

GEOGRAFIAS DAS JUVENTUDES

Victor Hugo Nedel Oliveira (org.)



GEPJUVE

Grupo de Estudos e Pesquisas
em Juventudes e Educação



GEOGRAFIAS DAS JUVENTUDES

Victor Hugo Nedel Oliveira (org.)

2023

GEOGRAFIAS DAS JUVENTUDES

Victor Hugo Nedel Oliveira (org.)

2023

Diagramação e revisão final: Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação – GEPJUVE – UFRGS – CNPq.

Imagem da capa: *Free-Photos* – <https://pixabay.com/photos/skateboard-youth-urban-lights-1044717/>

A presente obra encontra-se sob os direitos da Creative Commons 4.0
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações – CC BY-NC-ND



O48geogr

Oliveira, Victor Hugo Nedel (org.)

Geografias das Juventudes./ Victor Hugo Nedel Oliveira (org.). –
Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023.

191 f.

ISBN – 978-65-00-66189-7

1. Juventudes. 2. Geografia. 3. Sociologia. 4. Extensão. 5. Gepjuve
I. Oliveira, Victor Hugo Nedel. II. Geografias das Juventudes.

UFRGS

CDU: 911.3

CDD: 900

GEOGRAFIAS DAS JUVENTUDES

Victor Hugo Nedel Oliveira (org.)

2023

O padrão ortográfico e sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

A versão virtual dessa obra foi desenvolvida com autofinanciamento do GEPJUVE e de seus autores. A versão impressa dessa obra foi possibilitada com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) administrados pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) do Instituto de Geociências (IGEO) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Sua distribuição é gratuita. Não é permitida sua venda ou comercialização.

Copyright © GEPJUVE/UFRGS. 2023. Todos os direitos reservados.

EXPEDIENTE – GEPJUVE

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM JUVENTUDES E EDUCAÇÃO

- Pesquisadores associados e Conselho Editorial -

Prof. Dr. Victor Hugo Nedel Oliveira (UFRGS) – Líder
Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos (PUCRS)
Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (UFC)
Profa. Dra. Cérise Alvarenga (USP)
Profa. Dra. Melissa de Mattos Pimenta (UFRGS)
Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda (Unilasalle)
Profa. Dra. Rosane Maria de Castilho (UEG)
Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)
Profa. Dra. Tatiana Prevedello (CMPA)

- Vinculação Institucional -

Departamento de Geografia/UFRGS
Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFRGS
Pró-Reitora de Pesquisa/UFRGS
Pró-Reitoria de Extensão/UFRGS

Acesso DGP/CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/744135>

SUMÁRIO

GEOGRAFIAS DAS JUVENTUDES - APRESENTAÇÃO Victor Hugo Nedel Oliveira.....	9
PREFÁCIO Mário Pires Simão.....	13
JUVENTUDE E CIDADANIA TERRITORIAL: O PROTAGONISMO CONSTRUÍDO DESDE A ESCOLA Sérgio Claudino.....	19
JUVENTUDES E AS PERIFERIAS Nola Patrícia Gamalho.....	39
CONTEXTOS GEOGRÁFICOS E CAMPOS DE POSSIBILIDADES PARA DIFERENTES GERAÇÕES Nécio Turra Neto.....	61
PENSANDO JUVENTUDES E CIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE JOVENS COTISTAS Clarice Cassab.....	77
BRASIL 2022: POLÍTICA, IDEOLOGIA E JUVENTUDE Ricardo Gonçalves Severo.....	109
CORPO COMO POTENCIALIDADE NAS ABORDAGENS SOBRE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS NA GEOGRAFIA BRASILEIRA Joseli Maria Silva Felipe Eduardo Melo dos Santos Tamires Regina Aguiar de Oliveira Cesar.....	119
JUVENTUDES, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO/ATUAÇÃO CIDADÃS Lana de Souza Cavalcanti.....	155

POSFÁCIO - CONJUGANDO PLURAIS	
Jorge Luiz Barbosa.....	181
SOBRE AS AULAS.....	183
SOBRE OS AUTORES.....	185

GEOGRAFIAS DAS JUVENTUDES

APRESENTAÇÃO

Victor Hugo Nedel Oliveira

Essa obra foi construída como um dos resultados curso de extensão “Geografias das Juventudes”, que realizamos, no segundo semestre de 2023, no âmbito do GEPJUVE/UFRGS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação, vinculado ao Departamento de Geografia e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS. Trata-se, portanto, de uma produção escrita a muitas mãos. Todas e todos que aqui se encontram, possuem um compromisso ético, estético e político com as juventudes contemporâneas em suas múltiplas Geografias.

Realizamos o referido curso de extensão em um período extremamente delicado da história do Brasil, em meio ao processo eleitoral de 2022, onde, pela segunda eleição seguida, dois projetos de país se colocavam aos eleitores: um, democrático, plural e baseado no respeito; outro, sem nenhum tipo de vínculo com o marco civilizatório e que desrespeitou quaisquer elementos da diversidade do país. Após quatro anos de um terror sem fim, foi possível respirar. E nesses respiros e suspiros de novos ares é que publicamos a presente obra, um livro que debruça seus esforços em pensar e promover reflexões sobre as múltiplas espacialidades das juventudes.

Tivemos a honra de reunir as e os mais reconhecidas/os pesquisadoras da Geografia brasileira que trabalham com a temática das Juventudes. Ainda

que sejamos poucos, não são pequenos nossos interesses em promover, cada vez mais, o debate acerca das relações de jovens com os espaços, territórios, lugares, ambientes, etc. Como organizador do curso de extensão comentado e da presente obra, vejo-me na obrigação de, quantas vezes forem necessárias, prestar o devido reconhecimento e os devidos agradecimentos aquelas e aqueles que aqui estão. Obrigado, colegas, por juntos sonharmos e trabalharmos pela consolidação de um campo de pesquisa ainda jovem, como os sujeitos com os quais trabalhamos. Não me cansarei de dizer da honra que foi receber seus aceites de imediato para compor o curso, bem como suas também imediatas afirmações na construção dessa obra.

E um obrigado especial a você, leitor/a, que dedica seu tempo a pensar conosco sobre jovens, sobre espaço, sobre relações socioespaciais...

Além das e dos autores dos capítulos, que ministraram aulas em nosso curso, contamos com outros dois colegas de importante reconhecimento nesse campo, Mário Simão e Jorge Barbosa, autores do prefácio e do posfácio da obra, respectivamente. Eles tiveram contato primeiro com o conjunto dos capítulos que apresentamos e, com isso, puderam perceber a potencialidade das discussões que aqui são propostas. Seus textos nos ajudam a pensar, igualmente, na urgência de nosso campo de estudos e investigação.

Pensar as “Geografias das Juventudes” implica em entender, necessariamente, que os fenômenos sociais – incluindo os juvenis – não são descolados do espaço. Ao contrário, estão intrinsecamente vinculados ao espaço – mesmo que seja o virtual – e, tais espacialidades – diferente/desiguais como as juventudes – produzem relações igualmente diversas. A análise de tais fenômenos juvenis, sob a ótica da Ciência Geográfica, ganha não apenas riqueza conceitual e analítica, mas também

uma interpretação “com os olhos da Geografia” em suas especificidades teóricas e metodológicas.

Nessa obra, somos apresentados ao impacto do projeto “Nós Propomos”, por Sérgio Claudino, e sua imediata relação com o protagonismo juvenil e o ensino de Geografia. Nola Gamalho, por sua vez, nos insere em contextos de periferia urbana, espaço no qual tantas e tantas juventudes são invisibilizadas. A partir de múltiplos contextos geográficos, Nécio Turra Neto nos apresenta campos de possibilidades para analisar diferentes gerações, com destaque para as juventudes contemporâneas. Clarice Cassab nos provoca a refletir sobre as juventudes urbanas, a partir da experiência de jovens cotistas, e nos faz refletir sobre quais cidades são vividas pelas múltiplas juventudes. Pensar as juventudes e suas relações com a democracia é o que Ricardo Severo nos convida à reflexão, a partir do exemplo concreto do Brasil, em 2022. Joseli, Felipe e Tamires nos convocam a pensar sobre o corpo como um espaço, em especial na abordagem das juventudes. Por fim, Lana Cavalcanti nos convida a refletir sobre a formação e a atuação cidadãs de jovens escolares, a partir de um ensino de Geografia que seja construtor de novas e significativas aprendizagens.

Seria impossível destacar aqui, em um curto texto à título de apresentação, todas as preciosas, urgentes e necessárias discussões apresentadas pelo conjunto de autores da presente obra. Cabe-nos, portanto, convidar a você que nos lê a apreciar e degustar cada parágrafo aqui escrito. Sem dúvidas, em algo eles lhe farão refletir.

Que esses novos ares que respiramos no Brasil nos impulsionem, cada vez mais, na construção de um país onde todas, todos e todes tenham voz e

vez, em especial as nossas juventudes que, muito mais que “o futuro” são o presente de nossas cidades, nossas escolas e nossos espaços.

Boa leitura!

Com respeito e carinho,

Victor Hugo Nedel Oliveira
Organizador da obra
Coordenador do Curso de Extensão Geografias das Juventudes
Professor e Pesquisador do Departamento de Geografia e do Programa
de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS

Porto Alegre, verão de 2023.

PREFÁCIO

Mário Pires Simão

Em *Geografias das Juventudes* o Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude e Educação - GEPJUVE, vinculado ao Departamento de Geografia e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, reúne as elaborações que foram desenvolvidas em curso de extensão com o mesmo título, que organizaram no segundo semestre de 2022.

Em tempos em que se diverge sobre o compromisso do Estado com a democracia e que se questiona a contribuição da academia e de sua produção científica para a sociedade é de enorme pertinência uma obra que parte das abordagens, das inflexões, das trocas dialógicas travadas em uma experiência de extensão universitária, ratificando mais uma vez a função da universidade em seu compromisso com uma agenda territorial e socialmente referenciada.

Neste trabalho, organizado por Victor Hugo Nedel Oliveira, docente do departamento supracitado e o GEPJUVE, a agenda extensionista da universidade faz encontrar um campo científico como a Geografia - que se constitui como um conhecimento do espaço socialmente produzido - com os sujeitos concretos que produzem o espaço, neste caso, jovens, interpretados aqui como um grupo social que deve ser pensado em seu contexto espaço-temporal.

Esta empreitada, inicialmente, já assinala seu horizonte conceitual e metodológico ao escrever *geografias e juventudes*.

A Geografia, como ciência, constrói seu discurso tendo como objeto o espaço e como linguagem um conjunto de conceitos e noções que se constituem em ferramentas analíticas para tentar explicar, digamos assim, o que está “a nossa vista”. Mas o espaço para a Geografia deve ser compreendido a partir de certas mediações. Não é algo genérico ou simplesmente físico. É necessário tomar a totalidade homem-natureza, compreendida na estrutura das relações societárias que nos conformam, tal como assinala Ruy Moreira em sua obra intitulada “O Discurso do Avesso” (MOREIRA, 2014, p. 172).

Isso supõe considerar o espaço no bojo do processo de produção e reprodução da sociedade, tendo como fundamentação os elementos técnicos, culturais, políticos, econômicos que se conformam num determinado recorte temporal. Justifica-se pensar esta dialética entre homem e natureza como produtora de distintos arranjos societários e, neste caso, considerar a produção social do espaço sob a égide do capitalismo, reconhecendo como este modelo resulta em um modo particular de organização da sociedade.

Na leitura dos geógrafos o espaço nos permite compreender a sociedade, corresponde a própria forma existencial do que somos. E, por isso mesmo, são vários os conceitos teóricos e metodológicos que emanam do pensamento geográfico para explicar uma realidade tão plural e diversa como a nossa. São muitas “grafias”, mais do que descritivas, que articulam um arsenal de conceitos e categorias para compreender o mundo que vivemos a partir do espaço como um de seus indutores.

Esta obra exemplifica bem o que estamos falando. Ao percorrer seus capítulos vamos nos deparando com modos particulares de olhar para os sujeitos jovens a partir de horizontes conceituais e operacionais típicos da

Geografia, seja pela sua vocação em localizar os fenômenos sociais, passando pela extensão destes, investigados em escalas distintas; pelo esforço analítico em compreender as semelhanças e diferenças entre modos de ser e viver a juventude; pela busca das causalidades dos fenômenos que gravitam em torno das existências juvenis, mas sobretudo por um empenho de ver os sujeitos em suas ações concretas que produzem espacialidades, afetando a si e aos outros.

Consequentemente, as várias leituras geográficas que temos aqui não poderiam nos furtar do fato de que muitos modos de ser e viver a juventude povoam nossa sociedade. Superando os esquemas modulares que tentam compreender a juventude a partir de um recorte que denominamos de cronobiológico, aqui encontramos recortes mais ousados para pensar as juventudes.

Esta concepção de um ciclo biológico e cultural da vida ritmando a vida de cada uma das pessoas se constituiu ideologicamente com um discurso altamente poderoso. Sob esta ótica, a vida juvenil foi sendo tramada numa linearidade, enquadrando a juventude nos limites entre a infância e a vida adulta, isto é, uma etapa transitória, que parte de uma concepção hegemônica de infância centrada na ingenuidade, para uma concepção de maturidade/responsabilidade que caracterizaria a vida adulta. As consequências são indiscutíveis para a vida dos jovens, que tem suas trajetórias alinhadas a um futuro já prescrito.

Esta representação hegemônica de juventude, cada vez mais obtusa e inverossímil, aparece aqui sob o olhar crítico de interlocutores que estudam distintas juventudes em seus contextos e práticas socioculturais, buscando

desembaraçar alguns dos referenciais de juventude tipicamente aplicados a eles.

Não resta qualquer dúvida de que encontramos em cada um dos artigos desta obra, uma ruptura com esta clássica narrativa dos jovens como aqueles que estão em preparo para a vida. Tanto os jovens do projeto “Nós Propomos!”, desenvolvido em vários países e apresentados aqui por *Sérgio Claudino*, que com base no que denominam de cidadania territorial, assumem uma postura ativa em seus locais de vivência, tal como os jovens pesquisados por *Ricardo Gonçalves Severo*, que emergem como sujeitos políticos e se colocam na arena pública a partir de seu modo de ser e de pensar, com suas linguagens, com suas incertezas e contradições, mas principalmente, com uma postura ativa, que não aceita postergar sua condição política, seus direitos.

Similarmente, os jovens aqui narrados por estes pesquisadores, não aparecem numa perspectiva genérica ou universal, ou seja, a juventude, pensada como uma categoria quase que a-histórica. Os jovens têm classe social, raça, gênero, endereço, traços culturais. São distintas condições de ser, mas também de estar na juventude. De modo que para *Nola Patrícia Gamalho* não faz sentido pensar num jovem genérico, porque os parâmetros utilizados para construir esta visão generalista de juventude não traduzem os marcadores, os desafios de jovens de origem periférica, que tem suas vidas marcadas pelas experiências da distinção e da desigualdade social. Para a pesquisadora, que transita nas periferias da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, é indispensável pensar nos espaços de enunciação de formas de ser jovem no contexto periférico. Em paralelo, *Nécio Turra Neto*, articulando as ideias de contexto geográfico e campos de possibilidades, traz narrativas

das vivências juvenis em cidades médias e pequenas, evidenciando as culturas juvenis transterritoriais em cidades do interior paranaense. Com uma abordagem geográfica extremamente pertinente, o autor salienta como os contextos geográficos e campos de possibilidades contribuem para limitar ou abrir possibilidades para as experiências das juventudes

Nada trivial que a categoria juventude esteja assentada principalmente na dimensão do tempo. Etapa, trânsito, mudança, amadurecimento, passagem... são algumas das representações mais usuais daquilo que chamamos desta biocronologização da vida dos jovens. Por outro lado, Clarice Cassab enfatiza o espaço como uma “dimensão social que atravessa os processos de constituição da sociedade e dos sujeitos sociais”. Daí a pesquisadora vai construindo sua pesquisa com jovens universitários cotistas da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, demonstrando como o espaço se apresenta como uma categoria fundamental para entender quem são e como os jovens se constituem. Adiciona-se também o fato de que o ingresso à universidade gera uma ampliação espaço-temporal dos estudantes.

É fundamental destacar ainda a relevante pesquisa apresentada por *Joseli Maria Silva Felipe, Eduardo Melo dos Santos e Tamires Regina Aguiar de Oliveira Cesar* sobre a produção científica sobre crianças, adolescentes e jovens na geografia brasileira, revelando que os marcadores corpóreos como gênero, sexualidades e raça, se mostram secundarizados neste campo científico. Desta forma, estaremos nós diante de uma enorme contradição, uma vez que estudamos a produção social do espaço, sendo esta realizada por sujeitos corporificados. Portanto as vivências corpóreas se colocam como inescapáveis para pensar o espaço que produzimos. O caminho apontado pelos autores

aponta para geografias feministas, que poderiam contrapor os discursos hegemônicos da geografia humana brasileira, jogando luz a pluralidade de sujeitos e a interseccionalidade das dimensões que os conformam.

O reconhecimento de que os jovens são “diversos, diferentes e desiguais”, como constata *Lana de Souza Cavalcanti* em sua elaboração, assinala de modo irrefutável o enorme desafio para educadores e educadores, especialmente em Geografia, para considerar esta multiplicidade de sujeitos jovens que circulam o meio escolar e nele vivem boa parte de sua rotina diária. Não podemos nos furtar ao compromisso por conhecer quem são, que demandas trazem, que desafios vivenciam as juventudes que estão nos bancos escolares, sob pena de prejudicar suas trajetórias particulares de formação. Esta busca não deve ocorrer apenas porque as práticas socioculturais juvenis se impõem no ambiente escolar e delas não podemos escapar. Diferentemente, é o significado que estas práticas assumem para a produção do conhecimento, trazendo estudantes por completo, plenos em sua condição de produtores de conhecimento e de sujeitos de direitos.

Por fim, cabe ressaltar ainda, a imensa satisfação por ter percorrido esta obra, aprendido mais com cada uma das proposições. Temos total convicção de que com este material, o GEPJUVE, o Departamento de Geografia e o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, reúnem contribuições valiosas que nos ajudam a decifrar um pouco mais esta realidade tão instigante e complexa das juventudes brasileiras, tomando como base o pensamento geográfico.

Niterói, 27 de fevereiro de 2023.

Mário Pires Simão.

JUVENTUDE E CIDADANIA TERRITORIAL: O PROTAGONISMO CONSTRUÍDO DESDE A ESCOLA

Sérgio Claudino

1. Adultos e jovens: a muralha que subsiste

Fundada a universidade em Portugal no final do século XIII, em Lisboa, ela foi-se localizando alternadamente entre Lisboa e Coimbra até ser fixada, definitivamente, nesta última cidade, no século XVI. Num país com uma capital e cabeça de império inequívoca (Lisboa), a indefinição da localização da única universidade portuguesa, durante séculos, não é alheia ao receio da perturbação social provocada pelos estudantes; a universidade chega a ser recusada pelos responsáveis de uma vila a 50 km da capital, explicitamente por este motivo (SILVA, 2008, p. 136).

De muito longe vem o incómodo com os mais jovens – mesmo se o conceito de juventude, tal como o concebemos atualmente, ser bem recente (MORCH, 2003; NOVAES, RIBEIRO & MACEDO, 2023). Secularmente ser mais jovem é associado a imaturidade, irresponsabilidade, como também nos vai testemunhando a literatura ao longo dos tempos. Generosamente, consideramos hoje que os jovens são as pessoas de amanhã. Evolui-se no reconhecimento da dignidade e dos direitos do ser humano. A Carta Internacional da Educação Geográfica, nas suas duas versões (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA/UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL, 1992; COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION/INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL EDUCATION,

2016), sublinha o primado dos direitos humanos e dos direitos da criança, trazendo à coação as principais declarações internacionais da ONU. Eventos e textos legais vão sublinhando a importância da juventude, Em 1985, celebrou-se o Ano Internacional da Juventude; em 1990, no Brasil, declarou-se que “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (Artigo 3º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e, em Portugal, a Constituição da República Portuguesa (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2005) defende “proteção especial” as jovens “para efetivação dos seus direitos” (Artigo 70º). Sem contestar preocupações institucionais e sociais, há uma divisão fundamental, na sociedade e na escola: os adultos e os jovens e crianças, os professores e os alunos. Na formação inicial de professores, recorrendo também à experiência pessoal, insiste-se, de forma sistemática, junto dos docentes em formação, na necessidade de darem espaço, tempo e protagonismo aos estudantes. Subsiste, relutante, a muralha quase intransponível entre ambos.

Em 2011, em Portugal, foi criado o Projeto Nós Propomos!, em que se aposta no protagonismo dos jovens/alunos e cujos fundamentos passamos a apresentar.

2. Educar para a cidadania territorial

Na construção ideológica da Geografia como disciplina de “Estado” (no século XIX alguns dos principais livros de caracterização geográfica são de “Estatística”, porque de descrição do Estado), a escala local é desvalorizada – porque é o amor à pátria comum que se cultiva entre os mais jovens, na construção de um estado-nação em que estes devem assumir uma identidade

cidadã passiva, não a promoção de uma juventude opinativa, interventiva (CLAUDINO, MENDES & COSCURÃO, 2023).

A valorização da escala local surge também na crítica às democracias representativas, porque se pretende a participação do cidadão comum na definição dos destinos da sua comunidade. Pretende-se “resgatar o espírito democrático de sociedades” em que as decisões acabam por ser exteriores à população (FERRÃO & DASÍ, 2016, p. 237). Emerge o conceito de *governança*, associado a “redes de parcerias e múltiplos agentes” (FERNANDES & CHAMUSCA, 2009, p. 29), em que todos são livres e devem participar no processo de desenvolvimento, através de uma cultura de território *bottom-up*. Mas educar para a cidadania não é mais um saber disciplinar, “que gera aborrecimento, pois relaciona-se com referentes abstratos e não com problemas quotidianos” (PARRA MONSERRAT & SOUTO GONZÁLEZ, 2015, p. 163). Educar para a cidadania é educar “na cidadania” (FIGUEIREDO, 2005, 23), na pertença à comunidade, na partilha da forma como os seus membros perspetivam os problemas comuns e tendo em vista a tomada de decisões.

STOLTMAN (2019, p. VIII), na pragmática tradição anglo-saxónica, defende que a Geografia e a cidadania partilham do interesse comum em formar cidadãos bem informados que tomem decisões cívicas fundamentadas. Em Geografia, ao longo do percurso epistemológico das décadas mais recentes, desenvolve-se a leitura humanista, atenta os interesses, às preocupações e à valorização dos factos pelas pessoas, bem como uma Geografia Radical, que denuncia as desigualdades sociais (JOHNSTON, GREGORY & SMITH, 2009) ou, ainda, numa Geografia Crítica, debruçada sobre as desigualdades associadas a uma globalização efetivamente

marginalizadora (SANTOS, 2003). A pobreza, as desigualdades e os problemas ambientais são, na realidade, colocados no centro da atenção da própria ciência geográfica (SOUTO, CLAUDINO, 2019) e as pessoas são colocadas no centro das preocupações da ciência geográfica.

É na convicção de que a escola deve ter um compromisso efetivo com a comunidade e de que as ciências sociais e, nestas, em particular, a Geografia têm, igualmente, de colocar as pessoas no centro das preocupações, que se desenvolve o Projeto Nós Propomos!

3. Promover a cidadania territorial

O Projeto Nós Propomos! insere-se numa linha de Aprendizagem em Serviço (RODRÍGUEZ DOMENECH, CLAUDINO, 2018), ao pretender responder a necessidades concretas da comunidade e ao assumir, afinal, que há um compromisso que a escola deve assumir com os problemas socioambientais da população a que serve. Desenvolve-se o conceito de cidadania territorial, diretamente veiculado à construção do território.

O território está diretamente associado às guerras, definidas, precisamente, como conflitos territoriais. Numa Europa devastada no século XX por duas guerras mundiais, e na escola anglo-saxónica, em particular, difundiu-se o conceito de “espaço”, que depois adjectiva conceitos, como “justiça espacial” (SOJA, 2009). Na escola anglo-saxónica de ensino de Geografia, como talvez fosse expectável, afirma-se o conceito de cidadania espacial, porque a Geografia tem uma dimensão ambiental e outra espacial (“All events take place in space” –SHUN & BEDNARZ, 2019, p. 1), mas também pela abordagem das tecnologias de informação (DONERT, INGA & THOMAS, 2010). No Brasil, Milton SANTOS (1998) identifica “O

retorno do território”, mas coloca o espaço como corpus da Geografia (SANTOS, 2006, p. 10), influenciando autores de ensino de Geografia, para quem “o objeto da Geografia é o espaço” (CALLAI& MORAES, 2016, p. 36).

