forma online através da plataforma *Google Forms*. Ao todo foram coletadas 71 respostas de jovens dos três anos do ensino médio e infelizmente não tivemos acesso aos dados da secretaria da escola para contabilizar o número total de estudantes que frequentam o Fantini.

Com base em algumas respostas do questionário, principalmente a respeito dos lugares que os(as) jovens frequentam na cidade, foi feita uma busca por materiais bibliográficos a respeito das opções de acesso à cultura e lazer em Presidente Prudente, além de outras informações sobre a cidade que julgamos importante. No dia 19 também foi realizada uma entrevista com roteiro semiestruturado com a professora de geografia, cujo objetivo era compreender, na visão dela, como ocorre a relação entre os(as) jovens, as experiências de vida que eles(as) trazem para dentro do ambiente escolar e o Ensino de Geografia urbana com o Novo Ensino Médio.

O último procedimento metodológico a ser realizado foi o grupo focal no dia 17 de outubro. Conforme Cruz Neto, Moreira e Suscena (2002), o grupo focal consiste em uma metodologia um pouco diferente de uma entrevista individual ou em grupo, porque a intenção não é produzir uma fala confessional, mas sim colocar questões para serem debatidas pelo grupo, através de um mediador. Em vista disso, a função do mediador (a) não é apenas para colocar novas perguntas, mas sim alimentar a discussão, estimular o debate e facilitar a comunicação entre os participantes de modo que eles mesmo tenham autonomia para conversarem entre si e se sentirem confortáveis para concordarem ou não com as opiniões expostas pelos outros membros (Turra Neto *et.al*, 2022).

Segundo Turra Neto *et.al* (2022) a escolha de um grupo mais homogêneo pode ter suas vantagens, pois há uma tendência de se criar um ambiente mais harmônico para exposição de diferentes pontos de vistas, sem que ninguém se sinta intimidado pela fala de outro integrante. Baseado nisso, o critério de escolha dos participantes foi misto: primeiramente eu escolhi e convidei alguns estudantes que se mostraram mais comunicativos e extrovertidos ao longo da pesquisa de campo e, em seguida, perguntei aos demais estudantes quem gostaria de participar da dinâmica. Desse modo, o grupo foi formado por oito jovens do segundo e terceiro anos do ensino médio, sendo cinco meninas e três meninos.

A intenção do grupo focal era compreender e identificar como esses jovens se relacionam com a cidade de Presidente Prudente, quais as suas percepções sobre o Novo Ensino Médio e sobre o novo esquema proposto de Ensino em Tempo Integral e como todas essas vivências se conectam ou não com o Ensino de Geografia que eles aprendem na escola. Ou seja, o objetivo era articular, através das diferentes experiências e opiniões, as dimensões da sociabilidade juvenil, da produção do espaço urbano e do Ensino de Geografia neste etapa da educação básica.

Ao final do grupo pude constatar que, por mais que os alunos já tivessem um certo grau de intimidade uns com os outros, já que se conheciam por estudarem na mesma escola há alguns anos, eles possuíam opiniões muito diferentes para determinados assuntos, especificamente sobre o modo como apreendem a cidade. Ou seja, ainda que o grupo fosse homogêneo, foi interessante compreender e perceber a diversidade de ideias e experiências ali presentes. Por último, informei aos alunos que era necessário manter o sigilo e anonimato referente às falas que foram gravadas e, por isso, pedi que cada um escolhesse um nome fictício de sua preferência para que eu pudesse utilizar na divulgação dos resultados.

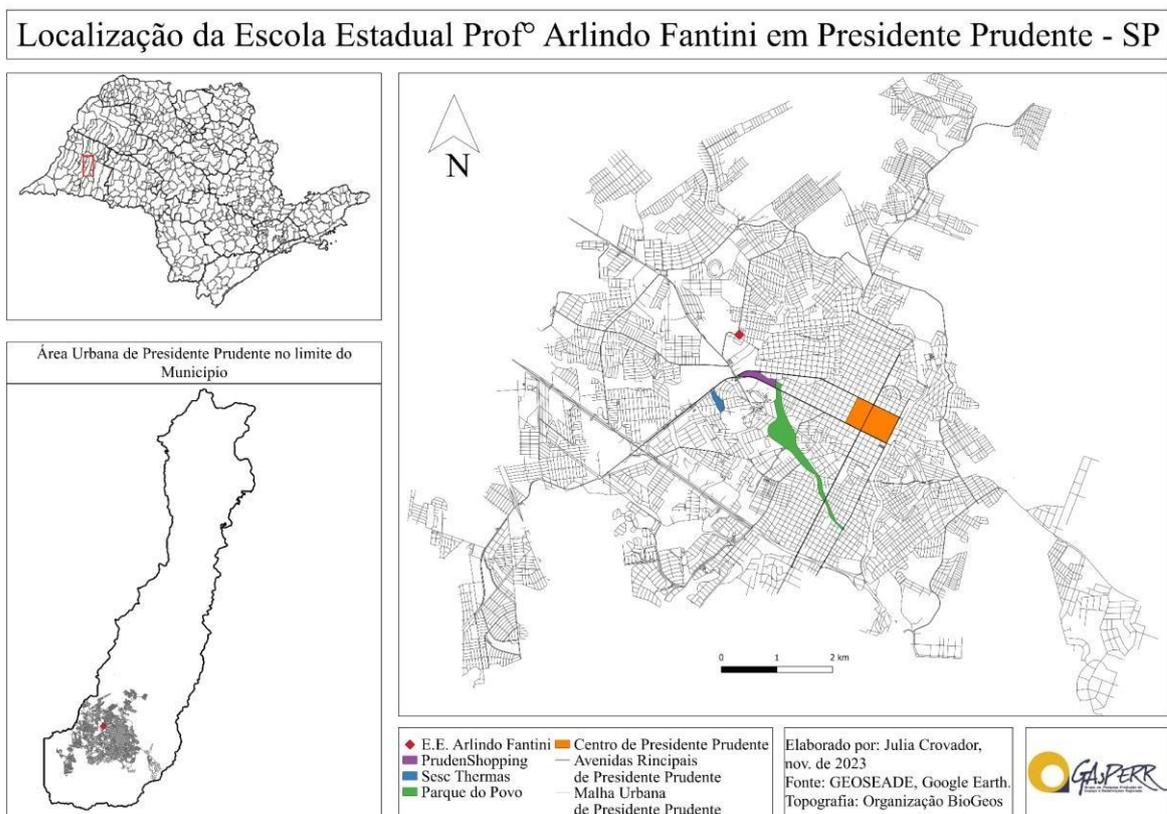
Logo, todos os nomes presentes neste trabalho não correspondem à identidade real de nenhum estudante e visam apenas resguardar suas imagens e sua integridade física e psíquica. Bruno, Mariano, Souza, que se identificam com o gênero masculino cisgênero e Vitória, Roberta, Rayane, Ana e Alencar, as quais se identificam enquanto mulheres cisgêneros.

Considerando todo o material produzido nesses meses de pesquisa, foi possível elaborar um percurso didático, isto é, uma proposta de Ensino de Geografia urbana no Ensino Médio, que contemplasse a realidade dos jovens do Fantini ao incorporar os seus saberes geográficos gerados nas tramas de sociabilidade. Para melhor visualização de alguns resultados, os gráficos foram produzidos pelo aplicativo Canva e os mapas pelo software Qgis.

### 3. ÁREA DE ESTUDO

A área de estudo da pesquisa concentra-se na Escola Estadual Professor Arlindo Fantini, localizada na parte mais ao norte do município de Presidente Prudente, mais especificamente no bairro Belo Horizonte. O mapa abaixo mostra a localização da instituição em posição a alguns dos principais pontos de lazer da cidade, os quais serão melhor detalhados no decorrer deste trabalho. Além disso, também mostra a área urbana de Presidente Prudente em relação ao limite do município e a sua respectiva localização na parte oeste do Estado de São Paulo.

**Mapa 1 - Localização da Escola Estadual Professor Arlindo Fantini**



Fonte: Elaboração Própria

Segundo consta no documento de planejamento quadrienal (2019-2022) da escola, o bairro Belo Horizonte caracteriza-se como uma área ainda em desenvolvimento, com grandes focos de pobreza e população em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que muitos moradores vivem com renda mínima e possuem trabalhos sem vínculos empregatícios. Essa informação é reforçada pelas autoras Jesus, Vieira e Honda (2014) que afirmam que bairros como o Belo Horizonte e outros que se localizam ao redor da escola, tais como Parque

Bandeirantes, Jardim Eldorado e jardim Maracanã, são áreas marcadas vulnerabilidade socioeconômica e espacial, oriunda do modo como ocorreu o processo de urbanização da cidade. Portanto, percebemos um contraste, pois que ao passo em que a escola está próxima de pontos relevantes do ponto de vista da vida econômica, social, cultural e ambiental da cidade, como Parque do Povo, Sesc Thermas e o Prudenshopping, ela também está em uma área marcada pela pobreza e vulnerabilidade socioeconômica, o que certamente impacta no perfil do público alvo atendido pela instituição e em toda a relação que profissionais da educação estabelecem com os estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que há uma diferença entre periferia geométrica e social, visto que a primeira associa pobreza e segregação à distância dos centros urbanos e, neste caso, trata-se apenas de uma periferia social.

#### 4. AS JUVENTUDES E A ESCOLA

Antes de iniciarmos o debate sobre como os jovens do ensino Médio da Escola Estadual Professor Arlindo Fantini se relacionam com a instituição e a cidade de Presidente Prudente, é preciso compreender, em uma perspectiva teórica, como se estabelece a conexão entre ambiente escolar e a juventude, mais especificamente, entre professores e jovens estudantes. Nesse sentido, é importante questionarmos: afinal, o que é juventude? Por que é relevante que o corpo docente estude sobre essa temática? E como isso pode impactar na atuação dos professores na sua relação com os estudantes?

Primeiramente, não há consenso sobre o que é juventude. Embora no mundo contemporâneo, a ideia de juventude e do que é ser jovem possa parecer óbvia ao se referir a uma etapa da vida entre a infância e a fase adulta caracterizada por sujeitos que ainda estudam, não trabalham, não constituíram família própria e não possuem estabilidade financeira, ela não pode ser generalizada para todos, mesmo porque estes marcadores são mais apropriados quando se tem como referências jovens dos estratos médios e superiores de renda.

Assim, é fundamental considerar a diversidade de gênero, sexual, étnico-racial, de contexto histórico e socioeconômico ao falar de juventude e não restringir esse conceito a apenas uma demarcação cronológica ou a uma fase de transição, porque assim o debate torna-se superficial e as questões sociais acerca dos jovens são negligenciadas. Além disso, como trabalhamos com a geografia, não podemos esquecer que há uma inegável dimensão espacial que envolve as diversas formas de vivenciar a juventude (Turra Neto, 2015).

Em virtude disso, para fins deste trabalho, compreendemos que juventude é um processo de construção histórica, cultural e social que muda de acordo com as diferentes temporalidades e espacialidades e com as características de cada sociedade (Carrano; Dayrell, 2014). Por consequência, o melhor não é apenas falar em juventudes, no plural, mas em condições juvenis, pois assim é possível abarcar tanto a forma como a sociedade enxerga a juventude e atribui significado a ela, em cada contexto histórico e geográfico, quanto considerar aspectos e diferenças sociais - de raça, gênero, classe - que interferem no modo como cada indivíduo vivenciará esse percurso (Dayrell, 2007). Desse modo, conseguimos contemplar tanto as questões simbólicas referentes à construção de subjetividade dos indivíduos, quanto às dimensões materiais, políticas, históricas e espaciais que também influenciam nesse processo.

Quanto a este último elemento, é preciso considerar que a espacialidade funciona tanto como um meio e uma condição, quanto um contexto, para que as experiências juvenis aconteçam, de modo que essas vivências também são produtoras do espaço (Turra Neto, 2015). Ou seja, embora as condições juvenis sejam influenciadas pelo espaço e pela temporalidade em

que elas estão inseridas, os jovens não são sujeitos passivos diante das estruturas sociais, eles também participam da construção da sociedade e de tudo que a compõe. Dessa forma, essa construção é marcada por dois processos: o de socialização, que diz respeito ao fato da sociedade produzir a juventude, e o de juvenilização, que, em contrapartida, refere-se à influência que os jovens exercem sobre a sociedade (Pais, 2003). Importante frisar que o foco da pesquisa não é fazer uma análise histórica sobre como a temática juvenil foi trabalhada ao longo dos últimos anos, porém, é necessário trazer essas reflexões, já que elas fazem parte dos pressupostos teóricos que norteiam esse trabalho.

Nesse sentido, os jovens que chegam à escola são muito mais que meros espectadores à espera de conhecimento, são sujeitos socioculturais, o que significa que possuem uma bagagem histórica e cultural oriunda de vivências que acontecem fora do ambiente escolar que lhes proporcionam uma visão de mundo, valores e crenças e que também os constitui enquanto indivíduos (Dayrell, 1996). Ou seja, para além da escola, eles também experienciam processos educativos em outros tempos e espaços, porque o processo educativo é amplo e abrangente, não se limitando apenas ao ambiente escolar e é permeado pelas relações sociais que os jovens estabelecem com outros sujeitos, com outras instituições, com a família, o trabalho e em seus momentos de lazer. Justamente por isso, essas experiências devem ser acolhidas e incorporadas ao ambiente escolar para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais próximo da realidade dos estudantes, como veremos adiante no terceiro capítulo deste trabalho sobre a relação entre as juventudes do Fantini e o Ensino de Geografia urbana no Ensino Médio.

Agora, voltemos à nossa discussão inicial. Geralmente, quando pensamos em uma escola temos uma imagem fixa sobre esse ambiente: sala de aula, lousa, giz, professores explicando um conteúdo enquanto os estudantes estão em suas carteiras prestando atenção ou realizando atividades, com regras e horários rígidos a serem seguidos, entre outros elementos (Leão; Carmo, 2014). Essa ideia não está errada e não é nossa pretensão, neste trabalho, desacreditar na estrutura escolar, mas é preciso pensar até que ponto essa imagem reflete de fato todas as nuances, conflitos e tensões que existem por trás dessa relação. Em vista disso, é importante não cair em reducionismos, isto é, em explicações que simplificam a realidade complexa e multifatorial existente por trás da relação entre estudantes, vivenciando suas condições juvenis, e a escola. Porque essas explicações apenas tentam culpabilizar alguns desses agentes ou instituições, como em uma espécie de jogo de “empurra-empurra” para descobrir quem é o responsável por determinadas situações.

Segundo Carrano e Dayrell (2014), a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma, não há apenas um “culpado” nesse relacionamento e, por isso, é fundamental

compreender o contexto em que esses(as) jovens vivem para que se construa um ambiente que dialogue com essa realidade e faça sentido para eles(as). Nesse sentido, compreendemos que muitos impasses, rusgas e problemáticas que existem dentro da escola e no modo como os profissionais da educação lidam com os(as) jovens, são fruto de mudanças e de fenômenos que ocorrem fora desse ambiente, sobretudo de transformações sociais que ocorreram no Ocidente nas últimas décadas (Dayrell, 2007; Carrano, 2011). Algumas dessas transformações serão detalhadas ao longo deste trabalho, mas por ora é importante considerar que da mesma forma que os sujeitos que adentram o espaço escolar não têm sua identidade fixa e restrita apenas à condição de discentes, professores ou coordenadores pedagógicos, a escola também não está desconectada da realidade social, pois ela também é resultado de uma construção histórica e cultural da sociedade capitalista.

De acordo com Coelho (1989), a conexão entre a educação e a sociedade não é simplesmente uma via mecânica, automática em que ou a escola só reproduz as dinâmicas sociais ou ela é a única instituição capaz de impactar a sociedade; como se fosse possível essas duas realidades existirem uma independente da outra. Na prática, isso não acontece justamente porque a educação e o corpo social não são realidades separadas, é impossível pensar em escola sem pensar nos fenômenos sociais e é impossível tentar compreender a sociedade sem considerar o modo como a educação está estruturada dentro dela. Sendo assim, o que existe concretamente é uma relação de determinação e influência recíproca em que a sociedade determina a educação, considerando que vivemos em uma sociedade capitalista que é dividida por classes sociais, ao passo em que esta também produz mudanças na estrutura social.

Diante disso, contemplamos o primeiro questionamento e fundamento teórico que baseia nossa pesquisa: por que é importante que o corpo docente estude sobre a temática juvenil? O ponto de partida é o fato de que esse é o público-alvo de boa parte dos profissionais que atuam no Ensino Médio. Porém, quando nos referimos aos professores de geografia, há um outro elemento, pois muito dos conteúdos geográficos ensinados em sala de aula se conectam direta ou indiretamente com as vivências juvenis que acontecem fora do ambiente escolar, uma vez que os jovens também são agentes produtores e reprodutores do espaço urbano, como veremos no segundo capítulo sobre juventudes e a relação com a cidade (Cavalcanti, 2013). Sendo assim, concordamos com Melucci (2001 e 2004), citado por Carrano (2011), que os assuntos que permeiam as diferentes condições de ser jovem devem ser pautados e discutidos no âmbito escolar não só porque a maioria dos estudantes está experimentando essa condição, mas também porque os jovens, compreendidos enquanto atores sociais, podem ser analisados como a ponta do iceberg que explica as linhas de força e as mudanças do futuro e da sociedade.

Diante disso, o que está em jogo em toda essa discussão não é só uma disputa sobre o que é a juventude ou como ela deveria ser e se portar, mas também sobre qual o papel da escola e dos professores nesse processo de formação juvenil? Ou seja, por trás desses questionamentos, também estamos discutindo qual a função da instituição escolar dentro da sociedade capitalista e, mais profundamente, uma visão sobre o que é educação e sobre quais interesses ela deve atender. No entanto, é preciso dizer que não há uma resposta única para todas essas perguntas, pois como já afirmamos antes não há consenso sobre o que de fato é a juventude e a escola é uma instituição que assume vários significados diferentes para quem a frequenta. Logo, para os professores a escola tem um caráter conotativo e denotativo diferentes se comparado com a percepção dos estudantes. E para além disso, tanto a escola quanto o papel da educação na vida dos(as) jovens são vistos de uma forma muito diferente pelas instituições responsáveis por coordenar e gerir o sistema educacional a nível federal, estadual e municipal.

Nesse sentido, o que queremos apresentar agora é que os documentos institucionais que orientam e organizam o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro também possuem uma visão sobre o que são as juventudes e como as escolas e, conseqüentemente, os currículos devem estar coordenados para atuarem na etapa do Ensino Médio. O primeiro documento que apresentaremos é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o qual configura-se como o principal documento normativo que organiza e instrui os demais sistemas de educação do país em como devem estruturar seus currículos a partir das competências e habilidades previstas. Segundo o texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p.14) a educação possui um objetivo muito claro que consiste em reconhecer que a

[...] Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Em virtude disso, o compromisso que se assume por trás desse documento é que a educação deve ser integral, contemplando todas as dimensões necessárias para o desenvolvimento humano: física, mental, intelectual, cognitiva e socioemocional. Essa perspectiva corrobora com a fundamentação teórica proposta para a pesquisa de que não basta olhar para os processos de desenvolvimento humano apenas como passagens ritualísticas que não impliquem em mudanças substanciais na vida dos sujeitos e da sociedade como um todo. Desse modo, a BNCC também contempla a ideia de que a juventude não é mera consequência de transformações biológicas, mas sim uma construção sociocultural em que os sujeitos devem

ser reconhecidos e validados em suas diferentes facetas, as quais também se articulam com diversos processos sociais e, por isso, produzem, múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Brasil, 2017).

Dentro dessa construção sociocultural, existem inúmeras instituições que participam, porque a socialização juvenil não acontece só no tempo-espaço escolar, como citado anteriormente. No entanto, a grande questão é considerar que, embora as estruturas sociais sejam importantes para compreender as experiências juvenis, elas não são, por si só, determinantes para todos os sujeitos. Não podemos presumir que todos os estudantes, só por serem jovens e estarem inseridos dentro de um mesmo contexto social, ou por frequentarem a mesma escola, estarão predestinados a um mesmo futuro. Portanto, o que é preciso compreender é como essas estruturas se articulam com as subjetividades, além de considerar que há um jogo de adaptação entre esses dois mundos, já que cada pessoa lida de um jeito diferente com as estruturas que o cercam e, por isso, segundo Carrano (2011, p.17), “o desafio é o de estabelecer relações entre processos coletivos e histórias singulares”.

De acordo com o sociólogo Danilo Martucelli (2007a e 2007b), todas as pessoas possuem suportes que lhes auxiliam no seu processo de individuação, sejam eles materiais, simbólicos, culturais ou até mesmo relações afetivas que contribuam para que cada indivíduo cumpra a tarefa de sustentar-se no mundo. De maneira semelhante, Carrano (2011, p.15) afirma que os suportes podem ser definidos como a relação entre recursos subjetivos que os indivíduos conseguem articular para que se sustentem a si mesmos e o entorno social existente na forma de redes e apoios materiais e simbólicos. Sendo assim, é mais importante analisar como esses suportes interagem e combinam entre si do que simplesmente compreender quais são esses suportes ou sua natureza qualitativa, classificando-os como bons ou maus.

Com base nesses teóricos, reforçamos a ideia apresentada de que a relação entre jovens e a escola não pode ser analisada como um fim em si mesma, não basta olhar apenas para o que acontece dentro da escola, ou mais especificamente dentro da sala de aula, para compreender as dinâmicas que ali ocorrem. Em vista disso, a intenção deste trabalho não é categorizar o Fantini enquanto uma escola boa ou ruim, ou dizer se o modo como os professores trabalham e tratam os estudantes está adequado ou não, ou ainda tecer comentários sobre se o comportamento dos jovens, na posição de discentes, está correto ou não. Ao contrariar essa visão simplista e dicotômica que tenta apontar erros de condutas, rotulando alunos como disciplinados e indisciplinados ou os professores como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem de diferentes turmas, abrimos espaço para enxergar a potência criativa, educativa e formativa que existe no cotidiano escolar e em todas as relações e tramas

de sociabilidade que são estabelecidas ali e, segundo Dayrell (2007), somente ao olhar a instituição escolar sob esse prisma, é possível vislumbrar todas essas dimensões.

Ou seja, o que acontece dentro e fora da escola se combina como numa espécie de amálgama, uma mescla de fenômenos que revelam dinâmicas que não se restringem apenas às questões pedagógicas, mas sim deflagram vários aspectos do modo como a sociedade está articulada e é produzida. Nessa combinação de jogo de escalas, que não acontece de modo unidirecional, tanto fenômenos mais gerais - como as transformações tecnológicas e computacionais - quanto os mais localizados - como os que se sucedem na escala da cidade ou do bairro em que a escola está inserida - têm potencial de afetar não só o modo como os jovens se relacionam com a escola e com o corpo social, mas também a maneira como esse processo de tornar-se adulto é encarado e conduzido pela sociedade. Portanto, alguns apontamentos são importantes para que os resultados da pesquisa se tornem mais palpáveis e evidentes para você, leitor (a) deste trabalho. Sobre esses apontamentos discutiremos agora, a começar de uma escala mais geral, sobre transformações materiais, simbólicas e estéticas que ocorreram no Ocidente nos últimos anos e que impactam diretamente na educação e nas diferentes formas de vivenciar a juventude.

Atualmente, os jovens, ou pelo menos uma parte considerável deles, convive desde a infância com as novas tecnologias e mídias digitais, a circulação de imagens, sons e informações de modo rápido e em tempo real é uma realidade corriqueira, do mesmo modo que o uso de celulares e redes sociais também o são (Leão; Carmo, 2014). O que acontece na internet e no mundo dito “virtual” reverbera no que é considerado o mundo real e os símbolos compartilhados na rede de computadores podem gerar significados que são minimamente compartilhados e que referenciam as atitudes e posturas das pessoas tanto quanto sinais e gestos do encontro físico, afirmam os doutores em educação Juliana Batista dos Reis e Rodrigo de Jesus (2014). Ainda segundo os autores, muitos jovens poderiam ser considerados nativos digitais, uma vez que já nasceram na era da internet e muitas das ferramentas tecnológicas utilizadas por eles não são vistas como tecnologias porque não são encaradas como uma novidade, visto que estão incorporadas em quase todas as suas práticas cotidianas. Sendo assim, a comunicação entre jovens ganhou novas roupagens, novas configurações, pois o que existe atualmente são novas linguagens e sensibilidades que criam outros contornos e contextos para as relações interpessoais (Severo, 2015).

Até nos documentos institucionais a preocupação com a inserção, uso e manejo das chamadas TDIC (tecnologias digitais da informação e da comunicação) no ambiente escolar, no ensino e na vida social como um todo já é uma realidade. O próprio texto da BNCC traz essa

apreensão logo no início, quando apresenta as competências gerais para a educação básica, o que inclui a etapa do Ensino Médio. As competências podem ser compreendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes com o objetivo final de capacitar os estudantes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, isto é, para que exerçam seu papel de cidadãos e integrem o mundo do trabalho (Brasil, 2017). Nesse sentido, a competência cinco diz que é necessário

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p.9).

Obviamente, é preciso fazer ressalvas, pois essa realidade não pode ser generalizada para todos os jovens estudantes, uma vez que as tecnologias não estão igualmente distribuídas na sociedade e a inclusão digital ainda é um grande desafio, sobretudo em um país marcado por uma imensa desigualdade histórica e social como o Brasil (Sales, 2014). Essa aparente contradição entre uma vida imersa em tecnologias, por vezes de modo quase inerente a vida desses jovens, e a dificuldade do acesso à internet e a outras TDIC pode ser expressa em relatos produzidos durante a observação participante realizada na escola.

*29 de Agosto de 2023, 17h45*

*Enquanto eu acompanhava uma aula no 2º ano do Ensino Médio de Tecnologia e Inovação ministrada pelo professor de educação física da escola, os(as) estudantes ficaram surpresos com algumas colocações do docente sobre como funcionavam algumas tarefas cotidianas e as formas de comunicação antes do advento de redes sociais como o instagram e tik tok. A surpresa dos alunos estava ligada ao fato de que eles desconheciam as redes sociais anteriores ao surgimento do facebook, como o Orkut e o MSN, por exemplo. Além disso, tecnologias mais antigas e que estão em desuso como fitas de vhs/cassete, também eram desconhecidas por parte de alguns estudantes desta turma em específico. Nesse momento, o professor até buscou um exemplar para mostrar aos jovens como funcionava essa ferramenta e, especialmente os que costumam sentar nas primeiras carteiras ficaram chocados, pois segundo eles, nunca tinham visto um aparelho como aquele. Um outro momento emblemático foi quando eu perguntei aos discentes se eles sabiam como funciona o sistema de internet atualmente e eles não sabiam que o sinal era transmitido por cabos de fibra óptica. Nessa hora,*

*como o professor de educação física sabia que eu era mais velha que os estudantes e já era formada como professora de geografia, deixou que eu explicasse um pouco sobre questões de geopolítica envolvendo o uso das tecnologias, como as desigualdades no acesso à informação e no consumo dessas ferramentas, bem como sobre a própria localização dos cabos de fibras óticas refletirem o poder econômico e político de determinados países sobre outros, vistos que ainda há um monopólio de países imperialistas sobre outros.*

Esse relato, embora tenha ocorrido em uma única sala, foi relevante porque demonstra que de fato as mudanças tecnológicas e informacionais estão acontecendo cada vez mais rápidas, o que não significa que o acesso a essas transformações seja democrático. Também foi possível observar como a desigualdade socioeconômica, por vezes, também se revela em desigualdades no acesso à informação e na própria aquisição de aparelhos celulares. Durante a aplicação do questionário, que ocorreu durante três dias diferentes para abarcar o maior número possível de estudantes de diferentes turmas, eu precisei emprestar o meu celular para que alguns estudantes pudessem responder às perguntas, pois eles alegaram que não tinham um aparelho próprio. Além disso, em todos os dias de aplicação, também precisei rotear internet para que algumas pessoas pudessem acessar o formulário, já que a internet da escola não possui uma qualidade boa o suficiente para que o sinal chegue de maneira satisfatória em todas as salas ou no pátio - outro local em que o questionário foi aplicado. Essa constatação também esteve presente em falas obtidas durante algumas conversas na sala dos professores, em que os profissionais falavam sobre o perfil socioeconômico do público-alvo da escola e relataram que, realmente, nem todos os estudantes tinham celular.