Contudo, sendo o território um espaço de exercício de poder (de “terror”), ele está diretamente associado não só à apropriação como à transformação e identificação das comunidades com o espaço que habitam – pelo que se prefere o conceito de cidadania territorial, entendido como a participação responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas comunitários de base espacial (CLAUDINO, 2019) ao conceito de cidadania espacial. A intervenção cidadã no território desenvolve-se na perspectiva “de educação para a democracia participativa” (BAZOLLI, 2017, p. 20).

Na realidade, se o *output* mais visível do Projeto Nós Propomos! são as propostas concretas dos alunos, o seu principal fundamental é o desenvolvimento de atitudes de cidadania. Associa-se o conceito de cidadania em educação diretamente ao de ação (MORENO, 2013), na recusa do discurso mais ambíguo e culturalista que se esgota na mera compreensão dos problemas a diferentes escalas.

4. A aprendizagem do protagonismo juvenil

O Projeto Nós Propomos! surgiu em 2011/12, tendo subjacentes uma conceção construtivista da aprendizagem (SOUTO, 1998), uma aceção cidadã da educação geográfica, a convicção de que a inovação didática é o resultado de uma conjugação de esforços, não o produto de um professor isolado e militante, e assumindo que os jovens são atores com capacidade para identificar problemas locais, sociais e ambientais que lhe sejam

significativos, bem como de apresentar propostas de resolução para os mesmos. O seu objetivo imediato foi o de responder o que se entendeu por uma urgência: implementar o Estudo de Caso previsto no programa de Geografia A, para o ensino secundário português, nos 10º e 11º anos (16/17 anos). Este Estudo de Caso apontava para o trabalho sobre problemas regionais, na perspetiva de identificações de soluções para os mesmos, devendo ser implementado no 11º ano. Apesar do destaque que lhe era dado no 11º ano, o trabalho regular com as escolas permitiu ao autor constatar que ele não era, de facto, implementado na generalidade das mesmas – confirmando-se, uma vez mais, que as reformas educativas não são um processo top-down, em que as práticas escolares mudam porque os currículos o determinam. Entretanto, o Projeto tem-se alargado para os vários anos do Secundário, para outros ciclos de ensino (em Portugal, o Nós Propomos! Jovens Cidadãos, para jovens dos 10 aos 15 anos, e os Pequenos Grandes Cidadãos, para crianças dos 6 aos 10 anos) e, enfim, tem sofrido uma assinalável internacionalização: para além de Portugal, está presente em Espanha, Laos, Moçambique, Brasil (onde tem assinalável expansão), Perú, Colômbia e México, estando prevista a sua expansão próxima na Costa Rica e no Chile (Mapa 1).

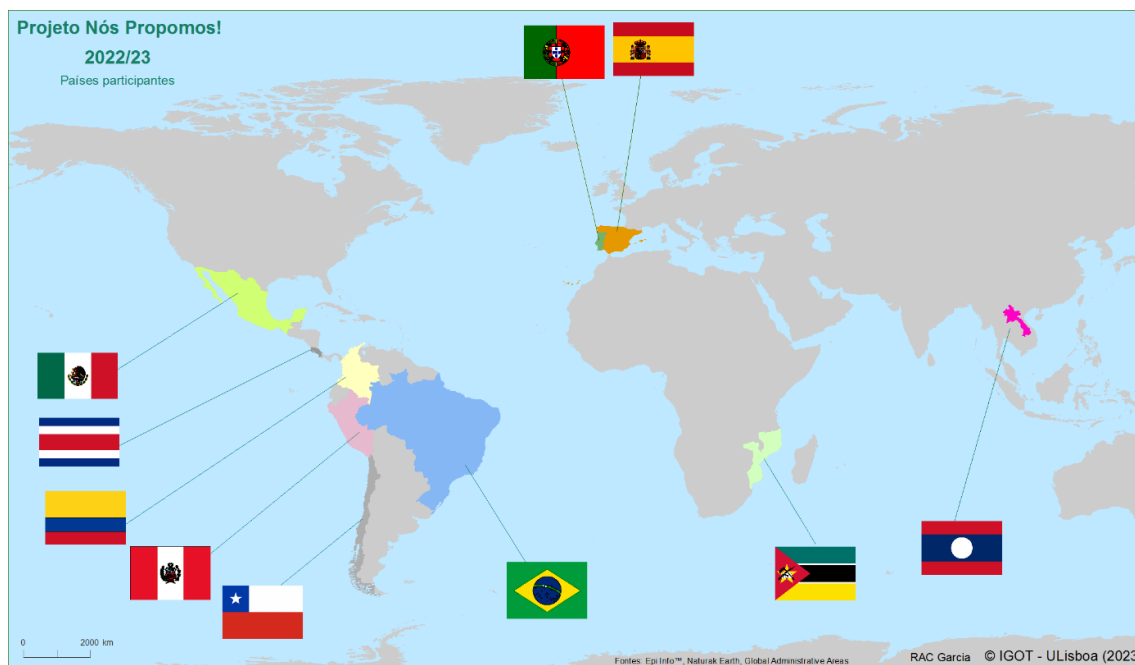


Figura 1 – Países do Projeto Nós Propomos! em 2023

Os alunos são desafiados a identificarem problemas locais que lhes sejam significativos, ao encontro da referida perspectiva construtivista da aprendizagem. Este não é um processo fácil: habituados a que os pais, os professores, os adultos lhes indiquem o que é relevante, os jovens são surpreendidos por serem eles a terem de indicar um problema local. O professor, com frequência, acaba por ter um papel relevante na definição do tema/problema, em diálogo com os alunos. Enfim, pontualmente, também a definição do tema é um espaço de conflito, quando professores têm dificuldade em aceitar as propostas dos alunos. A autonomia não é um processo de geração espontânea, para professores e alunos, é uma construção que se faz a partir da prática. Dito isto, é indiscutível que a definição dos projetos dos alunos parte, na sua imensa generalidade, das vivências e interesses dos alunos. Provam-no a grande diversidade de problemas escolhidos, a relação dos mesmos com a realidade local e a própria evolução

dos mesmos temas: hoje, os temas ambientais, da sustentabilidade, têm um peso superior àquele que tinham em 2011/12, por exemplo.



Figura 2 – Alunos entrevistam uma política local

A fase seguinte é a de trabalho de campo. No Projeto Nós Propomos!, o trabalho de campo significa ir aos locais, tirar fotografias, mas, sobretudo, realizar inquéritos, entrevistas, escutar as populações. E este é um passo enorme, em que os jovens desenvolvem as suas competências de pesquisa e investigação. O trabalho de campo é geralmente preparado em sala de aula, com o professor, mas corresponde a uma fase de grande crescimento dos alunos. Nela, tem particular relevo o contacto com políticos locais. Em Portugal, mais do que no Brasil, o Projeto mobiliza os municípios e, ao longo dos anos, centenas, milhares de alunos têm-se deslocado às sedes do

poder local, dialogado com responsáveis locais (Figura 2), feito política, no melhor sentido do termo.

Recolhida a informação, os jovens constroem as suas propostas. Estas não seguem a metodologia do trabalho científico que lemos em investigadores que talvez não testem a mesma: na realidade, os jovens não identificam um problema, formulam hipóteses várias de solução e, pela experimentação, selecionam a mais adequada. No Projeto Nós Propomos!, os jovens identificam um problema, avançam para a resolução do mesmo, tendo a expectativa de como deve ser resolvido (a comida que sobeja dos refeitórios escolares deve ser aproveitada por organizações de solidariedade social, por exemplo). Com o trabalho de campo, ajustam/adequam as suas propostas. Na construção das propostas, como não será de espantar, a autonomia dos alunos em relação aos professores é superior entre aqueles mais velhos: nos Pequenos Grandes Cidadãos, a turma participa frequentemente em conjunto e sob a orientação do/a docente.



Figura 3 – Alunos apresentam o seu projeto no Seminário Nacional do Projeto Nós Propomos!, no IGOT-Ulisboa

Segue-se a partilha das propostas com a comunidade. Ela faz-se, por sistema, em seminários nas universidades que promovem os projetos (Figura 3). São momentos diálogo muito importantes, em que os jovens apresentam as suas propostas com jovens e professores de outras escolas. Esta partilha também ocorre á escala local, junto da população e dos políticos locais, em particular(Figura 4) – e muito caminho há ainda a percorrer neste sentido.

Figura 4 – Alunos apresentam à comunidade as suas propostas



Por último, os jovens avaliam o Projeto Nós Propomos! Esta é uma avaliação inequivocamente positiva, em que destacam a descoberta que fazem da realidade local, da sua cidade, por vezes o facto de contribuírem para a resolução de problemas locais, como resulta do testemunho deste aluno de 2021/22: *Gostei bastante de conhecer problemas sobre a minha área de residência e de criar soluções para os mesmos.*

Os jovens desvalorizam, por norma, o desenvolvimento das competências de pesquisa e tratamento de informação. Por outro lado, criticam frequentemente a falta de colaboração das entidades com o faz este participante também em 2021/22: *Demora das respostas por parte de algumas entidades que foram questionadas acerca do assunto em que estávamos a trabalhar.*

Algumas escolas têm implementado o Projeto em vários anos do ensino secundário, pelo que há alunos que têm participado no mesmo em vários anos letivos. Os resultados são impressionantes: do primeiro para o segundo ano de participação, por vezes para o terceiro, a autonomia dos jovens cresce exponencialmente.

5. Intervir na comunidade

Em Portugal, o Projeto Nós Propomos! conta, ao fim de 12 anos, com a participação de cerca de 20000 alunos e 500 escolas, somadas as participações de cada ano. Estes números são mais significativos se tivermos presente ter o país 10 milhões de habitantes e uma das populações mais envelhecidas da Europa.

Nos dois últimos anos letivos, o Projeto Nós Propomos! teve como vencedor do melhor projeto uma mesmo grupo, da Escola Básica e Secundária de Vilela/Paredes. Em ambos os anos, o grupo apresentou projetos que foram levados à prática. Em 2021/22, apresentaram um projeto de dinamização do comércio local, implementado em parceria com o município, num contexto de COVID 19; no ano seguinte, propuseram a dinamização da colocação de ecopontos na escola e da valorização da contribuição dos alunos (como o acesso gratuito a equipamentos municipais) (Figura 5), tendo sido celebrado um dia de Emergência Climática, de sensibilização para esta temática.



Figura 5 – Projeto vencedor em 2021/22: instalação de ecopontos na escola e retribuição da colaboração dos alunos

A escola foi apetrechada de novos contentores pelo município, prometendo as autoridades do município alargar esta ação a outras escolas. A seleção de ambos os projetos por um júri nacional parece estar diretamente associado não só à originalidade das propostas como ao fato de estas terem sido implementadas.

Mas, como se referiu inicialmente, mais do que os projetos concretos, o principal *output* do Projeto é a educação de atitudes de intervenção. Em janeiro de 2023, realizou-se o X Congresso Ibérico de Didática da Geografia, que teve como lema, precisamente, a cidadania territorial, tendo o Projeto Nós Propomos sido amplamente focado. Finalizado o Congresso, quando alguns dos docentes e investigadores regressam aos seus carros para iniciar a

viagem de regresso às suas localidades, são abordados por uma estudante universitária que participara no Projeto Nós Propomos! ao longo de 3 anos, na Escola Secundária da Sertã. E ali mesmo, próximo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde decorrera o Congresso, mostra-nos o passeio da estrada em obras. Esta agora estudante universitária observara uma jovem em cadeiras de rodas, sua desconhecida e com a qual não falou, que não fora capaz de atravessar a estrada devido à altura do passeio. Perante este facto, enviou um email para os órgãos de poder local (Câmara e Junta de Freguesia), com imagens em que identificava o local exato onde este episódio ocorrera (Figura 6). A Câmara Municipal estava agora a rebaixar o passeio (Figura 7). A jovem explicou-nos que tivera esta intervenção porque identificara um problema e, durante três anos, participara no Projeto Nós Propomos! Um excelente exemplo de protagonismo juvenil a partir do Projeto.



Figura 6 – Imagem do passeio e da rua enviada por uma antiga aluna do Projeto Nós Propomos! e atual estudante da Universidade de Coimbra às Câmara Municipal e Junta de Freguesia de Coimbra, em 26 de outubro de

2022



Figura 7 – A estudante e a sua professora do Projeto Nós Propomos!, da Escola Secundária da Sertã, junto ao passeio agora a ser adaptado para deficientes (20 de janeiro de 2023)

Note-se, ainda, que desde 2018 os exames nacionais do ensino secundário passaram a incluir questões, em que os alunos são interpelados a tomar medidas perante um dado problema (Figura 8).

* 4.4. As disponibilidades hídricas em Portugal estão muito dependentes da variabilidade anual e interanual da precipitação, exigindo uma gestão mais sustentável dos recursos hídricos, que deverá passar pelo uso eficiente da água:

A – no espaço urbano;

B – no sector agrícola.

Selecione uma das opções, A ou B. De acordo com a opção selecionada, apresente duas medidas, explicando de que modo contribuem para o uso sustentável e eficiente da água.

Figura 8. Exame nacional de Geografia A, 1ª Fase, de 2022, interpela alunos sobre propostas para uma gestão sustentável dos recursos hídricos

Não sendo possível atribuir diretamente o surgimento deste tipo de questões ao Projeto Nós Propomos!, parece indiscutível que elas surgem na sequência da sensibilização nacional desencadeada pelo Projeto. Aliás, fora

do contexto formal do Projeto Nós Propomos!, multiplicam-se as práticas em que se interrogam os alunos sobre iniciativas a tomar perante problemas geográficos concretos, no que designamos de nova cultura geográfica e escolar cidadã.

6. Valorizaros jovens

A experiência do Projeto Nós Propomos! tem demonstrado que é possível construir uma educação geográfica e cidadã centrada no protagonismo dos alunos. É um caminho feito de dificuldades, também numa escola organizada rigidamente em tempos e espaços de aula, em que os jovens não estão habituados a serem protagonistas. O protagonismo juvenil não surge como uma pré-existência, antes como um processo, uma aprendizagem.

O êxito do Projeto Nós Propomos! ao longo de doze anos, em Portugal e noutros países, evidencia, uma vez mais, que a secular irreverência juvenil, a sua capacidade de inovar, não é um problema, é uma potencialidade. O sucesso do Projeto demonstra, também, que a escola tem um papel decisivo na construção do referido protagonismo juvenil. Mas evidencia, sobretudo, que os jovens são capazes de assumir esses protagonismo e que ganha a Escola e ganha a sociedade sempre que valoriza esse protagonismo. A Constituição da República Portuguesa defende a proteção especial dos jovens. A sociedade deverá protegê-los mas, muito em particular, aprender a valorizá-los.

Referências

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005). *Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional, 2005*. Lisboa: Assembleia da República, <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

BAZOLLI, J. A. Nós Propomos! e a busca inovação no campo da extensão universitária. In J. A. Bazolli, S. Claudino, M. V. C. Silva, S. F. R. Viana, & W. C. Silva (Org.), *A Extensão Universitária como indutora à cidadania: a experiência do “Nós Propomos”* (p. 13-27). Palmas: EDUFT, 2017

CALLAI, H. C. & MORAES, M. M.. A Educação no Brasil e o Ensino de Geografia. *Apogeo*, 49, 36-47, 2016

CLAUDINO, S. O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. Construir uma educação geográfica alternativa. *Apogeo*, 53/54. pp.4-39, 2019

CLAUDINO, S., MENDES, L. & COSCURÃO, R. O Projeto Nós Propomos! Os desafios à educação geográfica e uma nova cultura escolar de Cidadania Territorial. *X Congresso Ibérico de Didática da Geografia – “Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial. Uma bússola para um mundo em profunda transformação”* (p. 627-645). Coimbra, Portugal. Versão provisória , 2023

COMISSÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA/UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL. Carta Internacional da Educação Geográfica. Lisboa: Separata da revista APOGEO, 1992

COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION/INTERNATIONAL FERNANDES, J. R. & CHAMUSCA, P. (2009). Governância, Planeamento e Estratégias de Desenvolvimento Territorial: reflexões a propósito da teoria e da prática. *Inforgeo*, 24, 27-43, 2009

FERRÃO, J. & DASÍ, J. F. Governança [Gobernanza, Governance]. In J. A. R. Fernandes, L. López Trigal, E. S. Sposito (Orgs.). *Dicionário de Geografia Aplicada. Terminologia da análise, do planeamento e da gestão do território* (pp. 237-238). Porto: Porto Editora, 2016

FIGUEIREDO, C. C. Formação Cívica. E agora, um tempo para reflectir? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Org.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 23-47). Porto Editora, Porto, 2005

GEOGRAPHICAL EDUCATION. *International Charter on Geographical Education*. Internacional Geographical Education, 2016. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf

GREGORY, D., JOHNSTON, R., PRATT, G., WATTS, M. & WHATMORE, S. (Ed.). *The Dictionary of Human Geography*. Wiley-Blackwell, New Jersey, 5^a ed., 2009

GRYL, I., JEKEL, T. & DONERT, K. *GeoInformation and spatial citizenship*. *Learning with GeoInformation*, V, 2-11, 2010

HANDCOCK, C. *La justice spatiale, un soufflé nouveau pour la géographie critique?* In N. Rouget, N. Baron, A. Cattaruzza, N. Lemarchand & B. Sepúlveda, *Fragments de Géo* (pp. 175-185). Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2022

<https://www.researchgate.net/publication/295401228> Gryl I Jekel T and Donert K 2010 *GeoInformation and spatial citizenship Learning with GeoInformation V pp2-11*

MORCH, Sven. *Youth and education*. *Nordk Journal of Youth Research*, 11(1), 49-73, 2003

MORENO, O. *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2013 (pol.)

NOVAES, R. C. R., RIBEIRO, E. & MACEDO, S. *Políticas públicas de juventude? Anotações sobre processos, aprendizados e desafios*. In V. H. N. Oliveira (org.), *Debates sobre Juventudes*. Porto Alegre: GEPJUVE, p. 17-47, 2023.

PARRA MONSERRAT, D. & SOUTO GONZÁLEZ, X. La construcción de la Ciudadanía en el marco escolar español. In B. Borghi, F. F. García-Pérez, & O. Moreno-Fernández, *NoviCives. Cittadinidallinfanzia in poi* (pp. 159-171). Bologna: Pàtron Editores, 2015

RODRÍGUEZ-DOMÈNECH, M. A. & CLAUDINO, S. Principios y base metodológica del «Proyecto Nosotros proponemos!». In M.^a Ángeles Rodríguez Domenech, Sérgio Claudino (coords.), *Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad* (p. 19-38). Barcelona: Editorial Graó, p. 19-38, 2018

SANTOS, M. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SANTOS, M. O retorno do território. In M. Santos, M. A. Souza, M. L. Silveira, *Território, Globalização e Fragmentação* (p. 15-20). São Paulo : Editora HUCITEC, 4^a Ed., 1989

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 10^a ed, 2003

SHUN, E. E. & BEDNARZ, S. W. Conceptualizing Spatial Citizenship. In E. E. Shun, S. W. Bednarz, *Spatial Citizenship Education* (pp. 1-9). New York : Taylor & Francis, 2019

SILVA, C. G. da. *Torres Vedras Antiga e Medieval*. Lisboa: Edições Colibri, 2008.

SOJA, Edward William. *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. *Didáctica de la Geografía - problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal, Barcelona, 1998

SOUTO, X. M. & CLAUDINO, S. Construimos uma Educação Geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto Nós Propomos! *Revista Signos Geográficos – Boletim NEPEG de Ensino de Geografia*, 1, 1-16, 2019 <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171>

STOLTMAN, J. P. *Preface*. In E. E. Shun, S. W. Bednarz, *Spatial Citizenship Education* (pp. VII-XV). Taylor & Francis, New York, 2019.

JUVENTUDES E AS PERIFERIAS

Nola Patrícia Gamalho

Introdução

Há uma violência e opressão que localiza espaços periféricos, não nas bordas da cidade, mas à margem da lei, da ordem, do reconhecimento, do padrão cênico. As periferias e seus atores sociais, como suas juventudes, não raro, aparecem como problemas contemporâneos. Todavia, as definições e representações sociais são campos em disputas, logo, parciais e em constante transformação. Neste sentido, as juventudes vivenciam os espaços urbanos de forma particular, ora como espaço de descobertas, transgressões e aventuras, ora como aprendizagens, ora como condicionantes do comportamento.

O espaço vivido é também praticado (LEFEBVRE, 2013), o que implica em relações ou de predomínio de normatizações e controles ou de apropriações espaciais. As práticas espaciais, desde aquelas do bairro até as metropolitanas, revelam traços de apropriação do espaço mediada pelo uso, pela festa. Apresentam-se ora em conflito explícito com as normas e valores de ordenamento urbano, ora, de maneira latente, constituem resistências que se reinventam discursivamente através das ressignificações delas, como práticas culturais e pelas formas de constituição das juventudes em relação aos usos das ruas.

A complexidade do processo urbano contemporâneo, a intensa disputa por definições, ordenamentos e as múltiplas possibilidades de relações entre atores sociais e espacialidades tornam emergente compreender

as intersecções entre juventudes de periferias e os espaços do seu cotidiano: o bairro, a cidade, o espaço metropolitano. O objetivo desta análise, assim, é discutir a articulação entre juventudes e espaço urbano metropolitano. Nessa intersecção vislumbra-se a possibilidade de evidenciar o quanto o urbano tem de liberdade e opressão, em particular sobre as juventudes de periferias. Em um primeiro momento, o texto traz a discussão do lugar de fala em relação às juventudes. Na sequência são examinados alguns elementos da categoria juventude, em particular a moratória social por classe. Por fim, são apresentadas reflexões sobre as práticas espaciais de jovens periféricos no espaço urbano. As reflexões aqui apresentadas têm alicerces na minha tese de doutorado (GAMALHO, 2015), na qual abordei uma periferia da RMPA a partir de suas juventudes.

A partir de onde penso a questão?

Os trabalhos na linha das reflexões decoloniais nos instigam a problematizar o fazer científico dito neutro, o qual oculta o sujeito que desenvolve as reflexões. Ou seja, a produção do conhecimento aparenta corresponder a um sujeito universal e a-histórico. Nessa concepção, como demonstra Grosfoguel (2008,p.119), “O lugar epistêmico étnico-racial, sexual, de gênero e o sujeito enunciator encontram-se sempre desvinculados”. Ao contrário, as reflexões partem de corpos, trajetórias, subjetividades e intencionalidades. Assim, a neutralidade científica é apenas uma ilusão, uma vez que as teorias e reflexões acadêmicas foram e são produzidas por sujeitos situados. A ciência tem em sua constituição histórica a influência masculina, patriarcal, cristã, racista, heteronormativa e adultocêntrica, que, ao ocultar o sujeito da fala, possibilita a reprodução de

relações de dominação, como a atribuição de uma ausência de intenções acerca do saber produzido.

Desta forma, situo-me a partir do lugar em que reflito (RIBEIRO, 2017), em um exercício de rompimento com as formas de conhecimento colonizadas. Assumir essa posição é situar meu corpo, minhas subjetividades e minha história de vida na construção do conhecimento, uma vez que tudo isso me constitui e direciona meu olhar sobre o mundo e os problemas que busco solucionar a partir dos recursos acadêmico/científicos. É imprescindível, portanto, assumir essa postura epistemológica. Todavia, esse lugar não é apenas individual, pois corresponde a localizações em estruturas sociais de classe, gênero, etnia, entre outras.

O tema das juventudes periféricas tem intrínseca relação com a experiência juvenil que tive, enquanto moradora de uma periferia da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), e com as inquietações enquanto educadora que reencontra outras periferias e jovens periféricos no fazer profissional. Assim, fui uma jovem periférica, a sétima filha de um casal de imigrantes do êxodo rural do interior do Estado para a RMPA. Vivenciei a inserção no mercado de trabalho através do ingresso em uma rede internacional de *fast food*, o *McDonald's*. O convívio geracional ocorria tanto nas experiências do ensino médio, quanto no trabalho.

A vivência da metrópole dava-se principalmente nos deslocamentos com enfoque para a centralidade de Porto Alegre. Posteriormente, através do trabalho, vivenciei outras espacialidades da cidade; no entanto, mais como deslocamento, do que como apropriação desses espaços. Hoje faço a leitura de que a cidade era para mim apenas um trajeto para que, enquanto jovem pobre periférica, cumprisse a jornada de trabalho – um corpo jovem

periférico aceito na cidade, desde que cumprisse seu papel de forma disciplinada. Assim, a cidade era trabalho, não lazer, não sociabilidade. A universidade, por exemplo, veio tardiamente, já que o jovem periférico da década de 1990, anterior a políticas afirmativas, tinha esse espaço como algo distante, quase inalcançável. Na academia, voltei o olhar para periferias – meu espaço de vivência e identitário – e, no doutorado, passei a trabalhar com juventudes de periferias.

Essa trajetória me constitui também como pesquisadora, e nem mesmo essa vivência prescindiu, durante a atuação profissional com jovens periféricos ou na pesquisa, de uma necessidade de romper com os preconceitos acerca desses sujeitos. Ainda mais, levando em consideração que a violência simbólica (BOURDIEU, 2007) nos constitui, sendo necessário desconstruir constantemente preconceitos e estereótipos. Essas reflexões foram motivações para pensar as juventudes em suas espacialidades de local de moradia e cidade, assim como as representações e formas de controle dessas juventudes.

As juventudes periféricas

As categorias jovens e juventudes envolvem relações de poder, produção de denominações, características e valores. Têm-se representações e formas de experienciar a juventude como objeto. Essas questões instigaram Bourdieu (1983), no texto “A juventude é apenas uma palavra”, ao argumentar que as classificações etárias “(...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar” (p.112).Essas relações de poder que permeiam as definições de juventudes são identificadas por Duarte

(2012) como adultocentristas. Nesse caso, “a juventude trata-se de uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres” (GROPPO, 2004, p. 11). Assim, a definição de juventudes é cultural, social e política (MELUCCI, 1997; PERALVA, 1997; ABRAMO, 1997). Embora as juventudes tenham fortes referências de construção social e cultural, têm, também, materialidade na condição etária (MARGULIS e URRESTI, 1996). Nesse sentido, foram atribuídas aos jovens, em diferentes tempos e espaços, características como: rebeldia, contestação, transformação, entre outras. Já a juventude periférica é frequentemente relacionada a problemas sociais que vão desde a violência até o desemprego e evasão escolar. As representações geram impactos nos direitos, deveres e nos signos associados às juventudes. Consequentemente, impactam as formas de experienciar essa condição.

Dada a amplitude do conceito, tem-se a aparência de imprecisão e generalização. Para superar esse impasse, Duarte (2000) propõe uma analogia para os estudos acerca de jovens: o telescópio e o caleidoscópio. O autor explica que, diferentemente do telescópio, que tem imagens fixas, o caleidoscópio permite apreender a multiplicidade. Nesse sentido, em consonância com o autor, opta-se pela pluralização do conceito: são juventudes. Entende-se que as formas de vivenciar esse momento da vida sofrem influências múltiplas, o que implica em incontáveis maneiras de se constituir a juventude. Aqui faremos apenas aproximações.

Jovens vivenciam, assim como outras categorias, múltiplas interseccionalidades: classe, etnia, gênero, orientação sexual, pertencimento espacial, o que faz com que as representações de juventudes, ou a juventude signo, tenham distinções em relação às formas de jovens viverem suas

juventudes. Não basta o aspecto etário para experienciar a condição de juventude e a juventude signo hegemonicamente construída.

Uma das definições e atribuições de características à juventude é a associação entre juventude e etapa preparativa para a vida adulta, caracterizada como uma etapa de transição. Essa premissa insere várias violências e, no que concerne às juventudes periféricas, estabelece um “não lugar social”, uma vez que, para “se tornar alguém”, é necessário ser diferente do que se é. O “não ser” localiza as juventudes em uma etapa entre nem uma coisa, nem outra, em um “entre” sem especificidades, o que é potencializado em juventudes pobres. Duarte (2009, p.24) bem exemplifica esse discurso de etapa preparatória da juventude: “[...] desde pequeños, niños y niñas van recibiendo un conjunto de discursos sociales cuya preocupación central está puesta en qué serás cuando grande?”.

Esse período de transição é identificado por Margulis e Urresti (1998) como moratória social. É um período de estudos e de postergação dos papéis sociais associados à vida adulta: constituição de família, trabalho... Para a classe média, significa um tempo livre socialmente legitimado.

La juventud se presenta entonces, con frecuencia, como el período en que se posterga la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares y sería una característica reservada para sectores sociales con mayores posibilidades económicas. Esta sería la juventud paradigmática, la que se representa con abundancia de símbolos en el plano mas mediático: desportiva, alegre, despreocupada, bella, la que viste las ropas de moda, vive romances y sufre decepciones amorosas, pero se mantiene ajena, hasta su pleno ingreso a las responsabilidades de la vida, a las exigências, carências y conflictos relativos a la economía, el trabajo y la familia. (MARGULIS; URRESTI, 1998, p. 6).

Faz-se necessário, no entanto, questionar como são abordados/conceituados os jovens que ingressam no mercado de trabalho e/ou interrompem os estudos? Jovens que constituem novos núcleos familiares? O tempo de ócio de jovens periféricos é caracterizado como um problema social, pois é identificado como “tempo de marcar bobeira na esquina” (ABAD, 2003). Essa moratória social é uma idealização que exclui outras formas de constituir-se de jovens que não se “encaixam” na forma de ócio legitimada. Jovens que têm a demanda de contribuir no orçamento familiar ou que ingressam no mercado de trabalho para suprir os próprios desejos de consumo e que não vivenciam a juventude como ócio formativo. Têm-se, nesse sentido, distâncias sociais que se impõem na forma de experienciar a juventude. A partir dessas interseccionalidades, Margulis e Urresti (1996) explicam que a condição histórico-cultural da juventude não é homogênea para todos que compõem os grupos etários identificados como jovens.

Além disso, a juventude signa, enquanto produção de significados e imagens que se colocam como hegemônicos, é distinta também para jovens periféricos. Não é raro haver jovens de periferia que não se identificam com a categoria juventude por esta não corresponder às representações sociais constituídas acerca da moratória, do ócio, da preparação para a vida adulta. Todavia, reconhecem-se na categoria juventude quando são remetidos, por exemplo, a elementos da cultura (*hip-hop*, *funk*, dança, grupos de jovens, entre outros). Ou seja, as juventudes estão em um pulular entre vivenciar (ser) ou não vivenciar (não ser) jovem.

Esses elementos se somam para o estabelecimento de distâncias sociais

das juventudes periféricas. Além de ter a condição de jovem em formas distintas, tem-se somado a intersecção do espaço nas formas de vivenciar e representar jovens. São relações, imaginários e materialidades do espaço urbano metropolitano que atuam nas distinções das juventudes. Os signos e representações da periferia são elementos tanto das identidades desses jovens, quanto conteúdo formativo desses sujeitos. As representações que fazem uso de um contexto de ócio dissonante do hegemonicamente constituído as associam a desvios e perigo. Nesse contexto, as juventudes internalizam e/ou ressignificam o que é ser jovem no contexto periférico, o que faz com que reproduzam os discursos e representações, como o de tirar jovem da rua, ou ressignifiquem suas juventudes a partir de seus contextos próprios. É salutar reforçar que as representações podem servir para a dominação ideológica (JOVCHELOVITCH, 2008). Os sentidos construídos acerca das juventudes têm impacto nesses sujeitos, pois produzem subjetivações. São mecanismos de controle, logo, de dominação.

Práticas espaciais de juventudes periféricas

As juventudes têm nos espaços em que se inserem elementos da produção de suas identidades, visões de mundo, sociabilidades e aprendizagens. O espaço é significado, tem impacto nas identidades e é praticado: percorrer espaços, fazer uso das ruas, praças, constituir territórios e territorialidades, produzir paisagens e constituir os sentidos do bairro de periferia e do espaço metropolitano. Há uma articulação entre juventudes e espaços periféricos e centrais em contextos metropolitanos, o que, invariavelmente, envolve conteúdos de desigualdades e a produção de representações tanto das juventudes, quanto dos espaços e seus

imbricamentos. A produção do espaço, conforme Lefebvre (2013), é resultado de múltiplas disputas e formas de representação. Assim, o espaço é um produto social, resultado de práticas tanto de uma ordem próxima, quanto de uma ordem distante (LEFEBVRE, 2001). Nesse sentido, é necessário pensar as práticas espaciais da juventude periférica no contexto de relações de poder e de produção do urbano metropolitano e corroborar a desconstrução de imaginários que reforcem hierarquias socioespaciais e violências sociais.

O primeiro espaço praticado, na infância e juventude, é o vivido, do local de moradia (o bairro de periferia, as ruas, as praças, entre outros). Posteriormente, têm-se as experiências em espacialidades da cidade/contexto metropolitano (suas centralidades, espaços de encontro, como praças centrais, *shoppings*, percursos para estudo, lazer ou trabalho...). As práticas espaciais são importantes elementos de formação das juventudes e constituem-se como acervos de saberes. Os aprendizados ocorrem nas escolas, nos núcleos familiares, nas relações de trabalho e também nos espaços praticados do bairro e metropolitano. Como Lefebvre (2001, p.4) nos alerta: as cidades “[...] são centros de vida social e política onde se acumulam não apenas riquezas como também conhecimentos, as técnicas e as obras [...]”.

As espacialidades vinculadas à moradia de jovens periféricos constituem ora referência identitária, ora referência depreciativa, devido às representações sociais desses locais. As periferias recebem atributos não apenas da distância social, mas da simbólica, notadamente assentada em desajustes, precariedades, ausências, perigos. Essas representações são transferidas às suas juventudes. No urbano metropolitano contemporâneo,

os espaços públicos são remetidos à insegurança. É recorrente no senso comum o discurso de que é necessário retirar a juventude da rua. Todavia, esse discurso está imerso nas disputas por definir e constituir esse urbano. São discursos intencionais e geram violências em relação às formas de ser e de sociabilidade dessas juventudes. As periferias, em conteúdos e representações de ausência, precariedade e perigo, são associadas às juventudes, que se tornam signos do desajuste. No entanto, diferentemente das representações hegemônicas, as ruas são o lugar da diversidade, da festa, das manifestações identitárias, políticas, culturais. A construção ideológica contrária a esses elementos é própria dos espaços de dominação, ordenados e regulamentados por uma ordem distante, de atores sociais que não vivenciam esses locais.

A periferia constitui o emaranhado de relações e representações que compõem a multiplicidade do urbano. Constitui a cidade e o urbano, ao mesmo tempo em que se singulariza. Esses espaços resistem como resíduos de um cotidiano de relações de convívio. Nesse contexto, as ruas não se restringem à conexão de locais metropolitanos ou a passagem veloz de automóveis. Mas constituem um lugar de permanência, de visibilidade, de histórias e cotidianos compartilhados, onde o jogo de futebol das crianças tem uma interrupção para dar passagem a moradores; onde o automóvel precisa ser mais lento, pois o trânsito de moradores não se limita a calçadas. A periferia está contida na cidade, diferenciando-se e integrando-se a essa.

O espaço de convivência é próprio das periferias. É conhecido e reconhecido por seus atores sociais e diferencia-se de espaços de predomínio do anonimato ou da individualidade, o que faz das ruas e praças locais de sociabilidade, de ver e ser visto. É também local formativo em que encontros

produzem identidades e comunidades de sentido (BERGER; LUCKMANN, 2004). No entanto, as formas de sociabilidade e constituição de identidades de jovens periféricos são condenadas, devido às apropriações do espaço público. Essa sociabilidade é significada como tempo de ócio deslegitimado, de possibilidade de contato com práticas ilícitas. Comumente, o tempo de ócio dos/as jovens pobres, de permanência nas ruas, é associado ao potencial ingresso em atividades de contravenção.

O medo nas cidades é também um elemento simbólico de reelaboração dos espaços de sociabilidade, o que implica na emergência de *shoppings* ou espaços públicos intensamente controlados e vigiados. A violência é uma temática constante no contexto urbano, operando intervenções e aparatos de segurança (DIÓGENES, 2010) que reelaboram os usos do espaço urbano. A partir do discurso de combate à violência, tem-se o controle sobre os espaços, o que leva a coerções policiais das juventudes periféricas nos seus usos e apropriações das espacialidades periféricas e ditas centrais.

O fenômeno da violência urbana e suas representações mobiliza uma reestruturação do urbano baseada no perigo iminente no espaço público, o que encaminha para a intensificação do esvaziamento dos espaços públicos ou do acirramento do controle. Essas referências, mormente associadas às cidades como um todo, avançam sobre os bairros periféricos, reproduzindo nesses locais suas lógicas, entre elas a construção simbólica das ruas como inseguras e propensas ao desvio. Nesse sentido, as ruas tornam-se referência do medo e de formas de agir dissonantes da “boa sociedade”. Tem-se com isso uma dicotomia entre a segurança da casa e dos espaços privados e a

insegurança das ruas, nas quais o outro – o estranho – é potencialmente perigoso.

[...] até hoje a sociedade parece fiel à sua visão interna do espaço da rua como algo movimentado, propício a desgraças e roubos, local onde as pessoas podem ser confundidas com indigentes e tomadas pelo que não são. Nada pior para cada um de nós do que ser tratado como ‘gente comum’, como ‘zé-povinho sem eira nem beira’. Nada mais dramático para alguém de ‘boa família’ do que ser tomado como um ‘moleque de rua’; ou para uma moça ser vista como uma ‘mulher da vida’ ou alguém que pertence ao mundo do movimento e do mais pleno anonimato. (MATTA, 1997, p. 58-59).

A constituição dos espaços do bairro, marcadamente as ruas e praças, como potenciais para gerar sujeitos desviantes é uma forma de produzir e controlar as formas em que essas juventudes se constituem. Simultaneamente, desconhece-se ou se não legitima a função de socialização e formação dessas espacialidades. Ao terem suas práticas espaciais reprovadas, as juventudes subvertem esse imaginário e constituem suas práticas como enunciações de sua legitimidade e de sua autenticidade sociocultural ou até mesmo como subversão à ordem. Exemplo disso são as pichações, bondes e disputas de rima ou passinho¹ (Figuras 1 e 2), que extravasam os limites do bairro e incorporam a cidade como prática espacial.

¹Encontros de jovens de diferentes locais das cidades e espaços metropolitanos com prática cultural de disputas tanto de rima, quanto de passos de dança.

Figura 1: Batalha do Passinho



Fonte: <https://ims.com.br/filme/a-batalha-do-passinho/>

Figura 2: Batalha do Mercado



Fonte: <https://www.facebook.com/batalhadomercado/>

Não é qualquer jovem que tem suas práticas espaciais cerceadas pelo poder tecnocrático, mas jovens pobres de espaços periféricos. As representações formuladas sobre esses jovens são imbricadas com o espaço, como: vila-vileiro, favela-favelado, periferia-periférico. Ao fim, são representações que produzem formas simbólicas de hierarquia socioespacial, de co-atribuição de conteúdos relativos ao espaço e aos sujeitos. Esses preconceitos e estereótipos influenciam na autoidentificação dessas juventudes, que precisam construir compreensões que neguem e/ou superem os conteúdos estigmatizantes e, como toda violência, também são incorporadas. Essas representações reproduzem um determinismo geográfico que oprime e reforça distâncias sociais.

Estabelece-se a necessidade de um ordenamento do lugar e atores sociais que ao fim é estranha às lógicas do local e dos seus usos. Essa desconstrução das ruas como espaços de vida e sociabilidade está em consonância com a constituição de espaços públicos controlados por uma ordem distante. Tem-se, com isso, a configuração das espacialidades a partir da dominação do espaço abstrato sobre as possibilidades de apropriação do espaço (LEFEBVRE, 2013). De forma contrária às representações de segurança construídas e, de acordo com o pensamento de Jacobs (2009), as ruas esvaziadas constituem cidades mais perigosas.

Pode-se argumentar que há uma coprodução entre espaços e juventudes, e que as relações e práticas fomentadas na ordem próxima no contexto periférico constituem-se como acervos de saberes. É nas relações socioespaciais que grupos de afinidades, como no esporte ou arte, se constituem. O *funk* é um exemplo dessa questão. O consumo e produção de *funk* dá-se nas redes de sociabilidade que emergem primeiro a partir dos

espaços vividos. Por um lado, essa cultura é combatida e remetida a desvios, por outro lado, constitui enunciação das formas de ser jovem no contexto periférico. São recorrentes as formas de controle das juventudes periféricas, como exposto na imputação das ruas e da cultura do *funk* como potenciais para o desvio. Nesse sentido, pode-se argumentar que a imposição de formas-modelo de juventudes são adultocêntricas e não corroboram para pensar cidades e juventudes nessa interseccionalidade, como forma também de se repensar a cidade e o urbano.

As práticas espaciais que transbordam para o contexto metropolitano são também imprescindíveis para entendermos as juventudes periféricas. Ocorrem através da inserção no mercado de trabalho, nas atividades de formação e nas práticas de lazer. Podem ser individuais ou em grupos. Essas práticas espaciais metropolitanas fomentam encontros entre diferenças e semelhanças, algo próprio do que se espera como direito à cidade (LEFEBVRE, 2001). São jovens em alteridades ou proximidades dadas pelo encontro de diferentes periferias.

Recorrente na inserção no espaço metropolitano estão as relações de trabalho, através das quais percorrem-se novos espaços, propiciando apropriações e práticas espaciais em contextos diferentes do local de moradia. Através das práticas espaciais, tem-se a apropriação dos espaços metropolitanos, independente se através do trabalho ou lazer. Por fim, a cidade torna-se também campo de aprendizado, de formação.

As práticas espaciais metropolitanas estão sob mecanismos de disciplinamento, controle e subversão. Os corpos e identidades de jovens periféricos ficam ocultos ao ocupar a posição de trabalhadores: jovens trabalhadores de um *shopping* ou uma grande rede de supermercados tornam-

se invisíveis. Todavia, quando seus corpos não estão associados ao trabalho, mas ao lazer, o uso desses espaços é mais controlado, vigiado ou até impedido. Como resultado, a cidade se constitui como palco de atuação, estratégias de expressão e visibilidade e enfrentamentos. Assim:

Para além dos planos de homogeneização da cidade, dos lugares definidos para usos e práticas, da visão funcional do zoneamento do espaço sob a égide do trabalho, da produção, da produção e do consumo, a juventude e suas práticas *excessivas*, expõem o desalinhamento, o furor da agitação contra a ordem. Se o urbano e seu funcionamento previsível e homogêneo no percurso casa-trabalho-consumo, revela-se como lugar de mera passagem, reforça a face oficial da cidade, essas experiências juvenis fazem emergir espaços que pareciam não existir, fazem eclodir formas singulares de vivência e apropriação da cidade. (DIÓGENES, 2010, p.215, grifo da autora).

Tem-se uma negação do direito à cidade enquanto possibilidade de manifestação e encontro da diversidade. O urbano torna-se mais um elemento disciplinador de corpos e sujeitos. O que também é formativo, pois se ensina, metaforicamente, o lugar da subserviência e da distância social. Em um primeiro momento constituem-se estigmas sobre as ruas; em um segundo momento, controlam-se as inserções nos espaços metropolitanos. Em ambas, constitui-se um urbano que educa para o individualismo, para a negação das diversidades. Todavia, pode-se identificar que, embora os mecanismos urbanos promovam sistematicamente a exclusão de jovens periféricos, suas práticas espaciais no espaço urbano, através de resistências e teimosias, fazem pequenas fissuras nessa ordem.

Conclusão

As juventudes vivenciam e produzem espaços em suas práticas cotidianas. São constituídas a partir desses espaços, assim como os constituem. Todavia, são plurais, pois vivenciam a partir da classe, gênero, orientação sexual, entre outras. As práticas espaciais por vezes ocorrem em espaços restritos, como o bairro, o segmento social de interações; outras vezes avançam sobre o espaço metropolitano, fazendo deste espaço um palco para aventuras, subversões e aprendizados.

O espaço urbano, embora controlado e ordenado por uma ordem distante, é vivido de diferentes e incontáveis formas. Há a produção de um imaginário e materialidade vinculados à segurança pública que controla as práticas espaciais de acordo com uma ordem tecnocrática e por vezes estranha aos “usuários” do espaço urbano. Têm-se, com isso, implicações nas formas de experiência e representações de jovens de periferias no contexto metropolitano.

O espaço urbano na lógica de direito à cidade pressupõe o encontro, o conflito e a troca, que, no entanto, são inibidos na produção de um imaginário urbano que destitui os espaços de apropriação das ruas através do medo urbano. Dessa forma, ocorrem o conflito e a coerção das formas de inserção e experiência de jovens dissonantes com os ordenamentos e as prescrições das formas de ser jovem no espaço urbano. De um lado, as inserções de jovens dissonantes com o ordenamento urbano são objetos de coerção e controle; de outro, os/as jovens são invisíveis quando a inserção se dá nas relações de trabalho. Suas formas de inserção decorrem da relação entre espaços de dominação e apropriação: no primeiro caso, como invisíveis; no segundo, como desordeiros/as.

O espaço metropolitano e, nele, o próprio bairro, centralidades e cidade, podem ser espaços de liberdade ou controle. A valorização da diversidade e de cidades plurais perpassa o reconhecimento das diferenças como elemento constituidor do urbano. Entretanto, o que se tem é a produção de desigualdades, uma vez que o cerceamento ao direito à cidade é mais uma violência adultocêntrica e elitista imposta às juventudes periféricas.

Referências

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-32.

ABRAMO, Helena Wendel. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-anteriores>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

DIÓGENES, Glória. Enigmas do medo – juventude, afetos e violência.
In.: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia
(Orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo
Horizonte: Editora PUCMINAS, 2011.

DUARTE, Klaudio. ¿Juventud o juventudes? Acerca de como mirar y remirar
a las juventudes de nuestro continente. **Ultima Década**, Valparaíso, n. 13, p.
59-77, set. 2000. Disponível em:
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0718-
22362000000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0718-22362000000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es). Acesso em: 7 jul. 2014.

DUARTE, Klaudio. Sobre los que no son, aunque sena: éxito como exclusión
de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. **Ultima Década**,
Valparaíso, n. 30, p. 11-39, jul. 2009. Disponível em:
<http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/30.1-claudio-duarte.pdf>.
Acesso em: 15 ago. 2014.

DUARTE, Klaudio. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y
reproducción. **Ultima Década**, Valparaíso, n. 36, p. 99-125, jul. 2012.
Disponível em: [http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/36.4-
claudio-duarte.pdf](http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/36.4-claudio-duarte.pdf). Acesso em: 20 jul. 2014.

GAMALHO, Nola Patrícia. **Entre dominações e apropriações, reproduções
e criações, centralidades e periferias: práticas e espaços de representação de**

juvens do Guajuviras- Canoas/RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em:

<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2014.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade Global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 2008, p.115-147. Disponível em:<https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 09 jan. 2022.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In.: Laura Ariovich (et. al). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de juventud. In: MARGULIS Mario et al. **Vivendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de investigaciones/Universidad Central, 1998. p. 3-21.

MATTA, Roberto da. **A casa e a rua**. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 5-14, 1997. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-anteriores>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 15-24, 1997. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-anteriores>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

CONTEXTOS GEOGRÁFICOS E CAMPOS DE POSSIBILIDADES PARA DIFERENTES GERAÇÕES¹

Nécio Turra Neto

Eu tinha 10 anos quando você tomou o rumo de Diadema, assim como centenas de outros recém-formados no Senai. Uma legião de adolescentes de espinhas na cara, que nunca havia ultrapassado os morros que cercam Cataguases, enchia os ônibus alugados por firmas de São Paulo, abandonando desconsoladas mães e namoradas, que, contraditoriamente, ansiando pelo sucesso da iniciativa, suspiravam por uma volta que nunca ocorreria. Retornar era fracassar, e aqueles jovens, que de seu nada possuíam, definitivamente não podiam frustrar seus sonhos. No começo, ainda visitavam os familiares com certa regularidade, mas, pouco a pouco, os laços com a cidadezinha sem perspectivas iam se esgarçando: muitos levavam embora irmãos, pais, amigos, outros envolviam-se em novas relações de amizade ou amorosas, diluindo a frequência com que apareciam em Cataguases nos feriados prolongados ou nas festas de fim de ano. Dividíamos-nos, por essa época, em “os que já haviam ido embora” e “os que ainda não tinham idade para isso” [...]
[...] ávido para que o tempo escorresse depressa e chegasse a minha vez de também me desgarrar, ir para São Paulo, ficar rico, nunca mais dar as caras naquela terra que me esmigalhava os sonhos [...]
(Luiz Ruffato. De mim já nem se lembra. São Paulo: Cia. das Letras, 2016)

¹ Texto vinculado ao Projeto "Juventudes e Múltiplas Territorialidades: diferenças socioculturais em contextos de cidades médias e metrópoles brasileiras (Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018). Processo 427225/2018-3.