O perfil dos estudantes será melhor detalhado ainda neste capítulo, no subitem sobre: quem são os jovens que chegam no Fantini. Mas, podemos adiantar que este perfil está conectado com a situação de vulnerabilidade socioeconômica e geográfica característica do próprio bairro em que a escola está inserida, como foi apresentado no tópico sobre a Área de Estudo.

Por isso, no momento, continuaremos a debater sobre o quadro geral de algumas transformações materiais e simbólicas, associando-as a outros cenários que também impactam na dinâmica entre as juventudes e a escola. Como dito acima, há uma nova dimensão temporal e espacial que ordena a vida das pessoas, mas essas mudanças não devem ser atribuídas apenas ao advento das redes sociais e das inovações tecnológicas, pois outras transformações de ordem econômica e, principalmente, financeiras, devem ser consideradas.

Segundo Silva (2020), com o surgimento das políticas de inspiração neoliberal, e os consequentes trinta anos em que se consolida essa lógica da financeirização, as mudanças tornam-se cada vez mais evidentes e ramificadas para outras esferas da vida e das relações interpessoais. O que impera hoje não é apenas uma lógica de consumismo, em que o vale é o poder de compra, mas uma orientação para uma organização da vida de modo individual, justamente porque há uma redução das políticas sociais, há uma crise de ordem econômica, social e política. Logo, mediante essa situação de crise ou enfraquecimento dos dispositivos institucionais, em muito demarcadas pelas práticas consumistas, os indivíduos veem-se em uma espécie de perpétua carência, um estado quase que constante de incompletude (Silva, 2020).

Em vista disso, a vida na hipermodernidade seria orientada por uma busca constante pela leveza e diversão, mas não apenas como um propósito individual, mas sim como uma cultura global e coletiva (Lipovetsky, 2016). Nesse sentido, as dimensões públicas e privadas da vida encontram-se divididas por uma linha tênue, em que é difícil dizer onde está o início e o fim de cada uma delas. Em consonância, a escola, enquanto instituição, também tem seus papéis e funções questionados e reestruturados, pois os limites entre o que acontece dentro e fora dali estão cada vez mais borrados, ou seja, por mais que ela ainda exerça um poder significativo na formação dos sujeitos, o seu grau de influência e o modo como ela interfere com todos os outros suportes já mencionados antes, é diferente em decorrência de todas essas transformações sociais, econômicas e culturais.

O fato é que a escola já não pode ser mais vista do mesmo modo que anos atrás, porque a sociedade já não é mais a mesma, mas isso não significa que todo esse processo de mudanças não seja acompanhado de tensões e embates. Pelo contrário, são todas essas transformações que nos fazem retomar e validar que muitos das dificuldades e incompreensões que permeiam a relação entre escola e as juventudes estão enraizadas em problemas que não acontecem dentro daquele ambiente e, não necessariamente, restringem-se às questões de ordem pedagógicas ou de ensino. Assim, sendo, com essa complexidade toda, é preciso questionar como os estudantes vivenciam os seus processos de tornarem-se adultos e viverem suas condições juvenis em meio a tantas incertezas, sobretudo com relação ao mundo do trabalho?

Em conformidade com o que foi apresentado e tendo como base essas políticas neoliberais, Leão e Carmo (2014) argumentam que há uma maior precariedade na inserção dos jovens no mercado de trabalho que tem exigido cada vez mais qualificação profissional, o que por sua vez, aumenta a sensação de incerteza e insegurança. A temática sobre trabalho e juventude será melhor desenvolvida na subseção sobre juventude e trabalho no próximo capítulo, porém, é importante trazer esse debate desde já não só para ambientar você, enquanto

leitor(a) deste texto, mas para evidenciar que na prática, todas essas questões se conectam com o processo de ensino-aprendizagem e com o relacionamento que os professores estabelecem com os estudantes.

Nesse sentido, a sociedade atual no século XXI está recheada de dificuldades e desafios a serem superados e a necessidade de reconfigurar as relações no âmbito econômico, social e identitário, gera uma sensação coletiva de estarmos vivenciando o colapso de tudo aquilo que conhecíamos como seguro e certo até então (Silveira; Ramos; Vianna, 2018).

Diante desse cenário, podemos dizer que a educação também passa por uma crise, as concepções sobre quais deveriam ser os objetivos a serem atingidos pelos estudantes ao final da educação básica, por exemplo, são colocados em xeque e questionados. Afinal, em um mundo de tantas incertezas, e com tantas transformações, qual a responsabilidade da escola na formação sociocultural e cidadã dos jovens? Para além disso, qual a função da etapa do Ensino Médio na vida dos jovens estudantes: prepará-los para a vida ou para o mercado de trabalho?

Essas indagações nos levam a debater agora uma das principais propostas de mudanças para a educação brasileira ocorridas nos últimos anos: a reforma que estabeleceu a organização e a execução no Novo Ensino Médio. Mais adiante, apresentaremos como essas mudanças se materializam na realidade cotidiana do Fantini, porém, antes disso, é necessário compreender como chegamos até este momento e os motivos que incentivaram essa reforma.

#### **4.1 A Reforma do Novo Ensino Médio**

Historicamente, na perspectiva da educação e do Ensino Médio, era permitido aos membros da classe burguesa o direito ao não trabalho e, conseqüentemente, o foco da educação era oferecer uma preparação para a vida, isto é, apresentar os conteúdos científicos e culturais necessários para que os estudantes conseguissem uma profissão condizente com o seu status familiar (Silveira; Ramos; Vianna, 2018). Em vista disso, segundo Wivian Weller (2014), por trás desse modelo, está embutido a ideia de que o ensino médio é apenas uma fase de preparação para o mercado de trabalho ou faculdade, é apenas um momento de transição ou uma ponte entre duas etapas da vida: a infância e a fase adulta. Por consequência, a juventude também passou a ser encarada como uma fase biológica, somente como um estágio preparatório até atingir o que seria o momento mais relevante da vida: tornar-se adulto.

Devido a todas essas mudanças sociais, a educação e o ensino médio também precisaram ser reestruturados. Mas, é importante fazer uma ressalva: embora os documentos oficiais reiterem que a juventude não é apenas um período fisiológico e que a educação tem um objetivo muito mais amplo do que somente preparar os alunos para exercerem uma profissão, na prática, isso nem sempre se manifesta. Essa concepção, por mais arcaica e retrógrada que pareça ser, não foi completamente superada ainda pela sociedade, sobretudo uma sociedade tão diversa e

com tantos problemas históricos e estruturais, quanto a brasileira. O próprio processo de homologação da BNCC e da reestruturação do ensino médio deixa isso evidente: não foi um processo tranquilo e sem tensões, muito pelo contrário, por trás dessa nova política educacional, o que está em jogo é uma perspectiva sobre o que são as juventudes e quais os papéis elas devem ocupar na sociedade capitalista? Se formos no âmago dessa questão, o que está em disputa são visões de mundo, diferentes perspectivas sobre a função da educação e da instituição escolar para o futuro da sociedade, em resumo, o que está em jogo são concepções de projetos para a sociedade como veremos a seguir.

Primeiramente, temos que considerar que a reforma do Novo Ensino Médio é uma política da esfera federal que com certeza terá impacto nas políticas estaduais de educação e na organização dos demais níveis do sistema de ensino, porém ter isso em mente é importante para não confundirmos algumas críticas que serão feitas e também para entendermos melhor como essa nova proposta tem se materializado na realidade do Fantini.

Segundo Luz Neto (2021), a reforma do Ensino Médio foi promulgada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a LDB. As principais mudanças referem-se à: carga horária estipulada para cursar os três anos de ensino médio, aos componentes curriculares a partir de agora considerados obrigatórios e a permissão para que profissionais com “notório saber”, ou seja, sem formação específica e própria para lecionarem, possam ministrar aulas no ensino técnico e profissionalizante que também fará parte desse novo modelo de ensino. Logo no artigo 1 da lei nº 13.415, já há a disposição sobre o aumento da carga horária mínima anual, que deve passar, progressivamente, de 800 horas para 1400 horas em até cinco anos, sem ultrapassar o limite máximo de 1800 horas (Brasil, 2017). Desse modo, com essa carga horária, estipula-se que a educação funcionará em tempo integral, pois o período de permanência na escola será de, no mínimo, sete horas diárias (Farias, 2017).

Apenas com essas alterações, já podemos apontar algumas problemáticas com relação a execução desse novo modelo escolar: como estruturar um sistema de ensino integral em um país em que muitos jovens têm de conciliar os estudos com o trabalho para complementarem a renda familiar? Além disso, como as escolas irão receber os estudantes por tantas horas sem que existam mudanças na sua infraestrutura? Para que os objetivos propostos para a educação sejam cumpridos, é preciso que as instituições também estejam preparadas fisicamente para receber, acolher e dar o suporte necessário à permanência dos(as) estudantes neste espaço. A lei não dispõe sobre essas questões e como veremos adiante, essas são algumas das problemáticas que os estudantes do ensino médio do Fantini enfrentam.

No entanto, as mudanças não param por aí. Uma das principais modificações que alteram, significativamente, tudo o que conhecíamos como ensino médio até então, diz respeito à composição dos componentes curriculares obrigatórios. O Novo Ensino Médio é estruturado da seguinte forma: uma parte do currículo é composta por matérias obrigatórias, que juntas formam o que é considerada a formação geral básica, correspondente a 60% da carga horária e o restante é composto pelos itinerários formativos, que correspondem a parte diversificada do currículo (Farias, 2017). Segundo o artigo 35-A, nos parágrafos 3º e 4 da Lei 13.415, 2017, as disciplinas de português, matemática e inglês são as únicas matérias obrigatórias durante os três anos desse nível da educação básica. As demais disciplinas estão diluídas dentro dos itinerários formativos, os quais são estruturados em cinco áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, sendo que neste último não é necessário que o professor tenha cursos de licenciatura ou seja formado na área para exercer seu cargo.

Todas essas modificações não ocorrem de modo aleatório, porque estão fortemente conectadas com o avanço do neoliberalismo e das políticas de privatização e precarização dos serviços públicos. Talvez em uma leitura prévia da BNCC, esses elementos não sejam tão perceptíveis, pois o texto de fato apresenta variadas justificativas para as mudanças propostas, assegurando que, como este novo modelo, os estudantes serão protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, pois terão maior flexibilidade para escolherem quais itinerários querem estudar e, assim, se aprofundar em temas que estejam conectados com seu propósito e projeto de vida. Contudo, o artigo 4º da Lei 13.415, 2017, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, revela que esse poder de escolha na verdade é limitado, pois os itinerários formativos deverão ser organizados através de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto social local e a possibilidade de cada sistema de ensino. Na prática isso significa que cada Estado, cada rede de ensino e cada escola poderá oferecer diferentes itinerários formativos, conforme sua capacidade, estrutura e disponibilidade do corpo docente, ou seja, em nenhum momento o texto da lei obriga as instituições a ofertarem um número mínimo de itinerários. Sendo assim, fica evidente a contradição entre a teoria e a prática, principalmente se considerarmos as dificuldades históricas e estruturais das escolas públicas no Brasil em comparação com as escolas privadas que possuem condições de se adequarem a esse novo sistema.

Na contramão do que promete a reforma e do que está presente no texto da lei, o que se manifesta é um acirramento de uma visão utilitarista e dual sobre a educação, em que basta

oferecer uma formação mínima aos estudantes, como se isso fosse suficiente para auxiliá-los na construção de um senso crítico sobre as suas responsabilidades individuais em frente de problemas estruturais de uma sociedade alicerçada no capitalismo e com desigualdades históricas, oriundas de processos como a escravidão e o sistema patriarcal. Essa formação mínima é escancarada com a diminuição da carga horária das matérias de ciências exatas e, sobretudo, das ciências humanas, as quais têm como objetivos principais trabalhar a criticidade dos sujeitos, oferecendo-lhes um arcabouço teórico e científico que os permita refletir sobre sua posição no mundo diante da realidade apresentada. Assim sendo, embora a reforma preconize que os jovens estarão preparados para lidar com os desafios impostos pelas novas demandas do mercado de trabalho e da vida em sociedade, partindo de uma consciência cidadã crítica, isso não é possível de acontecer se os conteúdos e as disciplinas responsáveis por desenvolver o senso crítico foram, praticamente, retiradas do currículo.

Desse modo, podemos dizer que a reforma do Ensino Médio exemplifica o que Silveira, Ramos e Vianna (2018) afirmaram sobre estarmos vivendo um colapso de tudo aquilo que conhecíamos como seguro e certo até então. A reforma chacoalha e desestrutura algumas bases curriculares e pedagógicas já consolidadas nos documentos institucionais, nas políticas públicas educacionais, na formação de professores e no imaginário social sobre o que deveria ser ensinado aos jovens estudantes. Na prática, o que se apresenta é hierarquização de determinados conteúdos em detrimento de outros, o que reforça uma lógica de que os conhecimentos só devem ser aprendidos e absorvidos caso se demonstrem úteis a curto prazo, especialmente se estiverem relacionados com a inserção no mercado de trabalho.

De acordo com Severo (2015), baseada nas reflexões de Bauman (2010), a percepção do conhecimento como algo a ser utilizado e, futuramente, descartado é típico das sociedades atuais e caracteriza-se como um dos principais desafios da pedagogia contemporânea, pois o que há é uma cultura de esquecimento, de descontinuidade, visto que o que mais importa não é, necessariamente, a capacidade de aprender novos hábitos, mas sim de abandonar os do presente com rapidez. Nessa mentalidade, é mais relevante a capacidade dos sujeitos de se adaptarem às mudanças e às demandas do mundo externo, do que de fato desenvolverem um processo de construção de conhecimento que leve em consideração os tempos e ritmos individuais, juntamente com o contexto sociocultural e econômico em que se está inserido. Essa realidade é apresentada no decorrer do texto da BNCC por meio das competências e habilidades descritas tanto para a educação básica como um todo, quanto para cada etapa dela.

As definições desses termos foram mostradas no início deste capítulo, porém, os seus significados por si só, talvez nem sejam o maior dos problemas. A reflexão que trazemos aqui

é sobre o sentido que essas palavras ocupam no contexto de implementação da BNCC e dos impactos que o sistema de produção capitalista, na era da globalização neoliberal, tem sobre a educação. Germano, Pereira e Braga (2021) apresentam que essa lógica de competências transfere uma lógica econômica do mundo do trabalho para dentro da unidade escolar e fortalece a concepção utilitarista de conhecimento, voltado apenas para atividade profissional. Para além disso, Santos (2019, p. 29) afirma que há outra problemática pois,

O ensino pautado em competências corrobora para validação por meio do desempenho individual como se esse fosse o comportamento ideal, à medida que se busca o desenvolvimento de atitudes específicas referidas aos educandos como o saber-saber, saber-fazer e saber-ser, ações essas que se articulam as perspectivas de ensino, cada área do conhecimento vai ser responsável por determinada habilidade

Em vista disso, se o enfoque do ensino-aprendizagem é o desenvolvimento de habilidades que podem ser mensuradas por processos avaliativos, quando isso não se realiza, entende-se que houve uma falha, algo que precisa ser corrigido, que algo está fora da ordem. Isto é, alguém fracassou nesse processo: sejam os estudantes, os professores ou a escola. E o problema reside justamente nisso, em reduzir uma relação tão complexa e permeada por diversos condicionantes sociais, a algo simplista e de responsabilidade apenas dos sujeitos envolvidos. Nessa lógica, compreende-se que há um modelo, um caminho correto a ser seguido para que o “sucesso ou progresso” educacional sejam alcançados. É como se docentes e discentes se tornassem objetos passivos diante das estruturas e dos fenômenos sociais e uma cartilha normativa - como a BNCC - é o que eles precisam para ensinarem e aprenderem.

Ainda conforme Santos (2019), um currículo focado em competências estimula e impõe uma ideia de que há um padrão correto de estudante, que delimita o que é certo, o que é errado, o que se pode ou não fazer e, na grande maioria das vezes, essa espécie de conduta negligencia a construção pessoal dos jovens e, conseqüentemente, sua dimensão sociocultural. Isto posto, evidencia-se uma outra contradição expressa no documento porque, por mais que ele defenda uma visão de educação integral focada no olhar atento para as diversas dimensões da existência, materiais, simbólicas e culturais das juventudes, quando o currículo é estruturado em formato de competências, esses aspectos são deixados de lado, já que o que importa é atingir um objetivo único, padronizado e previamente estabelecido.

A própria redação da BNCC aponta que a construção da ideia de competências está alinhada com o discurso de organizações financeiras internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (Unesco) (Brasil 2018). Segundo Girotto (2016), os tanto relatórios produzidos pelo PNE (Plano Nacional de Educação) aprovado em 2014, quanto pela OCDE e pelo Banco Mundial sobre os principais desafios da educação pública brasileira, geralmente, levam em consideração indicadores nacionais como IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) e internacionais como as avaliações do PISA, mas não contemplam a diversidade de práticas, contextos e sujeitos imersos neste processo. Nesse contexto, Girotto ainda afirma que o problema não está em utilizar esses dados quantitativos ou em reconhecer os problemas que devem ser solucionados, mas sim no fato de que a lógica que direciona o olhar dos agentes do Banco Mundial é uma lógica racional, tecnicista e instrumental que vê custos e gastos acima de tudo. Ou seja, ainda que a BNCC e o Novo Ensino Médio sejam políticas promovidas pelo governo federal, é inegável que elas também estão conectadas com as mudanças no cenário político e econômico internacional referente ao atual estágio do capitalismo neoliberal, que prima pela privatização dos serviços públicos e reduz os problemas estruturais da sociedade a meros fracassos individuais dos sujeitos.

Isto posto, a grande questão não é negar que a educação tem sim papel importante no desenvolvimento econômico das sociedades, mas a principal crítica que fazemos aqui, é que a educação não pode e nem deve ser submetida a uma lógica empresarial por um motivo muito simples: a escola pública não é uma empresa. Reconhecemos sim que é importante que o ensino esteja articulado com as mudanças sociais e com a realidade material, laboral e tecnológica que está presente nos dias atuais, mas isso é muito diferente de considerar que o foco da educação deve ser desenvolver competências, esvaziando o currículo de conteúdos fundamentais para a construção subjetiva, coletiva, sociocultural e emocional dos estudantes experienciando suas condições juvenis. E aqui também é importante deixarmos bem evidente que quando argumentamos que é impossível separar as dinâmicas escolares e pedagógicas do restante das relações sociais materiais e imateriais, não compactuamos com a ideia de que a escola deve estar submetida, de forma passiva ao que acontece fora dela, sobretudo, quando se trata de relações econômicas e financeiras. Nesse contexto, concordamos com Germano, Pereira e Braga (2021, p.25), os quais reafirmam que “a educação e a economia/mercado apresentam objetivos distintos e não devem ser concebidos de forma indiscriminada e intrinsecamente associada”.

Para nós, a educação não deve ser voltada para uma perspectiva de desenvolvimento individual, mas para uma construção subjetiva e coletiva dos sujeitos em conjunto com o corpo social em que estão inseridos, ou seja, por mais que seja importante evidenciar as experiências juvenis, não trabalhamos com uma noção individualista que sobrecarrega o sujeito diante das

estruturas sociais. A educação deve ser humana, criativa, para incentivar os sonhos e perspectivas dos estudantes em entender como a sociedade funciona com as suas problemáticas com a perspectiva de superá-las coletivamente.

E, para isso, precisamos abordar adiante o contexto em que o Fantini está inserido e quem são os jovens que chegam até essa escola.

#### **4.2 Mas afinal, que escola é essa?**

A Escola Estadual Professor Arlindo Fantini foi fundada em 1981 por meio de um decreto estadual e foi inaugurada no decorrer do mesmo ano, porém, só no ano seguinte passou a receber este nome. De acordo com o documento sobre o Plano Quadrienal da instituição, que vai de 2019 até 2022, a fundação da escola surgiu de uma necessidade dos moradores do bairro, já que ali não havia nenhuma unidade escolar que atendesse às demandas locais, principalmente para os anos iniciais da Educação Básica. Quando criada, a proposta da unidade era apresentar uma arquitetura inovadora, com ambientes arejados e espaçosos que comportassem as necessidades do seu público-alvo. No entanto, atualmente, a escola apresenta alguns problemas com relação a sua infraestrutura e isso pode ser constatado não apenas pelas afirmações expostas no documento de planejamento escolar, mas também pelas minhas observações durante o cotidiano escolar.

A unidade passou por várias reformulações ao longo dos anos, pois apenas em 2002 é que a escola passou a receber estudantes para a etapa do Ensino Médio e somente no ano seguinte passou a ofertar aulas também no período noturno. Atualmente, desde 2023, a escola passou a se adequar não só ao modelo do Novo Ensino Médio, mas também a funcionar como uma Escola de Educação em Tempo Integral, ou seja, os alunos permanecem mais tempo na escola e possuem aulas e uma rotina diferente de uma unidade de ensino regular. No caso do Ensino Médio, os estudantes entram às 14h30 e saem às 21h30. O problema referente a infraestrutura da escola se agrava devido a esse grande horário de permanência dos(as) estudantes, pois não há salas de descanso e as salas de aula são pequenas e não são tão arejadas como deveriam pois possuem apenas alguns ventiladores.

É relevante abordarmos este tópico sobre a infraestrutura escolar não para tecer meras críticas, mas para compreendermos que não há arquitetura e ocupação dos espaços que aconteça de forma neutra. Conforme Dayrell (1996), toda arquitetura escolar expressa uma dimensão educativa e todos os espaços (sala de aula, dos professores, corredores, pátios) são construídos para uma finalidade específica que, em geral, seguem princípios racionais que valorizam a permanência dos estudantes nas salas de aula pelo maior tempo possível. Tudo é programado e

direcionado para as salas de aula, concebidas como locais privilegiados para as atividades pedagógicas, pois ali seria o espaço e o momento de “adquirir conhecimentos”, justamente por isso que as carteiras são todas viradas para o/a professor/a.

No caso do Fantini, ao adentrar na escola é possível visualizar o pátio que possui mesas para os momentos de refeições e outros objetos para os momentos de distração e intervalo dos estudantes, tais como tênis de mesa e pebolim. As salas se localizam nas ramificações laterais na parte superior ao pátio e a escola possui uma quadra poliesportiva que fica aos fundos e uma quadra menor na parte lateral. De forma genérica, a arquitetura da escola não se configura como um ambiente hostil no primeiro momento, uma vez que as paredes são coloridas, tem bastante desenhos e ilustrações nas salas que incorporam um pouco mais de vivacidade para esse local. Contudo, por mais que essas considerações sejam positivas, é importante reiterarmos que somente isso não basta para tornar a escola um ambiente acolhedor e acessível às demandas juvenis. A arquitetura escolar representa apenas um dentre tantos elementos que devem ser analisados, compreendidos e estudados se quisermos entender, com um pouco mais de profundidade, como se processam essas dinâmicas relacionais entre as juventudes e a escola.

Nesse sentido, convém explicarmos brevemente como se estrutura uma escola que aderiu ao Programa de Ensino em Tempo Integral, para que assim possamos somar informações para compreendermos como os jovens do Fantini se conectam com essa instituição e com os profissionais que ali trabalham. O programa de Ensino Integral foi instituído em 2012 pelo Governo Estadual com a proposta de implementar um novo modelo de ensino que alavancasse os resultados educacionais, promovendo inovação e melhorias tanto para a carreira do magistério quanto para os jovens. Nesse novo modelo, os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, ou seja, em uma única escola e o aumento da carga horária é justificado com a afirmação de que assim os docentes terão mais tempo para atenderem as demandas dos jovens escolares, demandas essas que vão além do suporte pedagógico e que visam observar e compreender os estudantes enquanto um cidadão e um sujeito em formação.

Perante o exposto, o Programa Ensino Integral tem como aspectos

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar (São Paulo, 2012. p. 13)

Como podemos analisar, essa proposta estadual também condiz com muitos elementos que, anos depois, foram inseridos e mencionados no texto da BNCC, principalmente sobre a

visão de uma educação integral que valorize as várias facetas humanas, sociais, emocionais e coletivas que cada estudante, na posição de sujeito, possui. Entretanto, não basta apenas que essas ponderações estejam presentes em decretos, documentos normativos e leis para que se concretizem na prática, uma vez que a execução dessas normas sempre se apresenta de maneira muito mais complexa, difícil e sujeita a influência de inúmeras variáveis que não são contempladas com as proposições teóricas. Logo, essas variáveis fazem referência a diferentes aspectos próprios da realidade local em que a escola está inserida, dos fenômenos socioespaciais, culturais, políticos e econômicos que ocorrem em escalas municipais, estaduais ou nacionais e que podem reverberar nas dinâmicas sociais do bairro, na forma como a sociedade está estruturada e, conseqüentemente, no modo como as juventudes vivenciarão o seu processo escolar em conjunto com a comunidade.

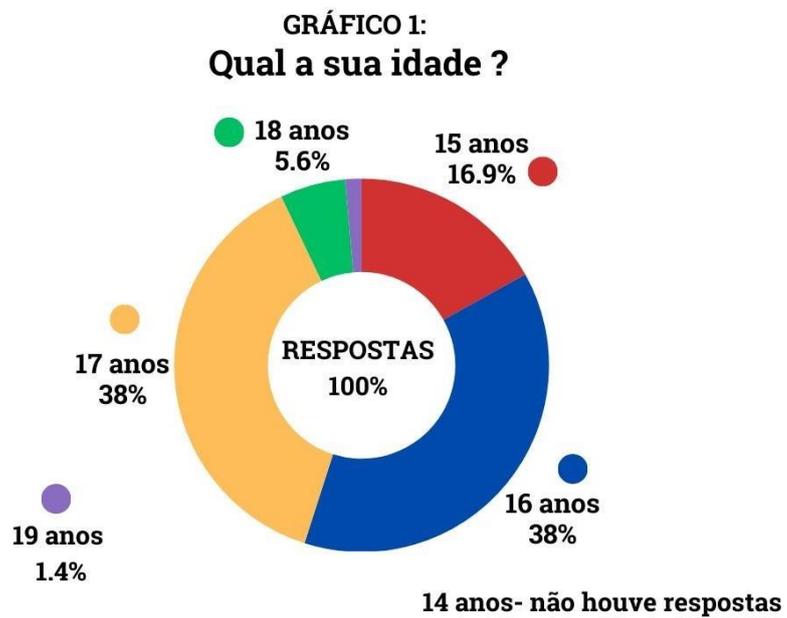
Com relação aos dados sobre o IDEB da escola disponibilizados pelo Ministério da Educação através do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), não foi possível encontrá-los nem para os anos de 2017, 2019 e de 2021, o último ano com informações divulgadas. Para além disso, não conseguimos informações precisas sobre o número exato de estudantes matriculados no Ensino Médio no Fantini, visto que esse dado é informado apenas para a secretaria da escola.

Por fim, após entendermos o panorama geral e institucional da escola, abordaremos qual o público-alvo que chega no Fantini e, para isso, iremos nos basear nas respostas dos questionários.

#### **4.3 Quem são os jovens que chegam ao Fantini?**

O intuito desta subseção é apresentar o perfil econômico, racial, de gênero e sexualidades dos jovens que estudam no Fantini. Para isso, trazemos os resultados do questionário em formato de gráficos para que se possa visualizar melhor as respostas. Assim, reforçamos que conhecer os alunos sobre os quais estamos discutindo é essencial para a construção dos próximos debates que iremos expor neste trabalho. Desse modo, os gráficos 1, 2 e 3 abaixo iniciam esse processo de estabelecer um perfil das juventudes do Fantini.

Gráfico 1: Idades dos Estudantes



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 2: Séries do Ensino Médio**

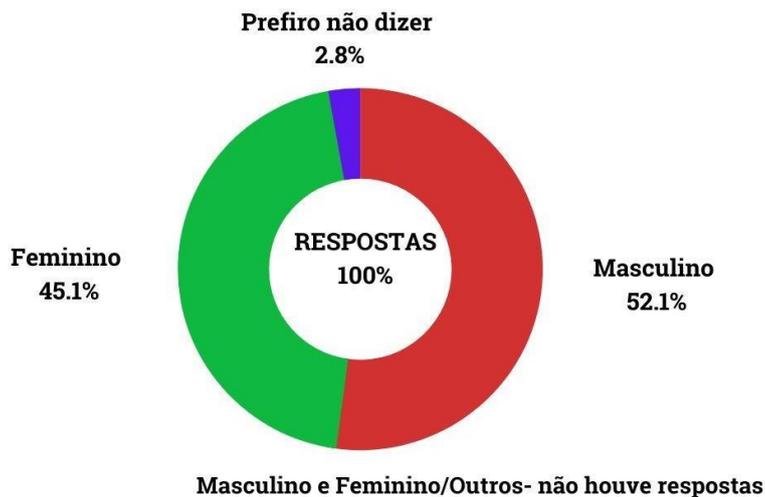
**GRÁFICO 2:**  
**Em qual ano do Ensino Médio você se encontra?**



Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 3: Identidade de Gênero**

**GRÁFICO 3:**  
**Com qual gênero você se identifica**

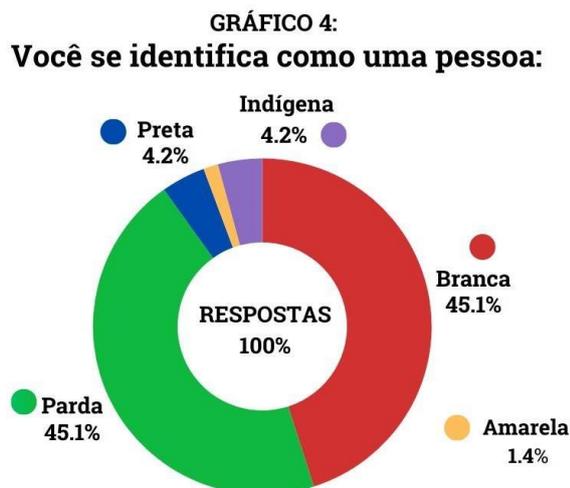


Fonte: Elaboração Própria

Segundo as respostas do questionário aplicado, 76% dos estudantes têm idade entre 16 e 17 anos e encontram-se, em sua maioria, no segundo e terceiro anos do Ensino Médio, somando ambas as porcentagens. Além disso, a maioria que respondeu o questionário se identifica com o gênero cisgênero e masculino. Nenhum estudante disse se considerar uma pessoa transgênero, embora 13 estudantes tenham preferido não responder a essa questão. Com relação a receptividade e comportamento dos alunos também pude observar alguns elementos. A maioria das turmas foi bem receptiva e acolhedora com a minha presença na escola, sobretudo as turmas do segundo e terceiro anos do ensino médio.

Os gráficos 4 e 5 a seguir referem-se às identidades racial e orientação sexual que foram expressas no questionário.

**Gráfico 4: Identidade Racial autodeclarada**



Fonte: Elaboração Própria

Gráfico 5: Orientação Sexual



Fonte: Elaboração Própria

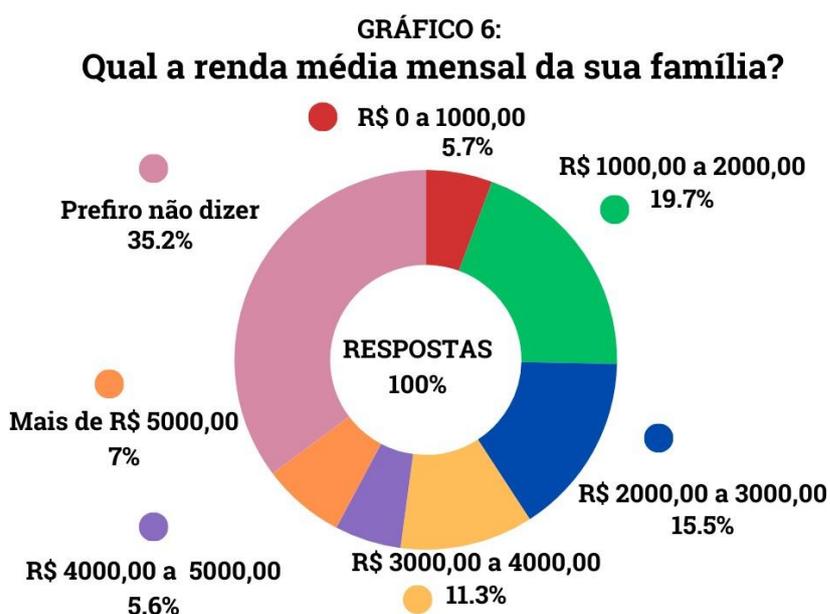
Com relação à questão racial, podemos perceber que quase metade dos(as) estudantes da escola é composta por pessoas negras, considerando o agrupamento de pessoas pretas e pardas: 49,3%, correspondente a 35 das 71 respostas obtidas. Desse modo, o restante dos estudantes se considera, em sua maioria: brancos, com 45,1%, indígenas com 4,2% e 1,4% amarelo, respectivamente. Se considerarmos que, de acordo com o censo de 2010, do IBGE, Presidente Prudente tem pouco mais de 30% de sua população preta e parda, no Fantini este percentual é muito superior à média municipal, o que indica que a desigualdade de renda apresentada anteriormente também é atravessada pela questão racial.

A partir desse cenário, é preciso fazer uma ressalva, pois o questionário apenas materializa a percepção das(os) estudantes sobre si mesmas, ou seja, os jovens responderam conforme o seu próprio entendimento sobre questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais. Primeiramente, durante a aplicação das perguntas foi necessário que eu, enquanto pesquisadora, explicasse sobre identidade de pessoas cisgêneros e transgêneros e sobre a diferença entre pessoas bissexuais e pansexuais, pois surgiram várias dúvidas a respeito. Ou seja, a ideia de que por ser um público jovem que têm acesso à mesma instituição de ensino, todos teriam o mesmo entendimento sobre determinados assuntos não se comprovou na prática da pesquisa.

Além disso, com relação à identidade racial também é preciso fazer um adendo. A minha percepção ao adentrar o espaço escolar e acompanhar a rotina estudantil durante quase três meses, era de que a escola é composta, em sua maioria, por jovens negros e negras. Mas como apresentado acima, esse reconhecimento não é totalmente compatível com a percepção dos próprios alunos e isso decorre de um processo histórico de apagamento sobre as questões raciais no Brasil. Segundo Dias e Junior (2018), o Brasil é marcado por um paradoxo - um país racista sem racistas - oriundo do mito da democracia racial, que justifica as desigualdades raciais como responsabilidades individuais e não promove um debate que permita às pessoas negras se reconhecerem desse modo. Por consequência, não estamos afirmando que os jovens estão errados ou algo assim, visto que a pergunta direcionada à eles é sobre como eles mesmos se identificam, porém, ao adentrar a escola notei que a maioria dos jovens pertence a comunidade negra brasileira.

Outro elemento importante para construir uma noção mais concreta da diversidade que perpassa as condições juvenis no Fantini se refere à sustentabilidade financeira e familiar dos estudantes. O gráfico 6 mostra as respostas obtidas quando perguntamos as faixas de renda mensal dos estudantes. Com relação a receptividade e comportamento dos alunos também pude observar alguns elementos.

**Gráfico 6: Renda Média Mensal Familiar**

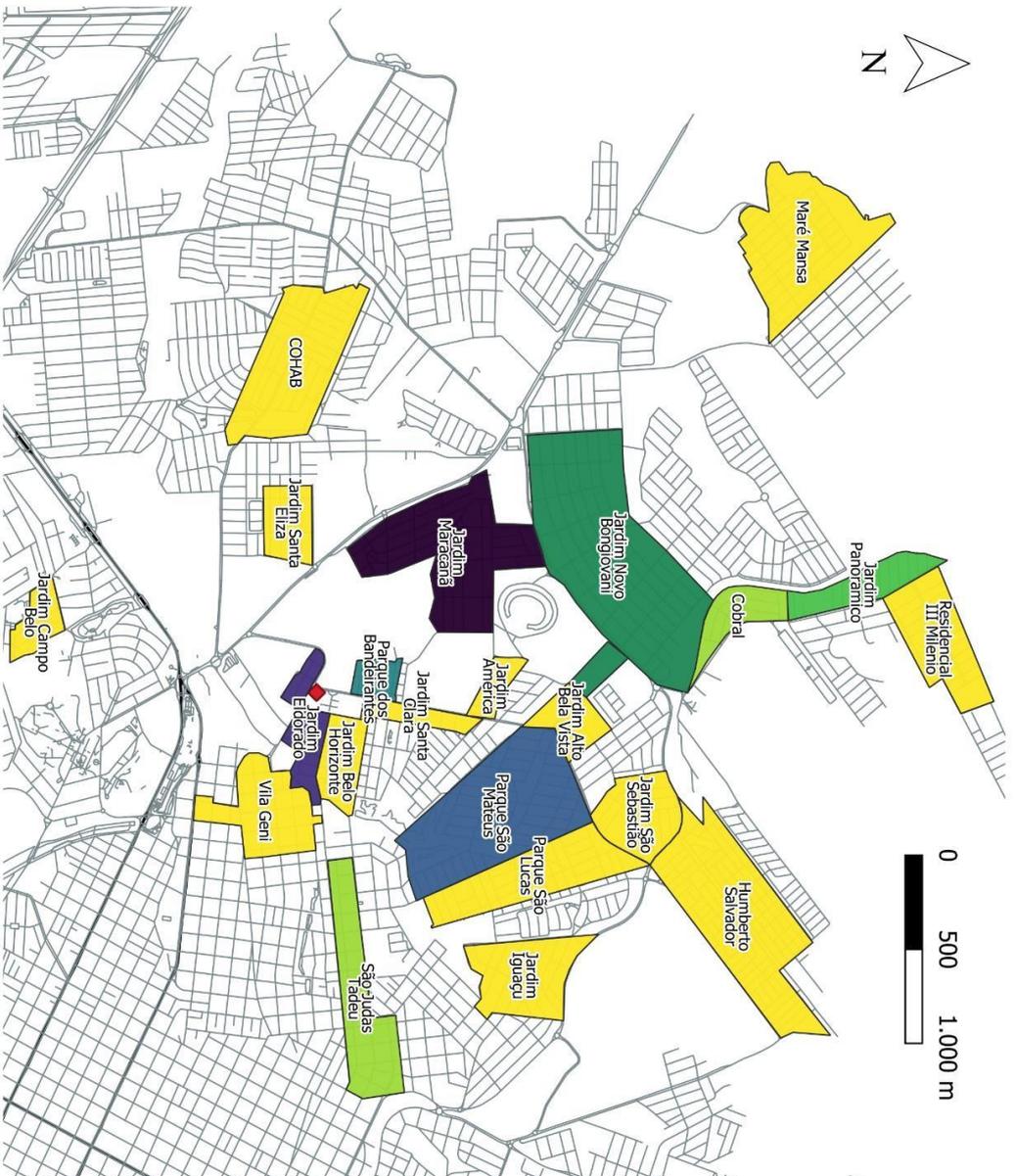


Fonte: Elaboração Própria

Através desse gráfico, percebemos que mais de 40% dos estudantes relataram que a renda média mensal de suas famílias é de até R\$3000,00. Obviamente, este dado isoladamente não diz muito, porque isto vai depender da quantidade de pessoas que compõem cada família e que vivem com este valor. Porém, percebemos que há um certo grau de vulnerabilidade socioeconômica, assim como descrito no documento de planejamento quadrienal disponibilizado pela própria escola. Esse cenário é reafirmado pela localização dos bairros em que os alunos moram. Conforme o mapa que será apresentado adiante, a maioria dos jovens reside nos seguintes bairros: Jardim Maracanã, Jardim Belo Horizonte, Parque São Mateus e Parque Bandeirantes. A legenda do mapa está baseada no número de respostas dos estudantes, porém, nem todos responderam a pergunta adequadamente, por isso, a somatória das respostas não corresponde ao número total de participantes do questionário.

### **Mapa 2: Bairros de Origem dos Jovens do Fantini.**

# Origem dos jovens da Escola Estadual Arlindo Fantini



## Legenda

- 1 Aluno (a)
- 2 Alunos (as)
- 3 Alunos (as)
- 4 Alunos (as)
- 5 Alunos (as)
- 7 Alunos (as)
- 12 Alunos (as)
- 14 Alunos (as)
- ♦ E. E. Arlindo Fantini
- Malha Urbana de Presidente Prudente
- Avenidas Principais de Presidente Prudente

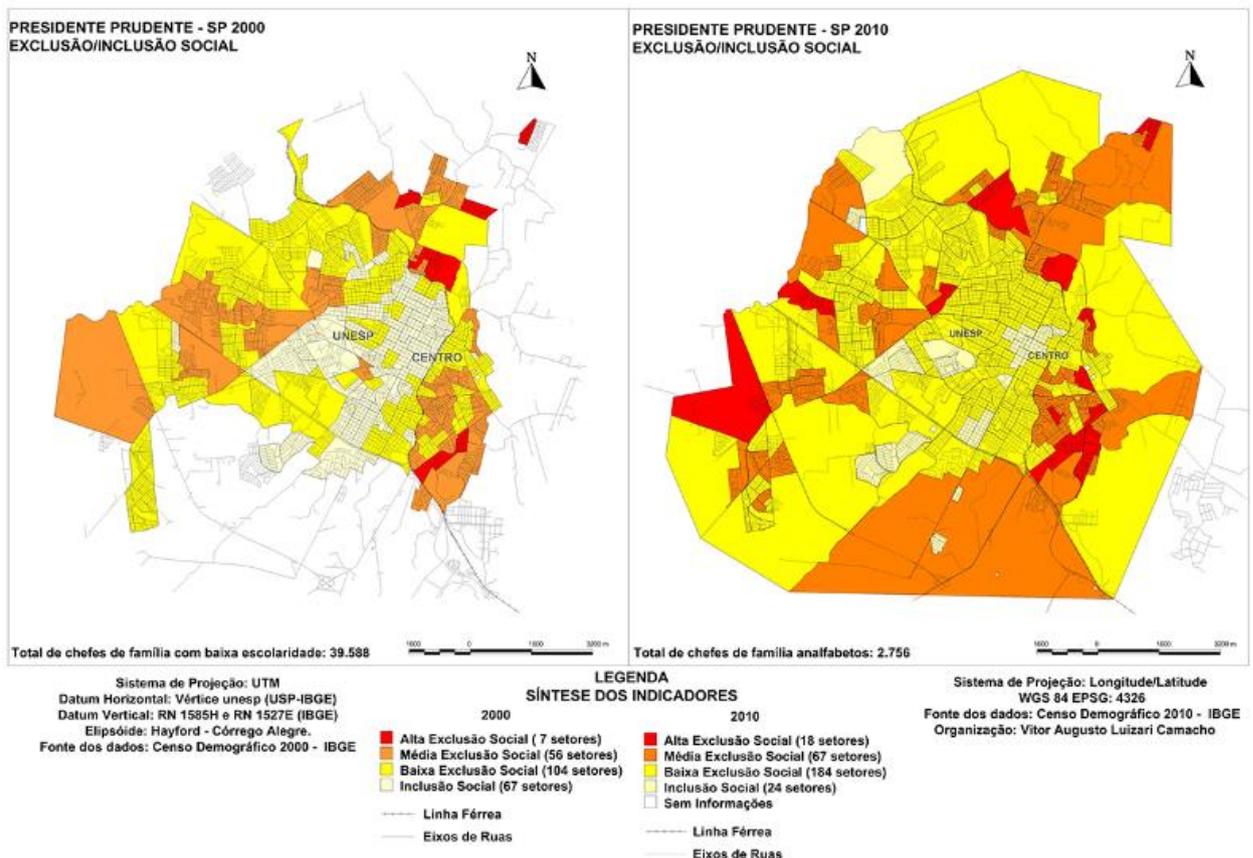
Elaborado por: Julia Crovador, nov. de 2023.  
 Fontes: Google Earth  
 Topografia: Organização BIOGEOS



Fonte: Elaboração Própria

O histórico de formação desses bairros será melhor detalhado no próximo capítulo, porém, a maioria deles encontra-se em áreas marcadas por algum nível vulnerabilidade social, conforme se pode auferir da comparação entre o mapa 2 e a Figura 1, presente no Atlas Ambiental de Presidente Prudente, sobre áreas de inclusão e exclusão social. A figura expressa a síntese das mudanças das áreas de exclusão e inclusão social e articula vários indicadores demográficos - sociais, de renda, escolaridade, entre outros -, classificando os setores com melhores e piores compilados de indicadores. Cruzando as informações e sobrepondo as áreas dos bairros que os alunos residem, podemos notar que tanto a escola, quanto a maioria dos bairros em que os(as) jovens residem, estão na parte amarela da figura. Ou seja, não podemos afirmar, categoricamente, que todos os bairros estão em áreas de exclusão social e, por isso, preferimos considerar que os desafios socioeconômicos que os estudantes do Fantini enfrentam não se restringem apenas ao seu local de moradia ou a posição geográfica dos bairros na cidade.

**Figura 1: Evolução das áreas de inclusão e exclusão social de 2000 a 2010 em Presidente Prudente-SP**



Fonte: Atlas Ambiental

Em síntese, podemos concluir que o perfil dos jovens do Fantini se apresenta da seguinte maneira: a maioria são meninos, cisgêneros, heterossexuais, que se identificam como pessoas brancas e pardas, sendo que só podemos afirmar que quase metade é composta por pessoas negras, já que as pessoas pardas e pretas são as compõe a população negra. Além disso, de forma genérica, pertencem às classes populares, devido aos dados sobre renda familiar e pelas informações do plano quadrienal da escola, e residem em localidades que são assoladas por algum nível de vulnerabilidade socioeconômica, ainda que, do ponto de vista geométrico, não estejam em áreas consideradas periféricas da cidade.

#### **4.4 As juventudes e o Novo Ensino Médio**

Conforme apresentado no texto da BNCC (2018), um dos principais objetivos da etapa do Ensino Médio para a vida dos jovens é fornecer-lhes uma preparação sólida para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania, de modo que isso viabilize a construção dos seus projetos de vida. Esse termo inclusive aparece repetidas vezes no documento, para o qual significa que a escola deve ofertar aos estudantes uma formação condizente com os seus percursos e histórias, no que diz respeito a inserção no mundo do trabalho, na escolha de hábitos individuais e na compreensão da sociedade em que se vive (Brasil, 2018). No entanto, isso não é tão simples de ser executado na prática, não só porque a escola tem que encarregar-se de questões que vão muito além do ensino e de atividades pedagógicas, mas também porque a realidade sempre se mostra mais complexa e densa do que qualquer perspectiva teórica possa apreender. Como afirmamos antes, há vários componentes e fatores sociais e geográficos que interferem no modo como cada sujeito vivenciará esse período juvenil.

Por isso, segundo Villas e Nonato (2014), durante o seu percurso de vida, o jovem vai se (re) construindo e se reconhecendo conforme os limites impostos pelos tempos e espaços em que está inserido, ou seja, esses limites são considerados os campos de possibilidade. Para as autoras Villas e Nonato (2014, p. 19)

O campo de possibilidades contradiz a ideia de que a conquista dos projetos de futuro depende somente do esforço pessoal ou da vontade própria do indivíduo, pois nos faz perceber em que “limites” sociais, culturais e políticos os jovens se movem na construção do seu presente e futuro

Nesse sentido, o campo de possibilidades enfatiza sobre quais são as condições reais que os jovens têm para construir seus projetos de futuro, uma vez que esses limites podem funcionar tanto como impulsionadores quanto travas para a realização desses projetos. Ou seja,

essa compreensão contraria uma lógica de meritocracia que supervaloriza as ações individuais frente a resolução de problemas coletivos. Logo, essa definição está alinhada com o argumento de Carrano (2011), já apresentado anteriormente, de que o desafio é estabelecer essa ponte entre processos coletivos e as histórias particulares, sem aumentar o valor das ações individuais e sem desconsiderar o poder que as estruturas e o contexto socioespacial têm na vida desses jovens.

Por vezes, a compreensão de projeto de vida, sobretudo nessa etapa do ensino médio, está muito associada com projetos profissionalizantes, com a inserção no mercado de trabalho, numa expectativa social sobre qual ofício irão exercer (Weller, 2014). Contudo, projetos de vida, como o próprio termo diz, são relacionados com a constituição biográfica e sociocultural dos sujeitos, não devemos considerar como algo restrito apenas à profissão ou em uma visão utilitarista e laboral de que as juventudes são apenas mão-de-obra para o futuro do desenvolvimento econômico do país. Obviamente que reconhecemos a importância da escola e da sociedade em auxiliarem os estudantes em seus sonhos e projetos profissionais, até porque defendemos que a educação deve ser voltada para a transformação social, o que perpassa pela inserção profissional no mercado de trabalho. Porém, nosso intuito é reafirmar que as juventudes não podem e nem devem ser reduzidas a isso.

Em vista de todas as transformações sociais, econômicas, tecnológicas, relacionais citadas no início deste trabalho, como avanço das TDIS, das políticas neoliberais e da reestruturação dos papéis das instituições sociais na esfera coletiva, é preciso questionar quais são, a partir de agora, os campos de possibilidades que elas possuem para elaborarem e executarem seus sonhos e projetos?

De acordo com Villas e Nonato (2014), essas modificações e esses sentimentos de incertezas e inseguranças gerados por elas, fazem com que seja mais difícil estabelecer planos a longo prazo, pensar em metas futuras de longas distâncias temporais, pois é como se o presente se tornasse um referencial que toma conta da vida. Para Lecardi (2005) ao passo em que há um “prolongamento” da fase juvenil em maior evidência atualmente, a maior mudança reside, todavia, no desaparecimento da possibilidade de ancorar as experiências que os jovens realizam no alicerce das instituições sociais e políticas, é o que se denomina como a crise do futuro. Portanto, compreendemos que a ideia de projeto de vida está diretamente conectada com a relação entre o tempo biográfico - os ritmos e histórias singulares - e o tempo das mudanças sociais.

Durante o grupo focal, apresentei essa discussão ao grupo, questionei-os sobre o novo modelo do ensino e o quanto essa reforma pode auxiliar ou dificultar a construção de seus

projetos de vida. De modo geral, o grupo entrou em consenso, construindo uma posição crítica frente ao atual ensino e à reorganização curricular, pois, segundo eles, o currículo apresenta disciplinas que não agregam conteúdo significativo para a vida do aluno, além de que não apresentar conteúdos relevantes para serem aplicados no futuro profissional deles, seja em uma faculdade ou exercendo algum emprego. Um dos estudantes, aqui identificado como Souza afirmou que a ideia de projeto de vida se resume aos alunos elaborarem “uma escada dos sonhos” no início do ano com a profissão que almejam exercer um dia. O intuito é que os alunos escrevam as ações necessárias, desde as pequenas, até as maiores, para que alcancem esse objetivo. Porém, como houve uma redução da carga horária das outras disciplinas, muitos professores preferem utilizar esse momento para finalizar conteúdos que serão cobrados nos vestibulares. Segundo o estudante: “[...] *nessas aulas de projeto de vida, muitas vezes o professor que dá aula de projeto de vida usa a aula porque é a aula que tem menos temporizações do currículo [...].*”

Depois que Souza falou isto, os demais estudantes não ficaram quietos e logo se sentiram encorajados para falar mais sobre como enxergam as aulas de projeto de vida e como isso é executado na prática escolar. A próxima foi de outra jovem, Rayane, que estava um pouquinho mais quieta até então, porém a partir desse momento ela começou a se expressar mais e concordou dizendo que a matéria de projeto de vida não tem muito sentido: “*é a mais inútil de todas*”.

Em continuidade, segundo a fala do jovem, muitos professores têm ideias interessantes e propostas de outros projetos pedagógicos a serem realizados na escola, mas não conseguem pois têm de usar esse tempo para ministrar o conteúdo pré-estabelecido pelo Estado.: “[...] *ai tipo, um professor deles, que tem uma cabeça dessa, com uma ideia dessa, tem que chegar em nós e passar a p\* (palavra obscena) de uma escada da vida*”. O grupo seguiu afirmando que do modo como hoje essas aulas são estruturadas, elas não surtem muito efeito e não atendem ao objetivo para qual foram propostas. Nesse momento, Souza e Rayane começaram a dialogar entre si afirmando que já mudaram várias de profissões durante a execução da atividade da “escada dos sonhos”, mas sem que isso significasse um desejo ou uma percepção real sobre seus sonhos e desejos. O diálogo entre eles seguiu assim:

- *Você já foi bombeiro, policial? perguntou Rayane.*
- *Eu já falei umas quatro profissões diferentes, afirmou Souza.*

Dentro desse cenário, é preciso refletir como as mudanças no Novo Ensino Médio estão interferindo na construção dos projetos de vida dos estudantes, particularmente do Fantini, foco da pesquisa? Com a retirada de determinadas disciplinas para a entrada dos novos itinerários formativos, a carga horária das matérias que serão cobradas no vestibular, por exemplo, foi reduzida, o que prejudica a formação dos estudantes, principalmente daqueles que desejam cursar o ensino superior. Alguns estudantes, durante o grupo focal, demonstraram essa preocupação. De acordo com Roberta

*[..]A ideia de um itinerário, de a gente se aprofundar em matérias que a gente gosta, é uma ideia boa. Mas que nem o que eles fizeram no terceiro ano agora. Eles retiraram a matéria para colocar a matéria de itinerário. Ou seja, a gente sai em desvantagem em relação a prestar um vestibular.*

Essa preocupação também foi reafirmada por outro estudante, Souza, logo em seguida na dinâmica. Segundo Souza, um dos principais problemas é a defasagem e a desigualdade educacional que o novo modelo causa. Nas falas dele, “*a gente [os alunos] chega a fazer o ENEM, lá tem coisa que você nunca viu. A gente precisa de uma questão a mais [se referindo aos conteúdos que caem nas provas]*”. Na sequência, Roberta voltou a falar que o fato dos alunos, no último ano escolar, cursarem apenas as matérias referentes aos seus interesses, pode ser prejudicial, uma vez que para o vestibular serão cobrados todos os conteúdos. Segundo ela,

*A gente [estudantes] não consegue fazer [a prova do vestibular], vamos supor, você faz humanas, eu faço exatas. Eu já não consigo fazer uma prova sua de humanas e você não vai, tipo assim, você não vai conseguir fazer uma prova minha de exatas. Além disso, a opinião do grupo é de que os conteúdos propostos e fornecidos dentro dos itinerários não são significativos para a vida dos jovens como um todo, tanto em uma perspectiva temporal de presente, no que faz sentido para eles agora enquanto estudantes secundaristas, quanto no futuro, principalmente para o mundo do trabalho.*

De modo geral, o grupo continuou a debater a questão e concordou que a retirada parcial das disciplinas tradicionais torna-se um problema, porque restringe as oportunidades dos(as) estudantes realizarem um exame como o ENEM ou outros vestibulares com excelência, principalmente se comparados com estudantes de escolas privadas.

Outra questão exposta e que contraria os argumentos favoráveis à essa reforma é sobre a flexibilidade dos estudantes escolherem o que eles desejam cursar. Na prática, alguns jovens sentem justamente o contrário, como se o Estado, através dessa nova política educacional,

quisesse moldá-los para um caminho profissional único ou já previamente estipulado. Um dos integrantes do grupo focal, Mariano, disse que parece

*[...] que o ensino do governo é uma forma deles quererem moldar o estudante para aquilo que eles querem, por exemplo. Por exemplo, eu quero tal pessoa para ficar administrando tal coisa, então vamos pegar esses alunos do ensino médio, vamos colocar eles para estudar isso, isso e isso, para a gente moldar eles para eles serem o tipo de profissional que a gente quer que eles sejam.*

Além disso, na percepção de outra estudante, a proposta do Novo Ensino Médio não é pensada para a realidade das escolas públicas brasileiras, o que dificulta a sua execução. Para Alencar, “*por exemplo, o itinerário, na verdade, é uma ideia copiada do ensino privado. Ele foi feito em escolas, esqueci o nome agora, meu Deus, particulares, só que eles viram que não deu certo. Aí o governo mandou para as escolas públicas e deu o que deu, essa grande \* (palavra obscena).*”.