Ainda tem sido tímida, na geografia brasileira, a preocupação com a temática das juventudes. Na dissertação, na tese e em textos posteriores, buscamos ampliar o seu escopo na nossa disciplina, apontando alguns caminhos possíveis de pesquisa e defendendo que há uma dimensão espacial inerente à definição da própria condição juvenil e que, portanto, a geografia pode trazer uma contribuição imprescindível para a compreensão do fenômeno (TURRA NETO, 2004; 2010; 2012; 2014; 2015).

Nossa intenção neste texto é apresentar um projeto em construção, até mesmo para testar algumas ideias em processo. Partimos de um dos caminhos já desenvolvidos na tese e em pesquisa posterior (TURRA NETO, 2012; 2014), que foi o estudo de diferentes gerações, que viveram sua juventude na cidade, como forma de reconstruir os espaços, tempos e práticas de sociabilidade localizadas, bem como as conexões com o mundo que se anunciava como possibilidade em diferentes períodos. Mas para o novo projeto, à passagem das diferentes gerações na mesma cidade, queremos articular as ideias de **contexto geográfico** e **campos de possibilidades**, para captar as trajetórias de vida de sujeitos localizados e suas experiências de juventude. Duas noções que pretendemos desenvolver a seguir, pensando sua potencialidade no estudo de juventudes de cidades pequenas.

Pensamos que contexto geográfico não se confunde com a ideia de situação, tal como desenvolvida por Silveira (1999) - ainda que esta seja parte dele e deva ser tomada como ponto de partida -, tendo em vista que enquanto situação remete aos fixos e fluxos, à sucessão e coexistência de eventos, ao espaço na sua acepção miltoniana, o contexto, tal como

queremos definir, abarca também dimensões subjetivas, as formas de vida e a agência dos sujeitos sociais localizados num certo campo do possível.

“A situação decorreria de um conjunto de forças, isto é, de um conjunto de eventos geografizados, porque tornados materialidade e norma. Muda, paralelamente, o valor dos lugares porque muda a situação [...]” (SILVEIRA, 1999, p. 22). Resulta de feixes de eventos de diferentes tempos em combinação única, definidora de um lugar. O lugar joga aqui um papel fundamental na forma como os eventos acontecem, particularizando-os, recriando a cada novo momento a situação. Por isso, cada lugar merece um estudo em si mesmo, para entender como as condições concretas de um espaço-tempo particular contribuem para o acontecer das experiências de juventude de diferentes gerações, oferecendo um contexto geográfico e um campo de possibilidades inicial que é, em parte, tensionado e reconfigurado pela prática dos próprios sujeitos sociais, que são afetados e respondem diferentemente às imposições do contexto.

Um novo ou diferente contexto representa tanto uma variação no tempo, quanto no espaço. No tempo, porque cada geração dispõe (ou dispunha) de um contexto para realização de sua juventude, das suas práticas de sociabilidade, cuja realização acaba(va) por atuar sobre os próprios limites do contexto. No espaço, porque se muda a cidade que é considerada, os arranjos e combinações que ali acontecem recolocam a unicidade do lugar e vão formar outros campos de possibilidade para as ações co-criadoras do contexto geográfico.

A inspiração para estas ideias preliminares vem do conceito de lugar de Massey (2000; 2008), definido como um processo, sempre aberto, cujas fronteiras nunca são discerníveis, mas que podem ser necessárias para os

estudos empíricos. Não há uma, mas várias identidades do lugar, no mais das vezes em conflito e, ainda assim, o lugar mantém sua singularidade, também ela nunca definitivamente dada, mas entendida como uma “constante emergência da unicidade” (MASSEY, 2000; 2008). É nesse sentido, que vemos uma articulação entre as ideias de situação (SILVEIRA, 1999), contexto geográfico e campo de possibilidades e o conceito de lugar trazido por Massey, para construir uma leitura das experiências de juventude de diferentes gerações em cidades pequenas, que é o pretendemos realizar.

Nas palavras da autora,

Se o espaço é [...] uma simultaneidade de histórias-até-então, lugares são, portanto, coleções dessas histórias, articulações dentro das mais amplas geometrias do poder do espaço. Seu caráter será um produto dessas interseções, dentro desse cenário mais amplo, e aquilo que delas é feito. Mas também dos não-encontros, das desconexões, das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para a especificidade do lugar (MASSEY, 2008, p. 190).

A noção de campo de possibilidades, por sua vez, nos vem de Velho (1994), para quem os projetos individuais e as trajetórias de vida se desenham em horizontes do possível, apresentando caminhos em que se conjugam desejos, aspirações, recursos, projetos individuais e coletivos [familiares muitas vezes] em contextos socioespaciais específicos. Campo de possibilidades tem uma dimensão sociocultural, é um espaço para a formulação e implementação de projetos. Noções de campo e projeto ajudam na “... análise de trajetórias e biografias enquanto expressão de um

quadro simbólico, sem esvaziá-las arbitrariamente de suas peculiaridades e singularidades” (VELHO, 1994, p.40).

Pela pesquisa da tese, em Guarapuava-PR, ao estudar as gerações de 1950, 1970 e 2000, identificamos três processos concomitantes e interligados mudando a situação e constituindo contextos e campos de possibilidades para realização das experiências juvenis: i) a ampliação da vida de relações da cidade com uma série de outros lugares, transformando seu espaço urbano e as práticas de sociabilidade que aconteciam no seu interior; ii) a chegada ao lugar de uma série de outras referências culturais, pelas quais os/as jovens, em cada período, constituíram suas redes de relação e suas práticas, nos tempos-espacos de sociabilidade; iii) a multiplicação dos contextos de agrupamento juvenil, decorrentes do próprio processo de crescimento da cidade e formação de uma diversidade de bairros, com escolas próprias (núcleos de formação de grupos) e diferentes graus de conexão com o centro principal.

Tratamos, na tese, de uma cidade que pode ser reconhecida como cidade média. Certamente, a consideração de outras “escalas” de cidade, diferentemente posicionadas na hierarquia da rede urbana, pode nos dar acesso a outras dinâmicas. É o que pretendemos explorar ao propor um estudo sobre diferentes gerações em cidades pequenas, daí a epígrafe que abre este texto e que também nos é muito inspiradora.

Essa questão já foi indiretamente explorada por nós, quando estimulamos o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado em cidades pequenas da região de influência de Marília-SP (SOUZA, 2020). A ideia que colocamos a prova e que ainda carece de aprofundamento é a de que, nas cidades pequenas, os ritmos de transformação da sociedade são mais

intensos do que os ritmos de transformação do próprio espaço urbano e da situação geográfica das cidades, de modo que as diferentes gerações, apesar de se realizarem orientadas por repertórios cada vez mais em sintonia com os grandes centros urbanos, ainda precisam se realizar na mesma materialidade em que se realizavam as gerações anteriores. O que evidencia um desencaixe crescente, nos termos de Giddens (1991), entre uma experiência urbana que se anuncia, que chega como referências e modelos, e uma experiência de cidade, em que as tramas da sociabilidade se localizam. Um processo de difusão a partir de certos centros urbanos e de incorporação nas cidades pequenas que não se realiza sem conexões com a própria temporalidade dessas cidades, em sua ampliação da vida de relações e ritmos de transformações do seu espaço urbano.

Para Appadurai (2004), a difusão cultural e sua localização se dá, no mais das vezes, como paródia, visto que o restante da vida das pessoas localizadas não está em sintonia com as dinâmicas sociais e urbanas em que foram criadas as referências culturais pelas quais orientam seus gostos estéticos. Formam-se, assim, mundos imaginários tão mais fictícios, quanto mais distantes do centro de onde se irradiam.

Essa ideia de desencaixe já foi desenhada na tese e também na dissertação, quando tratamos das possibilidades e processos de territorialização de culturas juvenis transterritoriais em cidades do interior do Paraná. Esta é, portanto, a principal hipótese que vamos perseguir, seguros de que novas dinâmicas de transformação do espaço urbano e dos espaços, tempos e práticas espaciais de sociabilidade de diferentes gerações poderão ser desenhadas em suas tramas, fazendo aparecer geografias específicas.

Reconhecer esses processos se desenrolando em pequenas cidades ao longo do tempo, demonstrar empiricamente a dialética socioespacial, com enfoque para o papel da materialidade do espaço urbano, da situação (da posição sempre reposicionada da cidade nas redes de relações em diversas escalas) e do contexto geográfico, nos destinos da sociedade local e nas limitações e possibilidades que se oferecem às experiências de juventudes (mais ou menos tributárias de estilos de vida metropolitanos) são os desafios de pesquisa que nos propomos a enfrentar como desdobramento das nossas reflexões anteriores e em continuidade do nosso esforço de contribuir para constituição de uma Geografia das Juventudes científica e socialmente relevante.

Como argumenta Costa (2012), há uma tendência a relacionar cidades pequenas ao universo cultural rural, pouco complexo e mais próximo de modos de vida tradicionais, em que vigoraria uma comunidade homogênea, enquanto que na grande cidade há maior possibilidade de expressão da diversidade, inclusive pela oferta de um mercado de diversão que permite segmentação das expressões culturais. Contudo, ao analisar as interações homoeróticas em cidades pequenas, o autor evidencia que é possível relativizar tal representação e que, na cidade pequena, o que parece vigorar é um maior peso dos controles normativos que delimitam mais fortemente o *locus* e as possibilidades de expressão das diferenças que desde sempre existiram.

Assim, na cidade pequena, mesmo diversificada, há um reconhecimento mútuo baseado nas relações de pessoalidade, “[...] que geralmente exerce um controle muito eficaz sobre os membros de sua coletividade.” (SILVA, 2000, p. 25). Fugir do comportamento aceitável, ou

das regras de convivência daquele meio social, é promover falatório na cidade e, em casos extremos, ser excluído das redes de relações.

Contudo, essa sociedade mais orientada pela tradição e regras comunitárias é cada vez mais tensionada por um mundo que chega a todos os lugares, como inevitável. A ordem da simultaneidade (SANTOS, 2002) abarca também as pequenas cidades, promovendo uma diversificação das referências culturais, para além daquelas que os sujeitos recebem do meio social mais imediato em que nasceram, oferecendo a eles um repertório, inclusive, para avaliarem o que lhes foi ensinado pelas gerações mais velhas ali localizadas, para reproduzirem ou romperem com as lógicas da personalidade.

Hopkins e Pain (2007) argumentam que os jovens localmente estabelecem tensas relações com as gerações anteriores, de modo que as idades devem ser pensadas de forma relacional. Talvez nas cidades médias e grandes as relações intergeracionais tenham o seu peso mais circunscrito à escala intra familiar, escolar e de trabalho, enquanto nas cidades pequenas, todo o peso da personalidade é um elemento importante de coerção para a experiência juvenil, atuando como mediação entre as referências culturais globais e as tramas locais da sociabilidade.

Além da consideração desses aspectos, é importante pensar também as pequenas cidades no contexto da rede urbana e dos papéis que desempenharam ao longo do tempo e que desempenham hoje, pois revelam mudanças na sua situação geográfica e na constituição dos campos de possibilidades. Por exemplo, a concentração de oferta de comércio e serviços em uma cidade média, de investimentos públicos e privados, pode ser responsável pela diminuição de papéis urbanos de pequenas cidades da sua

região de influência, fazendo diminuir a complexidade funcional de algumas delas e, portanto, sua dinâmica, tornando-as ainda mais pacatas.

Para Santos (1993) e Corneli (2013), a modernização do campo levou a concentração do suporte à atividade agrícola em algumas poucas cidades, consideradas cidades intermediárias. Quanto mais modernizada é a produção do campo, maior o seu alcance espacial e menos dependente da cidade pequena próxima, pois esta atividade passa a depender de comércio e serviços de distribuição espacial mais seletiva. Assim, a modernização agrícola levou não apenas a substituição da situação de moradia da população, do campo para a cidade, ao longo da segunda metade do século XX, mas também a um esvaziamento das pequenas cidades, que perderam papéis urbanos no processo.

Corneli (2013) lembra que os/as jovens não encontram perspectiva na pequena cidade, diante de um mercado de trabalho com poucas vagas, menos diversificado e com baixos salários. Dessa forma, parece haver nas cidades pequenas certa “cultura da migração” da qual os/as jovens locais sonham em fazer parte, assim que concluírem o ensino médio, para poderem acessar fora dali possibilidades de continuidade dos estudos ou melhores empregos e mesmo experiências de juventude. Sonho que tem certamente um corte de classe de renda, pois a origem social do/a jovem orienta muito das suas possibilidades de ficar ou de sair, bem como as direções da migração, em termos da inserção no novo contexto. – Como não lembrar novamente da epígrafe inicial?

Nas cidades pequenas, acompanhado a descrição de Souza (2020), acreditamos que vamos encontrar uma oferta de vida noturna menos intensa e a proeminência dos espaços públicos centrais nas práticas de sociabilidade

dos jovens da cidade, sem grandes segmentações. É para estes espaços públicos centrais que convergem as tramas da sociabilidade de diferentes agrupamentos juvenis que são, mesmo nas cidades pequenas, cada vez mais diversificados. Além disso, é importante considerar que para a geração atual há outras possibilidades abertas com a ampliação da mobilidade, pela maior presença do automóvel e dos novos meios de comunicação e informação na vida social, o que pode levar jovens mais velhos/as e com certas condições objetivas e subjetivas, a buscarem diversão na cidade média mais próxima, deixando as praças centrais, depois de certo horário, para os/as menores e para jovens de mais baixos rendimentos.

Assim, na perspectiva da sociabilidade consideraremos também, como não poderia deixar de ser, as desigualdades que marcam a experiência juvenil, no que se refere ao acesso ao que existe de oferta de vida noturna nas cidades e ao que se tem como espaços públicos de encontro.

Como já deve ter ficado evidente pelo argumento que se construiu até o momento, o conceito sociológico de geração se impõe como central para a elaboração da reflexão que estamos propondo. Em pesquisas anteriores, esforçamo-nos por evidenciar o quanto a dimensão espacial está no seu cerne. De forma sintética, podemos dizer que a partir da ideia de geração, é possível considerar as juventudes como histórica, social e espacialmente situadas, de forma que não é possível comparar globalmente uma geração com outra, pois em cada contexto os jovens e as jovens se depararam com questões específicas e elaboraram respostas originais (ABRAMO, 1994). Assim, como argumenta Feixa (2019, 12), “é evidente que as gerações não são estruturas compactas, são apenas referentes simbólicos que identificam vagamente os agentes socializados em um mesmo

período histórico” - e diríamos, que compartilham um mesmo contexto geográfico.

Margulis e Urresti (1998) salientam que a ideia de geração é uma forma de considerar o fator biológico da idade, a partir de sua elaboração cultural. Entendem que a juventude é um período da vida que é passageiro e, por isso, tem uma duração limitada. Cada geração remete a um período histórico e vincula os sujeitos a uma época, cujos códigos culturais, incorporados na juventude, tendem a acompanhá-los por toda a vida.

Este conceito, incorporado à Geografia Urbana, pode lançar novas luzes sobre o processo de produção do espaço, tomando como referência os sujeitos sociais que o vivenciaram, enquanto jovens, e o vivenciam hoje, já transformado, enquanto idosos. Além de permitir apreender as experiências contemporâneas do espaço transformado e ampliado, daqueles que vivem sua juventude no momento atual (TURRA NETO, 2012; 2014).

Assim, pelo estudo das diferentes gerações em sua relação com a cidade em cada momento, teremos a possibilidade de tecer uma diversidade de camadas de tempo, desenhando a trama de combinações que conformam o contexto geográfico e os campos de possibilidades para os acontecimentos do presente e para as experiências juvenis da geração atual.

Mas, o que constituiria este contexto geográfico? Como nele se fundem tempo e espaço, diferentes escalas, materialidades e subjetividades? Como nesta trama se cria o mundo do possível para os acontecimentos mundanos?

Responder a estas questões pode ser uma contribuição da geografia aos estudos de juventude. Contudo, mais que situar e localizar o contexto geográfico para falar da diversidade de experiências de juventude na

simultaneidade do presente (Milton Santos chamaria de eixo das coexistências), também queremos agregar a dimensão temporal ao conceito, evidenciando que o contexto está permanentemente se fazendo, sendo que diferentes gerações, numa mesma cidade, vão contar com diferentes contextos. Mais uma vez a inspiração vem de Massey (2008), quando nos convida a elaborar uma nova imaginação geográfica em que o espaço não se confunde com o domínio do estático, do fixo, do morto.

Ao agregarmos o tempo das diferentes gerações no projeto de desenvolver o conceito de contexto geográfico, pretendemos abordá-lo, portanto, não como um dado, mas como um movimento permanente, em que se vão tramando muitas camadas de tempo, para a produção de uma geografia singular (a do lugar): as camadas das trajetórias de vida, das cidades, da sociedade brasileira mais ampla enfim, visto que o contexto também é resultado de conexões e desconexões em diversas escalas. É nesse sentido, que pretendemos desenhar “geografias da experiência juvenil” – sempre sendo feitas a cada nova geração.

O contexto geográfico como um movimento será pensado também como sendo criado, em parte, pelas ações dos próprios sujeitos, considerando a forma como, em suas trajetórias pessoais, nos seus agrupamentos, em diálogos e tensões com os recursos disponíveis (inclusive da materialidade da própria cidade) vivem/viveram a juventude estendendo o campo do possível.

Com estas ideias esperamos trazer uma contribuição ao debate e fazer avançar a consolidação do tema das juventudes na Geografia brasileira, em direção a constituição de uma Geografia das Juventudes no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994. 172 p.

APPADURAI, A. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.

COSTA, B. P. da. Pequenas Cidades e Diversidades Culturais no Interior do Estado do Rio Grande do Sul: O caso das microterritorializações homoeróticas em Santo Ângelo e Cruz Alta-RS. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 37-53, jan. / jul. 2012.

CORNELI, V. M. *A praça no contexto de pequenas cidades da microrregião de Campo Mourão-PR*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FEIXA, C.; WEISSBÖCK, L.P. Da geração @ à geração blockchain: a juventude na era postdigital. *Textura*, v. 21, n. 47, p. 6 - 31, jul/set. 2019.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo; UNESP, 1991.

HOPKINS, P.; PAIN, R.. Geographies of age: thinking relationally. *Area*, v. 39, n. 3, p. 287-294, 2007.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. In: MARGULIS, M. et al. (org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998. p. 3 - 21.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

_____. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 12, p. 7 - 23, 2004.

_____. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 176 - 185.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Revista Território*, ano IV, n.6: p.21-28, jan/jun. 1999.

SOUZA, K. G. M. de. *Jovens de cidades pequenas no interior paulista: práticas espaciais e tempo livre*. 276 fl. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Geografia da Unesp). Presidente Prudente, Unesp, 2020.

TURRA NETO, N.. *Enterrado vivo: identidade punk e território em Londrina*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. Geografia das juventudes: uma pauta de pesquisa. In: PEREIRA, S. R.; COSTA, B. P. da; SOUZA, E. B. C. de. (org.). *Teorias e práticas territoriais: análises espaço temporaris*. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 85-97.

_____. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. *RA'EGA- O espaço geográfico em análise*, Curitiba, v.23, p.340 -375, 2011.

_____. *Múltiplas trajetórias juvenis: territórios e redes de sociabilidade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. A noção de geração no estudo das transformações do espaço urbano: contribuições para o estudo das práticas culturais na produção da cidade. In: OLIVEIRA et al (org.). *Geografia urbana: ciência e ação política*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 317 - 342.

_____. Definir a juventude como ato político: na confluência entre orientações do tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, L. S.;

TURRA NETO – Contextos Geográficos e campos de possibilidades para diferentes gerações
Geografias das Juventudes – OLIVEIRA (org.)

CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. (org.). *A cidade e seus jovens*. Goiânia: PUC/
Goiás, 2015, v. 1, p. 119-136.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

PENSANDO JUVENTUDES E CIDADE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE JOVENS COTISTAS

Clarice Cassab

Faço à leitora o convite para pensarmos a juventude como uma experiência particular da vida. Uma experiência que é também espacial, de forma que possamos olhá-la também em sua dimensão espacial. Proponho entender as vivências e as práticas espaciais dos jovens nas, com e pelas cidades como pistas que nos possibilitam compreender essa relação. Este, contudo, não é um convite novo.

Este texto se junta a outros e compõe uma trajetória de investigação e reflexão acerca daquilo que temos pensado como dimensão espacial das juventudes, tratada a partir das interrelações entre juventudes e cidade, em que cada polo somente pode ser compreendido dentro dela. Isso implica dizer que as juventudes também se forjam nas experiências espaciais que os jovens têm com e na cidade. Tais experiências se constituem como práticas espaciais que os colocam em relação direta com a cidade e que vão operando, desenhando, modelando, condicionando, limitando e potencializando os modos pelos quais vivem suas experiências de juventudes.

Pensado como componente social (OLIVA, 2001), o espaço não será aqui trabalhado como exterior a sociedade. Tampouco será abordado apenas como o substrato onde se desenrola a vida social, ou será desconsiderado seu papel nos processos de subjetivação e formação do sujeito social. Ao contrário, fundamentamos nossa análise no princípio de que o espaço é uma dimensão social que atravessa os processos de constituição da sociedade e

dos sujeitos sociais. Trata-se, portanto, de arcabouço para a (re)produção social e para a dimensão a partir da qual é possível revelar e compreender o mundo e as relações sociais. Dito de outra forma, partimos da leitura de que os processos sociais são eles próprios espaciais. Nesse sentido, são uma dimensão da sociedade “articulada e atravessada por todas as outras” (OLIVA, 2001, p. 34).

Milton Santos dirá que

o espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus movimentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 2004, p. 33).

Isso implica em reconhecer o espaço como dimensão social e, portanto, indispensável para a compreensão da sociedade. Realiza-se como instância social, dirá o geógrafo, na medida em que é elemento constitutivo das relações sociais, materializadas e expressas no espaço como objetos e ações. Contudo, ele não é apenas produto social, mas é também condicionante do modo como a sociedade se organiza e se reproduz e, nesta medida, influencia as demais estruturas sociais.

Daí, conforme Milton Santos,

(...) como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas contém e é por ele contida (...). Isso quer dizer que a essência do espaço é social, Nesse caso, o espaço não pode apenas ser formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza

abriga uma fração da sociedade atual (SANTOS, 1992, p. 1).

Para o autor, esta interrelação dará o sentido dialético do par sociedade-espço, ou formação socioespacial. Como instância social, o espaço atravessa a vida de todos nós e constitui-se como elemento para sua realização. É espaço banal, espaço de todos os atores. Nele, residem a propriedade da coexistência e a esfera da pluralidade (MASSEY, 2009). Homens, mulheres, instituições, firmas, jovens, adultos, crianças, uma multiplicidade infindável de sujeitos cujas ações se realizam a partir de intencionalidades distintas, diferentes e desiguais.

É, portanto, neste sentido que o espaço opera como a instância social que une os sujeitos em uma teia densa e complexa de interrelações socioespaciais. Deste modo, ao assumirmos o jovem como sujeito social, afirmamos o espaço como dimensão constitutiva das experiências da juventude e das formas como elas são apropriadas e vividas pelos sujeitos. Ou seja, o espaço configura-se também como uma dimensão da própria experiência juvenil. Isso significa que a organização do espaço, os lugares interditados ou não e as representações e disposição dos códigos ordenadores da sociedade e do espaço potencializam, limitam ou inviabilizam o direito à experiência da juventude.

As discussões que apresentaremos neste capítulo centram-se na elucidação desta interrelação e se baseia em pesquisa¹ desenvolvida com jovens ingressantes pela modalidade de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora. Pretendeu-se compreender como a entrada na Universidade e as múltiplas vivências caudatárias desse ingresso puderam representar uma

¹ A pesquisa Jovens cotistas e suas mediações espaço-temporais na cidade contou com o apoio e financiamento do CNPq e realizou-se de 2019 a 2022.

mudança em trajetórias tão fortemente atingidas pelos processos produtores de desigualdades, resultando em outras e novas formas de apropriação, representação e experiência com a cidade. Buscamos entender como, através do ingresso numa Universidade Pública, via Política de Ações Afirmativas, sujeitos jovens são impulsionados para novas vivências que são também espaciais e, desta forma, como ampliaram sua juventude, alargando seus horizontes de experiências presentes e futuras.

Como parte de sua metodologia, a pesquisa acompanhou 10 estudantes ingressantes por cotas durante sua passagem pela Universidade². Eles foram estimulados a registrarem seus cotidianos na cidade por meio de fotografias que depois eram utilizadas como provocadoras das reflexões construídas coletivamente nas rodas de conversas.

Este texto não apresentará os resultados desta pesquisa, mas, tendo-a como base, trará alguns aspectos que auxiliam a pensarmos a relação entre juventudes e cidade e como ela nos possibilita assumir o espaço como dimensão fundamental da experiência da juventude. Essa relação aqui será construída pela mediação da ampliação da trajetória formativa de jovens que comumente tinham na Universidade um espaço de interdição. Intenta-se, portanto, demonstrar como o acesso e presença numa Universidade Pública corroboram para que possam ampliar suas experiências espaciais na cidade e, deste modo, a sua própria juventude.