Nesse contexto, percebemos que as críticas teóricas explanadas sobre ao Novo Ensino Médio no começo deste capítulo são validadas pelas falas dos estudantes, mas também pelo argumento da professora de geografia da escola, pois em determinado momento da entrevista, a docente respondeu uma pergunta sobre sua opinião com relação aos itinerários. Em conformidade com ela:

*[..]Esse novo ensino médio, ele tirou as aulas da base, colocou um monte de itinerário. Itinerário que não tem nada a ver. Ou seja, não tem relação com conteúdo nenhum. São projetinhos, bem assim, que a gente trabalha, que você vê que não tem começo, meio e fim nenhum. Não tem uma sequência para você trabalhar. E que esses itinerários não estão levando o aluno a lugar nenhum. Aí o governo manda a prova paulista, é prova que não tem nada a ver com itinerário. Quer dizer, o aluno não tem aula da base, não tem conteúdo. Nem as outras turmas. Tem prova, uma prova que ele [o governo] dá questões e que não tem nada a ver com itinerário. Aí como que você pensa? Um terceiro [ano] médio vai prestar vestibular, vai fazer uma faculdade, vai fazer ENEM, com duas aulas de matemática., duas de português? Não têm ciências humanas e nem exatas. O aluno vai aprender o quê ?.*

Por meio desses relatos, é possível analisar que é fundamental considerar a perspectiva das juventudes na tomada de decisão, seja na dimensão das políticas públicas, seja para que o processo de ensino-aprendizagem se conecte com a realidade vivida. Ademais, com esses depoimentos é possível constatar que os jovens possuem sim uma preocupação com os seus futuros, com a sua formação intelectual e que eles possuem consciência, ainda que mínima, sobre a realidade cotidiana em que estão inseridos. Em virtude disso, Lecardi (2005) explica que é importante não vincularmos a reflexão sobre as mudanças temporais ocorridas na era da modernidade apenas sob os aspectos da perda, de redução das possibilidades de ação. Ou seja, é importante não limitar essa argumentação somente sob um viés negativo, como se as

juventudes estivessem completamente perdidas ou desassistidas e os sujeitos não mais consciência sobre os problemas que os assolam e como se não tivessem mais capacidade de atuação. Logo, embora a autora reconheça que há uma crise sociopolítica que atinge as instituições e dificulta a elaboração de planos, ela também comunica que é um equívoco crer que as juventudes vivem só o estado presente de forma irrestrita, sem se interessarem por outros projetos, outros gostos e demandas futuras. O tempo social e o tempo biográfico das juventudes não se reduzem à absolutização do presente imediato e à glorificação do aqui e agora (Lercardi, 2005).

Por consequência, o que acontece é que hoje os jovens precisam encontrar um equilíbrio para não serem inundados pela velocidade com que as mudanças ocorrem, de modo que ainda permaneçam atualizados e atentos para que não percam novas oportunidades (Villas, Nonato, 2014). A respeito dessa questão temporal e espacial, é necessário trazer algumas considerações sobre como os estudantes da pesquisa se relacionam com a escola e, por isso, iremos debater agora como todas essas reformas e essas contradições se misturam com as estruturas pedagógicas propostas pelo Programa de Ensino Integral, evidenciando como que sujeitos juvenis também são responsáveis pela construção do espaço escolar.

#### **4.5 O Programa de Escola em Tempo Integral**

A fim de apreender mais sobre a dinâmica escolar, eu sempre chegava mais cedo do que o horário estipulado para o início das aulas para poder testemunhar como os jovens se comportam no momento que entram na escola. Esse momento tornou-se um dos mais significativos para mim, porque observando o horário de entrada e saída dos estudantes rotineiramente foi possível perceber alguns padrões, como descrito abaixo, a partir de um relato do meu diário de campo.

*A maioria dos alunos, por morar próximo da escola, chega a pé e em grupo. Eles vêm conversando, rindo, ouvindo músicas, geralmente com fone de ouvido e mexendo no celular. O sinal toca no horário de entrada oficial: às 14h30. Porém, os alunos sempre demoram um pouco para entrar nas salas, pois ficam conversando, fazendo brincadeiras entre si ou com outros funcionários e com as inspetoras de forma descontraída e, por isso, é comum levarem chamadas de atenção e serem repreendidos. Acompanhando essa rotina, pude perceber que há uma certa proximidade entre a equipe escolar e os jovens, porque de maneira geral, os profissionais sabem o nome dos alunos e logo que estes chegam já são abordados pelos próprios nomes. Com a sucessão dos dias e a observação participante, acredito que essa*

*realidade se deva ao fato do Fantini ser uma escola relativamente pequena, considerando o número de estudantes, e dos professores trabalharem em regime de dedicação exclusiva.*

O que ocorre nesse momento é uma disputa entre o espaço e tempo institucionais, que prezam pela rigidez do horário, pela disciplina, e o tempo dos jovens estudantes, que não é regido por essa mesma lógica. Segundo Severo (2015), as temporalidades juvenis são fluidas e, mesmo com o controle exercido pela escola, os jovens recriam esses espaços, alternam suas temporalidades e subvertem certas ordens. Ou seja, por mais que a escola tente controlar e ordenar as atitudes dos estudantes, sempre haverá uma brecha, algo que escapa, que não está completamente submetido ao controle dos tempos e espaços estabelecidos por essa instituição. Nessa perspectiva, Dayrell (1996, p. 13) assegura que “os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade”. Logo, isso reafirma nossa posição no começo do texto em dizer que a escola adquire diferentes significados para os diferentes perfis pessoais e profissionais que ali adentram.

No que concerne a essa dimensão temporal, é preciso considerar o número de horas que os estudantes ficam dentro da escola e como isso os impacta de diferentes maneiras. Como já informado, as aulas iniciam às 14h30 e terminam às 21h30, ou seja, são sete horas diárias que os estudantes devem permanecer naquele mesmo ambiente. No entanto, na prática, existe o tempo de deslocamento dos jovens de suas residências até a escola, eles também precisam se preparar e se arrumar para frequentarem as aulas. Em decorrência disso, algo muito frequente e dito repetidas vezes pelos alunos, é que o horário das aulas é muito extenso e os impede de realizar outras atividades tanto no período da tarde, quanto no período da noite.

Essa objeção pode ser comprovada de diferentes maneiras, seguindo as metodologias propostas para a pesquisa. No primeiro momento, essa opinião dos estudantes apareceu através da minha interação com eles, acompanhando o dia a dia da escola. Durante as conversas, enquanto eles realizavam atividades, no momento do intervalo ou na hora da janta, eles sempre comentavam que era muito cansativo ficar tanto tempo em um mesmo local, por diversos motivos: seja pela estrutura ineficiente da escola, seja porque eles não conseguiam ter tempo livre para atividades de lazer fora da escola e até mesmo para conseguirem fazer cursos profissionalizantes ou encontrarem algum emprego. O relato do meu diário de campo comprova isso, como descrito abaixo.

*22 de Agosto de 2023, 19h30- Horário do Jantar*

*Nesse dia, eu acompanhei as aulas de itinerários e de educação física, uma em sequência da outra, de uma das turmas do segundo ano e conversei bastante com eles enquanto realizavam as atividades propostas pelos professores. Na primeira aula de itinerário, enquanto os alunos desenhavam, perguntei para eles sobre o que eles mais gostavam de fazer no tempo livre e como se sentiam estudando em tempo integral. Em seguida, jogamos tênis de mesa na aula de educação física, pois o professor responsável me permitiu ter esse contato mais próximo com os estudantes e chegou o horário do jantar. Nesse momento, sentei junto com uma aluna e com alguns estagiários que estavam presentes na escola e conversamos justamente sobre a carga horária diária ser muito extensa para os jovens. A conversa seguiu de modo bem amigável e tranquila e nesse ínterim a aluna relatou que a única atividade que ela consegue fazer, com assiduidade, é ir à academia no período da manhã, afinal é o único tempo livre que ela possui. Ela ainda disse que este não é o horário que ela gostaria de treinar, mas que como não tem outro disponível, se exercita mesmo assim.*

No segundo momento, esse descontentamento foi evidenciado com os dados produzidos após a aplicação do questionário. Quando perguntados sobre qual a opinião deles a respeito do ensino de tempo integral, mais de 70% dos participantes informaram que não aprovam esse novo modelo. O gráfico 7 abaixo apresenta as porcentagens obtidas.

**Gráfico 7: Opinião sobre o novo modelo do Ensino Médio em Tempo Integral**

**GRÁFICO 7:  
Você gosta do novo modelo do Ensino Médio de  
estudo em Tempo Integral?**



Fonte: Elaboração Própria

Dentre as justificativas utilizadas, a maioria respondeu que devido a esse horário extenso, não sobra tempo para outras atividades de lazer e dificulta muito a inserção no mercado de trabalho, que é uma preocupação constante por parte dos estudantes e que será destaca em vários momentos deste trabalho. Além disso, os alunos alegam que as novas disciplinas não são atrativas o suficiente para os estimularem a estudar, isto é, acreditam que a ampliação da carga horária não reflete, necessariamente, em um aumento da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ao todo, tivemos 65 respostas para essa pergunta (que não era obrigatória e, por isso, nem todos os participantes responderam), porém abaixo iremos apresentar apenas algumas. Como o questionário é anônimo, não identificamos as respostas e usaremos nomenclaturas genéricas.

***Estudante A:** “Não, pois acredito que é prejudicial para muitos! E passamos muito tempo na escola onde muitas vezes não tem uma estrutura adequada. E no meu caso o meu rendimento caiu uma porcentagem considerável após o ensino integral que muitas vezes é algo muito cansativo a muitos. Coisa que poderíamos estar fazer cursos para se especializar em alguma área e nós preparar pata (sic) o futuro não podemos fazer pelo tempo que ficamos na escola”.*

**Estudante B:** *“Me impede de realizar outras atividades relacionadas à futuro profissional, pessoal e educacional, além de que em dias de muito calor permanecemos todos aglomerados por mais tempo...o clima da região é predominantemente quente”.*

**Estudante C:** *“Muito tempo de aula em vão, coisas desnecessárias que um horário convencional também seria capaz de realizar. Perca de propostas de emprego, afazeres, pouco infraestrutura para ser basicamente minha"2ª casa"”.*

**Estudante D:** *“Por conta que a escola n [não] tem coisa para segurar os alunos na sala de aula para entreter eles de uma maneira educativa”.*

**Estudante E:** *“Pois o nosso período integral é a noite e tenho que pagar o ônibus muito tarde”.*

**Estudante F:** *“Não aprendo todo o conteúdo que preciso para o ENEM ou vestibular”.*

**Estudante G:** *“O tempo integral dificulta a entrada no mercado de trabalho, fazendo com que muitas vezes tenhamos que ir pra uma escola longe de nossas casas, faz perdemos nosso tempo livre seja pra estudar ou fazer Hobbies dificultando o contato com a família e momentos de lazer”.*

Analisando essas colocações, podemos perceber que elas se somam aos questionamentos e opiniões esboçados tanto pela professora de geografia, quanto pelos relatos do grupo focal apresentados acima, uma vez que os estudantes reconhecem que a retirada de disciplinas que serão cobradas no vestibular é muito prejudicial para a formação acadêmica deles. Ademais, as respostas do questionário evidenciam outro problema que os autores teóricos já argumentam: é necessário que a infraestrutura da escola seja reformada e adequada para permanência dos estudantes naquele ambiente por tantas horas seguidas. No caso do Fantini, um dos problemas é que nenhuma das salas possui ar-condicionado, apenas ventiladores, e como Presidente Prudente é uma cidade de clima quente a maior parte do ano, isso aumenta a sensação de desconforto térmico. E essa sensação, por sua vez, atrapalha na concentração e no foco durante os estudos.

Diante desses dados quantitativos e qualitativos, na execução do grupo focal, outros estudantes também se mostraram insatisfeitos com o número de horas que eles devem permanecer na escola. A preocupação dos estudantes não é apenas com o mercado de trabalho, mas também com a própria saúde e o cansaço que decorrem desse novo modelo de ensino. Segundo relato de uma aluna, Roberta, o horário escolar é ruim “[...] porque normalmente esse horário que a gente tem agora das 2 às 9, você não consegue fazer nada. Ou você acorda 5 horas da manhã para fazer tudo o que você tem que fazer no dia, ou você não consegue fazer

*absolutamente nada. Você fica preso ali naquela rotina. Você acorda, faz uma coisinha ou outra, faz lição da escola, vem para a escola estudar, só sai às 9 da noite. Aí chega em casa, janta e vai dormir, você não tem mais nada para fazer”.*

Ela ainda afirma que a quantidade de horas é tão cansativa que atrapalha o próprio processo de aprendizagem, já que os alunos quase não têm tempo hábil para descanso. Nas falas dela:

*Além de você ter que seguir o ensino, que já é complicado de seguir, você ter que manter alunos. Vamos supor, a nossa escola não é tão cheia de noite, mas uma escola que seria cheia, a gente não conseguiria manter, vamos por, 30 alunos numa sala sem fazer barulho algum, prestando toda atenção na aula. Você não consegue manter durante 7 horas seguidas, principalmente nesse horário que é bem cansativo. A gente chega cansado na escola, a gente vai embora mais cansada ainda, e aí a gente chega e continua esse ciclo, como se fosse um looping. A gente não tem aquele tempo, tipo assim, ah, hoje eu estou bem para estudar, vou estudar o dia inteiro sem uma pausa. Não tem isso, você não consegue manter um aluno, por 30 alunos ali focados na sua aula.*

Contudo, embora essa perspectiva seja compartilhada pela maioria dos jovens, ela não pode ser atribuída para todos, pois um pouco mais de 20% do público da escola aprova, em alguma medida, o ensino em tempo integral e as mudanças estabelecidas. Ou seja, por mais que façamos generalizações para apreender alguns padrões, reforçamos que as juventudes são plurais e não homogêneas. Na visão de alguns discentes, a reforma teve pontos positivos:

**Estudante H:** *“Eu me adaptei pela PEI e comecei a gostar pelo fato de não ser somente aulas comuns e ter atividades diversificadas ao longo da semana e o ensino melhorou com essa mudança e os professores são muito qualificados”.*

**Estudante I:** *“Porque eu não fazia nada antes em casa, agora passo mais tempo ocupada”.*

**Estudante J:** *“Sim, pois temos matérias a mais e interessantes”.*

Considerando tudo que foi exposto, concluímos que o modo como o Novo Ensino Médio foi executado no Fantini e a forma como essas mudanças reverberaram para esse contexto local em específico, não foi positivo na visão da maior parte dos alunos e da docente de geografia. No entanto, como já repetimos várias vezes ao longo deste trabalho, a escola, assim como a sociedade, é feita por sujeitos que não estão submersos às estruturas sociais passivamente. Sempre há espaço para a ação e para a invenção, pois como os próprios estudantes disseram no grupo focal, o papel e a atuação dos professores, diante do que o currículo propõe, é muito

importante. E essa função é tão significativa que eles reconhecem o esforço e empenho dos professores em ministrar boas aulas, sobretudo quando tentam inovar em alguns projetos e metodologias didáticas. Sendo assim, ao mesmo tempo em que as relações cotidianas são rotinizadas, elas são também marcadas pela pluralidade e diversidade, podendo sempre ser vivificadas pela criatividade do novo (Maia, 2001).

São estes momentos que nos mostram o quão rico pode ser o ambiente escolar se observado sob essa visão: sob a ótica da riqueza dos encontros, dos diálogos, de uma pulsão de vida que caracteriza a necessidade dos jovens de estarem juntos. A sociabilidade compõe, portanto, uma parte da juventude que demanda por comunicação, por pertencimento, afeto e amizade (Dayrell, 2007). E é importante destacar que a sociabilidade não está presente apenas nos tempos e espaços informais, como pudemos ver. Porque mesmo dentro da escola, em um local que é dedicado aos estudos e à disciplina, também há abertura para a descontração, para os diálogos despreziosos, para vivenciar momentos que não, necessariamente, tenham um objetivo claro, uma função explícita. Isto posto, o objetivo é estar junto, é estar nessa relação com o outro pela relação em si, sem pretensões pré-estabelecidas.

Para finalizar esse capítulo e para evidenciar como a sociabilidade se processa mesmo em ambientes formais de aprendizagem, deixaremos um relato sobre um dos momentos mais ricos e potentes nessa construção de vínculo que pude observar: o momento do intervalo, que sempre ocorria entre 16h45 e 17h00, e o momento do jantar, entre 19h15 e 20h00. Segue o relato do meu diário de campo:

*O sinal toca no período da tarde e rapidamente vários grupos de alunos descem a rampa do pátio e formam a fila para receberem o lanche da tarde. Enquanto isso, muitos já se agrupam ao redor da mesa de tênis e começam a jogar ping pong ao mesmo tempo que conversam. Outra parte dos alunos vai em direção à quadra da escola, que fica nos fundos, próxima ao estacionamento, para jogar vôlei. Aliás esse é um dos esportes que eles demonstram bastante interesse, incentivados pelo professor de educação física, eles costumam praticar sempre nos horários que não estão tendo aulas. Inclusive a aproximação com essa modalidade fez com eles também se aproximassem de mim, visto que era um assunto de interesse comum, tanto que em muitas aulas de educação física e logo após a janta eu costumava jogar vôlei junto com os alunos. Durante o jantar também era muito frequente os alunos colocarem músicas, com som bem alto, principalmente funk para descontraírem. Geralmente, começavam a cantar e a dançar enquanto esperavam na fila da comida, ou enquanto comiam em pé mesmo, já que nem todos os estudantes sentavam para fazer suas refeições. A sensação que eu presenciei era de*

*alívio, era como se os jovens se sentissem “livres” por terem esse momento fora da sala de aula, por poderem sair de um espaço fechado.*

*Essa atmosfera de alívio e descontração também era marcante no momento do intervalo, porém, por ser um período mais curto, o tempo passava muito rápido e logo todos já tinham que voltar para a sala. Essa necessidade de movimento, de contato, de sair da sala de aula era muito marcante em algumas aulas que o professor de educação física precisava ministrar outros conteúdos teóricos e, os estudantes, sempre perguntavam se a aula já estava acabando para saber quando eles poderiam descer para quadra. Nesse sentido, também era relativamente comum, alguns alunos pedirem para sair para comprar comida na hora do intervalo. A escola oferece uma refeição no período da tarde, mas geralmente era apenas leite e bolacha e como a cantina só funciona em dias específicos, era comum eles pedirem para irem até o mercado mais próximo (que fica na mesma avenida da escola) para comprarem algum alimento. No entanto, pelas minhas apreensões também era uma forma deles espairecerem, andarem, verem a rua e o movimento da cidade, sentindo e escutando os sons, cheiros que também compõem a paisagem urbana.*

## 5 AS JUVENTUDES E A CIDADE

De acordo com Lana Cavalcanti (2013), a relação entre a juventude e a cidade reside no fato de que os jovens são agentes do processo de produção e reprodução do espaço urbano, já que em suas atividades diárias participam dos fluxos e deslocamentos, constroem territórios e paisagens, criam demandas; imprimem identidades e dão vida e movimento aos lugares. Ou seja, os jovens em suas movimentações cotidianas, seja no trajeto de casa até a escola ou nos momentos de lazer, não só participam da produção do espaço urbano, mas também atribuem sentidos e significados aos lugares conforme suas experiências, construindo imagens que farão parte de sua memória, transformando o espaço físico em um lugar cheio de significado (DAYRELL, CARRANO, 2014).

Para Cavalcanti (2013, p.80), “essa produção/reprodução se articula a diferentes modos de inserção desses jovens, dependendo de sua condição socioeconômica, do gênero, etnia, raça, opção religiosa, condição sexual, e de sua vinculação aos diversos grupos”. Por isso é importante ter em mente que cada sujeito, vivenciando sua condição juvenil, também será atravessado por diversos outros fatores pessoais e coletivos que interferem na forma como ele irá interagir com esse espaço, influenciando na escolha ou na não escolha de frequentar determinados locais, por exemplo. Sendo assim, o convívio com as diferenças, com a diversidade de pessoas e suas respectivas ideias, valores e realidades sociais presentes no espaço urbano pode ser muito rico e proveitoso, ainda que esse processo seja marcado por tensões, negociações e estranhamentos frutos da imensa desigualdade social brasileira.

Nesse sentido, no contato com a diversidade de pessoas, pensamentos e experiências, no exercício de aproximação e distanciamento, na identificação e diferenciação, os jovens fortalecem e constroem as suas identidades em movimento interno e externo de recepção e captura da experiência física, subjetiva, simbólica, estética e política vivida na cidade (Bernardi, 2012). Todas essas dimensões da experiência urbana também são responsáveis por alimentar a bagagem sociocultural dos jovens estudantes, por formá-los enquanto sujeitos e cidadãos capazes de se posicionar interna e externamente no mundo, negociando os aspectos individuais e coletivos que interferem nas suas trajetórias biográficas.

Assim, os jovens não usam apenas o corpo para se expressarem, utilizam também da apropriação do espaço urbano e demarcarem seus vínculos grupais, por isso, podemos dizer que as práticas juvenis constituem diferentes territórios na cidade (Cavalcanti, 2013).

Por conseguinte, reafirmamos que a cidade também possui uma dimensão educativa justamente porque a educação não ocorre apenas na escola, mas sim em todas as relações que

os jovens estabelecem com outros sujeitos e com o espaço em que estão inseridos. Nesse caso, a cidade e os seus territórios são concebidos como espaços praticados e redes de relações que compõem e configuram um amplo espectro dos fatos sociais educativos (Carrano, 2011). Em decorrência disso, as juventudes, através das suas vivências, produzem saberes geográficos, saberes sobre a cidade e o espaço urbano, isto é, um entendimento próprio do que esse espaço representa do ponto de vista econômico, social, cultural, afetivo e simbólico, uma compreensão sobre o que é a cidade e de como é viver nela sendo jovem, experimentando esse momento específico da vida.

Não significa que esses saberes sejam os mais precisos e corretos do ponto de vista científico, pois podem se orientar por uma visão de mundo imutável e até mesmo conservadora. Porém, Paulo Freire (1987) argumenta que uma educação problematizadora, de caráter reflexivo e comprometida com a libertação dos homens, não desconsidera os saberes da experiência, pois ela implica num constante ato de desvelamento da realidade. Ou seja, parte da consciência que os homens já possuem sobre o mundo para aí então problematizá-lo e orientar suas ações no mundo, em uma busca pela emergência das consciências que resultam do contato e da inserção crítica da realidade

Porém, essas práticas ocorrem em uma cidade marcada pela segregação socioespacial que é fruto de um processo de produção que a qualifica como uma mercadoria, submetendo-a às demandas das forças socioeconômicas da sociedade. Contudo, nem sempre os saberes produzidos na experiência conseguem apreender os processos que produzem a cidade e as desigualdades socioespaciais. Segundo Sposito (2013), o conceito de segregação refere-se às formas de diferenciação que levam a um rompimento ou uma separação espacial radical, sempre relativa, entre a parte segregada e o conjunto da cidade, o que implica em dificuldades de articulação e de relações que movem a vida urbana. Esse rompimento é sempre relativo porque há uma dimensão subjetiva do indivíduo que o faz ler e encarar essa segregação de uma forma única, refletindo nas suas práticas e nas visões sobre a cidade. Dessa forma, a segregação socioespacial não é um processo inerente e natural da cidade, ela é construída e reproduzida por sujeitos sociais que não vivenciam essas dinâmicas passivamente.

Mas afinal, como é para os jovens do Fantini vivenciarem suas juventudes em uma cidade marcada pela segregação como Presidente Prudente? Ademais, quais as características dessa cidade do ponto de vista geográfico e socioeconômico e como elas se conectam com as experiências juvenis? As respostas para esses questionamentos nortearão os próximos apontamentos desta seção.

Primeiramente, Presidente Prudente é um município localizado na porção oeste do Estado de São Paulo, aproximadamente 560 km da capital São Paulo e com população de 225.668 habitantes (IBGE, 2022). A origem da cidade, bem como do seu desenvolvimento econômico, está atrelada ao ciclo de plantio de café na região ainda na década de 20 do século passado (Barreto Netto, 2016). Com o passar dos anos, foram inseridos vários equipamentos públicos urbanos necessários para o funcionamento da cidade e, na década de 1970, ela alcançou o posto de capital regional após a sua oficialização como 10ª Região Administrativa do Estado (Sposito, 1983). Em vista disso, a cidade passou a polarizar e atrair cada vez mais fluxos de pessoas, vindas de cidades menores em busca da oferta de serviços públicos básicos e também de serviços privados e comerciais e, sendo assim, elevada à categoria de Cidade Média (Barreto Neto, 2016).

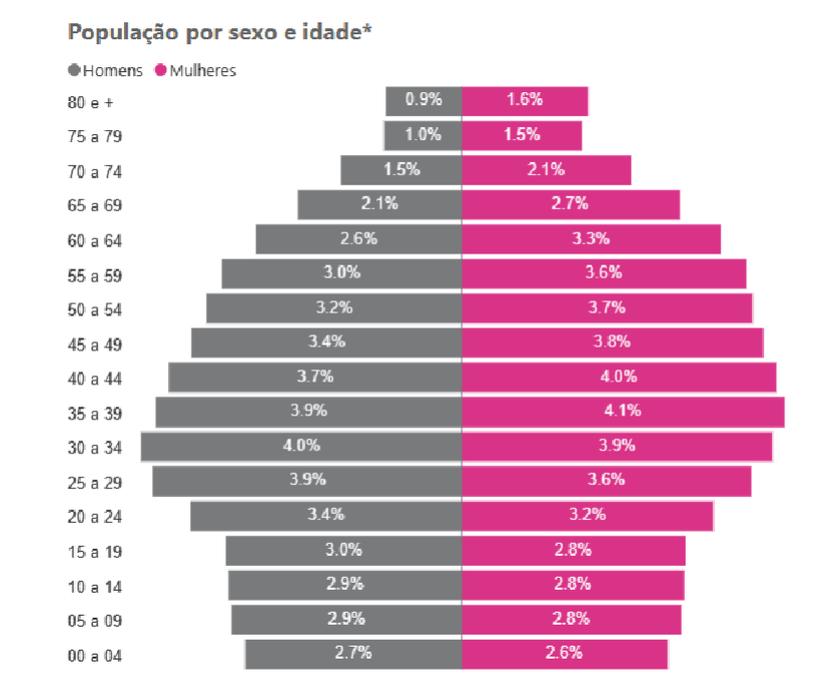
O início do processo de urbanização de Presidente Prudente se deu a partir de dois núcleos urbanos instalados ao redor da ferrovia Alta-Sorocabana, um a oeste, que era propriedade do coronel Manoel Goulart, e outro a leste, que era propriedade do Coronel José Soares Marcondes (Engel, 2014). Até meados da década de 1960, a expansão da cidade concentrou-se na porção oeste, enquanto a parte leste permaneceu pouco povoada e desenvolvida, pois a ocupação dos lotes deu-se com base nas características físicas do relevo, que é mais suave e menos dissecado se comparado com outras áreas (Souza; Amorim, 2016). Segundo Sposito (1983), em um segundo momento, a expansão territorial esteve diretamente associada com as práticas de especulação imobiliária, pois a abertura de novos loteamentos descontínuos em relação à malha urbana deu origem à grandes vazios urbanos, os quais foram valorizados anos depois quando o poder público instalou equipamentos de infraestrutura. Logo, no contexto apresentado, fica evidente que o interesse econômico se sobrepôs às necessidades da população, uma vez que esta não teve um crescimento alinhado e compatível com a expansão territorial do município.

Em vista disso, é importante compreendermos como os elementos do meio natural se conectam com os processos socioespaciais de produção da cidade, pois como afirma Engel, (2016, p. 54) “[...] existe uma relação intrínseca entre a morfologia urbana, o processo histórico de ocupação e o sítio onde se instala a cidade, uma vez que a apropriação dos compartimentos do relevo sustenta as relações de produção”. Ou seja, apreendemos que é fundamental estudar a cidade indo além de uma simples análise de sua forma urbana - da chamada morfologia -, porque o enfoque da Geografia deve ser procurar entender as origens, os processos e os agentes envolvidos no processo de produção que criam essas formas (Whitacker; Miyazaki, 2012). Portanto, mais do que simplesmente compreender quais os locais que os jovens frequentam na

cidade, nosso objetivo é articular como esses deslocamentos estão articulados com as lógicas de produção do espaço urbano em Presidente Prudente, considerando não só os processos de segregação e fragmentação socioespaciais característicos das cidades médias, mas também os fatores envolvidos no processo de construção e formação das juventudes que vivenciam essas dinâmicas.

Segundo a Fundação Seade (2023), a média de idade dos habitantes de Presidente Prudente é de 39 a 46,1 anos e apenas 5,8% do total da população tem idade entre 15 e 19 anos, faixa etária que contempla os jovens do Fantini. Nesse sentido, Prudente é um município composto, predominantemente, por adultos e com poucos estudantes vivenciando suas condições juvenis. A figura 2 abaixo mostra a pirâmide etária do município e revela os dados que acabamos de descrever.

**Figura 2: Pirâmide Etária do Município de Presidente Prudente para 2023**



Fonte: Fundação Seade, 2023.

Tendo isso em mente, como será que os jovens da pesquisa apreendem essa cidade? Quais os locais que costumam frequentar? Como é para este público em específico, vivenciar suas condições juvenis em uma Cidade Média?

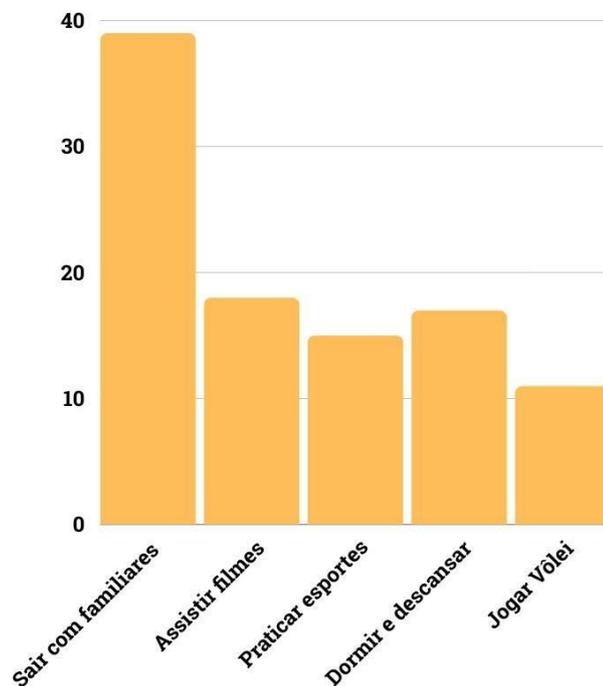
O primeiro elemento que articula a dimensão juvenil dos estudantes com as desigualdades presentes no espaço urbano diz respeito aos próprios bairros de origem dos

alunos. Como apresentado no tópico sobre a área de estudo e também no capítulo anterior, a maioria dos estudantes do Fantini reside em bairros que compõem a microrregião 04 da cidade, que podem ser considerados uma periferia social, do ponto de vista do seu conteúdo e contexto. Segundo Jesus, Vieira e Honda (2014), a maioria desses bairros tiveram sua origem atrelada ao momento de expansão da malha urbana que incentivou a incorporação privada de áreas periféricas, submetendo-as a uma lógica segregacionista que favorece o setor imobiliário. Para as autoras, a criação dos bairros também está associada a promulgação da Lei Federal nº6.776 de 1979, que estabelece as normas para uso e parcelamento do solo nos municípios brasileiros e ainda dispõe sobre a responsabilidade do poder estadual e municipal de criarem novas legislações, caso necessárias, para adequarem o que está previsto na lei de acordo com as realidades regionais e locais. Nesse contexto, em 2008, uma lei complementar foi promulgada no município para designar alguns requisitos que deveriam ser cumpridos com relação às áreas públicas, visando também garantir que essas áreas cumprissem as funções para quais foram designadas previamente (Jesus; Vieira; Honda, 2014).

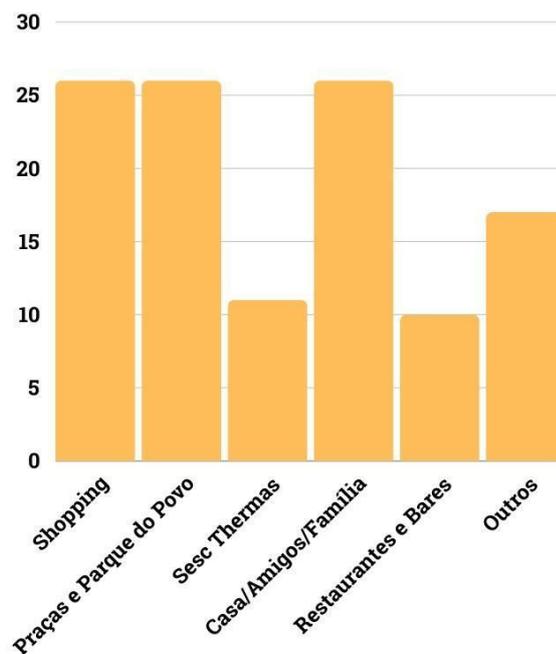
No entanto, embora as legislações garantam que os bairros da microrregião 04 devam contar com áreas de lazer e áreas institucionais, na prática, há um déficit dessas áreas, pois a maioria não cumpre a finalidade para qual foi designada, o Fantini no caso torna-se uma exceção desta regra (Jesus; Vieira; Honda, 2014). Somando esses elementos socioespaciais, econômicos e políticos ao quadro de vulnerabilidade socioeconômica apresentado no capítulo anterior, como será que esses jovens vivenciam suas condições juvenis?

A fim de compreender como essa relação se estabelece, foram feitas quatro perguntas no questionário aplicado a respeito do que os jovens costumam fazer no tempo livre, quais locais da cidade costumam frequentar? Com base nas respostas, foram produzidos os gráficos abaixo. Como as perguntas eram dissertativas e as respostas eram livres, as categorias apresentadas nos gráficos foram agrupadas após a coleta e análise dos dados, com a finalidade de facilitar a visualização das informações. Nesse sentido, as categorias foram elaboradas por mim durante a escolha e produção desse conteúdo e a somatória delas ultrapassa o número de participantes inicial do questionário, visto que não havia limite de respostas para essas perguntas.

Os gráficos 8 e 9 foram construídos sob a forma de gráfico de barras pois as respostas totalizam mais do que 71, número de estudantes que respondeu ao questionário, visto que esse questionamento era aberto e permitia mais de uma resposta por aluno. O objetivo deles é evidenciar o que os jovens costumam fazer no tempo livre e quais os principais locais da cidade que têm o hábito de frequentar.

**Gráfico 8: Atividades que os jovens costumam realizar no tempo livre**

Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 9: Principais locais da cidade frequentados pelos jovens**

Fonte: Elaboração Própria

Associado a essas informações, também questionamos os estudantes se costumam realizar essas atividades sozinhos ou acompanhados e quais os meios utilizados para chegar até esses estabelecimentos. Como resultados, produzimos os gráficos 10 e 11 que mostraremos a seguir.

**Gráfico 10: Com quem os jovens realizam as atividades de lazer**

**GRÁFICO 10 :**  
**Você realiza essas atividades sozinho(a) ou acompanhado(a)**

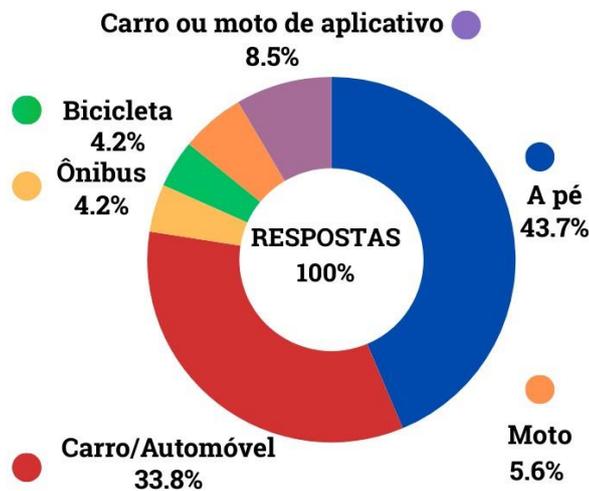


Fonte: Elaboração Própria

**Gráfico 11: Meios de Transporte utilizados para realizar as atividades de lazer**

**GRÁFICO 11:**

**Qual meio de transporte você utiliza para realizar essas atividades ?**



Fonte: Elaboração Própria

Tendo como referência o que foi apresentado, podemos observar alguns padrões a respeito da experiência urbana dos estudantes no seu tempo livre: a maioria costuma realizar as suas atividades de lazer acompanhado de amigos, colegas, familiares, namorados/as e os meios de transporte principais são a pé ou de carro e automóvel. O que mostra que as distâncias percorridas são relativamente curtas e, por isso, não podemos dizer que os bairros em que os jovens moram estão em áreas segregadas desses principais pontos da cidade. Com relação aos locais mais frequentados pelos jovens é interessante que, desconsiderando suas residências ou residências de pessoas próximas, a maioria costuma ir em pontos estratégicos da cidade que são voltados para consumo, cultura e lazer: shoppings, praças e parques, incluindo o parque do povo, bares e restaurantes e por último, o Sesc Thermas.

A ocupação desses espaços não ocorre de forma aleatória, principalmente se analisarmos a proximidade da localização do Parque do Povo e do Prudenshopping, conforme já mostrado no mapa da localização da área de estudo no início deste trabalho. Segundo Barreto Neto (2016), baseado em Magnani (1992), esses locais formam uma área que pode ser concebida como “mancha de lazer” ou “centralidade do lazer”, ou seja, uma porção da cidade caracterizada pela concentração de estabelecimentos diversificados, voltados ao lazer e diversão e que servem como ponto de referência para uma quantidade diversa de pessoas. O autor continua sua afirmação dizendo que as manchas, independente de suas especificidades, sempre têm interrelação com os equipamentos que as constituem e, por isso, tornam-se um local de referência física, visível e pública para uma quantidade cada vez mais ampla de usuários. Por consequência, essa coesão territorial faz com que surja uma mancha, uma área que também se consolida enquanto um referente espacial (Neto, 2016).

A localização do Prudenshopping, próxima ao Parque do Povo, também não é resultado de um mero acaso situacional, muito pelo contrário, a origem de ambos os espaços se conecta com as lógicas de expansão urbana do município, associadas ao interesse do capital imobiliário e de lógicas de intensificação da diferença e segregação socioespacial. A criação do Parque do Povo ocorreu na década de 70, após um programa municipal, apoiado pelo governo militar, propor uma reforma urbana na área com a finalidade de desenvolvê-la economicamente (Neto, 2016). Nesse processo houve a desapropriação de várias famílias que não receberam as devidas indenizações ou só receberam quase 20 anos depois, afirma o autor. Por conta disso, muitas famílias tiveram que se mudar para outras áreas mais longínquas da cidade, já que não tinham

condições materiais e econômicas de arcarem com os custos de vida na área que, após a reforma, passou a ser muito mais valorizada.

Atualmente, o Parque do Povo possui bares, restaurantes e outros estabelecimentos dedicados ao lazer e entretenimento ao longo das duas quadras da Avenida 14 de Setembro, a qual margeia todo o parque no sentido norte-sul (Barreto Netto, 2016). Além disso, de acordo com Engel (2014), a localização do shopping center, no caso do Prudenshopping, também foi estratégica em relação às residências de alto e médio padrão, visto que grande parte delas estão próximas de duas das principais avenidas da cidade: a Avenida Washington Luiz, mais ao sul, que se articula com a Avenida Manoel Goulart em rotatória a menos de cem metros da entrada do shopping. Portanto, fica evidente que os locais que os jovens mais frequentam coincidem com um importante circuito econômico e cultural da cidade como um todo, pois nessa área também há presença de grandes empresas, hipermercados, como o Carrefour e o Max Muffato, grupos internacionais, contendo várias franquias do ramo alimentício.

No entanto, esse processo também não é resultado de meras coincidências, pois os próprios jovens que participaram do grupo focal sinalizaram que em Prudente não há tantas opções de lazer para as juventudes fora desse circuito. No início do debate, alguns estudantes se mostraram um pouco confusos em responder se havia ou não áreas de lazer para jovens na cidade, visto que essa compreensão também varia de acordo com as experiências de cada um, com as preferências, com as permissões familiares e outras questões interseccionadas pelo gênero, raça e orientações sexuais. Nesse sentido, abaixo expomos algumas das falas iniciais do grupo que demonstram a diversidade de opiniões, ainda que o contexto que eles abordem se assemelhe aos resultados encontrados nas referências teóricas.

*-Mariano: “Não tem. Não tem. Tem, tem sim. Calma”.*

*-Souza: “Prudente é uma cidade universitária, as universidades, as festas de universidade ...é muito da hora”.*

*-Mariano: “Não, as festas de universidade são outra coisa”.*

Nesse momento, eu intervi e reformulei a questão, enfatizando que o debate deveria se concentrar tendo como base jovens do ensino, com essa faixa etária e inseridos dentro desse contexto. Para Souza, ainda não há grandes diferenças nas formas de socializar entre jovens que estão na escola ou que já estão cursando o ensino superior. Segundo ele

*[...] um “bagulho” muito da hora que acontece, tipo, tem um barzinho lá na frente da Unoeste, do Campo Zum, o House e o Comércio Boteco. Pô, mesmo sendo um barzinho, por exemplo, dia de jogo, caraca, ontem vamos supor, um Corinthians e um*

*Palmeiras. Você encosta lá no barzinho, um monte de gente na rua, fechado, bebendo, assistindo o jogo. É um bagulho da hora, é um rolezinho legal. E não tem questão de idade. Lá, qualquer um pode ir assistir, ficar lá no meio do pessoal.*

Todavia, essa percepção não é compartilhada por todos do grupo, porque após esse comentário duas estudantes expressaram algumas ponderações sobre a fala anterior. Vitória contestou a fala dizendo

*[...] vamos supor que não deixem entrar menor de idade. Vamos supor que não deixem entrar menor de idade, que eles pedem RG, que eles bloqueiam a entrada. Não entra menor de idade. Mesmo você tendo 17 anos. O que você tem para fazer aqui? Ir para o shopping? Ir para o vale [se referindo a uma área no Parque do Povo].*

Em seguida, Roberta apontou uma visão interessante que corrobora com os dados apresentados anteriormente sobre a pirâmide etária do município ser composta por pessoas, principalmente, em idade adulta e como isso reflete no modo como ela percebe a cidade também. Para ela

*[...] A cidade de Prudente já foi uma cidade muito nova, que tinha muita pessoa nova, muito juvenzinha, sempre tinha muita coisa acontecendo. Hoje em dia, eu acho que a cidade em si, todo mundo percebe que a cidade em si envelheceu. Então o pessoal está crescendo, está envelhecendo, não está saindo de Prudente, a cidade está ficando cada vez mais velha. Não velha de idade, mas velha de alma.*

Com esse relato é possível perceber empiricamente o que foi exposto no início deste capítulo sobre como os jovens também produzem saberes sobre a cidade com base em suas vivências cotidianas e no que experimentam nos momentos de sociabilidade, em que não há pretensões de alcançar grandes objetivos nas relações, exceto estar presente nelas pelo prazer da relação em si, pela convivência. Ainda de acordo com a visão dessa aluna, o fato do perfil populacional estar se modificando, acaba impactando na ocupação e nos fluxos de áreas centrais, não do ponto de vista geométrico, mas de áreas importantes para o lazer e para o entretenimento. Por consequência, não só as próprias práticas espaciais dos sujeitos nesses espaços também têm sofrido com transformações, mas a própria percepção desses espaços tem mudado conforme os jovens se deparam com novos desejos e demandas.

Conforme Roberta

*A gente [jovens] não tem mais os mesmos interesses de antes. Antes era legal, a gente ir para o Parque do Povo, ficar lá até tarde da noite. Ou ir para o shopping, só literalmente rodar em volta do shopping. Isso era legal. Não compravam nem uma casquinha, não tinha dinheiro para nada. Não comprava nada, a gente só ia literalmente para rodar o shopping e voltar para casa.*

Com essa fala percebe-se que o interesse em ir ao Parque do Povo não estava relacionado apenas com as possibilidades de consumo e lazer ofertadas ali, mas também com as possibilidades de interações interpessoais que surgiam a partir desse encontro. A mudança, contudo, na visão da jovem deve-se ao fato de que ela ficou mais velha e o público que frequenta essa área também mudou. Ela segue dizendo que “... *hoje em dia você já não vê mais isso. Você vê crianças de 10, 12 anos fazendo isso. A minha época de fazer isso, eu acho que eu tinha 14, 15 anos na época que eu estava fazendo isso*”.

Em virtude disso, uma parte dos alunos reconhece que de fato as festas universitárias são exemplos de atrações e diversão para as juventudes de Prudente, porém, também alegam que fora isso não há tantas opções assim. Ademais, para o grupo existem alguns entraves que dificultam a entrada dos jovens secundaristas em determinados ambientes, sobretudo, quando é exigido maioridade. No entanto, não é somente isso que influencia na percepção dos jovens sobre as ofertas de cultura e lazer na cidade, pois o poder aquisitivo e as diferentes realidades socioeconômicas também interferem. Com as falas de Roberta e Mariano, poderemos expressar melhor essa compreensão.

Para Roberta, realmente há uma oferta de festas que movimentam a vida noturna na cidade e, configuram-se, portanto, como uma opção de lazer, ainda que não seja viável para todos os jovens. “*A gente tem sim festas, a gente tem bastante festas acontecendo, a gente tem festa universitária, tem os barzinhos, tem essas coisas assim. Mas tipo assim, acho que atende um público mais de 18 a 24. Vamos por 25 anos, vai, que ainda está novo*”. A seguir, Mariano expressou uma opinião semelhante, alegando que sente carência das opções de diversão para o público da sua idade, porque “[...] *dos 11 aos 17 anos não tem muita coisa assim*”.

Ainda assim, o grupo seguiu debatendo a questão, já que para um deles, mesmo com esses entraves, a entrada em certos lugares é possível, basta saber usar da “malandragem”. “*Quando você tem 16, 17 anos você tem que ser malandro, quer ir em festa? Vai*”, disse Souza. Reforçando o seu posicionamento dito anteriormente, Roberta comentou que não basta conseguir entrar nas festas, pois ainda que os adolescentes consigam, esse não é exatamente o principal meio de diversão que a maioria dos jovens busca atualmente. Sendo assim, como ela disse

*[...] esses negócios que eu falei, festa, bar, essas coisas assim, sempre tem. A gente sempre vai ter, e ó, sempre vai ter um menor de idade que vai conseguir entrar. Mas o que a gente fala é tipo assim, se você for colocar na conta do lápis o tanto de pessoas, a gente hoje em dia faz mais o que? Ah, vai numa casa de piscina, vai tipo comer no shopping, vai comer em algum lugar [...].*

Em vista disso, alguns jovens afirmaram que o que mais costumam fazer nos dias de hoje para se divertir é sair para comer ou fazer os próprios “rolês” na casa dos amigos, pois assim não gastam tanto. Esses relatos validam as informações presentes no questionário, pois a grande maioria das respostas sobre as atividades que os jovens realizam no tempo livre e sobre os locais da cidade que costumam frequentar concentrou-se em dois núcleos: ficar em casa ou sair com amigos, familiares e namorados/as. Assim sendo, *Roberta comentou que “[...] os rolês de hoje em dia está sendo mais sair para comer do que você sair para beber. Tipo, você sai para beber, mas você serve para beber na casa do fulano [...]”*. Logo, esses encontros também são chamados de “social”, segundo Mariano.

Associado a essas questões, também é importante considerarmos outros elementos que apareceram no grupo focal, os quais se combinam com algumas apreensões obtidas através dos dados quantitativos. Como dissemos em todas as partes deste trabalho, existem inúmeros fatores sociais, individuais e familiares que fazem com que cada sujeito, vivencie a sua condição de aluno e jovem, de formas distintas. Um desses fatores está diretamente ligado com o poder de compra e com a renda familiar dos jovens, o que por vezes, atua como um agente limitador nessa etapa em que o desejo de autonomia, de estar próximo dos “seus semelhantes” se torna mais evidente. Mas, para isso é necessário ter condições econômicas e bens materiais que permita-os circular pelo espaço sem barreiras ou distinções

Em uma das falas de Mariano, essa preocupação fica explícita: *“aí você paga 350 conto no ingresso por pessoa, você vai gastar o que lá dentro, se você gastou tudo no ingresso? ”*. Nesse momento, ele se referiu ao fato de que mesmo tendo festas na cidade, os valores dos ingressos e dos produtos a serem consumidos nesses ambientes não são baratos e acessíveis para todo mundo. Na sequência, Roberta afirma que tem toda uma logística que deve ser considerada quando os jovens saem para se divertir, o que envolve questões de transporte e mobilidade, sobre como ir e voltar dos lugares, gastos com comidas e bebidas, entre outros elementos. Portanto, não basta considerarmos apenas se existe oferta ou não de atrações de cultura, lazer e espaços de diversão para os jovens na cidade, é preciso levar em conta todo o contexto socioeconômico, geográfico, cultural e familiar em que eles estão inseridos e quais meios, instrumentos e estratégias eles usam para chegarem até esses espaços e permanecerem neles.

A continuação do debate mostra que esses questionamentos estão presentes no contexto das práticas socioespaciais cotidianas dos jovens, bem como dos seus deslocamentos pelo espaço urbano. Roberta continua sua fala alegando que não é tão simples assim equacionar

todas as variáveis envolvidas nessa busca por lazer e diversão e que por isso, muitas vezes, os jovens preferem ficar em casa ou se reunirem na casa de amigos. A afirmação dela diz que

*[...] Ah, você vai para a festa, mas você vai gastar 70 reais no convite da festa, fora o que você vai beber lá dentro, fora como você vai, fora como você vai voltar. Então, muita gente deixa de ir, porque não tem como ir, não tem como voltar, ou não tem dinheiro para gastar lá dentro, porque já gastou tudo no ingresso. Então, isso que é complicado, a cidade está ficando velha e cara.*

Por meio desses relatos, fica nítido a dimensão educativa que existe na cidade e, principalmente, quão potentes são os saberes geográficos construídos nesses momentos de socialização despreziosos. Para Cavalcanti (2013, p. 80), “com efeito, os jovens, ao circularem pela cidade, em grupos e mesmo individualmente, expressam e marcam, com seus comportamentos e práticas, suas próprias vidas e suas concepções dessa vida”.

A produção dos saberes geográficos emerge quando perguntamos aos estudantes sobre a visão que eles possuem sobre Presidente Prudente, considerando o seu desenvolvimento econômico e social, bem como os seus processos de urbanização e o fato dela estar localizada a quase 600km da capital do Estado. É muito interessante observar os diferentes pontos de vista, pois o grupo não entrou em um consenso ao debater essa questão. Enquanto para alguns, Prudente é vista como uma Cidade Média, para outros ela pode ser vista como uma “mini São Paulo” e, além disso, imaginários sobre como funciona a vida no interior do estado também foram levantados. Sendo assim, o que pude analisar é que as diferentes concepções e as diferentes imagens que cada jovem produz mentalmente sobre a cidade estão diretamente conectadas com o local em que residem e a construção das suas próprias subjetividades, frutos também de um reconhecimento interno dos seus gostos pessoais, das suas preferências, ou seja, do modo como eles se situam no mundo externo a partir dos seus recursos internos.

Segundo a estudante Alencar, não é tão simples assim afirmar se Prudente tem ou não diversidade de atrações para o público juvenil porque isso depende muito dos gostos pessoais de cada indivíduo e da localização dessas atrações em relação às áreas mais urbanizadas e povoadas da cidade. Somado a isso, até a noção a respeito dos imaginários sobre o que é ser jovem, suas formas de agir e se portar que, em tese, configuram “um espírito jovem” foram colocadas em xeque no debate. Nas falas da aluna, “É... tipo, na verdade depende. Por exemplo, eu sou uma pessoa, eu tenho 17 anos, mas eu sou idosa basicamente.”

O fato dessa aluna morar em Floresta do Sul, um distrito de Presidente Prudente faz com que suas concepções sobre o que são momentos de lazer sejam baseadas na sua experiência urbana, que é muito diferente de quem mora num local mais movimentado, com mais

deslocamentos de pessoas, mercadorias e informações. Ou seja, o tempo livre dela é passado no distrito. Sendo assim, Alencar expressou sua opinião da seguinte forma:

*Uma coisa divertida para ir, por exemplo, que eu acho divertido, é ir em cachoeira. Não, tipo aqui no centro da cidade [...] Eu moro em um lugar chamado Floresta do Sul. Então, lá assim, é um lugar muito quieto, né? É um lugar que mora mais velho. E apesar de tudo, tem muita coisa legal para fazer lá. Porque tem bambus alto, a gente gosta de fazer trilha, e lá dá para fazer. Tem cachoeira, e na cachoeira dá para você ir lá e ver um monte de bicho.*

Ainda nessa discussão, os jovens apresentaram diferentes pontos de vista a respeito de como vivem e enxergam Presidente Prudente. Enquanto para alguns, a cidade possui várias oportunidades de emprego, principalmente pela presença de indústrias, como a própria marca de refrigerantes Funada, para outros, a cidade tem uma energia “caipira” ou “rural”, ainda que não concordem todos com essa visão. O debate seguiu da seguinte maneira:

- *Alencar: Gente, não assim, não rural, uma cidade caipira mesmo*
- *Mariano: Eu acho que Prudente é uma cidade rural*
- *Souza: Eu acho que Prudente se qualificaria para uma mini São Paulo no sentido que a Prudente está em conta de desenvolvimento. Tanto por empresas, quanto por essas oportunidades que eles dão para os aprendizes mirim, e tudo mais. Mas, e se for... Mas, tipo, tem prós e contras. Ele é uma cidade constante de desenvolvimento, mas é uma cidade também que não valoriza tanto profissionais jovens.*

Ou seja, percebemos que há uma diversidade de ideias, que no fundo, expressam diversidade de vivências, de diferentes contextos geográficos e relacionais que se conectam com os ritmos e histórias pessoais de cada sujeito, formando a sua própria consciência sobre o espaço urbano.

## **5.1 Juventude e trabalho**

O trabalho aparece como uma das dimensões que marcam a juventude, tanto em uma perspectiva teórica, quanto na pesquisa. Ficou evidente que a busca por um emprego é alvo de preocupação dos jovens e do corpo docente. Todavia, o trabalho, compreendido enquanto relação social, não se resume a sua dimensão econômica, uma vez que ele - o trabalho - é atravessado por outras relações sociais (de gênero, de raça, de grupo étnico, de idade, de classe) e pode ter muitos significados para além da obtenção de uma renda (Corrochano, 2014). Nesse sentido, o trabalho assume diferentes significados para cada sujeito, pode ser encarado como uma necessidade econômica e busca por independência financeira, sobretudo, para os jovens das camadas populares, pode ser um valor moral, associado a ideia de disciplina ou

autorrealização, e pode ser visto sob o viés da sociabilidade (Leão; Nonato, 2014). Ou seja, o ambiente de trabalho também possui uma dimensão socializadora, pois é uma oportunidade de os jovens conhecerem outras pessoas, estarem em contato com diferentes pensamentos, ideias e visões de mundo.