Para tanto, será preciso entendermos a qual cidade real nos referimos e como ela se apresenta como um espaço de vida e contradições para os jovens. Em seguida, focalizaremos no debate de como a política de ações

² Outros procedimentos de pesquisa foram adotados, como a aplicação ampla de um questionário para estudantes ingressantes por cotas. Nele, foram coletadas mais de 200 respostas que, embora ainda em momento de sistematização e análise, parecem apontar para algumas convergências com as considerações resultantes do acompanhamento dos 10 cotistas.

afirmativas pode se configurar como mecanismo de ampliação de experiências, redes de contato e potencializador na produção de um capital social a esses jovens.

A mesma cidade que une também separa: da promessa de liberdade ao controle do corpo

Em sua obra “Carne e Pedra”, Senetti (2008) convida seus leitores a uma intensa jornada que conta a história da cidade a partir do corpo. Interessa-o entender como as questões relacionadas ao corpo, sua expressão e seu controle orientaram o urbanismo, a arquitetura e a vida cotidiana das cidades ocidentais. Seu esforço costura a estreita relação entre o espaço urbano e a experiência corporal na sociedade ocidental de forma a “mostrar como aqueles que foram banidos do Éden poderiam encontrar um abrigo na cidade” (SENETTI, 2008, p. 26).

Ao longo desta jornada, o autor nos brinda com uma rica narrativa capaz de elaborar a estreita relação entre corpo e espaço. A forma pela qual o corpo é concebido e tratado se manifesta na maneira como a cidade é modelada e (re)organizada. A cidade, para Senetti, se tornou, ao longo da história, o *locus* do poder, da realização da vida e uma “imagem do próprio homem”. Nela, os corpos se encontram, se tocam e se veem, produzindo experiências urbanas diferentes, complexas e estranhas. Uma verdadeira geografia urbana que, para o autor, é tanto difícil, quanto surpreendente.

A nós interessa mergulhar nesta difícil e surpreendente geografia urbana e entender em que medida a mesma cidade que nos une, nos separa. A mesma cidade que nos parece tão próxima e familiar também é estranha e distante. Uma cidade que nos obriga à coexistência, ao encontro, mas nos

separa em seus fragmentos e nos torna passivos e indiferentes com o outro. A mesma cidade que nos promete liberdade e que controla nossos corpos. Alguns corpos, contudo, mais do que outros, como veremos adiante.

Por hora, nos interessa entender esta aparente contradição: liberdade e controle. Oliveira (1999) explica como, a partir da modernidade, são dados novos sentidos ao público-privado, fazendo como que haja a primazia da vida privada e recaia no indivíduo toda a centralidade. O privado é o lócus da intimidade, do doméstico e o lugar em que o indivíduo moderno pode se realizar plenamente. No privado, portanto, o indivíduo pode ser quem verdadeiramente é, pois está protegido da interferência do Estado e da sociedade. A casa se torna o lugar da família, de intimidade, proteção e abrigo, enquanto o público é o lugar do encontro, do confronto, da negociação e da política. É um espaço regido por normas sociais que delimitam a forma de ser e estar no público.

Nesta perspectiva, o público se define como o espaço de visibilidade do indivíduo moderno, “cujas características são a independência, a responsabilidade e a razão” (LAMOUREX, 2009, p. 210). Este indivíduo se forja a partir de uma nova relação com o corpo. Separado da natureza, esse corpo é objetificado e destituído de qualquer sentido místico. É o corpo máquina, dirá Federici (2017). Um corpo que se torna objeto da observação e do controle constante e que passa a inspirar medo e repugnância, completa a autora.

No entanto, é através dele que os indivíduos se relacionam com os outros e com o mundo e que se realiza o trabalho. Portanto, o corpo não pode ser completamente eliminado. A solução para essa contradição será encontrada na Razão. Será pela força da vontade e do senso de

responsabilidade que o indivíduo pode disciplinar e controlar os desejos que assolam seu corpo. O autocontrole é o mecanismo pelo qual o indivíduo pode “impor uma ordem regular sobre suas funções vitais”. É assim que “(...) a contrapartida da mecanização do corpo é o desenvolvimento da razão como juiz, inquisidor, gerente (manager) e administrador” (FEDERICI, 2017, p. 271).

Somente pelo autocontrole o indivíduo poderia sair do estado de natureza para um estado civilizado. Para a autora, esta nova relação com o corpo instaura as bases para a subjetividade burguesa e a construção de um novo modelo de indivíduo. Para Simmel (1973), este indivíduo desenvolve estratégias que pretendem garantir individualidade diante da multidão, da sociedade e das forças externas a ele, desenhando-se como

uma unidade fechada, uma mônada, um ser autocontido, autorreferenciado e dotado de autossuficiência interna, cuja obrigação moral é a busca de sua completude. [...]concebe o tecido social como algo que o limita e o prende, impedindo-o de ter acesso ao “eu”, a sua interioridade e a sua própria essência (CASSAB, p. 81, 2020).

Essa busca por liberdade direciona-se contra a interferência do Estado, instituição que ordenará a vida social e a do próprio indivíduo moderno. É junto à valorização do indivíduo que, de acordo com Oliveira (1999), nasce o Estado Moderno. Estado e indivíduo, prosseguirá o autor, constituirão, de um lado, a centralização do poder, inclusive pelo monopólio da força, e de outro, a submissão a um padrão de conduta que se sustenta no autocontrole. Desta relação entre indivíduo e Estado deriva a cidadania moderna, que exigirá a necessidade de controle do comportamento pessoal no espaço público.

Foram as revoluções liberais que, finalmente, consolidaram esse novo indivíduo e sua relação com a sociedade e o Estado. Para Senetti (2008, p. 291), “os revolucionários procuraram por um sujeito neutro (...) alguém capaz de subordinar (...) paixões e interesses individuais à regra da razão”. O “contrato social” unirá os indivíduos em sociedade. A força reguladora da civilidade e da convivência mútua é capaz de determinar os comportamentos desejados e esperados dos indivíduos. O cidadão, portanto, é “aquele que confere a autoridade soberana e se submete às leis do Estado e sua normatização, em nome de um bem comum e uma promessa de felicidade” (OLIVEIRA, 1999, p. 215)

Neste aspecto, saber como portar-se no espaço público é condição para ser um cidadão, pois

Se o prisma está sobre o indivíduo, o comportamento pessoal passa a ser algo importante, sobretudo quando este indivíduo está exposto à observação em “ambientes públicos”. O espaço público ou os espaços de exposição à observação pública passam a ser lugares de controle; controle dos movimentos, gestos, fala e emoções e onde as relações familiares, parentais e de vínculos aristocráticos se imbricavam com o desempenho social público do indivíduo (OLIVEIRA, 1999. p. 102)

Decorre disso que o espaço público se torna menos um lugar do encontro, da diferença e da política e cada vez mais um lugar de controle. Do autocontrole e do controle externo sobre o comportamento pessoal e os corpos. Civilizar é centralizar o poder, exercer o monopólio da força física e submeter ao padrão social de conduta com base no controle (pessoal e externo). A cidade, como espaço público por excelência, em grande medida, é produzida e organizada nesta lógica. Ela expressa na sua materialidade

códigos de sociabilidade e de comportamentos e condutas que orientam nossas formas de ser e estar no espaço e com o outro. Códigos estes que estão expressos nos objetos físicos que constituem a cidade e em sua dimensão simbólica.

Para Lefebvre (1978, p.140) a cidade "projeta no terreno uma sociedade inteira, uma totalidade social, suas superestruturas e as relações sociais que constituem sua estrutura propriamente dita". Burgel (1993, p. 87), dirá que ela é produto histórico da sociedade que a constrói "em formas materiais, em práticas e representações". Ela é, portanto, produto social, relação, materialidade e símbolos. Obra e produto social, ela promove a interação social que, por sua vez, está expressa nas dimensões física e simbólicas da cidade.

A cidade moderna será, portanto, obra da sociedade moderna, da sociedade capitalista. Ela espelhará em sua paisagem as contradições e desigualdades constitutivas da sociedade. Logo, ela será o lugar da reprodução das relações de produção capitalista que se efetuam não apenas na reprodução dos meios de produção, como também através "da cotidianidade, dos lazeres e da cultura, através da escola e da universidade" (LEFEBVRE, p. 48, 2008). Trata-se, portanto,

da produção no sentido amplo: produção de relações sociais e re-produção de determinadas relações. É nesse sentido que o espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o espaço urbano, os espaços de lazeres, os espaços ditos educativos, os da cotidianidade etc. (LEFEBVRE, 2008, p. 48-49).

A cidade fragmentada e articulada constitui-se, ao mesmo tempo, como espaço "deslocado e unificado". Uma colcha de retalhos unindo os

lugares da produção, da reprodução e do consumo, através de distintos e variados fluxos de circulação. Uma cidade que é, ao mesmo tempo, próxima e estranha para nós, pois não somos capazes de apreendê-la em sua totalidade. Neste aspecto, o “próprio espaço nos aparece como um todo fragmentado. Como as práxis de cada um são fragmentárias, o espaço dos indivíduos aparece como fragmentos de realidade e não permite reconstituir o funcionamento unitário do espaço” (SANTOS, 2004, p. 34).

Nas cidades, tal fragmentação se percebe na existência de distintos lugares de realização da vida, ilusoriamente desconectados do lugar do trabalho. Por esta lógica, espaços da moradia e do lazer aparentam ser independentes do espaço de trabalho, já que neles supostamente seria possível se ver livre daquele. No entanto, esta separação é, ao mesmo tempo, falsa e verdadeira, pois o que na aparência é dualidade, no real é indissociável, pois apenas a ação conjunta entre eles produz a riqueza (LEFEBVRE, 2008). Ou seja, há uma estreita conexão entre reprodução, produção e consumo, em que somente por tal relação a riqueza é produzida.

Neste aspecto, a cidade nos parece fragmentada, pois obedece a lógica da fragmentação da sociedade pela divisão social do trabalho no processo global de produção do valor. Para Lefebvre (2008, p. 50), os espaços separados da produção – especialmente os espaços de lazer – seriam “um típico exemplo do espaço ao mesmo tempo deslocado e unificado”. De acordo com o autor, “são precisamente lugares nos quais se reproduzem as relações de produção, o que não exclui, mas inclui a reprodução pura e simples da força de trabalho” (LEFEBVRE, 2008, p. 50).

É deste modo que a cidade nos separa. Promessa de liberdade, ela se efetua como espaço desigual e fragmentado, espaço de controle da presença e

movimento dos corpos. Não se trata, porém, de uma cidade abstrata. Falamos de uma cidade construída pela ação incessante de diferentes sujeitos, cujas finalidades expressam múltiplas e distintas intencionalidades que, por seu modo, se orientam por um conjunto de estruturas de dominação e opressão, tais como o racismo, o patriarcado e o adultocentrismo³.

Como se comportar nesta cidade? Quais comportamentos são esperados e quais não são aceitos? A cidade regulamenta as relações, os convívios e a própria vida dos sujeitos através dos códigos e símbolos que orientam e normatizam seus usos. Nela, a lógica adultocêntrica visa expandir o controle sobre os corpos, os passos e os comportamentos de crianças, jovens e idosos de forma a invisibilizá-los e objetificá-los. Se, conforme diz Oliveira (1999), viver a cidade significa ser discreto e quase invisível, ser cidadão implica em saber se comportar entre os demais. Diante disso, o que esperar daquele que é concebido como naturalmente incapaz, incompleto, volátil e inopinado?

Entendidos como um não-ser, como incompletos, incapazes, propensos à violência, à rebeldia, ao questionamento e à desordem, serão os jovens fortemente vigiados, controlados e subsumidos nos lugares da cidade. Também é nela que se processam os mecanismos de controle e vigilância dos corpos jovens, em especial aqueles atravessados pelos marcadores de desigualdade social como cor, sexualidade, classe e outros.

Seu controle se dará a partir da estigmatização, da distinção, das desigualdades, da contenção territorial, da invisibilização e do aniquilamento, que operam como mecanismos sociais garantidores da quase impossibilidade de desalienação do urbano. Tais mecanismos asseguram a

³ Sobre o adultocentrismo, ver autores como Quapper (2015), Vásquez (2013) e Cavalcanti (2021)

incapacidade de compreender, apreender e apropriar-se da cidade a partir da leitura e interpretação dos códigos socioespaciais que a organizam como espaço fragmentado e estranho, que também revelam as desigualdades presentes na sociedade, muitas das quais se manifestam como marcadores sociais presentes nos corpos dos jovens, portanto, condicionando suas experiências de juventude.

Sendo assim, nos parece razoável afirmar que a leitura e apreensão de tais códigos são condições para a realização dos jovens como sujeitos sociais e para ampliação de suas possibilidades de efetivamente viverem a juventude como direito. Deste modo, indagamos, em nossa pesquisa, como é possível pensar que o ingresso na Universidade e a conseqüente ampliação das experiências vividas a partir dela contribuem para os processos de desvelamento da cidade e da própria subjetivação dos jovens.

A política de ações afirmativas: outras possibilidades de viver a cidade

Instituídas como lei federal em 2012, as cotas, exemplo de importante política de ação afirmativa, provocaram transformações profundas não só nas Universidades e institutos federais, como na vida de indivíduos e famílias. Através da reserva de vagas, segmentos historicamente alijados do acesso à Universidade Pública tiveram suas trajetórias alteradas pela possibilidade de ampliação de sua formação e, conseqüente, de ascensão social via melhor emprego. É por isso que as cotas devem ser compreendidas no campo dos direitos intensamente reivindicados e conquistados pela luta do movimento negro em nosso país.

Nos limites deste texto, não poderemos resgatar esta história. Aqui, contudo, cabe sublinhar que esta política significou não apenas a ampliação

da oportunidade de cursar o ensino superior, mas, através dela, os cotistas – e, neste texto, nos interessam os jovens – puderam vivenciar novas experiências, se inserir em outras redes e, assim, intensificar seu capital social.

Segundo Coleman (1990, p. 302), “diferente de outras formas de capital, o capital social é próprio da estrutura de relações entre atores e no meio de atores (...)”. Para Bourdieu (1998), este tipo de capital está diretamente focado nos benefícios que são direcionados aos sujeitos, em função de sua participação nos grupos e construção de sociabilidades. Neste aspecto, o capital social pode ser compreendido como

um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão vinculados a um grupo, por sua vez constituído por um conjunto de agentes que não só são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por relações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

O capital social, portanto, é produzido a partir de uma rede de relações geradoras de oportunidades presentes e futuras. Nela, o volume de capital social de um indivíduo dependerá da extensão de sua rede de relações, da capacidade de mobilizá-la e da própria quantidade de capital econômico, cultural e simbólico que dispõe (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Rocha Neto e Silva (2021, p. 3) situam na educação o lugar onde este capital pode ser mais bem produzido e adquirido. Em sua pesquisa com jovens negros bolsistas do Prouni, revelaram como o ingresso na Universidade foi central para a ampliação de seu capital social, de forma que

durante a permanência do indivíduo no sistema educacional, em suas diversas fases, há um acúmulo de conhecimentos aplicados, mas também um alargamento

das oportunidades em face da constituição de laços e redes de relação pessoais e profissionais (p. 3).

Nesta perspectiva, é plausível compreender que a produção e acúmulo deste capital irá variar de acordo com o lugar que será ocupado num dado campo, de forma que, ao se movimentarem nele, novas redes são constituídas (mobilizando novos capitais sociais). Assim sendo, compreende-se que a Universidade, como instância de sociabilidade, amplia a aquisição de capital social por parte daqueles jovens das camadas populares, que experimentam diariamente aquilo que Barbosa (2013) denominou de distinção corpóreo-territorial de direitos.

Para esses jovens, as consequências da Política extrapolam a dimensão objetiva, pois também promovem um conjunto de mudanças subjetivas de distintas ordens. Tais mudanças modificam suas trajetórias, percursos e anseios, ampliando suas experiências e seus horizontes de pertença, uma vez que, para além dos conteúdos formais, a presença na Universidade possibilita a inserção e construção de redes profissionais e pessoais, dilatando e aprofundando suas espacialidades na cidade. Novas formas de apropriação e uso e novas representações e significações da cidade são incorporadas na vida desses jovens, tecendo outros nexos que os unem ao espaço como “sujeito corporificado de direitos” (RIBEIRO, 2011).

É assim que a Universidade, também como instância de sociabilidade, pode intensificar o capital social desses jovens, pois além dos conteúdos disciplinares, ela possibilita a entrada em outras redes de relações (profissionais, de contato, política, cultural etc.).

Nesta compreensão, o estar na Universidade representa uma inflexão nas diferentes dimensões da vida dos jovens cotistas, pois o coloca de encontro com o

diferente, o diverso, abrindo a este sujeito a possibilidade de tecer novas sociabilidades, acessar conhecimentos, ampliar seus usos da cidade, alterando, deste modo, a sua própria condição juvenil na medida em que proporciona acesso a um conjunto de oportunidades, muitas das quais até então inexistentes e fora de seus horizontes de vida (CASSAB; SOUZA, 2022, p. 5).

Amanda fala sobre a intensificação de sua rede de relações após o ingresso na Universidade. Diz que essa rede aumentou

depois que eu comecei a vir pra UFJF, não só pra assistir aula, porque, assim, quando eu vinha pra assistir aula e era só isso que eu tinha pra fazer aqui, eu não conversava muito com muitas pessoas não e, assim, timidez demais, sempre fui muito retraída pra poder puxar papo. Às vezes tinha um grupo conversando e eu não me colocava nesse grupo né, por achar que a conversa *tava* andando. Depois que eu passei a fazer parte das coisas, da minha bolsa, que é muito bolsista, cada dia eu conheço uma pessoa diferente e eu faço parte do D.A. também. Então, assim, comunicação todo momento, eu converso com gente de todos os cursos, muito professor, então aí aumentou. Hoje em dia eu não tenho problema quanto a isso não, cada dia eu conheço uma pessoa nova, se tiver que sair com amigo de amigo, não tem problema. Então, assim, aumentou muito.

A entrada em outros grupos de sociabilidade a partir da Universidade possibilitou, deste modo, o alargamento de suas relações e, conseqüentemente, de seus horizontes presentes e futuros. A diversificação de suas amizades e relações sociais também possibilita a incorporação de novas práticas que impulsionam outros e novos usos da cidade, como relata

Julia, ao falar como depois que começou a Universidade seu modo de ver a cidade se modificou:

Mudou muito real a dinâmica de ver a cidade tanto nos lugares que eu realmente vou, mas também ter noção do tamanho e conhecer pessoas de diferentes bairros, mesmo que eu não tenha contato diretamente com o bairro. Eu tenho contato com gente de Juiz de Fora inteira, do Brasil inteiro e as vezes de fora do Brasil com alguns amigos que não moram no país, muito louco, assim, essa noção de espaço. Amplia muito.

A jovem enfatiza o aumento qualitativo de suas experiências espaciais em diferentes escalas pela possibilidade de conviver com pessoas diferentes oriundas de bairros, cidades, estados e países distintos. Lucas chama atenção para como o encontro com outras pessoas fez com que conhecesse lugares nunca visitados. Diz o jovem:

Uma coisa que também foi Universidade, o local que eu moro, eu moro em república, outras pessoas que fazem outros cursos na UF me proporcionaram conhecer outros lugares da cidade. Um dos meninos que mora comigo, o Vinicius, ele faz música na UF, e em um dos eventos da orquestra sinfônica lá no Cine Theatro Central⁴, ele me deu um convite e foi a primeira vez que eu entrei no teatro. A convivência com outras pessoas da faculdade me proporcionou conhecer outras localidades aqui de Juiz de Fora.

Sustenta-se, portanto, que, como política de ingresso e democratização das Universidades Públicas, as cotas causaram uma das transformações mais intensas que se pode identificar ao longo da história do ensino superior brasileiro, ao levar para um espaço elitizado grande número de jovens negros, indígenas e oriundos das camadas populares (CASSAB; SOUZA,

⁴ O Cine Theatro Central é um importante equipamento público da cidade, pertencente à UFJF. Localiza-se na região central.

2022). Isso também ocasionou mudanças na vida desses sujeitos, alterando suas trajetórias e anseios e suas práticas espaciais na cidade.

É o que nos revelaram os jovens em nossa pesquisa. Nela, tomou-se como ponto de inflexão o momento de ingresso na Universidade como forma o estar nela teria contribuído para ampliar as formas de uso da cidade, suas experiências espaciais, a compreensão de seus processos de produção e organização e a própria experiência de juventudes.

A cidade que separa também nos une: os jovens se descobrem na cidade

O primeiro aspecto é ressaltar que falamos de uma Universidade em uma cidade média que polariza um importante número de cidades e regiões. Do total de estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora, mais da metade vem de cidades menores, fato que também se espelhou entre os jovens que participaram desta pesquisa.

A chegada em Juiz de Fora é a primeira experiência de estranhamento na cidade, pela mudança no ritmo da presença de seus corpos pela rua. O tempo veloz substitui o tempo lento ditando o ritmo de suas vidas cotidianas. Nele, amplia-se a experiência da fragmentação da cidade. Pedro⁵ expressa esses diferentes ritmos:

Só depois que eu mudei pra cá mesmo, eu fiquei a vida inteira aqui, tipo a semana inteira, e só no final de semana que vou pra lá, e aqui minha vida é muito corrida, tenho faculdade, e Juiz de Fora te faz andar mais rápido né, quando cé anda na rua, quando eu ando na rua em Pequeri eu ando muito rápido e quando eu fico um tempo lá e venho pra Juiz de Fora, eu começo a andar devagar aqui. Quando vou visitar meus irmãos no Rio de Janeiro, pra lá eu ando devagar porque estou

⁵ Os nomes usados são fictícios.

acostumado com o ritmo de Juiz de Fora, quanto maior a cidade, mais rápido *cê* anda. Mas é, são essas coisas que eu sinto. Aqui em Juiz de Fora, às vezes eu sinto falta de caminhar em alguma rua na velocidade que eu ando em Pequeri, sabe, de olhar sabe, que caminha e olha, o tipo de coisa que as pessoas fazem em shopping, até shopping às vezes o andar é mais rápido do que em Pequeri mesmo.

Falas como estas foram repetidas por todos que não eram de Juiz de Fora. Sua vida na cidade é, portanto, marcada pelo tempo da circulação. O tempo corrido que os obriga ao rápido deslocamento casa-universidade e, em alguns casos, casa-universidade-trabalho/estágio. Seu movimento pelas ruas se dá especialmente pelo uso do transporte público, obrigando-os a fazer intensos deslocamentos e a conviverem com as dificuldades comuns ao seu uso. Trânsito, custo da passagem, irregularidade nos horários, ônibus cheios são situações partilhadas por todos os que moram longe da UFJF, como Amanda, que diz:

Eu pego o que faz a linha Zona Norte direto para a UF e o último ponto que ele para é o meu bairro, então ele vai muito lotado, tipo, eu vou na porta, espremida na porta, às vezes assim quase não dá pra entrar e eu venho nele. Eu cheguei a questionar se eu alugaria um quarto aqui pra mim em São Pedro, por conta do tempo que eu gasto indo e voltando e do valor da passagem também, se eu considerar 4 passagens dá quase 300 reais no mês, dava pra alugar um quarto aqui tranquilamente, com alguns custos adicionais, mas dava e é alto como de valor e tempo.

Os relatos expressam o uso alienado da cidade dado pela lógica da circulação que, por sua vez, atende aos objetivos econômicos – ao criar valor – e políticos – ao possibilitar o controle territorial (SILVA JUNIOR, 2009).

A circulação desenha a cidade que separa, pois, pré-condição para a realização do capital, desumaniza a própria cidade ao conferir a ela uma dimensão meramente funcionalista.

Essa dimensão, mesmo não alcançada abstratamente pelos jovens, é vivida no campo das experiências corpóreas-sensível, como bem destaca João, ao sublinhar seu incômodo na cidade. Diz o jovem: “esse fluxo desordenado de pessoas não é uma coisa que eu me sinto à vontade de fazer parte. São pessoas indo e voltando, às vezes uma esbarra na outra. Não sei. Não gosto desse tipo de coisa”.

Contudo, suas experiências na cidade não são marcadas apenas pela circulação. Há um esforço em vivê-la em outras dimensões que não apenas a do trabalho e estudo. Andam pela cidade em suas buscas por lazer ou apenas a observam em seu movimento. Ao mencionar o principal calçadão do centro, José diz gostar de contemplar o movimento, “porque sempre tem muita gente passando, aí dá para ver tudo que é tipo de gente, acho legal. De noite também eu gosto, por causa das luzes, fica um ambiente legal, o pessoal coloca as banquinhas para vender as coisas, isso é legal”.

O jovem destaca o uso da cidade. Suas ruas como lugares de encontros e de paradas. Lucas fala das praças da cidade e de como as usa como lugares de parada tanto para o descanso, como para os estudos. José fala do tempo sentado nas escadas do Cine Theatro Central, lugar escolhido por ele “porque acontece um tanto de coisas, tem pedido de casamento ali, tem gente que dança ali de vez em quando”. Julia menciona seus lugares preferidos na cidade. Diz a jovem:

Eu gosto muito do MAMM⁶. Quando eu tenho um tempo vago, às vezes eu passo lá. No centro, lá é o lugar

⁶ Museu de Arte Murilo Mendes.

que eu frequento com uma frequenzinha. O [museu] do Itamar ali também. Ou o Museu Ferroviário. Tipo, quando eu não estou lá na minha sala trabalhando, eu também fico sentada lá, refletindo a minha vida ali nos banquinhos.

Em suas falas, destacam a existência da diversidade promotora de encontros. Enfatizam os lugares de parada. Falam do tempo vivido nos parques da cidade, que lhes permitem a possibilidade de “ficar sentado debaixo da árvore aqui”. O uso de equipamentos culturais e de espaços públicos da cidade. Lugares e experiências só vividas após o ingresso na Universidade.

São também capazes de identificar as desigualdades. Enumeram os “bairros de brancos” e os “bairros de preto”, associando-os aos bairros de ricos e de pobres, classificação que também delimita os lugares da cidade que lhes são familiares e acolhedores. Julia menciona seu desconforto em frequentar os bares do bairro boêmio do Alto dos Passos, identificado por ela como “lugar de gente rica”. José relata seu sentimento ao entregar currículo em lojas no bairro Cascatinha:

Quando eu fui entregar currículo para umas lojas de design, ali no Cascatinha, tem umas lojas de design né, aí eu não ficava nem confortável de entrar nas lojas assim. Eu não sinto que aquilo dali é uma loja para eu entrar. É uma loja que vende coisas finas, super caras, assim, eu não fico confortável nem para entrar direito.

É importante dizer que tanto José quanto Julia se autodeclaram negros, o que sugere que a percepção das desigualdades na cidade são também oriundas das suas próprias experiências. Novamente é Julia que nos ajuda a perceber isso. Quando ela se refere ao seu bairro, diz que:

A grande maioria é tipo da minha cor pra cima, se você identificar uma paleta assim, mas tem umas pessoas que são mais assim. Agora, quando você vai tipo em direção a Chácara, no caminho do bairro Grama ali, aí é Recanto dos Lagos, né, aí a população é majoritariamente branca. Porque ali é um pessoal que já tem bem mais dinheiro, aquelas casas. Mas aí é bem mais para lá. Na parte de cá mesmo a grande maioria é negra.

A experiência de desigualdade, contudo, não é apenas racial. José é morador de um conjunto do Minha Casa Minha Vida e fala como ao seu lugar de residência estão associadas as ideias de perigo e violência. Diz o jovem que não é o bairro que é visto como perigoso, mas o próprio condomínio, por ser habitação popular. O estigma ao território que habita o obriga a criar estratégias de contornamento. É assim quando busca emprego, situação em que opta por não dizer seu local de moradia. Inicialmente, diz ele, “eu não falo que eu moro lá. Só depois (...), porque aí primeiro eles me conhecem e depois sabem de onde eu sou. Sei lá, parece que rola um preconceito de saber de onde você é”.

Os mesmos jovens são capazes de enumerar um conjunto de prédios que têm curiosidade de conhecerem. São prédios centrais da cidade, com arquiteturas diferentes e que atraem seus interesses. Contudo, são lugares que, embora queiram conhecer, dizem não irem por vergonha e por se sentirem diferentes daqueles que os frequentam. Trata-se do prédio do tribunal de justiça, de um hotel na região central, de um hospital privado e de uma Universidade particular, estes dois últimos vizinhos da Universidade. Construções da cidade que, de acordo com Lucas, “não sentiria confortável

entrando, mas eu tenho vontade de entrar, sabe. O perfil das pessoas que circulam lá dentro, sei lá”.

Para muitos desses jovens que atendem o perfil das cotas, o uso da cidade e o entendimento das ações que a produzem como espaço marcado de conflitos, contradições e desigualdades são, em muitos casos, uma barreira difícil de ser superada. A implicância disso é que, em consonância com Barbosa (2013, p. 3), quanto menor é seu acesso de qualidade àquilo que a cidade oferece e quanto mais restritos são seus usos e sua mobilidade, mais desigual o jovem se torna e “mais padronizado ele pode ser, mais controlado ele será e mais presentificação da existência ele vai viver”.

Ao entrarem na Universidade, contudo, esses jovens se veem diante da oportunidade de enfrentarem essa barreira. A política de ações afirmativas torna-se um importante instrumento de ampliação de direitos ao capturar partes desses jovens, provocando uma mudança em suas vidas e nas suas espacialidades na cidade e impulsionando outras experiências socioespaciais. Se, conforme Arroyo (2013, p. 120):

Assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos.

As experiências produzidas pela presença na Universidade intensificam o conhecimento sobre a cidade, sobre o mundo e sobre si mesmo e se estendem para o encontro com os outros, com o diverso, o diferente nos muitos espaços que constituem a Universidade. São os coletivos políticos e culturais, os projetos de pesquisa e extensão, o

movimento estudantil, as conversas nos corredores, os trabalhos de campo, os eventos acadêmicos-científicos e até o simples deslocamento para a Universidade. Emília compartilhou sua experiência no coletivo Mulheres na Engenharia e no coletivo negro Resistência Viva. A participação neles apenas se deu após a entrada na Universidade, fato que ela acredita ter “aberto sua cabeça”. Diz a jovem:

Acho que entrar na Universidade me abriu muito a cabeça assim pra esse mundo que eu não conseguia enxergar antes. Então, tipo, de conhecer as pessoas e falar assim “ah, e se a gente montar um coletivo pra isso? Nossa, que legal!”. Não sei, acho que se eu não estivesse entrado aqui, não sei se eu teria esse contato, não sei se eu pensaria nisso.

José diz o quanto a “Universidade me propôs a pensar muito mais sobre a sociedade, sobre as pessoas e ampliar minha visão em relação a isso”. Já Lucia e Emília falam das novas experiências acumuladas que resultaram numa maior apreensão da cidade.

Lucia: A entrada na Universidade fez eu ampliar minha visão da cidade e perder o medo de ir lugares eu que eu tinha medo de ir. Me fez passar por lugares que eu não passava antes, porque tipo, quando eu estava no ensino fundamental, era só aqui no meu bairro. Depois, no ensino médio, era aqui no meu bairro e o Centro e era sempre o mesmo caminho. A Universidade é longe pra caramba (...) lá eu conheci amigos que moram em outros lugares. Tipo, eu vou na casa deles, maioria no São Pedro, mas já fui na Zona Norte com uma amizade que eu fiz na Universidade e eu nunca tinha ido na Zona Norte, então é nesse sentido.

Emília: Depois da UFJF, o reconhecimento de espaços historicamente importantes de Juiz de Fora também foi sendo incorporados ao meu conhecimento. Eu passei a

estar em espaços da Zona Sul da cidade a partir do curso técnico e da UFJF, antes a maioria das pessoas que eu conhecia também moravam na Zona Norte, então os encontros nos finais de semana aconteciam ou nas nossas casas ou em locais mais próximos.

O que nos dizem é o quanto seu ingresso na Universidade os colocou diante de si, do outro e do mundo, estabelecendo novas relações, novas espacialidades na cidade e tensionando a condição juvenil experienciada até então. O depoimento de Julia é definitivo neste sentido:

Tenho consciência que esse espaço me proporcionou ser quem eu sou. Logicamente, somos todos seres mutáveis, mas esse ambiente me permitiu passar por uma bela metamorfose. Hoje, entendo minhas lutas, entendo minha posição na sociedade, me entendo na cidade, entendo minha importância, minha feminilidade, entendo minha sexualidade, entendo minha cor. Eu me entendo.

Contudo, estas novas vivências não se deram sem conflitos e angústias, que também são reveladoras de suas próprias contradições. A percepção das desigualdades de classe, de raça e de gênero, tanto na Universidade, quanto na cidade, é frequentemente relatadas pelos jovens, como no depoimento de Lucas:

Pra mim, o que mais mudou nessa questão foi a questão de classe. Assim, porque eu vim de escola pública no ensino médio, ensino fundamental escola pública e a pessoa que eu conhecia de escola particular era o filho do patrão da minha mãe que eu via uma vez no mês quando *tava* esperando minha mãe, sabe? E era o máximo que eu tinha. E aí quando eu vim pra cá eu conheci um menino que falou que no último ano dele ele levava McDonalds todo dia pra escola. Eu falei

“como assim cê levava McDonalds pra escola?” É tipo, era uma coisa muito diferente da minha realidade.

Seu relato – e os demais aqui trazidos – expressam o quanto a entrada na Universidade e as novas experiências na cidade modificaram suas percepções das desigualdades e constrangimentos vividos em função dos distintos marcadores de desigualdade que atravessam sua vida e operam como mecanismo de controle de seus corpos na cidade.

É o caso do jovem que não falava que morava em um conjunto habitacional, os que passaram a perceber situações de racismo vividas na cidade, a jovem que se percebe a única mulher negra no curso ou aquelas que partilhavam suas experiências de assédio pelas ruas. Situações agora problematizadas a partir do acúmulo das vivências, tanto na Universidade, quanto pelos novos usos feitos da cidade.

Para Santos (1996), a cidade é o mundo, o próprio espaço banal. Nela, múltiplos sujeitos se encontram em suas intencionalidades, produzindo um espaço atravessado por “questões sociais, econômicas e culturais que engendram a experiência sensível do sujeito” (BARBOSA, 2016, s/p). Isso porque, prossegue Jorge Barbosa, ela é

abrigo e recurso de acontecimentos que revelam, desvelam e transformam os sujeitos (uma vez que os provoca para fora de si com os outros). A cidade é também uma tensa e densa correlação entre normas, poderes e condutas. Portanto, não é apenas o “onde” a existência se dá. A cidade é o espaço do discurso e da ação dos sujeitos na disputa de novas formas de viver pelo questionamento e pela subversão do que está discricionariamente estabelecido. A cidade é o reino da complexidade social marcada por diferentes protagonistas (BARBOSA, 2016, s/p).

É neste campo de oportunidades, aberto pelo ingresso na Universidade, que podemos pensar que a cidade torna-se para eles um espaço capaz de ampliar suas experiências, porque, ao se colocarem nela como sujeitos, eles desvelam e tensionam os códigos de acesso que até então os separavam dos bens, equipamentos e qualidades existentes na cidade. Ao fazerem isso, abrem outro e intenso campo de possibilidades e de disputa de “novas formas de viver”, que resultam num adensamento de suas juventudes.

Em seu livro “Espaço e Natureza” (1996), Milton Santos menciona a velocidade como sendo “essa força mágica” que impulsionou a Europa a civilizar-se e a empurrar a ‘sua’ civilização para o restante do mundo. Neste movimento, a cidade é lócus da velocidade, lugar da pressa, do tempo veloz, esse tempo que aprisiona os ricos e a classe média e não permite que escapem “do totalitarismo da racionalidade” (SANTOS, 1996, p. 260). Contudo, prossegue o geógrafo, o que se descobre é que hoje é o tempo lento que domina ou dominará as cidades. Assim,

A força é dos “lentos” e não dos que detêm a velocidade elogiada por Virilio em delírio, na esteira de um Valéry sonhador. Quem, na cidade, tem mobilidade – e pode percorrê-la e esquadrihá-la – acaba por ver pouco, da cidade e do mundo. Sua comunhão com as imagens, freqüentemente prefabricadas, é a sua perdição. Seu conforto, que não desejam perder, vem, exatamente, do convívio com essas imagens. Os homens “lentos”, para quem tais imagens são miragens, não podem, por muito tempo, estar em fase com esse imaginário perverso e acabam descobrindo as fabulações (SANTOS, 1996, p. 261).

Pensem nossos jovens como “homens lentos” que, diante das fabulações, confrontam a lógica que produz e organiza a cidade e questionam

os mecanismos materiais e simbólicos que tentam controlar seus corpos jovens. Ao ocuparem suas praças, parques e ruas para o lazer, o estudo, a luta política, se dizem visíveis. Esses jovens se afirmam como sujeitos corporificados de direitos na cidade, aquele que “ao desafiar controles da experiência urbana e burocratização da existência, alcança o direito à definição de sua forma de aparecer e acontecer”, transformando-se em “acontecimento, onde e quando são esperados seu silêncio e o apagamento de sua individualidade” (RIBEIRO, 2011, p.32). É neste horizonte que a cidade emerge como importante dimensão espacial de suas juventudes. Entendê-la é, em grande parte, entender-se em suas experiências de juventude.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Jorge Luiz. Palestra do Prof. Dr. Jorge Barbosa (PPGEO/UFF) I Seminário de Pesquisa Juventudes e Cidade Instituto de Ciências Humanas Universidade Federal de Juiz de Fora 6 de Outubro de 2011. **Revista de Geografia**, número especial. v. 1, 2013.

_____. Espaço e democracia na conquista política de direitos. Colóquio do NuGea, 2, 2016, Juiz de Fora. **Anais...** 2016.

BOURDIEU, Pierre. O Capital Social – Notas Provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BURGEL, Guy. **La ville aujourd'hui**. Paris: P.U.F., 1993.

CASSAB, Clarice. O imperativo do gozo em um mundo de incertezas: ser jovem em um conjunto habitacional periférico. In: BARBOSA, Jorge L.; DAMASCENO, Ilaina. **Juventude das Cidades**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

_____.; SOUZA, Lilian Aparecida. Juventudes e política de ações afirmativas: caminhos para se pensar a cidade. In: Simpósio Brasileiro de Geografia Urbana, 17, 2022, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2022.

CAVALCANTI, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196-215, 2021.

COLEMAN, James S. **Foundations of Social Theory**. Cambridge, Harvard University Press, 1990, p. 300-320.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo : Elefante, 2017.

LAMOUREX, Diane. Público/privado. In:HIRATA, Helena et. al (org.).
Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LEFÈBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. 4ª ed. Barcelona: Ediciones Península, 1978.

_____. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Editora, 2009.

OLIVA, JaimeTadeu. O espaço geográfico como componente social. **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. 25-48, 2015. Disponível em:
<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/338>.
Acesso em: 29 set. 2022.

OLIVEIRA, Márcio Piñon de. Um Conceito de Cidadania para se Trabalhar a Cidade. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 93-120, 9 set. 1999.

QUAPPER, Claudio Duarte. **El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2015.

ROCHA NETO, João Mendes; SILVA, Gizane Pereira. Aquisição do capital social na perspectiva de formação de redes: a percepção de bolsistas do

PROUNI autodeclarados negros. **Revista Educativa - Revista de Educação**,
Goiânia, v. 24, p. 24 páginas, ago. 2021. ISSN 1983-7771.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Dança de sentidos: na busca de alguns gestos.
In: BRITTO, Fabiana Dultra; JACQUES, Paola Berestein. **Corpocidade:**
debates, ações e articulações. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1992.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. São Paulo:
HUCITEC, 1996.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. 5ª ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SENETTI, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização**
ocidental. Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

SILVA JÚNIOR, Roberto França. **Circulação e logística territorial: a**
instância do espaço e a circulação corporativa. 2009, 358p. Tese (Doutorado
em Geografia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual
Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio
Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores,
1973.

VÁSQUEZ, Jorge Daniel. Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones Foucaulteanas. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**, Cuenca, n.15, p. 217-234, 2013.

BRASIL 2022: POLÍTICA, IDEOLOGIA E JUVENTUDE

Ricardo Gonçalves Severo

Apesar de suas limitações no que diz respeito às possibilidades de avanços na implementação de políticas públicas voltadas para redução das desigualdades sociais, esta foi, de certa forma, a característica geral do período de 13 anos de governo sob o Partido dos Trabalhadores de centro-esquerda (PT) no Brasil. É sobre isso que eu gostaria de falar com vocês. E, do lado "não esperado" das coisas, gostaria também de falar sobre como a sociedade brasileira é estruturalmente conservadora, de uma forma que torna a esperança sobre a eleição deste ano menos otimista do que as pesquisas eleitorais podem sugerir. Finalmente, vou relacionar esta reflexão com minha pesquisa em andamento sobre a juventude brasileira, que está sendo financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica no Brasil.

Como você deve ter ouvido, o Brasil experimentou certos ganhos sociais sob o governo dos 13 anos do Partido dos Trabalhadores (PT) entre 2003 e 2016. A vitória presidencial de Lula em 2002 levou à constituição do que tem sido chamado um período de fraco reformismo, ou social-liberalismo, o que implicou alguma redistribuição de riqueza e políticas progressistas desde que não interferisse com os interesses capitalistas. Mas o "reformismo fraco" (SINGER, 2012) dos anos do PT ainda era suficiente para provocar um retrocesso das elites e da classe média predominantemente branca quando os efeitos da crise financeira começaram a ser sentidos no Brasil. Isto levou a um golpe parlamentar em 2016 contra a presidente

Dilma Rousseff, também do PT; a ascensão de movimentos de extrema direita exaltando valores conservadores, cristãos, anticomunistas e antiprogressistas - com o apoio de grupos empresariais que pagaram para divulgar notícias falsas nas mídias sociais, procurando mobilizar o consentimento popular com teorias conspiratórias malucas. Tudo isso levou à eleição de Bolsonaro em 2018.

O governo Bolsonaro tem sido marcado pela perseguição sistemática de movimentos sociais e minorias, o desmantelamento do ministério do trabalho, os cortes nos recursos da cultura e educação, a implementação de uma política econômica neoliberal, a desregulamentação da legislação ambiental e, finalmente, a negação científica no caso da pandemia da covid-19. Este governo é composto por tecnocratas neoliberais, (neo)conservadores, teóricos da conspiração e os militares.

Como foi possível chegar a tal situação, considerando que as duas décadas anteriores prometeram um processo crescente de democratização e melhores condições para o Brasil? É sobre isso que eu gostaria de falar em particular: O Brasil é estruturalmente conservador, e este recente passado progressivo foi uma das poucas exceções de democratização na história recente do país. Historicamente no Brasil, os governos que tentavam implementar medidas em favor dos setores populares geralmente terminavam com golpes, para a preservação de uma estrutura de poder que perpetua um dos modelos socioeconômicos mais desiguais do mundo.

Marilena Chauí (2019), filósofa brasileira, argumenta que a sociedade brasileira, desde sua origem, é estruturalmente desigual e autoritária, seja nos aspectos da sociabilidade cotidiana, seja na forma como o Estado é administrado, com base em uma hierarquização estruturada em classe e raça.

Não devemos esquecer que o Brasil foi colonizado por três séculos, durante os quais foi o maior destino do tráfico de escravos no mundo, e o último país a abolir formalmente a escravidão, em 1888. O sociólogo Jessé Souza (2017), em análise semelhante, chama a atenção para a continuidade deste processo: nas raras situações de tentativas de romper esta estrutura social, há uma reação das classes dominantes a fim de manter seus privilégios estruturais.

Às vezes este retrocesso vem na forma de movimentos fascistas, como a Ação Integralista Brasileira, o maior partido fascista fora da Europa durante o período entre guerras; na forma de ditaduras militares, como a ditadura do Estado Novo entre 1937-1945 ou a ditadura civil-militar de 1964-1985.

O resultado deste longo período de mais de 21 anos de ditadura militar é um fenômeno que, durante o período de redemocratização, tem sido chamado de "direita envergonhada" (PIERUCCI, 1987). Ser de direita naquela época era um palavrão, e assim, para não serem vinculados ao regime militar, vários políticos, a maioria certamente conservadores, se definiram como pertencentes ao centro do espectro político. Em geral, esta classe política defendia políticas de ajuste neoliberal, que se tornaram populares no país a partir dos anos 90. No Brasil, portanto, passamos de um período autoritário para um período de reestruturação neoliberal que durou cerca de 10 anos, antes de Lula ser eleito. Após 13 anos de governo do PT, ocorreu um retrocesso e um recuo democrático que colocou uma nova direita sem vergonha no centro da cena política.

A principal questão que eu gostaria de observar é que esta direita sem vergonha estava há muito tempo em formação antes de Bolsonaro, e

provavelmente continuará a exercer um forte poder político na sociedade brasileira, independentemente dos resultados das eleições deste ano. Deixe-me tentar explicar o porquê.

Em minhas pesquisas recentes, tentei entender como esta ideologia de direita, e por ideologia entendo as visões de mundo que orientam as práticas, estão incorporadas na juventude brasileira. Tal prioridade é dada pelo fato de que os jovens em vários momentos se apresentam como protagonistas de processos de mobilização, e também porque são agentes da constituição de novos movimentos e práticas de antagonismo. Por exemplo, de 2015 a 2016 houve uma série de ocupações nas escolas secundárias para a melhoria das estruturas físicas e das condições salariais, além da oposição às medidas conservadoras que estão sendo implementadas pelos governos estaduais. Ao mesmo tempo, movimentos sociais conservadores também liderados pelos jovens, como o MBL (Movimento Brasil Livre), foram a estas escolas para provocar os estudantes, filmando os e colocando vídeos no YouTube. O MBL estava tentando criminalizar o movimento de ocupação.

Portanto, aqui estou me referindo principalmente a duas maneiras de entender o problema da ideologia: Norberto Bobbio (2011) e Karl Mannheim (1986). Para resumir, e sem ignorar outros elementos, a esquerda aponta seus projetos para o futuro (mesmo que seja um futuro incerto) e para as relações sociais que apontam para a igualdade, enquanto a direita busca a consolidação e manutenção das relações hierárquicas, tendo como guia o passado (mesmo que inventado).

Dito isto, em 2019 eu apliquei uma pesquisa a aproximadamente 2000 estudantes do ensino médio em um estado do sul do Brasil. Entre muitas perguntas, perguntei a eles qual seria seu perfil político baseado em

sua ideologia autodeclarada, numa escala de 10 pontos, sendo 1 de extrema-esquerda e 10 de extrema-direita. Assim, presumiu-se que os perfis seriam encontrados com base nesta auto-identificação, tornando possível analisar o que Mannheim chamou de unidades geracionais.

Por exemplo, grupos de jovens bolsonaristas que surgiram a partir de plataformas digitais, ou jovens feministas que começaram a se organizar após as ocupações escolares de 2015.

Após esta etapa da pesquisa, foram realizadas 44 entrevistas com os entrevistados para buscar uma compreensão mais profunda de suas posições autodeclaradas.

Aqui estão algumas características do perfil dos entrevistados.

Idade média	16,7 anos		
Gênero	50,8% feminino	49,1% masculino	
Cor/Raça	70% branco	10% preto	16% pardo/ 4% outros)
Tipo de escola	Estadual 67,5%	Privado 19,5%	Federal 13%
Religião	Nenhuma religião 35,7%	Católico 30,4%	Evangélico 17%

Antes de entrar nos detalhes das unidades ideológicas, gostaria de chamar a atenção para algumas hipóteses que foram levantadas sobre a mudança nas novas gerações de jovens, em particular sobre a perda de importância para o que é entendido como instituições tradicionais, tais como família, escola e igreja. No início deste século, houve um deslumbramento sobre novas formas de sociabilidade, baseadas na Internet e

na mudança nas formas de organização, especialmente as políticas. Isto se seguiu à tese geral de secularização, que esperava um declínio na pertença religiosa com o desenvolvimento capitalista, o avanço tecnológico e a modernização. Minha pesquisa é apenas uma entre muitas para desmentir esta tese sobre as gerações mais jovens. Por exemplo, em termos da mais confiável fonte de informação consumida pelos jovens, destacam-se os membros da família (34%), seguidos pelos professores (25,8%). E, curiosamente, a fonte de informação menos confiável são as redes sociais, com um incrível 69% de desconfiança.

Com relação à auto-identificação na escala ideológica, 72% dos entrevistados foram capazes de se situar claramente no espectro, sendo a distribuição como se segue:

Extrema esquerda	8,8%
Esquerda	21,4%
Centro	21,5%
Certo	15,8%
Extrema-direita	5,5%
Não me identifico	27%

O primeiro grupo que eu gostaria de abordar são aqueles que afirmam não se identificar com nenhuma posição política. Antes de tratá-lo como ignorância na escala, é possível afirmar que se trata de uma postura ativa de distanciamento da política. Eles não têm o hábito de falar sobre o tema e nem participam de atividades relacionadas à política, especialmente como uma forma de evitar conflitos com membros da família. Tal posição tem

semelhanças com aqueles que se identificam no centro do espectro político, sendo sua principal característica raramente falar de política.