Tomando por base essas considerações, é importante apresentarmos como os(as) jovens da pesquisa lidam a questão do trabalho e como isso interfere no modo como vivenciam suas condições juvenis. Conforme mencionado no capítulo anterior, essa temática é algo de preocupação dos estudantes, principalmente depois da reforma do ensino médio e com a expansão dos estudos em tempo integral. Aliado a isso, temos que reiterar que o bairro em que a escola está inserida é marcado por vulnerabilidades socioeconômicas, como apresentado na parte da área de estudo. Em decorrência disso, para os estudantes do Fantini, o trabalho se impõe como um imperativo, como uma necessidade econômica, já que o salário é uma forma de complementar a renda familiar ou ainda um meio para comprar certos bens materiais que os seus responsáveis não teriam como providenciar.

Somado a isso, o trabalho é também uma das formas dos jovens vivenciarem a cidade. Durante o grupo focal, quando perguntados sobre como enxergavam a cidade de Presidente Prudente, os participantes trataram de falar, prontamente, sobre o mercado de trabalho. Segundo Souza

*[...] se você quiser esse emprego pra uma cidade, acho que Prudente é uma das melhores cidades. Porque enquanto a gente tem o sistema de fundação Mirim, eu acho que eles não ligam tanto pra currículo. Porque, literalmente, se você for pra uma cidade maior, tipo São Paulo, ou cidade de outro tipo, pra você conseguir um emprego, você só tem um...[currículo].*

Na visão do jovem, Prudente caracteriza-se como uma das melhores cidades para os jovens, ainda em idade escolar, conseguirem um emprego. Nas palavras dele

*“[...] A maioria das empresas do dia só pega quem tem ensino superior. E aqui, tipo, a gente tem uma cidade assim, acho que é uma das melhores cidades pra, tipo, entre 15 a 17 anos, pra ter uma renda salarial, tipo, de emprego. Mesmo sendo baixo, mas pelo menos já é um avanço, já é um plano pra entrar na área de trabalho”.*

Entretanto, nem todos os membros do grupo focal concordam plenamente com essa afirmação, pois segundo uma das participantes, mesmo com a Fundação Mirim, nem todos os jovens, que se cadastram e fazem os cursos de capacitação propostos pela instituição, conseguem um emprego. Segundo Vitória, é preciso ter cautela ao afirmar que é simples arrumar um trabalho em Prudente, principalmente se estiver vivenciando essa etapa de condição juvenil. Para ela,

*[...]Vamos colocar assim que ele não funciona pra todo mundo. Tem muita gente, assim como eu, eu fiz, só que eu também não consegui nada. Eles não me mandaram pra nenhuma entrevista durante todo o período de tempo em que eu fiquei fazendo o curso lá. Eu fiquei seis meses. Em seis meses eles não me mandaram pra nenhuma entrevista. Eles falam, assim, que o perfil deles são pessoas quietas, são pessoas que participam. Mas mesmo você, sendo tudo o que eles pedem, eles não mandam você pra nenhuma entrevista. Ao meu ver, que fiz o curso, eles mandam o que eles querem pra entrevista.*

Segundo Leão e Nonato (2014), uma das questões que mais aflige a juventude na busca por um emprego é a exigência de experiência prévia para serem contratados, porque isso acaba significando uma barreira logo no primeiro contato que os jovens têm com o mercado de trabalho. Em consonância com esse posicionamento, uma das estudantes abordou este tópico no grupo focal. Para Alencar, “[...] se você vai procurar o emprego, o seu primeiro emprego, eles sempre vão falar que você precisa de experiência. Mas como é que você vai ter experiência se é o seu primeiro emprego? Isso não faz muito sentido”. Sendo assim, cria-se um ciclo vicioso que dificulta o desenvolvimento profissional dos jovens, pois eles buscam experiência laboral, mas só conseguem se já tiverem vivenciado isso anteriormente (Leão; Nonato, 2014).

Em vista dessa realidade e considerando outros elementos da condição juvenil vivenciada pelos muitos brasileiros, como a necessidade de complementar a renda da família e a busca por independência financeira, a entrada precoce ou imediata no mercado de trabalho é a única alternativa. Conseqüentemente, é comum que jovens “aceitem qualquer coisa” ou trabalhem em atividades que não gostam para conseguirem comprar bens materiais, ter mais autonomia diante da família e, por isso, mesmo alguns “sacrifícios” são vistos como uma forma de ganhar experiência (Leão; Nonato, 2014). Em decorrência disso, uma das alunas considera que a oferta de emprego para os jovens na cidade não está associada ao fato da cidade ser “boa ou ruim” para essa faixa etária, mas sim pelo fato que quanto mais novo, mais fácil dos indivíduos aceitarem determinadas condições de trabalho. Conforme o relato de Vitória

*[...] Mas, pra mim, eles [empresas, empreendimentos] pegam muito mirim mesmo, porque eles querem moldar a pessoa que eles querem pra tá lá. Porque se você pega um marmanjo de 24 anos, com experiência de trabalho, com isso, com aquilo, ele não vai aceitar a mesma coisa que o mirim vai fazer. Porque, quando você lê o contrato lá, tá lá a sua função e o que você tem que fazer. Só que, vai passando o tempo, você já começa a fazer outra coisa. Não que você não tenha que fazer, porque é seu emprego, né? Você tem que ajudar, você tá lá pra progredir. Só que, ao meu ver, eles querem moldar o mirim da forma que eles querem. Ele quer, tipo, querendo ou não, transformar o mirim num robô pra fazer tudo o que eles mandam e não questionar eles”.*

Esse pensamento é corroborado com a fala de outra estudante, a qual também afirma que é mais vantajoso para uma empresa contratar alguém mais novo e que não tem tanta

experiência, pois é mais fácil dessa pessoa acatar ordens e acumular funções. Roberta comenta que

*[...] Eles [empreendimentos] pegam uma pessoa que não tem tanta experiência, digamos assim, que é cru .. É, que é cru no ambiente de trabalho, eles fazem o quê? Ah, vou mandar aquela pessoa pra fazer tal coisa, mas ele vai ser, tipo, ele vai fazer de tudo um pouco. Ele vai atender, ele vai... vamos supor, no mercado, ele vai atender, ele vai repor, ele vai limpar, ele vai fazer tudo. Não que você não tenha que fazer as coisas, você tem. Mas, tipo assim, pra eles é mais benéfico uma pessoa que você pague menos e faça o trabalho de uma pessoa que você teria que pagar mais”.*

Ela ainda menciona que é normal os jovens quererem comprar produtos, objetos de desejo próprio e, por isso, muitas vezes, aceitam certas situações. Segundo sua opinião:

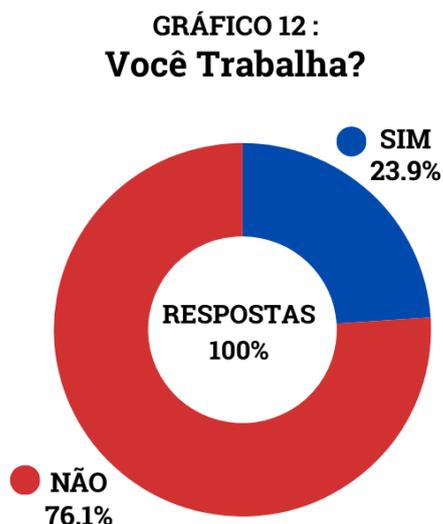
*[...] Ali eles [referência a um supermercado] tendo um mirim, eles têm uma... uma facilidade, uma disposição, porque o quê? São jovens, tão querendo dinheiro fácil, fácil assim. Tão querendo dinheiro pra poder conseguir comprar suas coisas, os luxos que todo mundo quer. Então pra eles é muito mais benéfico eles contratarem mirins do que contratarem uma pessoa com experiência”.*

Diante desse cenário, como os estudantes articulam a esfera do trabalho-escola-juventude? Essa questão também foi abordada no capítulo anterior, quando apresentamos os relatos estudantis sobre o Novo Ensino Médio e uma das principais críticas é que o horário das aulas não lhes possibilita arrumar um emprego, além de ser cansativo ficar tanto tempo assim em um mesmo ambiente. Em vista disso, muitos jovens acabam abandonando os estudos para se dedicarem apenas ao mundo do trabalho, pois a rigidez da organização escolar (provas, trabalhos, tempo, conteúdos) dificulta o desempenho pedagógico e com o início da vida adulta e falta de perspectiva de ter uma renda (propria ou para ajudar a família) torna-se um problema.

Essa realidade pode ser expressa por meio do número de alunos presentes em cada ano do ensino médio, pois quanto mais próximo da terceira série, menor é o número de alunos por sala. No gráfico 2 pudemos observar que, no primeiro ano, a quantidade de estudantes é bem maior do que no último ano escolar e, pelas minhas observações no cotidiano escolar, isso também se comprovou. Por fim, a coordenadora pedagógica comentou que é relativamente comum a frequência dos alunos diminuírem no decorrer do ano letivo, pois muitos precisam trabalhar e não conseguem comparecer às aulas. Assim, a justificativa de que a reforma do ensino médio ajudaria a combater a evasão escolar ao tornar o ensino mais atrativo para os estudantes, não funciona na prática e a escola em tempo integral agrava a situação ainda mais, porque a realidade empírica e a necessidade por trabalho se colocam como imperativos que dificultam a permanência dos estudantes em regime de carga horária tão extenso. O gráfico 12

abaixo mostra que a maioria dos estudantes do Fantini não trabalham, já que é muito difícil conciliar estudos e trabalho nesse novo esquema de ensino.

**Gráfico 12: Porcentagem de estudantes que trabalham**



Fonte: Elaboração Própria

Junto com esses desafios, algo que também se mostrou relevante é o quão difícil é para os jovens enxergarem sentido nos conteúdos escolares e em como todo esse conhecimento poderia auxiliá-los na vida profissional. Com base no que foi exposto e na entrevista realizada com a professora de geografia, pudemos observar que o Novo Ensino Médio dificulta ainda mais a entrada dos jovens no mercado de trabalho, no ensino superior e o próprio planejamento e execução de um projeto de vida. Na opinião da docente “[...] eles não conseguem observar e ter um horizonte diferente, eles não conseguem. Pra eles, é terminar o ensino médio e trabalhar onde dá”.

Contudo, a profissional também considera que essa realidade pode estar associada com a própria dinâmica socioeconômica e a posição geográfica que o município de Presidente Prudente se encontra: uma Cidade Média, do interior do estado de São Paulo e longe da capital. Segundo ela, o fato da cidade não oferecer tantas oportunidades e opções de emprego para o público jovem pode ser fator que os deixe “acomodados”, sem conseguir elaborar perspectivas projetos de futuro que os possibilite ter outros objetivos e melhores condições de vida. Quando perguntada sobre o perfil dos estudantes, a professora disse o seguinte: “[..] então, quando a

*gente fala de perfil dos alunos, o que dá pra gente ver é que eles são aqueles alunos que a maioria se contenta com muito pouco [...]. [...] Então, eles vivem num lugar que tem pouca oferta de emprego e eles se contentam com isso.*

Alguns alunos, durante o grupo focal, também compartilharam dessa mesma visão com relação a cidade de Prudente não oferecer tantas oportunidades de crescimento profissional. Mariano, afirmou que na visão dele

*[...] Prudente é uma cidade meio complicada pra você começar, mas a partir do momento que você tá ingressado em algum certo tipo de atividade, você consegue se manter. Mas do mesmo jeito que você consegue se manter, como eu falo assim, Prudente, eu diria que é uma cidade boa pra quem já tá... Não sei se tem poucos anos, já tá com família formada, emprego fixo, tudo mais. Mas pra quem já tá fazendo, quem pega tem que viver fazendo bico, quem pega tem que viver de um emprego pro outro, quem tem que viver fazendo curso, procurando lugar pra estudar, pra tentar se qualificar, é uma cidade difícil de se começar”.*

De modo geral, e com base nos saberes geográficos juvenis explanados no início deste capítulo, percebemos que o grupo não entrou em um consenso no que se refere a relação entre jovens e trabalho na cidade de Presidente Prudente. Para alguns, a cidade é referência educacional por ter universidades públicas e privadas como a UNESP (Universidade Estadual Paulista) e a UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista) e por ter a Fundação Mirim que oferece cursos profissionalizantes e indicações para inserir os jovens no mercado de trabalho. No entanto, para outros o porte da cidade configura-se como um limitador na busca por novas vagas de emprego e diferentes oportunidades de desenvolvimento profissional e realização pessoal.

Por consequência, fica evidente que mesmo estudando na mesma escola e vivenciando contextos escolares e sociais semelhantes, as juventudes são plurais e a forma como cada sujeito vive a cidade é diferente e está associado com vários condicionantes, como o local de residência, o gênero, raça, sexualidades, circunstâncias familiares, entre outros elementos.

## **6 O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Antes de explanarmos como podemos articular os saberes geográficos sobre a cidade produzidos a partir das práticas de sociabilidade juvenil, é preciso diferenciar o Ensino de Geografia proposto para o ambiente escolar, da geografia feita dentro das universidades. A geografia da escola e, neste caso, focado para o ensino médio, é uma criação particular do ambiente escolar, inserida em um contexto que possui demandas e funções muito específicas e que não são estruturadas para a formação de profissionais em geografia, como ocorre no ensino superior. Por isso, a primeira distinção que fazemos é que a geografia escolar deve estar alinhada com os princípios, compreensões e finalidades propostos para a educação básica como um todo, compreendendo que a formação dos estudantes deve ocorrer em uma perspectiva de integralidade sociocultural dos sujeitos.

Nesse sentido, Callai (2011) aborda que a geografia escolar se configura como uma matéria curricular que tem por objetivo encaminhar os sujeitos na compreensão do mundo, dos fenômenos sociais e de suas espacialidades. Pensar a geografia no âmbito da escola pressupõe uma série de elementos, conjecturas e fatores que não são, estritamente pedagógicos, mas que constituem o espaço escolar. Esses elementos relacionam-se com muitas das informações e discussões que já foram apresentadas neste trabalho e dizem respeito ao contexto da escola, ao perfil das juventudes, dos professores, a forma como a instituição está organizada, as interações com as dinâmicas que ocorrem fora dos muros escolares, mas que também impactam no seu funcionamento interno, entre outras questões.

Associado a isso, Leão et.al. (2011) apontam que do mesmo como que a condição juvenil dos sujeitos não pode ser tomada como algo inato, natural e inerente ao ser humano, a condição de aluno também não poder ser vista sob esse viés, desconsiderando a construção histórica e cultural que existe por trás dessa relação. Dayrell (1996) também destaca essa compreensão ao afirmar que os papéis de professores e alunos não são dados, não estão prontos na natureza à espera de uma “descoberta” que os vislumbre, mas sim são identidades construídas socialmente. Em geral, espera-se que cada sujeito, ao pisar no chão da escola, exerça apenas as funções para a quais foi designado estar ali (professores, coordenadores, funcionários, estudantes) desprovidos de toda a bagagem individual e coletiva que trazem consigo, é como tivesse que “vestir” uma máscara e descartarem tudo o que viveram e vivem fora daquele ambiente para exercerem os seus papéis.

Mas isso não é possível como já debatemos nos capítulos antecedentes, não tem como desvincular o que esses sujeitos vivem em suas práticas socioespaciais urbanas das práticas pedagógicas e de como o processo de ensino-aprendizagem será conduzido e construído a partir dessas referências. Justamente por isso retomamos o entendimento de Stuart Hall (1999) de que o melhor não é falar em identidades em si, mas em um processo constante e ininterrupto de identificações. Nesse jogo de interações, os sujeitos articulam as suas experiências externas com os recursos internos que possuem a fim de assimilar a própria existência no mundo, reconhecendo a si mesmo como parte integrante de um todo maior, ao qual se relaciona tanto com os fenômenos sociais quanto com as outras trajetórias biográficas que cruzam suas vidas. Ao assumir essa postura teórica, reafirmamos nosso compromisso com uma educação que valorize não só as dimensões humanas, simbólicas, subjetivas dos sujeitos, mas que as interseccione com as questões de gênero, raça, etnia, sexualidades, classes sociais e não as considere como questões secundárias em relação a aprendizagem dos conteúdos.

Essa concepção teórica, que também se torna um compromisso com a prática docente que assumimos, está diretamente ligada com a ideia de que o foco central da geografia escolar deve ser produzir uma educação geográfica. E o que seria promover essa educação geográfica, afinal? De acordo com Callai (2011), esse processo acontecer a partir do momento em que há a aprendizagem significativa dos conteúdos da geografia propostos nos currículos, mas para além disso, a educação geográfica se dá quando os estudantes conseguem usufruir do repertório da geografia para se posicionarem no mundo enquanto sujeitos ativos no processo de construção do espaço, da sociedade e das suas próprias trajetórias de vida. Para a autora, esse caminho sucede quando a aprendizagem se conecta com a realidade vivida dos alunos a fim de que possam compreender como decorrem os fenômenos espaciais e isso pode acontecer por meio de análises geográficas, as quais exigem o desenvolvimento de raciocínios espaciais.

Ademais, Cavalcanti (2013) traz uma perspectiva interessante e complementar a essa que apresentamos, pois para ela o desenvolvimento Ensino de Geografia não deve estar pautado apenas nos raciocínios espaciais, mas também na capacidade de imaginação geográfica, isto é, a capacidade de conseguir ir além de meras constatações oriundas de observações empíricas da realidade. Ela afirma que o intuito dessa capacidade é ultrapassar a atribuição empirista e objetiva que normalmente realizamos sobre o cotidiano, como um conjunto de meras coisas espalhadas pelo mundo e prontas para satisfazer as nossas necessidades imediatas.

E afinal, quais seriam as características então de uma educação geográfica que promova e estimule a consciência crítica dos estudantes e aprimore a sensibilidade dos(as) estudantes para que estejam atentos às demandas sociais e ao modo como se relacionam com elas? Helena

Callai (2011, p. 131) aborda dois aspectos cruciais que nos ajudam a entender as bases dessa educação:

A geografia escolar se constrói como conteúdo escolar, na referência: 1. da academia a partir do que cabe à ciência na busca de explicações para problemas postos pela humanidade. Esta investigação apresenta resultados importantes para o entendimento do mundo em que vivemos. Caracteriza-se por procedimentos específicos de investigação com aportes teóricos e metodológicos e com linguagem também própria. 2- do contexto que apresenta marcas características dos lugares e como tal se constitui o trabalho com o currículo escolar. Este, demarcado pelos conteúdos curriculares escolares e pelas políticas públicas que o orientam. As pessoas envolvidas, os alunos, os professores e a comunidade escolar como um todo também demarcam esta característica

É com base nisso que reiteramos a relevância em estudarmos o tema das juventudes para além de uma perspectiva pedagógica em uma perspectiva geográfica, do modo como os jovens que chegam até a escola portadores de uma bagagem cultural que está vinculada às suas práticas espaciais. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem é uma possibilidade de intervir e mediar saberes, historicamente produzidos, que contribuam para a formação crítica dos estudantes, a fim que estes possam compreender os fenômenos que os cercam sem alienação (Sacramento, 2010). Ou seja, a finalidade da educação e, por consequência, do Ensino de Geografia não são os conteúdos por si só, como se eles representassem uma finalidade em si mesma, até porque “a disciplina deve ser encarada pelo professor como um Meio e não como um Fim de seu trabalho” (Sacramento, 2010. p.3-4).

Quando isso acontece, quando a aquisição pura e simples de conhecimentos torna-se o primordial numa relação de aprendizagem, estamos diante de uma educação bancária, uma educação em que o foco está sempre no professor/educador que narra e disserta sobre os conteúdos, enquanto os educandos apenas ouvem e assimilam o que é dito (Freire, 1970). Nesse modelo, os alunos são vistos como folhas em brancos à espera de receberem conhecimento por parte do professor, responsáveis por depositar pílulas científicas nas caixinhas que, simbolicamente, são os educandos. Portanto, é justamente essas ideias que queremos nos contrapor, e para isso tomamos como base os ensinamentos de Freire, (1970 p. 38) ao declarar que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outro”.

Essa concepção vai ao encontro de outras abordagens teóricas que mencionamos ao longo deste trabalho, como por exemplo o fato de considerarmos fundamental os professores estudarem as juventudes e de não encarmos os jovens estudantes como uma massa amorfa e homogênea, o fato de reconhecermos as potências criativas e pulsantes que existem nas relações

trilhadas dentro do ambiente escolar e fora dele e de reiterarmos que a cidade também é um espaço educativo. Tudo isso sustenta o cerne da pesquisa que é mostrar como a sociabilidade juvenil pode ser incorporada no Ensino de Geografia urbana, tendo como base os conhecimentos que também se constroem nessas relações.

No entanto, como fica o ensino de geografia, especialmente da urbana, a luz das mudanças já explanadas sobre o Novo Ensino Médio e dentro do contexto da escola estudada? O primeiro ponto é que na BNCC, para a etapa do ensino médio, não existem competências e habilidades específicas para o componente curricular da geografia, até porque não existe a geografia enquanto matéria isolada nesse novo modelo. Isso evidencia um esvaziamento da disciplina e mostra como são contraditórias algumas posições mencionadas no documento e nos princípios propostos para a educação básica, porque na prática há uma diluição dos conteúdos, que não devem ser a finalidade única do ensino, mas também não podem ser descartados como se não fossem úteis e importantes. Afinal, como promover uma educação geográfica e cidadã que englobe as diversas dimensões da humanidade de cada indivíduo e lhes permita se posicionar frente aos problemas coletivos, se não existem conteúdos específicos da geografia a serem trabalhados? Como os estudantes se valerão dos aportes teóricos e metodológicos da ciência geográfica para realizarem suas leituras e compreensões próprias da realidade, se eles não têm acesso a esse repertório na escola?

No que tange a proposta da BNCC para o ensino médio, a geografia está dissolvida dentro do campo das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” que também incluem, indiretamente, história, filosofia e sociologia. Dentro dessa grande área do conhecimento existem algumas categorias, que podem ser definidas como grandes temas norteadores para o ensino e são elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Essas categorias podem variar ou se desdobrarem em outras conforme as necessidades locais e culturais para adaptação curricular, porém, não há maiores explicações de como os professores podem trabalhar de fato esses temas, o que torna essa diretriz um tanto quanto vazia de sentido e significado. Por exemplo, todos esses temas abordados nessas categorias podem ser desenvolvidos através dos conhecimentos fornecidos pela ciência geográfica, mas como isso é possível se a carga horária das disciplinas foi reduzida e os professores não foram formados para darem aulas de várias matérias agrupadas, mas sim de disciplinas específicas? Logo, esses questionamentos nos revelam novas contradições entre os argumentos que embasaram a reforma do ensino médio e a execução prática do que foi proposto, visto que a própria exclusão da geografia como componente obrigatório dificulta que

as competências e habilidades elencadas para a educação básica sejam cumpridas e que a educação geográfica se consolide efetivamente.

Através da entrevista com a professora e com os diálogos expostos no grupo focal, conseguimos entender um pouco melhor como esse novo modelo se materializa na realidade do dia a dia da escola. As turmas do primeiro e segundo anos têm aulas de geografia, embora a quantidade diminua de um ano para o outro, mas as turmas do último ano não têm. Só tem aula de ciências humanas (o que pode incluir temas e abordagens geográficas) os alunos que optaram por cursar os itinerários que têm essa proposta. Então, se um aluno escolheu itinerários de exatas, por exemplo, ele não terá aula de geografia na sua grade do terceiro ano. Em virtude disso,

Assim, não é aleatório afirmar que essa reforma denota a unificação entre a razão e o dinheiro. Dessa forma, com ela, a razão instrumental triunfa sobre o pensamento humanista. Por isso, ela impõe itinerários de formação técnica/profissional e enxuga o currículo, retirando dele a obrigatoriedade ou diluindo as disciplinas humanistas, como a Geografia, em outras disciplinas, o que impossibilita aos alunos construir suas leituras críticas do mundo (Farias, 2017, p. 147)

Associado a essa realidade, é preciso dizer que os estudantes não recebem material didático físico e impresso, de acordo com a atual política da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e apenas os professores têm acesso a um material digital que é enviado pelo Estado e deve ser utilizado como sequência didática para encaminhar o desenvolvimento dos assuntos. Por isso, na prática, o Ensino de Geografia é uma combinação de fatores, determinações, influenciadas pelas políticas federais, como a BNCC, estaduais, como a nova posição adotada pelo governo do Estado que retira o material físico dos(as) estudantes, e do modo como ocorre a própria gestão da unidade escolar a nível local.

A situação se agrava porque existe uma avaliação estadual que é aplicada aos estudantes: a Prova Paulista. A Prova Paulista é uma avaliação Diagnóstica aplicada bimestralmente para os estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio, de forma totalmente digital, por meio do aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo (São Paulo, 2023). E, segundo os estudantes e a professora, o conteúdo cobrado na prova se restringe aos slides que são distribuídos para os docentes, ou seja, se por um acaso, o profissional não seguir à risca o material, os alunos podem se prejudicar na hora de executar a prova e passar uma imagem institucional equivocada de que o ensino e aprendizagem não estão sendo executados corretamente, sem considerar outras variáveis. A análise detalhada do material será feita em uma subseção deste capítulo, mas é importante percebermos como se dá a articulação entre a política educacional organizada a nível estadual, o que inclui os métodos

avaliativos propostos, e a realidade dos jovens escolares em um contexto social e geográfico marcado por tantas nuances.

Tanto na visão dos jovens, quanto da professora de geografia, o fato dos docentes terem que seguir o material disponibilizado dificulta o ensino e a aprendizagem, tornando esse processo mais engessado, robótico e automático, principalmente após a diminuição da carga horária das disciplinas por conta do acréscimo dos itinerários. Na visão da profissional, é inviável trabalhar o conteúdo proposto de forma densa e aprofundada:

*Não, o conteúdo eu acho que é aquilo que eles tinham que aprender. Até numa escola particular. E eu acho que o conteúdo em si, os slides, eles são muito bons. Eles trazem um conteúdo bem profundo pra você trabalhar. O problema é que é muito conteúdo pra pouco tempo. Então com duas aulas eu não consigo trabalhar um slide que tem oito, seis [laudas]. Porque não tem como começar e terminar.*

Esse sentimento é compartilhado pelos jovens, os quais sentem que não estão aprendendo realmente sobre as disciplinas, mas apenas decorando conceitos e conteúdos que serão cobrados na avaliação institucional. Segundo a jovem Ana, antes havia tempo possível e hábil para os professores desenvolverem o que era proposto no currículo, mas respeitando o tempo necessário para a aprendizagem dos estudantes e agora isso não existe: “*e eles [docentes] têm que comer slide. Professores que davam...que explicavam slide em várias aulas, a gente entendia certinho, agora ele tem que passar um slide rapidão em cada aula, porque ele tem que passar outros slides, isso a gente não aprende*”.

Em complemento, Vitória afirma que os professores não conseguem mais propor trabalhos e atividades dinâmicos e interessantes que fujam dos métodos tradicionais, que tirem os estudantes de suas zonas de conforto: “*ultimamente ela [se referindo a professora de geografia] só passa trabalho de slide, ela fala, responde as questões em slide, sendo que você vai lá no repositório, tem uns slides com todas as respostas*”.

Com relação a geografia escolar, os jovens reportaram que se sentem um tanto quanto desconectados do que é apresentado em sala de aula, é como se o que estudassem não fizesse parte da realidade vivida por eles ou não tivesse ligação com acontecimentos pessoais e coletivos que os compõem. Ao propor essa reflexão no grupo focal, a conversa prosseguiu da seguinte forma:

- *Então, pensando assim, na geografia, por exemplo, vocês falaram disso de Prudente, da visão que vocês têm, quando vocês estudam, por exemplo, a geografia urbana, vocês têm essa matéria no currículo, tem alguma coisa que faz sentido pra vocês do que vocês vivem lá fora, do que vocês estudam aqui dentro?*

- *Assim não, tipo, 3% faz sentido. O que tá falando lá de geografia urbana, fala, trata muito, tipo, grande cidade, tipo, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasil, aí você puxa pra uma cidade pequena igual Prudente, não vai fazer sentido, disse Mariano.*
  - *Falando sobre saneamento básico, UNESCO, essas coisas, tipo assim, a gente tem que aprender, só que não é algo tão importante assim que você vai levar pra vida. Pô, é legal saber o que é o UNESCO..., o que é isso, o que é aquilo, sobre saneamento básico, tratamento básico, beleza, legal, mas pra onde a gente vai levar isso? Eu vou chegar lá na faculdade e falar, e aí, o que você aprendeu no ensino médio? Ah, aprendi o que é o UNESCO, aprendi o que é o saneamento básico, que todo mundo tem que ter, isso daí você pega, você sabe desde criança, todo mundo tem direito a saneamento básico, todo mundo tem direito a muitas coisas, só que, acho que não tá sendo necessário no nosso ensino, tem muita coisa que você podia aprender, que faria muito mais sentido do que essas coisas que a gente tá aprendendo, disse Vitória.*
- *A ONU, 50 anos, até com a sobre ONU. ONU, sei lá o que, só que, COP 27, sei lá o que, pra que que eu vou decorar cada um desses?* Afirmou Rayane se referindo a do fato dos conteúdos serem repetitivos e com a única finalidade de memorização.