As unidades observadas entre os perfis da direita e da esquerda chamam mais atenção, especialmente considerando o contexto político atual no Brasil. Uma característica geral é a abordagem do debate político desde as eleições presidenciais de 2018, tanto no ambiente familiar quanto na escola. Não são jovens que, em geral, se tornaram politizados em processos políticos anteriores. Vou agrupar os grupos 1-2, 3-4 de um lado e 7-8, 9-10 do outro para facilitar a explicação e também pela proximidade de suas características.

Os jovens que se definem como de direita são em geral homens, brancos e de fé católica ou evangélica. Quanto mais forte a influência da religião, mais à direita eles são. A fonte de informação mais confiável para estes jovens são suas famílias. Eles não têm o hábito de participar de atividades políticas, nem falam de política, exceto no ambiente familiar. Isso também influencia o fato de serem estudantes das escolas particulares, o que pode estar relacionado por sua origem de classe.

Nas entrevistas, surgiram duas orientações principais - o conservadorismo com base religiosa, que equivale a se preocupar com a família e "contra a ideologia de gênero", por exemplo, e o liberalismo econômico, especialmente a preocupação com a intervenção do Estado, visto como algo negativo e potencialmente propício ao socialismo. Eles não são a favor, em sua maioria, do livre debate no ambiente escolar. No discurso destes jovens, notamos decepção com o atual presidente, e seus valores não estão, necessariamente, ligados ao bolsonarismo.

Os jovens que se definem como esquerdistas são geralmente mulheres, negros, sem religião ou agnósticos, e estudantes de escolas públicas,

especialmente das escolas estaduais. Apenas uma explicação rápida: as escolas estaduais têm menos recursos para a estrutura e os salários mais baixos. Estes jovens têm o hábito de falar de política e já participaram anteriormente de manifestações. A fonte de informação mais confiável para eles são seus professores, outro contraste que merece ser observado.

Duas orientações aparecem como mais significativas, estas em diálogo entre si, o que não ocorre necessariamente entre os jovens de direita: uma orientação ativa, no sentido de buscar informações, de participar de debates e, sobretudo, um forte componente acadêmico em suas declarações, no sentido de que em muitas ocasiões é na escola que eles se apresentam como o espaço preferencial de discussão política. A outra orientação pode ser chamada igualitária, ou mesmo anti-hierárquica, colocando como algo crucial a luta contra a homofobia e o racismo, os direitos dos trabalhadores e a descriminalização das drogas (esta última com menos frequência). Eles são a favor de um debate sem restrições no ambiente escolar. Eles são obviamente anti-bolsonaristas, mas não são necessariamente partidários do Partido dos Trabalhadores.

Finalmente, falava-se freqüentemente de "oposição aos extremos", incorporando uma das formas pelas quais uma parte significativa da mídia brasileira apreende a falsa simetria entre o Petismo e o Bolsonarismo. Muitos dos jovens entrevistados comentaram ser contra a "polarização" e, neste sentido, posicionando-se ideologicamente como sendo do centro, como regra para evitar momentos de conflito com membros da família, pares ou na Internet. Entre estes jovens aparece a abdicação de posicionamento e participação como forma de proteção social, especialmente no atual ambiente político em que vivemos no

Brasil.

Portanto, para concluir, a análise do comportamento político desses jovens nos permite pensar em possíveis cenários futuros para o Brasil. Em primeiro lugar, essa direita pode se desprender da figura de Bolsonaro, mas provavelmente permanecerá como uma forma de ativismo político conservador, com a importância da religião crescendo a cada dia. Por outro lado, há um interesse mais ativo na política por parte dos jovens que se identificam contra o Bolsonaro e, mais importante, geralmente o fazem através de pesquisas para informação e debate, demonstrando a importância dos valores democráticos, seja pela forma como agem ou pela defesa das minorias. Finalmente, preocupa que muitos desses jovens, especialmente aqueles que percebem um cenário de polarização, em resposta à construção midiática de uma falsa simetria dos radicalismos do petismo e do bolsonarismo, ao lado da polarização experimentada nos últimos 10 anos, prefiram ficar longe dos processos políticos. É provável que isto continue impactando o clima do discurso antipolítico no Brasil. Estes são alguns dos desafios para o próximo período da frágil democracia brasileira.

Como pudemos ver, a esquerda democrática ainda está mobilizada no Brasil, especialmente nas escolas. Assim, este é um espaço que precisamos proteger da extrema-direita. Portanto, vamos ter alguma esperança. Obrigado por sua atenção.

Referências

BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MANNHEIM, Karl. O Pensamento Conservador. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural** São Paulo: Hucitec, 1986.

PIERUCCI, A. F. “As bases da nova direita”. *Novos Estudos Cebrap*, nº 19, 1987.

SINGER, André. **Os Sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

CORPO COMO POTENCIALIDADE NAS ABORDAGENS SOBRE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS NA GEOGRAFIA BRASILEIRA¹

Joseli Maria Silva

Felipe Eduardo Melo dos Santos

Tamires Regina Aguiar de Oliveira Cesar

Introdução

Neste capítulo, temos o objetivo de evidenciar as abordagens do corpo como potência para compreensão das vivências espaciais de crianças, adolescentes e juventudes. Para alcançar este objetivo, foram realizados dois caminhos de investigação. O primeiro pesquisou como se estabeleceu a produção científica sobre crianças, adolescentes e jovens, demonstrando um comportamento epistemológico hegemônico em que os marcadores corporais desses grupos são marginais. O outro caminho de exploração foi a realização de onze entrevistas com pessoas cujo perfil geral pode ser visualizado no Quadro 1, a fim de entender suas vivências espaciais, tendo como foco a cidade de Ponta Grossa, Paraná.

1 Trabalho vinculado ao projeto o projeto *Juventudes e Múltiplas Territorialidades: diferenças socioculturais em contextos de cidades médias e metrópoles brasileiras* (Chamada MCTIC/CNPq N° 28/2018).

Quadro 1 – Perfil das pessoas participantes da pesquisa

Nome Fictício ²	Gênero	Orientação sexual	Cor	Idade	Escolaridade	Participação em coletivos	Posição política
Anwen	Mulher/cis	Heterossexual	branca	19	Ensino Médio	sim	esquerda
Debrii	Mulher/cis	Bissexual	branca	20	Cursando Superior	não	esquerda
Diana	Mulher/cis	Heterossexual	branca	19	Cursando Superior	não	S/ posição
Aqualand	Homem/cis	Heterossexual	parda	19	Cursando Superior	não	S/ posição
Naomi	Mulher/cis	Lésbica	parda	17	Cursando Superior	não	S/ posição
Cyborg	Homem/cis	Heterossexual	branca	19	Cursando Superior	sim	S/ posição
Karui	Homem/cis	Bissexual	branca	15	Ensino Médio	não	esquerda
Kid Flash	Homem/cis	Gay	branca	20	Cursando Superior	não	S/ posição
Iris	Mulher/cis	Bissexual	branca	20	Cursando Superior	sim	esquerda
Riri	Mulher/cis	Assexual	branca	18	Cursando Superior	não	centro
Steel	Mulher/cis	Heterossexual	parda	18	Cursando Superior	não	S/ posição

Fonte: Entrevistas realizadas durante 2021.

As entrevistas semiestruturadas versaram sobre questões em torno de como a cidade era vista pelas pessoas entrevistadas, quais eram os locais de

² Os nomes fictícios foram inspirados nos super-heróis adolescentes negros da Marvel Comics e DC Comics.

acolhimento, de constrangimento e como percebiam a acessibilidade aos locais considerados mais importantes em seu cotidiano. Tais entrevistas foram sistematizadas pela metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Os artigos científicos foram levantados a partir de um conjunto de 28.838, oriundos de 98 revistas *on-line* cadastradas na área de geografia pelo Sistema Qualis-Capes, referente ao quadriênio de avaliação 2013-2016, que cobre um período temporal de artigos publicados entre 1939 a 2020. Esse conjunto documental faz parte do Observatório da Geografia Brasileira (OGB). Para efetuar o levantamento foram utilizadas as palavras de busca “juventude”, “jovem”, “juvenil”, “adolescente” e “criança”, que podem estar presentes nos campos título, resumo ou palavras-chave. O resultado gerou um conjunto de 492 artigos que representa 1,7% do total. Tal conjunto foi analisado em termos de temporalidade, abordagem temática e autoria, por meio da metodologia de análise de redes sociais (ARS), com o apoio do *software Gephi* (0.9.7).

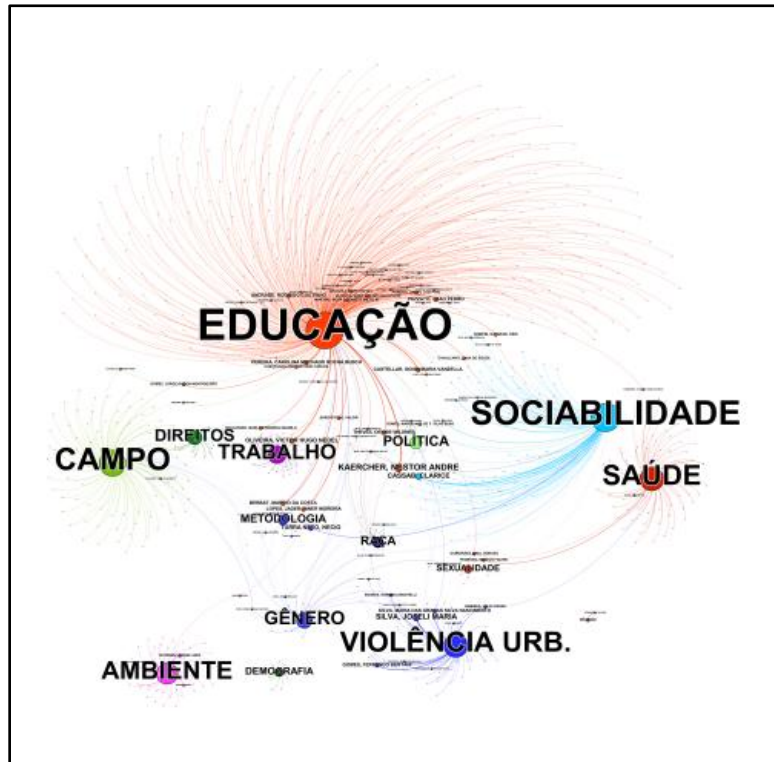
A rede inicial é dual (tema e autor), composta por 848 nós e 907 arestas. O tamanho dos nós está representado de acordo com a centralidade de grau ponderado³, são coloridos por modularidade⁴ padrão 1.0, constituindo um total de doze comunidades. Entretanto, há duas comunidades sem conexão com os demais (demografia e religião). A distribuição de rede foi o *force atlas 2*⁵ (ver Figura 1). Essa rede inicial foi reduzida posteriormente em grau 2, para servir de análise das centralidades temáticas e de autorias do campo, já que os nós com grau 1 são irrelevantes para análise de conexões.

3 Grau ponderado é o número e o peso de conexões estabelecidas pelo nó.

4 Modularidade é resultado da aplicação de um algoritmo no *software Gephi*, que identifica comunidades (*clusters*) de nós, considerando a proximidade entre eles pela frequência e peso de seus relacionamentos.

5 *Force atlas 2* é *layout* de distribuição do grafo.

Figura 1 – Grafo de rede bimodal inicial: temas e autores



Fonte: 492 artigos levantados no Observatório da Geografia Brasileira em julho de 2022 a partir das palavras: “criança”, “adolescente”, “jovens” e “juventudes”.

A partir dos dois caminhos de exploração realizados, afirmamos que enquanto a produção científica sobre crianças, adolescentes e jovens na geografia brasileira secundariza os marcadores corpóreos como gênero, sexualidades e raça, os discursos proferidos por eles em suas experiências espaciais trazem o corpo como um elemento fundamental. Sendo assim, propomos alianças entre o campo de estudos de crianças, adolescentes e jovens com as geografias feministas, que há mais tempo têm trazido o corpo como um importante elemento da análise espacial.

Na primeira seção do capítulo, apresentamos a produção científica geográfica brasileira que tem como foco as crianças, adolescentes e jovens, evidenciando os temas hegemônicos, suas ligações entre si, bem como as

autórias mais significativas. Na segunda seção, trazemos as narrativas dos adolescentes e jovens sobre suas vivências espaciais urbanas, evidenciando suas experiências de conforto e desconforto. Na terceira seção, enfatizamos que as abordagens de gêneros e sexualidades, embora pouco expressivas, podem estabelecer maior proximidade com as análises sobre crianças, adolescentes e juventudes, promovendo enriquecimento para ambos os campos.

Conhecimento geográfico e as abordagens temáticas sobre crianças, adolescentes e jovens

Para nós, a ciência geográfica é produto da prática humana corporificada, produzida de forma situada, envolvendo localizações, assimetrias de distribuição de recursos materiais e simbólicos, permeada por relações de poder de várias naturezas, tal qual argumentam Silva e Ornat (2016a) e Pinto (2022). Não há como imaginar a produção de conhecimento fora das relações políticas, sociais e econômicas (FOUREZ, 1995).

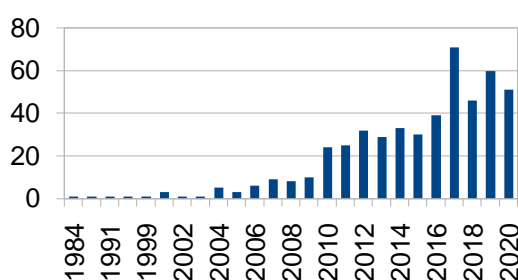
Bourdieu (2004) argumenta que a produção científica é engendrada por ações de forças, por resistências e alianças e essas relações sustentam boa parte daquilo que chamamos de conhecimento. Não é fácil trazer diferentes perspectivas geográficas em um campo de saber bastante consolidado como é a geografia brasileira, cujo histórico de construção foi pautado, sobretudo, pelo viés masculino (CÉSAR 2015; 2019), bem como heterossexual e branco.

Contudo, a geografia produzida pelo poder hegemônico tem sido paulatinamente desafiada por outros sujeitos sociais e a sociedade adultocêntrica tem sido instigada pelo protagonismo de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos políticos produtores de espaço geográfico.

Ainda que de forma tímida, a geografia brasileira tem paulatinamente

desenvolvido o campo de saber que envolve as crianças, adolescentes e jovens desde os anos 1980 e vem ganhando cada vez mais força na segunda década dos anos 2000. O Gráfico 1 evidencia esse crescimento.

Gráfico 1 – Artigos científicos publicados na geografia brasileira sobre crianças, adolescentes e jovens



Fonte: 492 artigos levantados no Observatório da Geografia Brasileira em julho de 2022 a partir das palavras: “criança”, “adolescente”, “jovens” e “juventudes”.

Nos anos 80 e 90, há uma predominância de abordagens geográficas sobre crianças e adolescentes que envolvem o ensino de geografia. O primeiro artigo encontrado no OGB é intitulado *Como adolescentes percebem geograficamente o espaço através de mapas e pré-mapas*, de autoria de Lucy C. Marion Philadelpho Machado e Livia de Oliveira (1980). Nesse artigo, as autoras realizam experiências com grupos de estudantes a partir de fotografias aéreas, cartões postais e a planta do espaço urbano de Rio Claro, São Paulo. Posteriormente, com base nos resultados obtidos, realizam uma série de sugestões didáticas para professores de geografia. Outro artigo sobre ensino de geografia foi publicado por Antonio Carlos Castrogiovanni (1984) e explora o trabalho de campo como proposta de aprendizagem. Já o artigo de Tomoko

Iyda Paganell (1987) traz uma proposta de pensar o espaço geográfico a ser ensinado nas escolas como um processo construtivo de conhecimento, fazendo do aluno sujeito de atuação e transformação da realidade.

Nos anos 90, a temática de ensino da geografia se mantém na abordagem de crianças e adolescentes, como em Soares (1991), Kaercher (1992) e Ferreira (1999). Os artigos de Soares (1991) e Kaercher (1992) trazem uma preocupação comum, que é tornar o aluno protagonista do seu conhecimento e esses textos envolvem aspectos que problematizam a realidade dos estudantes para além da aprendizagem de conteúdos. O artigo de Soares (1991), intitulado *A cidade de São Paulo no imaginário infantil piedadense*, baseado nas representações construídas pelos estudantes a partir de suas realidades, considerou o discurso dessas pessoas como centrais para criar uma realidade espacial a partir desses sujeitos. O artigo de Kaercher (1992), intitulado *Separatismo: autoritarismo X autonomia ou através das falas dos adolescentes questionamos o senso comum*, explora a realidade social e política do sul do Brasil, a partir das iniciativas de separação da região em relação à federação brasileira, e coloca a elaboração do discurso dos estudantes como central na compreensão de como o conhecimento é elaborado de forma relacional sobre a vida política do país.

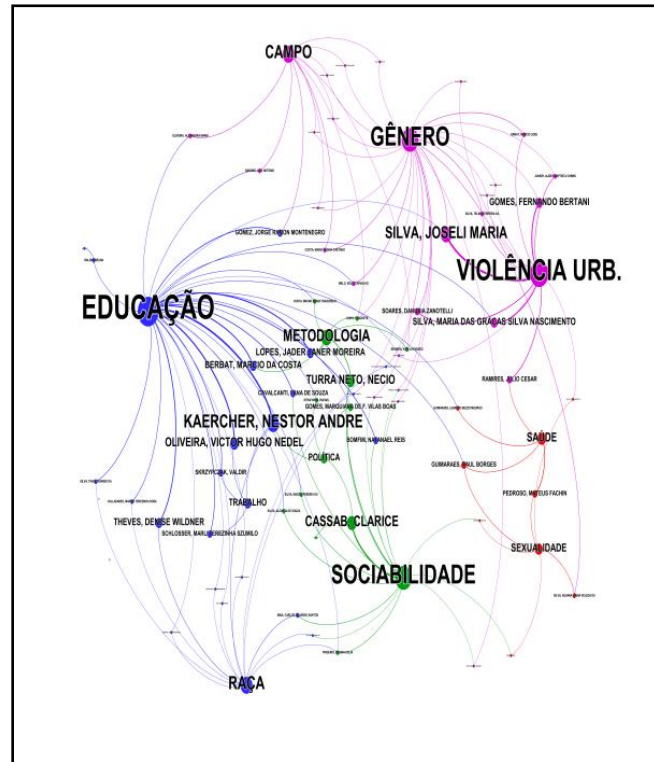
Após os anos 2000, a abordagem de crianças, adolescentes e jovens se torna mais frequente e, embora o tema da educação seja ainda marcante na produção científica geográfica, é possível observar uma crescente diversificação. Um artigo inaugural desse período de diversificação de abordagens do grupo de crianças, adolescentes e jovens foi escrito por Helena Angélica de Mesquita (2000), intitulado *Os meninos vão à luta*. Nesse artigo, a autora evidencia o a ação de jovens na luta pela terra, pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), no episódio conhecido como

Massacre de Corumbiara, ocorrido em 1995, no sul de Rondônia. Ali, ela constata a força de repressão do Estado que feriu, prendeu e matou sujeitos ainda menores de idade, além de criar rótulos de marginais e baderneiros sobre um grupo social vulnerabilizado pela pobreza.

Nos anos que se seguem, a produção científica sobre crianças, adolescentes e jovens se torna cada vez mais rica, plural e coloca esses sujeitos como importantes atores sociais. Artigos focados em culturas juvenis, movimentos sociais, identidades e sociabilidades passam a ser produzidos de forma mais intensa após os anos 2000, até 2020.

A abordagem do conjunto de artigos sobre crianças, adolescentes e jovens é reduzida, pulverizada entre periódicos científicos da geografia, mas é possível reconhecer que há uma transformação da forma como os grupos em tela foram retratados, como pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 – Grafo de rede bimodal reduzida grau 2: temas e autores



Fonte: 492 artigos levantados no Observatório da Geografia Brasileira em julho de 2022 a partir das palavras: “criança”, “adolescente”, “jovens” e “juventudes”.

A rede inicial demonstrada na exposição metodológica na introdução do capítulo foi reduzida para o grau 2, ou seja, foram excluídos os nós de autores que mantinham apenas uma ligação com algum tema. Para análise de centralidades, as métricas de rede foram recalculadas, inclusive a modularidade. A rede recalculada está composta de 79 nós e 138 arestas. O tamanho dos nós está representado de acordo com a centralidade de grau ponderado e eles estão coloridos por modularidade 1.4, gerando 6 comunidades. A distribuição dos nós está representada pelo *layout force atlas 2*, conforme pode ser visualizado na Figura 2. Contudo, apenas 4 comunidades serão analisadas, já que 2

comunidades, religião e demografia, estão isoladas do conjunto da rede⁶.

O grafo de rede expresso na Figura 2 apresenta os temas principais através dos quais as crianças, adolescentes e jovens foram retratados na geografia brasileira. O tema⁷ mais significativo envolve a educação, com 46,5% dos artigos; seguido de sociabilidades, com 12,9%; campo, com 7,6%; violência urbana, com 7,1%; saúde, com 4,1%; ambiente, com 3,9%; gênero, com 3,7%; trabalho, com 3,3%; direitos, com 2,7%; política, com 1,8%; raça, com 1,8%; sexualidade, com 1,6%; demografia, com 1,2%; metodologia, com 1,2%; e, por último, religião, com 0,6%.

As quatro comunidades⁸ expressas em cores diferentes no grafo da Figura 2 foram formadas por proximidade entre temas e autores, bem como autores entre si. A comunidade 1 (azul) representa 31,6% da rede total, formada por 25 nós e 34 arestas, congregando os temas “educação”, “raça”, “trabalho” e “ambiente” e possui como protagonistas André Nestor Kaercher e Victor Hugo Nedel Oliveira. Autores como Marquiana de F. Vilas Boas e Rafael Straforini exploram o universo da educação geográfica, trazendo como destaque o espaço cotidiano dos estudantes. A produção desses pesquisadores constitui uma importante ligação entre o tema da educação e da política, ligando a comunidade 1 (azul) à comunidade 2 (verde).

A comunidade 2 (verde) se constitui pelos temas “socialibidade”, “metodologia”, “política” e “direitos”, representa 17,8% da rede total, com 14 nós e 14 arestas. Nessa comunidade, destacam-se os temas “sociabilidades” e

6 As comunidades 5 e 6 (religião e demografia, respectivamente) constituem apenas 2,8% da rede total e, pelo fato de serem isoladas do conjunto, não serão analisadas.

7 Do total de 492 artigos, 18 deles abordavam mais do que um tema. Assim, um mesmo artigo foi computado em dois temas.

8 As comunidades de nós foram obtidas através do *softwareGephi* com modularidade 1.4. Modularidade é um algoritmo do *software* que organiza os nós de maior proximidade por frequência e peso dos relacionamentos.

“metodologia”, bem como a importância da produção científica de Clarisse Cassab e de Nécio Turra Neto.

A comunidade 2 evidencia um afastamento da exploração dos sujeitos estudantes, mostrando uma produção científica que investiga outros universos de vivências de crianças, adolescentes e jovens. Na perspectiva desses artigos, os jovens aparecem como protagonistas, sujeitos políticos constituidores das cidades, apropriam espaços urbanos a partir de culturas específicas e reivindicam seus direitos de habitar a cidade. Além disso, essa comunidade de produção científica traz os jovens a partir de recortes específicos de classe, de localização espacial e cultura religiosa, bem como evidencia que a temporalidade do dia é também um fator a ser considerado nas distintas vivências juvenis da cidade.

Na comunidade 2 também se destaca a preocupação científica em torno das metodologias de produção de conhecimentos sobre juventudes. Este esforço é notável a partir dos artigos publicados por Nécio Turra Neto. Na perspectiva desse pesquisador, os jovens são sujeitos políticos e, reconhecendo o agenciamento desses sujeitos, o pesquisador desenvolve uma série de negociações para construir uma metodologia em que os jovens alcancem protagonismo da produção de conhecimento e não sejam resumidos a objetos sobre os quais se disserta sobre.

Essa comunidade contém uma abordagem majoritária sobre juventudes e também expressa o aprofundamento do interesse de produzir conceituações sobre juventudes e metodologias, notadamente pela produção de Nécio Turra Neto, indicando um nascente campo epistemológico da geografia brasileira, com essa produção.