Diante desses relatos percebemos que há um sentimento de desconexão, de estranhamento entre a ciência geográfica e a realidade cotidiana dos jovens, pois é como se não houvesse sentido e significados em estudar os temas propostos pela escola. Obviamente, nossa intenção não é concordar ou não com os jovens sobre suas opiniões, até porque enquanto professores de geografia e pesquisadores, reconhecemos a fundamental importância de estudar sobre temas como saneamento básico, sobre o papel da ONU (Organização das Nações Unidas) na articulação e resolução de problemas de ordem internacional, ambiental e geopolítica. Mas, a questão que apresentamos é que se há esse sentimento de distanciamento entre teoria e prática, esse esvaziamento de sentidos, algo está fora de ordem na relação que existe a partir do tripé que estipulamos para essa pesquisa: jovens, escola e a cidade. Ou seja, entender como se processa essa dificuldade dos jovens de ler e compreender o mundo a partir da lente e do repertório geográfico, pode ser o ponto de partida para analisarmos o modo como as juventudes se relacionam com o espaço e a sociedade e vice-versa

Além disso, o material ofertado é idêntico para toda a rede estadual de ensino, ou seja, independente das desigualdades regionais presente no Estado ou das diferenciações de cada localidade, o conteúdo que deve ser trabalhado é o mesmo. Contudo, o material didático é apenas um elemento, uma ferramenta metodológica que compõem a dimensão de tudo o que envolve o processo de ensinar, aprender e aprender enquanto se ensina. Logo, o jogo de interações entre professor e estudantes não é marcado apenas pela bagagem sociocultural e

biográfica dos jovens, mas também dos professores. Por exemplo, quando o professor de geografia entra em uma sala de aula, entram junto com ele sua compreensão teórica e metodológica sobre a ciência geográfica, suas vivências, seu corpo, sua posição social no mundo com base em características de gênero, raça, classe econômica, sexualidade, o seu próprio entendimento sobre a cidade em que vive referenciado pelas práticas socioespaciais cotidianas, a sua percepção sobre o que são as juventudes e como lidar com elas baseado também em conflitos geracionais que podem acontecer.

Nesse sentido, o desafio é conciliar as trajetórias pessoais e coletivas de cada um, ao mesmo tempo em que o conteúdo científico deve ser trabalhado na perspectiva da aprendizagem significativa, porque não podemos nos esquecer que todo processo de escolarização é carregado de intencionalidade, não há neutralidade. Mas isso não quer dizer que essa “conciliação” ocorra de maneira harmônica, sem embates, pelo contrário, o ensino e a aprendizagem também se constroem nos conflitos relacionais, nas exposições de diferentes pontos de vida, na necessidade de lidar com a diversidade de pessoas, ideias, práticas espaciais. E é isso o que nossa pesquisa quer evidenciar, que mesmo com tensões, conflitos, há uma gama de situações, contextos e experiências que permeiam o ambiente escolar que podem enriquecer os aprendizados dos jovens e prepará-los melhor para compreenderem a si mesmos e o mundo que os cerca.

Essas apreensões podem ser explicitadas através dos relatos da professora e dos estudantes sobre a forma como ambos lidam com o ensino de geografia. No caso da pesquisa, a trajetória pessoal da professora se cruza com algumas questões pedagógicas já apresentadas, pois ela morava em Guarulhos e se mudou recentemente para Presidente Prudente por necessidades familiares e de trabalho, o que faz com que ela tenha uma visão específica sobre como abordar determinados conteúdos geográficos. Segundo seu relato, o conteúdo presente nos materiais não é, necessariamente, de todo ruim, mas ela sentia mais facilidade em trabalhar determinados assuntos quando lecionava na região metropolitana de São Paulo, do que no interior, uma vez que as realidades temporais e espaciais são muito distintas. Nas palavras dela:

*Mas é mesmo assim, eu acho que o conteúdo que o governo manda, ele é bom, mas ele é muito mais fácil de eu trabalhar ele lá em Guarulhos e São Paulo do que aqui. Você entendeu? Eles não fazem conteúdo voltado pro interior. Se eu falo do MST, tem aluno que mora aqui e não sabe o que é o MST, e lá eles sabem. Porque na escola eles ouvem falar, eles veem reportagem, vê se eles têm uma revista aqui. Se eles assistem um jornal, eles não fazem.*

A partir do que foi exposto percebemos que há conflitos e tensões que assolam tanto professores, quanto estudantes e o nosso objetivo não é culpabilizá-los na tentativa de encontrar

um único responsável para a realidade árdua e desestimulante, na qual se apresenta o Ensino de Geografia atualmente. Nosso intuito não é reafirmar que os jovens não têm conhecimento sobre a realidade em que vivem, sobre problemas relativos à cidade ou bairro em que residem ou que o problema está, exclusivamente, nos métodos adotados pela professora ao lecionar. Toda essa relação é complexa, carregada de nuances e diferentes pontos de vista que se mesclam com os desafios e obstáculos impostos pelas violências sistêmicas que estruturam a sociedade brasileira. Sendo assim, ainda que os jovens não conheçam determinado assunto sobre geografia ou especificamente sobre a parte urbana, eles carregam consigo uma visão sobre como é a cidade de Presidente Prudente, eles têm uma compreensão, independente de qual seja, sobre o modo como o corpo social está organizado e esse entendimento está relacionado com as suas práticas socioespaciais cotidianas que exercem no espaço geográfico

Expliquemos melhor: o que estamos propondo é que por mais que, aparentemente, os jovens não possuam saberes geográficos sobre a cidade ou desconheçam os problemas que afetam o espaço urbano, isso não é 100% de verdade. E por que afirmamos isso? Por um motivo simples: a realidade, material e imaterial não se dá de forma inata, etérea e inerente ao espaço geográfico, não existem verdades absolutas prestes a serem descortinadas pelas mentes humanas, o conhecimento não é algo que está disposto no mundo a espera de um sujeito que simplesmente irá captá-lo. Os fenômenos que assolam a sociedade e a natureza não estão dispostos no mundo de forma aleatório e sem sentido a espera de alguém que os resolva, justamente porque esses fenômenos são frutos relação de como o corpo social se relaciona com o meio natural, produzindo o espaço.

Por isso, nos baseamos em Paulo Freire (1987) para sustentar nossa compreensão de que apenas levando em consideração os saberes geográficos juvenis é que podemos promover uma educação problematizadora, que desafie os(as) jovens a pensarem sobre a realidade em que vivem e, a partir dessa reflexão, dessa primeira consciência, orientar uma nova postura de ação crítica no mundo e cada demais desalienada.

Se desconsideramos as vivências e os saberes juvenis, estaremos contrariando a nossa defesa de que os jovens também são sujeitos socioculturais ativos no processo de produção do espaço e na história da sociedade. Se tomarmos como base que os saberes juvenis não existem ou que estão errados ou ainda que os comportamentos, as ações e pensamentos juvenis não fazem parte da realidade, iremos justificar o princípio de uma educação bancária, em que eles devem ser submetidos a um processo educacional que deposite doses diárias de conhecimento em suas mentes apenas para assimilarem conhecimento passivamente. Porém, isso não é possível, pois todos os sujeitos possuem uma posição social no mundo que orienta suas práticas

espaciais e compõe, a partir dessa posição, o seu referencial de mundo, sua própria visão acerca das dinâmicas intra e interpessoais que o afetam. Logo, consideramos que esse “não saber” aparente já se configura como um saber geográfico que está ligado aos processos educativos estreitados e criados no seio das tramas de sociabilidade.

Esses sujeitos sociais têm um conhecimento espacial, enquanto cidadãos, que em busca de identificações produzem uma “geografia”, particularmente nos espaços da cidade (Cavalcanti 2013). Tais conhecimentos podem ser expressos nos relatos apresentados no capítulo anterior sobre como os jovens percebem e compreendem a cidade de Presidente Prudente e, por mais que haja uma confusão entre alguns conceitos sobre espaço urbano e rural, porte das cidades e dinâmicas escalares, reconhecer essas falas como um saber geográfico pode ser produtivo na construção de uma educação que dialogue com os jovens. Ou seja, mesmo que eles usem esses conceitos de maneira equivocada, é importante que o professor conheça qual a bagagem que seus estudantes possuem sobre certos assuntos, independente se esta bagagem condiz com a produção científica ou não.

## **6.2 Análise do Material Didático**

O material didático enviado pelo Estado de São Paulo é destinado apenas aos professores e é disponibilizado de forma virtual em formato de slides e, segundo a professora da escola, apenas no primeiro ano do ensino médio é que aparecem conteúdos sobre geografia urbana, especificamente sobre rede urbana. O tema proposto intitula-se “A formação da e a evolução da rede urbana brasileira” e deve ser trabalhado no terceiro bimestre do ano letivo, sendo que há três conteúdos previstos: conceito de rede urbana, componentes da rede urbana e desafios enfrentados pela rede urbana brasileira. Dentro desses conteúdos, o objetivo é que os alunos consigam compreender o conceito da rede urbana, o seu funcionamento e relevância nas relações intra e intercidades, os principais elementos que compõem uma rede urbana para que consigam reconhecer a função dela no desenvolvimento social e econômico das sociedades. Sendo assim, o desenvolvimento do conteúdo se dá a partir de conceitos fundamentais como cidades, interconexões e hierarquia urbana e depois segue-se abordando as principais funções da rede urbana, divididas em cinco tópicos: concentração de atividades econômicas, acesso a serviços e infraestrutura, inovações e acesso a conhecimentos, mercado consumidor e trocas comerciais integração social e diversidade cultural.

Em seguida são apresentados alguns problemas relativos à rede urbana brasileira, porém eles aparecem quase que em formato de lista, como mera menção a determinadas dinâmicas socioambientais e econômicas que afetam as principais cidades brasileiras. Nesse sentido, os

conteúdos em si não são ruins, como a própria professora abordou anteriormente durante sua entrevista, mas o modo como estão distribuídos pode tornar o aprendizado mais mecânico, engessado e robótico, inclusive porque os exemplos que são expostos são apenas sobre cidades tais quais São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, sem mencionar cidades médias e pequenas que possuem outras lógicas de formação históricas e socioespaciais. Essa constatação está alinhada com a proposição de Silva e Nascimento (2022) de que quando posto em foco o tema cidade, destacam-se outros elementos, como problemas ambientais, sociais, políticos, problemas sanitários, segurança pública, desigualdades socioeconômicas, porém, sem aprofundar nas dinâmicas que originam esses problemas. Por consequência, a cidade não aparece, necessariamente, como uma produção desigual do modo de produção capitalista e das outras formas de violência que estruturam a sociedade brasileira, mas sim como resultado de dinâmicas inerentes à formação social, quando na verdade são resultados históricos e sociais que causaram toda essa desigualdade urbana.

Além disso, as imagens apresentadas sobre os problemas e desafios da rede urbana são genéricas e não tratam especificamente de uma localidade, pois somente constam ao lado das explicações expostas. Nesse sentido, podemos dizer com base em Castellar e Vilhena (2010) que elas se tornam meras ilustrações, descontextualizadas do conteúdo geral da aula e acabam não contribuindo com a sua proposta inicial de favorecer a compreensão dos conceitos teóricos apresentados. Logo, essa constatação confirma o que Silva e Nascimento (2022) disseram ao afirmar que as cidades ensinadas nos livros didáticos não são a mesma cidade da vida real experienciada pelos jovens escolares e, por isso, é de responsabilidade do professor auxiliar nessa transposição entre o que está presente nos materiais e a realidade vivida pelos estudantes, de modo que estes consigam entender os conceitos de forma mais concreta e associá-los a com suas vivências.

As problemáticas apresentadas sobre as imagens presentes no material podem reforçar estereótipos já fixados no imaginário subjetivo e social dos jovens a respeito das diferentes formas e expressões do desenvolvimento socioeconômico dos países. Geralmente as fotos ou imagens dos livros didáticos mostram uma considerável verticalização dos grandes centros urbanos mundiais e, por outro lado, esboçam vários problemas sociais e ambientais decorrentes da “urbanização recente” nos países da periferia do capitalismo, como falta de moradia, má gestão de resíduos sólidos, dificuldade de mobilidade e acesso a transportes, entre outros (Valença; Lucena, 2019). Evidenciar esses problemas não é errado, pois eles de fato existem e devem ser alvo de estudos, porém, o que discutimos aqui é a forma como isso aparece no material proposto, porque não há uma discussão efetiva sobre o motivo desses problemas

existirem e quando isso acontece pode-se interpretar que essas questões são naturais e não oriundas de um processo histórico de produção e reprodução das desigualdades sociais entre os países. Em virtude disso, Valença e Lucena (2019) argumentam que quando a cidade é tratada desta maneira constrói-se uma narrativa que retifica a cidade como um objeto sem vida e apenas focada em suas formas e aparências, sem considerar as relações que firmam e reafirma o urbano cotidianamente, o que não contribui para o desenvolvimento de uma criticidade por parte dos jovens.

Sendo assim, concluímos que da forma como o material está organizado dificulta que a educação geográfica seja posta em prática e que os estudantes consigam desenvolver as habilidades previstas para as aulas de geografia, as quais consistem em reconhecer os traços e características das diferentes sociedades em diversos locais, compreendemos as noções de tempos e espaços dos seus respectivos desenvolvimentos socioeconômicos (Silva; Nascimento, 2022). Dessa forma, ao trazer apenas a escala da rede urbana, deixa de considerar a produção do espaço intra e interurbano.

## **7 PERCURSO DIDÁTICO: A REDE URBANA DE PRESIDENTE PRUDENTE: O MERCADO DE TRABALHO COMO UM REFLEXO DAS DINÂMICAS INTERURBANAS**

### **7.2 Introdução e Justificativa**

A proposição deste capítulo surgiu da necessidade de materializarmos as nossas reflexões em um projeto que também pudesse contribuir com a realidade cotidiana da Escola Estadual Arlindo Fantini e com os projetos de futuro de estudantes concluintes da etapa final da educação básica, como uma forma de retribuir a colaboração que toda a equipe profissional e estudantes tiveram conosco desde o início da pesquisa. Para além disso, enquanto pesquisadora de uma Universidade Pública Gratuita, assumo o compromisso, junto ao meu professor orientador e a todos os outros colegas pesquisadores, de sempre realizar um trabalho que também esteja conectado com as demandas, anseios e perspectivas de construir uma sociedade mais justa e equânime. Nesse sentido, propomos a construção de um percurso didático para o Ensino de Geografia urbana no Ensino Médio que esteja alinhado não só com a realidade social e pedagógica do Fantini, mas que leve em consideração os saberes geográficos que os jovens trazem consigo e que são frutos de suas vivências e, conseqüentemente, de suas redes de sociabilidade.

Importante destacarmos que esse projeto se caracteriza como uma sugestão de trabalho para a Escola Estadual Professor Arlindo Fantini e não como uma imposição ou algo definitivo, rígido e engessado. A ideia é justamente poder contribuir com o ensino e aprendizagem dos estudantes através de uma nova perspectiva elaborada após as reflexões teóricas e práticas observando o cotidiano escolar, conhecendo as práticas espaciais dos jovens e compreendendo como sucede a relação entre as juventudes do Fantini, suas experiências na cidade de Presidente Prudente e o Ensino de Geografia urbana. Logo, a proposta pode ser adaptada conforme as necessidades de cada turma e conforme a escolha didática e metodológica do/a professor/a que for responsável pela disciplina nos próximos anos.

Conseqüentemente, a criação e o desenvolvimento desse percurso também são influenciados pela minha percepção e pela formação profissional enquanto professora e pesquisadora e pela interação que foi possível estabelecer com os jovens dentro do cotidiano escolar. Por isso, este capítulo representa a consolidação de todo o desenvolvimento da pesquisa articulando as dimensões das juventudes, escola e cidade e tendo como base as considerações já expostas sobre os limites e possibilidades metodológicas da observação participante. Sendo assim, não se trata de um senso comum, pois este trabalho é uma pesquisa acadêmica, mas essa

sequência didática é apenas uma forma, entre tantas outras, de associar os saberes geográficos juvenis com o conteúdo do ensino médio, não é uma receita pronta e perfeita para ser executada, pelo contrário, é uma proposta parcial, que também contempla a minha subjetividade de pesquisadora e, por isso, está sujeita às alterações necessárias quando for e se for colocada em prática pelos docentes.

Primeiramente, estamos considerando um percurso didático como uma proposta, uma sugestão de trabalho referente a um tema específico para ser desenvolvido em mais de uma aula. Ou seja, não é um plano de aula e nem tampouco um plano de ensino, é um projeto que visa trabalhar um conteúdo específico com os estudantes, mas que não se restringe a apenas um único dia ou a uma avaliação somente. Justamente por isso, o nomeamos de percurso didático, pois a ideia é realmente desenvolver habilidades, com base nos conteúdos sobre geografia urbana, que instiguem o senso crítico e permitam os jovens perceberem a cidade em que vivem sobre uma nova ótica, usufruindo dos aportes teóricos da ciência geográfica e sem deixar de lado os conhecimentos que já possuem.

Essa compreensão vai ao encontro das elucidações expostas por Lana Cavalcanti (2013) ao afirmar que, para os professores de geografia, é fundamental não só conhecer os jovens, mas sim suas práticas espaciais, porque elas também são responsáveis pelos jovens construírem a sua “própria geografia”. Em vista disso, a autora segue argumentando que essa “geografia”, ao ser integrada e incorporada ao currículo escolar, é uma fonte rica de contribuição com o trabalho docente de intervir nos interesses pessoais dos estudantes e auxiliá-los a mediar seus processos de reflexão. Sendo assim, por meio dessa conexão e dessa integração, é possível iniciar a educação geográfica e consideramos isso como o início, porque também reconhecemos que não são apenas esses elementos que são necessários para que esse objetivo seja alcançado.

Como mencionado anteriormente, na análise sobre o material didático, alguns assuntos referentes a geografia urbana aparecem de forma ramificada, perpassando vários outros conteúdos, o que pode dificultar ou potencializar o processo de ensino a depender de como os professores desenvolverão a sua didática. Segundo Silva e Nascimento (2022), temas como a produção do espaço urbano, a circulação e o acesso à moradia são temas que atravessam variadas discussões, mas que são um pouco mais complexos de serem trabalhados, sobretudo se considerarmos a dimensão das dinâmicas de produção e reprodução do espaço que culminam na formação cidadã dos jovens. Dessa forma, o objetivo dos conteúdos da Geografia Urbana tem ou deveria ter uma relevância e um foco maior para o entendimento do espaço geográfico como um todo e não focar apenas em um “enciclopedismo” que só serve para decorar conceitos e não para compreender suas aplicabilidades no mundo real (Valença; Lucena, 2019).

Em virtude disso, o tema proposto para a elaboração desse percurso didático foi o seguinte: A rede urbana de Presidente Prudente: o mercado de trabalho como um reflexo das dinâmicas interurbanas. A sugestão é que ele seja aplicado para o primeiro ano do ensino médio. A escolha deste tema e da série foi alicerçada em três pilares principais: o primeiro é porque este tópico sobre rede urbana brasileira aparece como um dos principais assuntos de geografia urbana no material enviado pelo Estado no primeiro ano da etapa do ensino médio. No entanto, ainda que o material traga esse assunto em uma escala nacional, a proposta do percurso é focar na escala interurbana regional. O segundo motivo é porque tanto os estudantes quanto a professora de geografia afirmaram que os conteúdos costumam aparecer nos materiais de forma muito distante e deslocada da realidade juvenil, uma vez que sempre trazem exemplos de cidades maiores ou de grandes capitais e regiões metropolitanas. Então, essa é uma tentativa de conciliar o conteúdo proposto pelo Estado com a escala local, com as dinâmicas que existem e afetam a vida, a economia e a capacidade de construir diferentes perspectivas de futuro dos jovens do Fantini. É uma forma de tornar o estudo sobre esse tema menos abstrato e mais próximo e significativo da realidade vivida pelos estudantes.

Por último, a temática do trabalho e a preocupação com seus projetos de vida e o futuro profissional foram questões muito abordadas pelos estudantes, tanto que destinamos uma subseção para falar apenas disso no segundo capítulo. Nesse sentido, combinamos duas esferas muito importantes e que não podemos desconsiderá-las quando pensamos no ensino: os documentos, currículos e as regras normativas que abordam os conteúdos que devem ser desenvolvidos, bem como as habilidades e competências que decorrem desse processo, e os saberes geográficos juvenis atravessados pelas questões que lhes são impostas nesta fase de vida, que giram em torno dos projetos de futuro, do adultecer, projetos e trajetos de vida para os quais a escola pode e deve oferecer instrumentos para que sejam os mais ampliados possíveis, como argumenta Dayrell (1996).

Portanto, alinhamos o que é essencial no processo de promover, ou pelo menos tentar promover, a educação geográfica: as bases científicas e metodológicas da geografia, pois afinal, o conteúdo escolar deve estar fundamentado na ciência e na produção acadêmica, e o contexto social em que a instituição está inserida, de modo a contemplar as demandas, anseios e saberes específicos daquela localidade e do seu público-alvo, que neste caso, tem uma preocupação frequente sobre o mundo do trabalho. Assim, não se trata de hierarquizar esses elementos, enfatizando mais a parte científica e prendendo-se aos mecanismos conteudistas dos materiais e/ou apenas considerando os saberes produzidos nas tramas de sociabilidade, o que defendemos é conexão, a junção dessas duas esferas, porque só assim é possível vislumbrar e executar a

aprendizagem significativa. Com o percurso didático, esperamos que os jovens consigam avaliar melhor o quadro histórico e geográfico em que estão inseridos e onde competem por um lugar no mercado de trabalho. De modo semelhante, Sacramento (2010, p. 4) afirma isso também ao revelar que “pensar didática da geografia é saber organizar os saberes geográficos e articulá-los com os saberes pedagógicos, buscando relacioná-los ainda com o saber do professor, o saber do aluno e o saber escolar”.

No entanto, não basta somente o conteúdo estar alinhado e conectado com a realidade vivida pelos jovens, é preciso que as metodologias utilizadas para a construção dessa sequência sejam condizentes com os recursos disponíveis pela escola para permitir aos alunos perceberem e usufruírem dos conhecimentos da sala de aula no seu cotidiano. Para isso, Sacramento (2010) expõe que cabe ao professor de geografia pensar sobre o que ensinar e como ensinar, elegendo os meios e condições mais apropriados para que os alunos consigam utilizar dos instrumentos geográficos para lerem e pensarem, dialeticamente, o espaço em que vivem. Assim sendo, as metodologias escolhidas para a sequência podem ser agrupadas em quatro blocos, que são diferentes momentos que nortearão o desenvolvimento do trabalho em três aulas distintas: na primeira etapa, o intuito é que o/a docente compreenda previamente os conhecimentos que os jovens possuem sobre o que é uma rede urbana, sobre quais são os papéis e funções que Presidente Prudente exerce na relação com outras cidades e com a rede urbana brasileira, instigando-os a pensar em como eles percebem não só a cidade em que moram, mas também as relações que ela estabelece com outros espaços urbanos, principalmente na escala regional. No segundo tempo, a proposta é expor alguns tópicos sobre os conceitos de rede urbana, sobre os componentes da rede urbana na qual Presidente Prudente está inserida, distinguindo o que são apenas cidades de porte médio de cidades médias, sendo que esta última está relacionada com as funções e conexões que ela possui dentro da rede urbana. Esses dois momentos contemplam o fechamento da primeira aula.

A segunda aula deverá abordar sobre como o mercado de trabalho de Presidente Prudente é também um reflexo das dinâmicas socioespaciais, econômicas, políticas e culturais que correm na escala da rede urbana regional e da rede urbana brasileira. O intuito é com esse conteúdo, os jovens consigam refletir sobre os conteúdos econômicos em termos de comércio, serviços (públicos e privados) e indústrias que existem na cidade para reconhecerem os agentes econômicos que mais empregam na cidade, sua escala de atuação e como participam da estruturação do espaço urbano e da vida das pessoas (na medida em que são importantes empregadores). Sendo assim, para finalizar o percurso é proposto uma atividade avaliativa que engloba diferentes recursos visuais e textuais para incentivar a criatividade e o discernimento

dos jovens escolares, sendo que esta opção por diferentes procedimentos metodológicos e por diferentes recursos têm o objetivo de estimular o senso crítico dos jovens e, para isso, é necessário propor debates, confronto de ideias com base em argumentações e facilitar o acesso a diversos gêneros textuais e linguagens, sejam elas geográficas ou não (Castellar; Vilhena, 2010).

Por decorrência, pensando na realidade e na infraestrutura do Fantini, os procedimentos metodológicos escolhidos priorizam recursos e materiais que já estão à disposição da escola, tais como lousa, marcadores de quadro branco, apresentação de slides que pode ser exposta pela televisão disponíveis nas salas, impressões que podem ser na própria escola e papel pardo ou outros recursos para composição da atividade final. Essa atividade consistirá na elaboração de um mural ou painel com os materiais produzidos pela turma para que todos possam partilhar suas visões e experiências depois de aprenderem, teoricamente, sobre esse assunto, usufruindo da linguagem geográfica e de diferentes gêneros textuais.

### **7.3 A sequência do percurso didático**

#### **Aula 1:**

##### **Objetivos:**

- Compreender o conceito de rede urbana, bem como os principais componentes da rede urbana de Presidente Prudente
- Entender a diferença entre cidades médias e cidades de porte médio
- Identificar os papéis e funções que Presidente Prudente assume em sua rede urbana sendo uma Cidade Média

##### **Conteúdos:**

- Conceito de rede urbana
- Componentes da rede urbana de Presidente Prudente
- A diferença entre Cidade Média e cidade de porte médio

##### **Metodologia:**

O percurso se iniciará com uma divisão da turma em pequenos grupos para que discutam entre si sobre as suas percepções a respeito dos papéis e funções que o município de Presidente Prudente exerce em relação às demais cidades da região do Pontal do Paranapanema e com outras regiões do Estado de São Paulo e mesmo de estados vizinhos. A atividade deverá ser

cronometrada pelo/a professor/a responsável e, ao final, as respostas dos grupos devem ser compartilhadas com a turma em uma nuvem de palavras. Desse modo, será possível visualizar os conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre a rede urbana de Presidente Prudente com base nos seus saberes geográficos e nas suas próprias interpretações da realidade.

Em seguida, a aula deverá seguir com uma exposição dialogada entre professor/a e estudantes sobre o conceito de rede urbana, abarcando os seus principais componentes: cidades, interconexões e hierarquia urbana. Para essa exposição, sugere-se algumas estratégias didáticas para exemplificar, inicialmente, o que seriam redes urbanas: o/a professor/a pode utilizar barbantes ou outros objetos e até desenhos na lousa para mostrar como as cidades estão conectadas entre si e evidenciar que não é possível entender a dinâmica de uma cidade sem compreender as relações que existem na escala intra e interurbana. Isto é, na escala dos fenômenos que ocorrem dentro da própria cidade e dizem respeito ao processo de produção do espaço intraurbano, e na escala de fenômenos que acontecem entre outras cidades a nível regional, nacional e internacional, de modo que esses processos também se articulam com as dinâmicas locais.

Nesse momento, deverão ser apresentados os papéis e funções que Presidente Prudente exerce em relação às cidades menores ao seu redor, tendo como base alguns elementos que já constam nos materiais disponibilizados aos docentes: concentração das atividades econômicas, acesso a serviços e infraestrutura, mercado consumidor, inovação e transferência de conhecimento e tecnologia e integração e diversidade nos ramos educacional e cultural. Ou seja, nessa etapa sugere-se debater junto com os estudantes quais as principais atividades econômicas exercidas dentro da cidade, o quanto atrativo é o mercado consumidor para a instalação de empresas, indústrias, comércios, como ocorre a oferta de serviços e de infraestruturas fundamentais para funcionamento e manutenção da qualidade de vida da população, como escolas, universidades, hospitais, transportes, telecomunicações, atrações culturais, entre outros elementos. A proposta é justamente relacionar os conceitos teóricos com os exemplos trazidos pelos estudantes, para que eles possam construir uma imagem mais concreta e menos abstrata de como se estrutura a rede urbana em Presidente Prudente, evidenciando a importância que a cidade tem, principalmente, para as cidades pequenas ao redor.

Para finalizar essa discussão teórica, é interessante e necessário fazer uma distinção conceitual entre o que são as cidades médias e as cidades de porte médio, a fim de que os jovens compreendam que as funções e papéis exercidos por uma cidade não estão estritamente ligadas com o seu tamanho demográfico. Em vista disso, o intuito dessas explicações não é apenas apresentar novos conceitos aos estudantes, mas também reforçar alguns conteúdos já

trabalhados no ensino fundamental, tais como: espaço geográfico, produção do espaço urbano, os diversos papéis e funções que as cidades possuem assumir e como tudo isso é afetado pelos novos processos de globalização e mundialização da economia. Logo, a proposta é que a cidade seja apresentada não como algo reificado e disposta aleatoriamente no espaço, mas sim como resultado de uma produção relacional, social, cultural e economicamente alicerçada no capitalismo e em todas as contradições presentes nesse sistema de produção, o que inclui também a relação entre as diferentes cidades e a percepção de os fenômenos socioespaciais ocorrem em diversas escalas.

**Materiais e Recursos:**

- Lousa, pincel hidrográfico ou marcador de lousa
- Notebook e Televisão para apresentação de dos slides sendo que ambos os aparelhos a escola já possui.
- Barbante ou outros materiais necessários para exemplificar a ideia de redes e conexões entre as cidades.

**Aula 2:**

**Objetivos:**

- Identificar as principais atividades econômicas e produtivas da cidade de Presidente Prudente
- Analisar criticamente como as opções do mercado de trabalho na cidade estão relacionadas com as dinâmicas socioespaciais que alimentam a rede urbana em que Presidente Prudente está inserida
- Refletir sobre como os fenômenos socioespaciais e econômicos que estruturam o mercado de trabalho na cidade afetam a constituição dos seus projetos de vida e de futuro

**Conteúdos:**

- Conceito de rede urbana
- Componentes da rede urbana de Presidente Prudente
- As principais atividades econômicas, produtivas e educacionais que compõem o mercado de trabalho em Presidente Prudente
- Outras formas de geração de renda: cooperativismo, economia solidária e produção coletiva

**Metodologia:**

Nesta segunda etapa da sequência, a ideia é que os conteúdos teóricos abordados na primeira aula sejam retomados e exemplificados para que os jovens consigam compreender como os fenômenos interurbanos também afetam suas vidas e seus cotidianos. Nesse sentido, a proposta é que seja apresentado e discutido com os estudantes como está estruturado o mercado de trabalho em Presidente Prudente, quais são os principais setores econômicos (primário, secundário ou terciário) que sustentam a economia da cidade, como se dá a oferta e o acesso para cursos de qualificação profissional, o que inclui os cursos de nível superior, quais os grupos econômicos e empreendimentos que mais empregam na cidade, entre outros questionamentos. Para o início da discussão, sugere-se que o/a profissional responsável utilize os dados disponibilizados pela Fundação Seade do Estado de São Paulo sobre as principais atividades econômicas segundo a setorização do CNAE (classificação nacional de atividades econômicas) do município. Esses dados podem ser expostos tanto de forma virtual, acessando o site da fundação, quanto impressa. Em seguida, é o momento de ouvir os estudantes, questioná-los sobre como eles enxergam a inserção no mercado de trabalho vivenciando sua condição juvenil e como isso está relacionado com o fato de Presidente Prudente ser uma Cidade Média e com os papéis que ela exerce dentro da sua rede urbana e da rede urbana brasileira como um todo.

Nesse momento, uma planta da cidade, com a localização destes estabelecimentos seria importante, para identificarmos interações espaciais e possíveis áreas de concentração.

O último tópico a ser explanado é sobre outras formas de geração de renda que não tradicionais, tais como projetos de economia solidária, cooperativismo e feiras de produções coletivas, como as que ocorrem no Sesc Thermas de Presidente Prudente. O objetivo é que os estudantes percebam que existem diferentes formas de inserção no mercado de trabalho e que consigam usufruir dos conhecimentos da geografia, da construção do espaço e da rede urbana, para pensarem seus projetos de vida e de futuro, considerando que todos irão adentrar, se não adentraram ainda, no mundo do trabalho.

### **Materiais e Recursos:**

- Lousa, pincel hidrográfico ou marcador de lousa
- Notebook e Televisão para apresentação de dos slides sendo que ambos os aparelhos a escola já possui
- Impressões sobre os dados informados em aula, caso esta seja a forma escolhida para apresentá-los

### **Aula 3:**

**Objetivos:**

- Consolidar os conteúdos e discussões trabalhados nas aulas anteriores por meio de uma atividade prática
- Desenvolver habilidades socioemocionais referente a oratória e a capacidade de sintetizar ideias a partir das apresentações dos trabalhos produzidos

**Conteúdos:**

- Conceito de Rede Urbana
- Componente da Rede Urbana Brasileira
- Principais atividades econômicas de Presidente Prudente e formas alternativas de geração de renda

**Metodologia:**

Essa aula servirá para os grupos apresentarem os trabalhos e produções sugeridas como método avaliativo. A proposta é também gerar discussão e reforçar os conteúdos teóricos desenvolvidos. Ao final, sugere-se que os materiais e os produtos apresentados sejam expostos em um mural para a sala toda ou para a escola, sendo este último critério a definir ainda.

**Materiais e Recursos Didáticos:**

- Folhas sulfites, papel pardo, cartolinas demais materiais necessários para os grupos produzirem os materiais de suas apresentações
- Fita Crepe e Papel Pardo para a elaboração do mural
- Planta da cidade de Presidente Prudente (que pode ser impressa em A4 ou plotada em um papel A2)

**Avaliação:**

A proposta de avaliação será a execução de um trabalho prático em grupo que tem a finalidade de ajudar os jovens estudantes a consolidarem os conteúdos que foram trabalhados e a desenvolverem outras habilidades, tais como: conseguir trabalhar em equipe, falar em público, organizar e selecionar as principais ideias referentes a um assunto na hora de apresentá-lo. A sugestão é que ao final das aulas teóricas, a turma seja dividida em grupo e cada grupo deverá montar uma apresentação em formato de sua preferência sobre um desses temas assuntos: sobre como está estruturado o mercado de trabalho em Presidente Prudente e como isso está

relacionado com a rede interurbana regional e a rede urbana brasileira ou sobre como essas dinâmicas afetam a inserção dos jovens no mercado de trabalho e a construção de seus projetos de futuro.

Assim, a apresentação não deverá ser em formato de slides, mas sim em formato de mapa mental, desenho, cartazes, poemas, músicas ou outra linguagem textual que esboce as conclusões de cada grupo. É importante e necessário que os grupos saibam explicar o porquê de suas escolhas e quais os elementos que eles consideram mais importantes dentro de toda a discussão. Ao final das apresentações para toda a turma, a ideia é construir um mural com os diferentes produtos e resultados gerados. Como a sequência didática é apenas uma sugestão, a avaliação não tem a pretensão de atribuir nota aos trabalhos dos estudantes, pois o intuito é compreender, de modo processual, se os jovens assimilaram os conteúdos e se eles conseguem utilizar dos aportes teóricos e metodológicos da geografia para pensarem seus projetos de futuro.

### **Referências:**

MELO, N. A reestruturação capitalista e a precarização do mundo do trabalho: os projetos de economia solidária em Presidente Prudente. *Geografia em Atos (Online)*, Presidente Prudente, v. 2, n. 11, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/946>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. A formação e a evolução da rede urbana brasileira. Material Digital. 2023.

SPOSITO, M. E.B. Novas Redes Urbanas: cidades médias e pequenas no processo de globalização. *Geografia, Rio Claro*. v. 35, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2010.

SÃO PAULO. Fundação Seade. Seade Municípios. 2023. Disponível em: <https://municipios.seade.gov.br>. Acesso em Nov. 2023.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que apresentamos no decorrer do trabalho, podemos tecer algumas considerações finais: primeiramente, a relação entre os jovens escolares do Fantini e o Ensino de Geografia urbana é permeado por conflitos, contradições, e influência de dinâmicas econômicas e culturais que vão muito além dos elementos pedagógicos que se manifestam na sala de aula. A bagagem sociocultural dos jovens, por vezes, conflita com o que é proposto no currículo, já que este não leva em consideração as particularidades locais e regionais do bairro, e da experiência vivida em uma Cidade Média, tal qual Presidente Prudente. Nesse sentido, também percebemos os momentos de sociabilidade juvenil não acontecem somente fora da escola, porque ainda que a unidade escolar possua tempos, ritmos e regras bem estabelecidas, sempre há brechas para a reinvenção, para a criação e para a proposição de encontros que conectem os jovens com suas vivências e com seus saberes geográficos.

Desse modo, os saberes geográficos não se configuram como saberes, necessariamente científicos, mas são importantes para a construção de um conhecimento educacional que parta da realidade vivida pelos jovens, pois só assim será possível vislumbrar a possibilidade de exercer uma educação geográfica. Justamente por isso, Weller (2014), reconhece que vários acontecimentos que se passam fora da sala de aula são importantes para a construção pessoal, coletiva e política dos jovens, pois a convivência no espaço escolar, os componentes curriculares, mesmo com seus limites, as atividades que extrapolam o ambiente e contexto das aulas, bem como as relações criadas com os profissionais da educação, são elementos constitutivos para a construção de projetos de vida juvenis. A proposta pedagógica que elaboramos tem esse objetivo, de tentar contribuir, através dos conhecimentos geográficos, com uma reflexão sobre o mercado de trabalho em Presidente Prudente que possibilite os(as) jovens pensarem sobre seus projetos de futuro.

A partir das observações e dos dados produzidos sobre a realidade do Fantini, pode-se concluir que a proposta de flexibilizar a grade curricular do ensino médio termina, no fim de tudo, causando um efeito contrário. Expliquemos melhor: por mais que a ideia presente nos documentos seja dar voz às demandas dos jovens, já que palavras como protagonismo juvenil aparecem repetida vezes, isso não se efetiva na prática, porque simplesmente não é possível resolver problemas pedagógicos apenas alterando políticas educacionais, não é possível pensar em mudanças da educação sem considerar todo o contexto social, econômico e cultural que afeta as dinâmicas escolares. Com o Novo Ensino Médio, o que presenciamos não é um reforço ao protagonismo juvenil, mas sim uma precarização do ensino que retira matérias fundamentais

para a construção cidadã e política dos sujeitos, permitindo-os posicionar-se no mundo criticamente a partir dos critérios científicos e culturais aprendidos na escola.

Em vista disso, o que se processa é uma grande contradição, pois na realidade a nova política educacional enrijece o processo de ensino aprendizagem ao exigir que os professores usem um material didático que já vem pronto e formatado pelo Estado, desconsiderando completamente as diferenças regionais e locais, ao cobrar dos estudantes na Prova Paulista conteúdos de forma repetitiva, apenas para memorização. Além disso, podemos dizer que a retirada das disciplinas tradicionais e a inserção dos itinerários termina por prejudicar não só a formação estudantil, mas por reduzir as possibilidades de ascensão social de jovens em situação de vulnerabilidade através dos estudos, uma vez que a escola não está preparando-os adequadamente nem para o mundo do trabalho, nem para o exercício de uma vida cidadã crítica e consciente dos fenômenos socioespaciais. Sendo assim, as diferentes escalas do sistema educacional: a escala federal da BNCC e a escala estadual referente ao material didático e a gestão do sistema estadual se mesclam e se enredam com os aspectos locais da realidade do Fantini, produzindo novos desafios e questões a serem enfrentadas por quem está no chão da escola, no dia a dia, sejam estudantes ou professores.

Com relação ao Ensino de Geografia urbana, analisamos que há um sentimento de desconexão entre o que se vive na cidade e o que é estudado a partir dos materiais didáticos, já que fica totalmente a cargo do/a professor/a associar essas duas dimensões, porém a dinâmica educacional imposta pelo Estado não permite que isso aconteça efetivamente. Ou seja, com esse novo modelo há um embate entre as temporalidades propostas pelo currículo, pelas regras escolares, pelo Novo Ensino Médio e pelo próprio tempo de aprendizagem, de capacidade de absorção das informações, apreensões da realidade por parte dos alunos. Logo, os estudantes têm que se adequar às expectativas impostas sobre eles e se adaptarem aos tempos e pressões sociais, para não serem massacrados e “engolidos” por um sistema educacional que prima por uma educação neoliberal precária e individualista.

Os jovens do Fantini vivenciam suas condições juvenis de formas muito heterogêneas, ainda que tenhamos percebido alguns padrões de comportamento e deslocamentos espaciais, a realidade é sempre mais complexa e diversa do que podemos analisar mesmo com essa pesquisa. O que conseguimos apreender é que os principais locais que os jovens frequentam condizem com a mancha de lazer da cidade, como fundamentada por Barreto Netto (2016). Isto é, os deslocamentos e os percursos que os jovens fazem pelo espaço urbano não são orientados só pelos seus gostos pessoais, mas também estão relacionados com os processos econômicos, sociais e culturais do modo como se estruturou e se estrutura a produção do espaço urbano em

Presidente Prudente. Sendo que essa produção também está associada às dinâmicas nacionais e globais do modo de produção capitalista e da globalização decorrentes desse processo.

Por fim, a sociabilidade juvenil se apresentou com um elemento muito importante para a compreensão das relações educacionais dentro do contexto em que a escola está inserida, considerando a articulação entre as dimensões das condições juvenis, seus saberes geográficos produzidos pelas experiências urbanas e cotidianas dentro e fora da escola e o Ensino de Geografia urbana para esse novo modelo do Ensino Médio. Em decorrência disso, elaboramos a proposta do percurso didático na tentativa de unir os saberes geográficos juvenis com os saberes geográficos científicos e curriculares, destacando que é possível valorizar a construção das juventudes, das suas espacialidades, a fim de construir uma educação inventiva, propositiva, pulsante e viva, que trate a cidade não meramente como objetivo e enfatiza o papel dos jovens na (re)produção do espaço urbano. É uma forma de dizer que as juventudes são plurais, importam e seus conhecimentos são importantes para a escola e o corpo social e o espaço geográfico com um todo.

## REFERÊNCIAS

- Atlas Ambiental de Presidente Prudente. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.fct.unesp.br:9000/topico/infra-estrutura/>>. Acesso em nov. 2023
- BARRETO NETTO, A. Centralidade do lazer em Presidente Prudente: Fluxos, Tensões e Territorialidades no Parque do Povo. Monografia de Bacharelado em Geografia. UNESP. 2016.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 03 de novembro de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados/>. Acesso em Nov. 2023.
- BERNARDI, A.M. Educação na cidade: territorialidade e corporeidade como dimensões do processo de apropriação e usufruto cultural. Belo Horizonte n.13 p. 121-138 jul./dez. 2012
- CALLAI, H.C. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. Rev. Anekumene. Nº 1. 2011. p. 129-139.
- CARRANO, P. *Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência*. Revista Teias v. 12 • n. 26 • 07-22 • set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDAO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 29-50. 03.
- CARRANO, P; DAYRELL, J. Juventude e ensino médio: Quem é este jovem que chega à escola. In: CARRANO, P; DAYRELL, J; MAIA, C.L. (org.). *Juventude e Ensino Médio*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134
- CASTELLAR, S; VILHENA, J. O uso de diferentes linguagens em sala de aula. In: \_\_. (org.). São Paulo, 2011. p. 65-98
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Jovens Escolares e a Cidade: Concepções e Práticas Espaciais Urbanas Cotidianas*. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n.35, Volume Especial, p. 74-86, 2013.
- CORROCHANO, M.C. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: CARRANO, P; DAYRELL, J; MAIA, C.L. (org.). *Juventude e Ensino Médio*, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 205-228.
- CRUZ, NETO; MOREIRA, M. R; SUCENA, L.F.M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Ouro Preto, 2006.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136 – 61
- DAYRELL, J. *A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DIAS, G.R.M; JUNIOR, P.R.F,T. Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas. IFRS. 2018.

ENGEL, P.E. Lógicas de localização dos *Shoppings Centers* de Presidente Prudente-SP. Revista Equador (UFPI), Vol.3, nº1, p. 42 - 63 jan./jun.,2014.

FARIAS, P. S. C. (2017). A reforma que deforma: O novo ensino médio e a geografia. *Revista Pensar Geografia*, 1, 129–149.

FREIRE, P. A concepção bancária da educação como instrumento de opressão. In \_\_\_\_\_. A pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, 1987. p. 37-49.

\_\_\_\_\_. A dialogicidade-essência da educação como prática de liberdade. In \_\_\_\_\_. A pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, 1987. p. 50-85.

GERMANO, G.L; PEREIRA, C. J; BRAGA, R. O. B. Análise preliminar do impacto da BNCC no Ensino Médio, no contexto do ensino de Geografia. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasepesquisa/article/view/1875>. 2023. p. 16-28.

GIROTTO, E.D. Dos pcns a bncc: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. UERJ, [S. l.], n. 30, p. 419–439, 2016.. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GOMES, M. F.V. Práticas socioespaciais da juventude escolar: elementos para pensar o cotidiano e o ensino de geografia. IX fórum nacional nepeg. 2018. p. 334-341.

HALL, S. A identidade Cultural na pós-modernidade. Traduzido por Tomas Tadeu da Silvae Guaracira Lopes. 3.ed. Rio de Janeiro, 1999. p. 7-47

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html>. Acesso em Nov. 2023.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/136#resultado>. Acesso em Nov. 2023.

JESUS, A. F.R; VIEIRA, M. C.. HONDA, S. C. A. A real ocupação das áreas de lazer e institucionais na microrregião 04 de Presidente Prudente. UNOESTE, 2014, p. 91-96.

LEÃO et al. Juventude. Projetos de Vida e Ensino Médio. Campinas. Educação e Sociedade. v. 32, n.117, p. 1067-1084. 2011

LEÃO, G; CARMO, H.C. Os jovens e a escola. In: CORREA, L.M; ALVES, Z; MAIA, C.L (org.). Cadernos Temáticos: juventudes brasileiras e Ensino Médio. Belo Horizonte, Ed.UFMG, 2014. p.7-44

LEÃO, G; NONATO, S. Juventude e Trabalho. In: CORREA, L.M; ALVES, Z; MAIA, C.L (org.). Cadernos Temáticos: juventudes brasileiras e Ensino Médio. Belo Horizonte, Ed.UFMG, 2014. p.7-49

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

LIPOVETSKY, G. Da leveza: rumo a uma civilização sem peso. Barueri: Manole, 2016.

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC? Terra Livre, v. 1, n. 56, p. 370-397, Jan.-Jun./202.

MAIA, R. C.M. Sociabilidade: apenas um conceito? Geras. Revista de Comunicação Social. FAFICH/UFMG. n. 53. 2001, p. 4-15.

MARTUCCELLI, D. Cambio de Rumbo: La sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007a.

\_\_\_\_\_. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007b.

MELO, N. A reestruturação capitalista e a precarização do mundo do trabalho: os projetos de economia solidária em Presidente Prudente. Geografia em Atos (Online), Presidente Prudente, v. 2, n. 11, 2012. Disponível <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/946>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PAIS, J.M. Correntes Teóricas da Sociologia da Juventude. In: PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003. cap.2. p. 47-79

PAIS, J.M. Aspectos Metodológicos do Trabalho de Campo. In: PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003. cap.3 p. 83-105

REIS, J.B; JESUS, R.E. Culturas juvenis e Tecnologias. In: CORREA, L.M; ALVES, Z; MAIA, C.L (org.). Cadernos Temáticos: juventudes brasileiras e Ensino Médio. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2014. p.7-43

SACRAMENTO, A. C.R. Didática e Educação Geográfica: algumas notas. Rev. Uni Pluri Versidad. Vol.10 No.3, 2010. p. 1-9.

SALES, S. R. Tecnologias Digitais e Juventude Ciborgue: Alguns Desafios para o Currículo do Ensino Médio. In: CARRANO, P; DAYRELL, J; MAIA, C.L. (org.). Juventude e Ensino Médio, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 229-48.

SANTOS, L. R. A disciplina de geografia e o discurso competente na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas/SP, v.9, n.18, jul./dez. 2019, p. 20-36.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Programa de Ensino Integral. 2012. p. 1-57

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Plano Quadrienal de 2019 a 2022. 2019. p. 6-8.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. A formação e a evolução da rede urbana brasileira. Material Digital. 2023.

SÃO PAULO. Fundação Seade. Seade Municípios. 2023. Disponível em: <https://municipios.seade.gov.br>. Acesso em Nov. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. O que é a Prova Paulista?. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07412/pt-br>. Acesso em Nov. 2023.

SOUZA, M. C. C; AMORIM. M.C.C.T. Qualidade ambiental em áreas verdes públicas na periferia de presidente prudente (sp): os exemplos dos bairros

Humberto salvador e morada do sol 1. Revista Caminhos de Geografia Uberlândia, v.17, n. 57 Mar/2016 p. 59–73.

SEVERO, R. C.B. S. Identidades Juvenis Contemporâneas e Espaços e Tempos Escolares: Algo está fora da ordem? Revista Nonada, Porto Alegre, n.24, 2015, p.27- 38.

SILVA, R. R. D. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. Educ. Pesquis., São Paulo, v. 46. 2020. p. 1-17.

SILVA, A; NASCIMENTO, C. P. O ensino da geografia urbana aplicada no ensino médio. Revista Outras Palavras. v.19, n°2, ano 2022. p. 47- 62

SILVEIRA, É. S.RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118,2018.

SPOSITO, M.E.B. Segregação Socioespacial e Centralidade Urbana. In: VASCONCELOS, P.A; CORRÊA, R.L; PINTAUDI, M.S (org.) A cidade contemporânea: segregação espacial. Ed.Contexto, 2013, p. 61-93.

\_\_\_\_\_. Novas Redes Urbanas: cidades médias e pequenas no processo de globalização. Geografia, Rio Claro. v. 35, n. 1, p. 51-62, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. O chão em Presidente Prudente: a lógica da expansão territorial urbana. 1983. Dissertação (Mestrado em Geografia). – Rio Claro – SP: UNESP.

TURRA NETO, N. Vivendo entre jovens: a observação participante como metodologia de pesquisa de campo. Terra Plural, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 241-255, jul/dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Definir Juventude como Ato Político: Na confluência entre orientações de Tempo, Idade e Espaço. In: CAVALCANTI, L. de S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L.M. (org.). A cidade e seus jovens. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015. p 119-136.

TURRA NETO *et al.* Grupo Focal na análise da fragmentação socioespacial. In: MELAZZO, E.S; GÓES, E.M (org.) Metodologia de Pesquisa em Estudos Urbanos. Rio de Janeiro, Ed. Consequência, 2022. p. 23-71

VALENÇA, M.R; LUCENA, A. V.P. A cidade e o urbano no ensino de geografia: a questão imagética nos livros didáticos

VILAS, S; NONATO, S. Juventudes e projetos de Futuro. In: CORREA, L.M; ALVES, Z; MAIA, C.L (org.). Cadernos Temáticos: juventudes brasileiras e Ensino Médio. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2014. p.7-45.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: Projetos de Vida e Perspectivas de Futuro. In: CARRANO, P; DAYRELL, J; MAIA, C.L. (org.). Juventude e Ensino Médio, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p.135-156

WHITACKER, A.; MIYAZAKI, V. (2012). O estudo das formas da cidade no âmbito da Geografia Urbana. Apontamentos metodológicos. Revista de Geografia e Ordenamento do Território, n.º 2 (Dezembro). Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território. Pág. 307 a 32

## APÊNDICES

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Relate sobre sua formação.
2. Como e quando passou a trabalhar nesta escola?
3. Como tem sido a experiência de trabalhar nesta escola de Tempo Integral?
4. Como você avalia a proposta no Novo Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral?  
Quais as vantagens e desvantagens para o corpo docente e discente?
5. Como você se relaciona com os jovens do Ensino Médio?
6. Você gostaria que essa relação fosse diferente? Se sim, de que maneira?
7. Como você avalia este público da escola? Qual o perfil dos estudantes?
8. Como você avalia o conteúdo de geografia, principalmente de geografia urbana, presente no material didático disponibilizado pelo Governo do Estado?
9. Durante as aulas ou em momentos de atividades pedagógicas, você consegue proporcionar momentos em que os alunos reflitam sobre suas vivências dentro e fora do ambiente escolar? Se sim, de que maneira?
10. Enquanto professora de geografia, como você enxerga que os conteúdos da disciplina podem estar relacionados com as experiências que os estudantes vivenciam na cidade de Presidente Prudente?

## ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua idade?  
( ) 14 anos ( ) 15 anos ( ) 16 anos ( ) 17 anos ( ) 18 anos ( ) 19 anos
2. Em qual série do ensino médio você se encontra?  
( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano
3. Com qual gênero você se identifica?  
( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Masculino e Feminino/Outros ( ) Prefiro Não Dizer
4. Você se identifica como uma pessoa:  
( ) Cisgênero ( ) Transgênero ( ) Prefiro Não Dizer
5. Você se identifica como uma pessoa:  
( ) Branca ( ) Parda ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Indígena
6. Você se identifica como uma pessoa:  
( ) Heterossexual ( ) Homossexual ( ) Bissexual ( ) Assexual ( ) Pansexual  
( ) Prefiro Não Responder
7. Em qual bairro você mora?  
Resposta:\_\_\_\_\_.
8. Você trabalha ?  
( ) Sim ( ) Não
9. Qual a renda média mensal da sua família?  
( ) R\$ 0 até 1000,00 ( ) R\$ 1000,00 até 2000,00 ( ) R\$ 2000,00 até 3000,00  
( ) R\$ 3000,00 até 4000,00 ( ) R\$ 4000,00 até 5000,00 ( ) Mais de R\$ 5000,00  
( ) Não sei/Prefiro não responder
10. O que você costuma fazer no seu tempo livre e aos finais de semana?  
Resposta:\_\_\_\_\_.
11. Quais locais da cidade você costuma frequentar fora do ambiente escolar?  
Resposta:\_\_\_\_\_.
12. Com base na resposta anterior, com que frequência você visita esses lugares e realiza essas atividades?  
Resposta:\_\_\_\_\_.
13. Quais meios de transporte você utiliza para realizar essas atividades e frequentar esse lugares?

- A pé  Carro/Automóvel  Ônibus  Motocicleta  Bicicleta  
 Carro/Moto de Aplicativo

14. Você costuma realizar essas atividades como?

- Sozinho(a)  Acompanhado(a)

15. Se a resposta for acompanhado(a), com quem você realiza essas atividades?

Resposta:\_\_\_\_\_.

16. Você gosta do novo modelo do ensino médio de estudo em Tempo Integral?

- Sim  Não  Não se informar

17. Se a sua resposta foi “Sim” ou “Não”, justifique-a.

Resposta:\_\_\_\_\_.

### QUESTÕES DE DEBATE DO GRUPO FOCAL

1. Como os(as) estudantes se relacionam com a cidade de Presidente Prudente enquanto vivenciam suas condições juvenis?
2. Como os(as) estudantes avaliam o Novo Ensino Médio?
3. Como os(as) estudantes avaliam o Programa da Escola em Tempo Integral?
4. Como os(as) jovens estudantes relacionam o ensino de geografia com suas experiências na cidade?