A comunidade 3 (rosa) possui maior conexão com a comunidade 2 do

que com a comunidade 1, sendo composta por artigos mais recentes. Está formada pelos temas “violência urbana”, “gênero” e “campo”. Ela representa 36,7% da rede total, com 29 nós e 42 arestas. O tema “gênero” surge como conector dos outros dois. O gênero vinculado ao campo é constituído por artigos que tratam de migração feminina do campo para cidade, a exploração do trabalho feminino na agricultura familiar e questões geracionais relacionadas à saída das mulheres do campo. A relação entre o gênero e a violência urbana possui duas vertentes de artigos. Uma delas se estrutura com os artigos que exploram a violência contra as mulheres jovens, adolescentes e crianças; e outro eixo trata da construção das masculinidades por meio de ações violentas, atos infracionais cometidos por adolescentes ou ainda crimes praticados por jovens. Nessa produção, destacam-se Joseli Maria Silva, Maria das Graças Silva Nascimento Silva e Fernando Bertani Gomes.

A comunidade 3 é formada pelos temas “violência urbana”, “gênero” e “campo”, utiliza o recorte etário, majoritariamente de adolescentes e jovens, sendo as crianças menos abordadas. Embora os artigos tragam os recortes etários como um elemento importante de análise, pode-se afirmar que a conceituação dos estágios de vida da juventude ou da adolescência não mereceu maior atenção por parte das pesquisas realizadas, cujo foco era o gênero e a classe, embora as pesquisas tenham claro que sujeitos em distintas idades vivenciam os espaços de formas específicas.

A comunidade 4 (vermelha) é pequena e suas maiores articulações são com a comunidade 3. Ela é formada pelos temas “saúde” e “sexualidade” e representa 11,4% da rede total, com 9 nós e 9 arestas. Essa comunidade é formada por dois eixos de artigos. No eixo da saúde, figuram pesquisas sobre o transtorno do espectro autista e a inclusão escolar e o eixo de sexualidades

aborda vivências espaciais de pessoas com sexualidades dissidentes da heteronormatividade. A conexão que liga ambos os eixos é a produção de Mateus Fachin Pedroso e Raul Borges Guimarães, com artigos que examinam a relação entre a população jovem e o HIV, suas subjetividades e ressignificações com o espaço urbano, tendo como foco a cidade de Presidente Prudente.

As comunidades 3 e 4 são constituídas por artigos que envolvem a concepção de uma vivência corporificada, evidenciando que alguns elementos corpóreos podem promover as diferenças entre pessoas de grupos de crianças, adolescentes e jovens. Entretanto, esse conjunto de artigos não problematizou com profundidade os estágios de vida. Apenas adotou um recorte etário dos sujeitos para analisar as vivências marcadas pelo gênero e as sexualidades.

Portanto, se por um lado crianças, adolescentes e jovens foram retratados pela geografia brasileira de forma não corporificada, as abordagens de gênero e sexualidades não problematizaram as fases de vida dos sujeitos e suas experiências espaciais. Na seção seguinte, trazemos os discursos de jovens e adolescentes sobre suas experiências espaciais urbanas e como o corpo aparece em suas percepções.

Narrativas de vivências espaciais urbanas de adolescentes e jovens: os corpos que incomodam

As vivências espaciais urbanas de adolescentes e jovens foram exploradas por meio de entrevistas realizadas com onze pessoas, conforme detalhado no Quadro 1, na introdução do capítulo. As pessoas colaboradoras da pesquisa possuem entre 15 e 20 anos de idade, todas elas se autodeclararam pessoas cis, sendo sete mulheres e quatro homens. Entre as mulheres, três delas afirmaram ser heterossexuais, duas bissexuais, uma lésbica e uma assexual. Entre

os homens, dois afirmaram ser heterossexuais, um, bissexual, e outro, homossexual. Sobre a autodeclaração de raça, apenas três pessoas alegaram ser pardas e o restante, brancas, enquanto todas elas se reconhecem como pessoas de classe média, estudantes de instituições públicas. Duas delas ainda cursam o ensino médio e as demais recém entraram na universidade pública, mas são oriundas de escolas públicas.

As narrativas geraram um conteúdo discursivo transcrito em quarenta e quatro páginas, que foi analisado pela metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977). As falas das onze pessoas entrevistadas versaram sobre como a cidade de Ponta Grossa era vista por elas, quais eram os locais de acolhimento, de constrangimento e como percebiam a acessibilidade aos locais considerados mais importantes em seu cotidiano. Além disso, as pessoas entrevistadas falaram sobre como entendem a luta pelo acesso à cidade e como se organizam politicamente para pleitear seus direitos cidadãos.

As pessoas entrevistadas, ao serem interpeladas, realizaram narrativas que constituíram um total de 323 evocações enunciadas⁹. Quando demandadas a falar como concebiam a cidade em que vivem (Ponta Grossa), realizaram 39 evocações enunciadas, sendo 20 delas positivas e 19 negativas. Entre as positivas, o grupo descreveu que o tamanho da cidade permite deslocamento relativamente fácil, que possui bons serviços e comércio de razoável qualidade. Ponta Grossa também foi considerada uma cidade calma, com perspectivas de desenvolvimento futuro pelas pessoas entrevistadas. Quando narravam o lado negativo, referiam-se aos problemas de desigualdade social, ao conservadorismo moral, relatando preconceitos e situações de LGBTfobia. É importante destacar que os aspectos negativos da cidade de Ponta Grossa foram percebidos

9 A evocação é o ato de rememorar as experiências e a enunciação é o ato da fala de um sujeito historicamente e espacialmente determinado.

majoritariamente por pessoas que se autodeclararam não heterossexuais e por mulheres. Entre os homens cis, heterossexuais, não aparecem narrativas que expressem esses aspectos. O trecho de fala de Kid Flash é exemplar dessa dinâmica de narrativa verificada.

As pessoas aqui da cidade de Ponta Grossa são bem conservadoras, apesar de ser uma cidade relativamente grande, as pessoas ainda têm uma mentalidade meio fechada a respeito das questões assim de gênero e acabo percebendo às vezes olhares assim que não são bem vindos assim, sabe? Um olhar meio que com desrespeito assim!
(Kid Flash, homem cis, gay, 20 anos).

Quando os adolescentes e jovens foram inquiridos a falar sobre como consideravam a acessibilidade aos locais que necessitavam frequentar na cidade, eles enunciaram 59 evocações. Entre estas, 21 foram positivas e eram alusivas à escola, a própria casa e a alguns locais recreativos, como praças e bares. Os relatos positivos estavam relacionados ao fato de se sentirem aceitos, acolhidos, seguros e com possibilidade de mobilidade urbana facilitada. As 38 evocações enunciadas negativas estavam ligadas às dificuldades de acesso aos locais da cidade por conta do gênero ou da sexualidade, alegando a sensação de insegurança, de preconceito e de desconforto. Os aspectos negativos são percebidos majoritariamente por pessoas que se autodeclaravam homossexuais, bissexuais e mulheres. O relato de Naomi é ilustrativo dessa tendência de respostas.

Então, normalmente a gente não liga para isso e fica tranquilo, porque, até então, confundem muito minha namorada com menino. Mas, acredito eu, que se minha namorada fosse afeminada, mais assim digamos, como eu,

seria sim algo mais complicado. Porque eu já presenciei isso muitas vezes. De eu estar no terminal e duas meninas estarem se beijando sentadas no banco, ou estar dentro do ônibus e ouvir pessoas falando: ‘olha que coisa mais feia!’ Ou ‘para quê isso, não precisava se expor desse jeito!’ A gente sabe que provavelmente se fosse um menino e uma menina se beijando esses comentários não aconteceriam. Então é mais ou menos isso. Eu me sinto tranquila, mas acontece daquelas pessoas que conseguem identificar que ela é uma menina, acontece de ter um olhar constrangedor. A gente percebe esse tipo de coisa, como agora ela está trabalhando e isso aconteceu bastante onde ela trabalha. Ela chega e comenta comigo e a gente tem que conversar, tem que trabalhar esse tipo de coisa. Então, acredito eu, que quando eu começar a trabalhar, por enquanto eu não trabalho, e as pessoas saberem disso, talvez seja complicado de trabalhar (Naomi, mulher cis, lésbica, 17 anos).

Ao abordarem os locais que sentiam conforto ou desconforto na cidade, foram trazidas como argumento 38 evocações enunciadas, sendo 20 de conforto e 18 de desconforto. Entre os locais de conforto foram citados, em ordem de importância: “casa”, “praça” (Parque Ambiental), “todos os lugares” e “escola”. Já os locais de desconforto, citados em ordem de relevância, foram: “rua à noite”, “escola”, “transporte coletivo” e “nenhum local”.

As pessoas que argumentaram não sentir desconforto, ou pouco desconforto em locais que costumam vivenciar foram os homens cis, heterossexuais. Aqualand, quando narra sobre o tema, elabora argumentos que extrapolam sua existência pessoal e generaliza para um grupo maior.

A princípio todos os lugares. Todos os locais dá para ir com facilidade. Outros, tipo, óbvio que não se consegue

acessar com tanta facilidade, pois não há transporte público que chega até lá, por exemplo. O transporte público na minha opinião é uma das melhores formas de locomoção, de se deslocar de um local para outro. É uma maneira que a população se encontra melhor para fazer coisas (Aqualand, homem cis, heterossexual, 19 anos).

Quando os homens tentam relatar o desconforto, Aqualand argumenta que “A princípio não. Não me recordo de nenhum lugar” (Aqualand, homem cis, heterossexual, 19 anos). Outra narrativa de um leve desconforto é a de Cyborg, que diz: “Eu acho que a praça de alimentação do Shopping me deixa um pouco desconfortável porque tem muita gente” (Cyborg, homem cis, heterossexual, 19 anos).

Contudo, os relatos de desconforto são mais contundentes entre as mulheres cis, homossexuais e bissexuais. Os relatos femininos são mais frequentes quando se trata do assédio sexual e de importunação sexual. Iris argumenta que se sente desconfortável

[...] andando à noite na rua, no centro assim, em qualquer lugar que eu ande à noite sozinha. Geralmente tem muito carro que mexe, muito homem que fica olhando, muita gente, muito homem. Gente não, homem, olhando de forma pejorativa, fazendo comentários pejorativos, sabe? Perto de bares, essas coisas também eu evito passar durante a noite sozinha. É assim, várias buzinas, a gente recebe muita buzina, muita. É bem constrangedor (Iris, mulher cis, bissexual, 20 anos).

Na mesma direção sobre o medo e o desconforto, Steel relata:

De noite eu sinto que complica um pouco por causa que, como mulher a gente sempre tem medo de assédio.

Assédio acontece até de dia independente do que você está usando, independente, você pode estar toda vestida de preto assim, tentando ser a mais escondida possível e sempre aparece alguém gritando alguma coisa ou assobiando ou qualquer tipo de assédio. Mas de noite parece que é pior sabe? Porque o medo dobra (Steel, mulher cis, heterossexual, 18 anos).

A escola pública também é retratada como local de desconforto em situações que envolvem relações de poder entre posições hierárquicas diferentes, conforme observado no relato a seguir.

Aconteceu uma situação no meu primeiro ano que com meu professor de educação física. Eu diria que foi um comentário bem infeliz, pode ser considerado assédio porque eu fiquei extremamente incomodada. A gente tava durante a aula de educação física e era um dia muito frio de inverno e eu tava num canto assim, segurando os braços, com frio, dava pra ver que eu estava com frio, eu tava com uma blusa meio fina e ele chegou pra mim do outro lado da quadra e falou assim ‘Nossa Sarah, você tá com frio?’. Daí ele abriu a blusa dele e falou ‘vem cá que eu te esquento!’. Teve outro momento, que como eu falei, eu dançava também dentro dessa mesma aula, com esse mesmo professor. Eu estava me alongando, porque antes de fazer o exercício proposto sabe. Por eu ser bailarina eu tinha um alongamento assim com mais facilidade. Ele chegou assim perto de mim e falou ‘nossa, que alongada hein!’ Fez uma cara de ‘uau!’ Quis mostrar pros piás e chamar a atenção. Aquela foi a segunda situação que me incomodou. Daí eu falei pra diretoria e também por causa da questão da dança eu troquei de escola. E aí o que aconteceu? Quando eu fui pro [nome da escola] no terceiro ano, ele foi lá para dar aula e me deu aula! Só que quando eu vi aquele professor, pensei ‘putz, parece que segue’. Aí eu não fazia as aulas dele, eu não me sujeitava, porque eu sabia que independente do que eu fizesse podia

acontecer alguma coisa e aquilo me deixava nervosa. Eu tinha muita raiva, então eu ficava sentada durante todas as aulas dele (Steel, mulher cis, heterossexual, 18 anos).

Experiências vivenciadas no transporte coletivo também são relatadas por mulheres com mais frequência, como pode ser visto no trecho da narrativa de Anwen.

Nós pegávamos ônibus pra ir pro colégio e aquele ônibus ele era lotado! Teve um certo dia que a gente estava indo pra escola tranquilo e uma amiga minha do lado começou a dar risada, começou dar risada bem louca e o resto do ônibus não entendeu né? Porque ela era bem doidinha da cabeça. Quando a gente desceu do ônibus, ela olhou pra mim, começou a dar risada e chorar! Uma situação que aconteceu é que um senhor assediou ela dentro do ônibus, apalpou as partes íntimas dela só que ninguém viu porque o ônibus era lotado (Anwen, mulher cis, heterossexual, 19 anos).

A relevância da escola como um local cotidiano, citado tanto em termos de acolhimento como de desconforto, gerou uma análise específica desse espaço, já que ela reuniu um número expressivo de evocações enunciadas, totalizando 155. Desse total, 118 evocações enunciadas são positivas, enquanto apenas 37 são negativas. As vivências cotidianas de adolescentes e jovens são profundamente marcadas pela escola, sendo alvo de vários tipos de experiências que extrapolam as narrativas sobre se constituir em um espaço de aprendizagem de conteúdos escolares. São locais de relações de poder, conflitos e afetos que formam um conjunto de emoções centrais em suas vidas.

A escola pública é relatada como espaço de sociabilidades, encontros, local em que se sentem seguros, acolhidos e que aprenderam habilidades

prazerosas, como esporte, arte e política. Pouco relatam sobre conteúdos de disciplinas específicas como português, matemática, história ou geografia. A percepção que a escola como espaço de aprendizagem de conteúdos é algo dado e naturalizado. As relações com professores e colegas são descritas como majoritariamente positivas e as negativas são narradas pela percepção de que os professores estão desgastados, cansados e desestimulados. Os relatos de Anwen e de Cyborg são exemplos de como a escola é percebida de forma favorável e otimista pelo grupo entrevistado.

Cara, pra mim a escola é maravilhosa, não tem o que reclamar. É uma escola super aberta a novas ideias, a novas propostas, tanto a direção, as pedagogas, os professores. É uma escola onde a gente se sente seguro, a gente sabe que lá a gente vai ter todo conforto e a segurança que a gente precisar, vai poder desabafar. Até mesmo com os professores, eu cansei de desabafar com professoras minhas (Anwen, mulher cis, heterossexual, 19 anos).

Os professores são bem gente boa, sempre estão se disponibilizando até por questões pessoais, sabe? Até mesmo os diretores são (Cyborg, homem cis, heterossexual, 19 anos).

Apesar de concebida como majoritariamente positiva, a escola também é narrada com evocações enunciadas de forma negativa. Uma queixa presente se relaciona aos problemas de condições materiais das escolas como a infraestrutura. O trecho do relato de Aqualand é exemplar da tendência verificada.

O ensino da escola era bom, a escola era boa, também gostava dos professores, das aulas. É claro que sempre tinha os problemas, né?! Sempre tem um problema ou outro de infraestrutura ou uma coisa ou outra, ventilador estragado, carteiras mais velhas (Aqualand, homem cis, heterossexual, 19 anos).

Entre as evocações enunciadas de forma negativa estão as experiências escolares de bullying, homofobia, assédio e medo, que são relatadas majoritariamente por homossexuais, bissexuais e mulheres heterossexuais.

Foi mais quando eu sofria bullying, antes de eu me assumir, eu comecei a sofrer bastante preconceito e as pessoas ficavam criticando muito. Eu, tipo não ficava do lado dos outros e eu queria ficar sozinho. Aí, eu preferia mais no meu canto, eu ficava dentro da sala no recreio e não queria falar com ninguém (Karui, homem cis, bissexual, 15 anos).

As narrativas sobre situações de acolhimento por parte da escola pública são expressivas. Há evocações de experiências de incentivo de professores para prosseguir os estudos superiores, insistindo no fato de que mesmo oriundos de famílias cujos pais não obtiveram formação superior, é possível alcançar essa conquista. Além disso, há relatos que envolvem a defesa em situações de homofobia, apoio no desenvolvimento de atividades extensionistas e auxílio em situações de vulnerabilidade de saúde e econômica. Nessas narrativas, a escola pública aparece como um espaço contraditório em que as situações negativas são atenuadas pelos relatos positivos.

A escola é um espaço complexo onde relações assimétricas de poder são estabelecidas e ali se mobilizam formas de pensar o mundo e a sociedade,

e os processos de identificação entre professores e alunos, e alunos entre si, vão sendo tecidos. Anwen relata a forma como seu problema de saúde era motivo de mobilização afetiva por parte da escola.

Na escola eu sempre tive muito apoio das minhas pedagogas, dos meus professores, da direção! Até porque eles sempre souberam o que estava acontecendo comigo. Eu tive de pedra no rim a infecção no rim. Tinha vezes que, pra mim, às vezes eu estava bem, dando risada, aquela dor vinha e era algo insuportável e eu sabia que não ia conseguir ficar no colégio porque dor no rim, digamos assim, não é brincadeira, sabe? Desde a minha crise de ansiedade que eu tive no colégio, aos problemas das minhas dores, o colégio esteve comigo em todos os momentos (Anwen, mulher cis, heterossexual, 19 anos).

Da mesma forma que a escola foi relatada como espaço de desconforto, ela também foi relatada como espaço de conforto em relação ao sofrimento de preconceito e discriminação em relação à sexualidade de Naomi e Karui. A escola não é um espaço homogêneo, ele é narrado pelos entrevistados como relacional, repleto de tensionamentos; amor e raiva parecem constituir uma simultaneidade da experiência escolar dos adolescentes e jovens que participaram dessa pesquisa. Os relatos a seguir são expressivos da tendência discursiva encontrada.

Um episódio que aconteceu que eu sofri homofobia dentro da sala e acabei pedindo para sair porque eu precisava um pouco de clarear a mente e acabei me fechando no banheiro e chorando. Aí saí dali e fui pra quadra, sentei em uma escadinha que tinha lá e na escola sempre tem os tiozinhos, né? Aí tinha um

tiozinho lá que eu sempre gostei muito dele e ele muito de mim, e ele que meio que direto conversava comigo, também tinha ele nas redes sociais e ele comentava comigo, falava sobre minha namorada comigo e tudo mais. Ele me encontrou chorando, ele chegou e me perguntou o porquê daquilo e se eu queria conversar, o porquê eu tava fora da sala? Me dando um puxão de orelha. Aí eu sentei, falei, contei para ele e ele me abraçou, quase chorou junto comigo, falou que ele tava ali, que existiam pessoas más, que não iam entender mas que ele entendia completamente e inclusive ele é, eu não sei o nome exato que diz, mas aquela pessoa que é um quase padre na igreja católica. Então ele é da igreja católica e ele dá cultos e missas e ele falou, começou a falar de Deus comigo, que Jesus me ama de qualquer forma e que ele está comigo e que assim como existe pessoas que vão me fazer mal, existem pessoas que vão me acolher e ele era uma dessas pessoas. Então naquele momento eu me senti totalmente acolhida (Naomi, mulher cis, lésbica, 17 anos).

Quando eu tive problema com bullying, de preconceito essas coisas. Fiquei meio que um tempo fora da escola, uma semana mais ou menos, sem ir pra escola direito e não querendo sair porque não tava bem. Aí a diretora me entendeu todos os professores também me entenderam, me mandaram mensagem alguns professores e quando eu voltei para escola me receberam bem alegres assim (Karui, homem cis, bissexual, 15 anos).

A escola pública é relatada como sensível às vulnerabilidades econômicas enfrentadas pelos estudantes. O que ocorre fora dos muros da escola adentra no espaço escolar e constitui as experiências docentes e discentes. Karui, o adolescente estudante/trabalhador também tece comentários sobre como a escola acolheu seus problemas.

No primeiro ano, quando eu comecei a trabalhar na prefeitura, eu ficava muito cansado e às vezes eu dormia na sala, sabe? Por estar cansado do trabalho, começar uma rotina nova e os professores meio que entendiam. Procuravam conversar comigo o porquê eu estava dormindo, se era alguma coisa, sabe? Meio punk, ou alguma coisa assim. E eles entenderam a situação. Eles entenderam o motivo porque não era porque eu tô dormindo porque não quero assistir aula, mas sim porque estou cansado (Karui, homem cis, bissexual, 15 anos).

A escola pública cria, segundo esses adolescentes e jovens, possibilidades de pensar a sociedade para além do espaço escolar, inculcando as relações políticas como base para lutas sociais. Estão presentes nas narrativas positivas sobre a escola pública as experiências políticas de fazer parte de coletivos, grêmios e centros estudantis. As experiências de lutas pelos seus direitos e a forma como reivindicam suas demandas são associadas com o apoio da escola. Entretanto, quando se referem à política partidária, na maior parte dos relatos, embora eles reconheçam que é algo necessário, não há grande interesse em narrar sobre o assunto. As evocações enunciadas são majoritariamente negativas, trazendo temas sobre injustiça, radicalismo, o fato de não se sentirem representados, bem como a corrupção.

Enfim, esta seção do capítulo trouxe as narrativas de adolescentes e jovens sobre suas experiências espaciais urbanas, a fim de identificar em seu cotidiano suas próprias percepções da cidade. O que podemos afirmar desses relatos é que a cidade apresenta mais situações de desconforto, medo e angústia para pessoas cujos marcadores corporais não coincidem com homem, cis e heterossexual. Esse aspecto central das narrativas adolescentes

e jovens nos inspira a evidencia possibilidades de alianças deste campo de estudos com as geografias feministas.

Geografias feministas como potencialidade de alianças aos estudos de crianças, adolescentes e jovens

Assim como as mulheres, podemos afirmar que as crianças, adolescentes e jovens foram negligenciados pela geografia humana hegemônica brasileira (MONK; HANSON 1982). Esse processo ocorre porque esses grupos são concebidos como sujeitos improdutivos, do ponto de vista das relações econômicas de produção, as quais se constituíram como um importante viés de análise da produção do espaço geográfico, no Brasil. Esforços consideráveis, evidenciados na primeira seção deste capítulo, têm sido realizados por pesquisadores que insistem em tornar crianças, adolescentes e jovens visíveis na geografia brasileira, em diversas formas de abordagem, como a educação (OLIVEIRA; KAERCHER, 2015; 2016a; 2016b; 2017), sociabilidades (TURRA NETO, 2009; 2010; 2011; 2012; CASSAB, 2009; 2010). Além disso, pudemos observar uma recente aproximação das áreas de gênero e sexualidades que, apesar de estudar recortes etários de adolescentes e jovens, ainda não se preocupou em aprofundar teoricamente sobre os significados que as fases de vida das pessoas provocam em suas experiências espaciais.

As diferentes fases da vida estão fortemente atreladas às transformações do corpo e, simultaneamente, as fases corpóreas possuem sentido específico no tempo e no espaço. As narrativas das pessoas entrevistadas trouxeram de forma contundente essas especificidades quando falavam em “se assumir”, ainda adolescentes, em pleno processo de formação escolar, ou quando narravam não suportar fisicamente a dupla jornada do dia, dividido em trabalho e estudo. Ou

ainda, quando meninas jovens reclamavam sobre a apropriação de seus corpos pelos homens adultos, transformando sua corporeidade em objeto alheio. A existência em um corpo de criança, adolescente e jovem produz diferentes perspectivas de gênero, sexualidades e raça, assim como gênero, sexualidade e raça podem produzir diferentes perspectivas de vivências da infância, adolescência e juventude.

As infâncias, adolescências e juventudes devem ser entendidas no plural e esse aspecto já está bastante desenvolvido pelos pesquisadores da geografia brasileira (TURRA NETO, 2009). Entretanto, a pluralidade não é apenas geracional, de classe, cultural, religiosa, vivenciada por sujeitos abstratos e universalizados, na maior parte das vezes, pela perspectiva masculina heterossexual. A pluralidade é corporificada e este aspecto ainda demanda desenvolvimento nos estudos das crianças, adolescentes e jovens, assim como verificado nas narrativas das pessoas que colaboraram com a pesquisa.

Vivenciar a mesma escola, com a mesma idade, pertencente a uma mesma classe de renda implicou variações de acolhimento, conforto, constrangimento e violência, entre adolescentes e jovens entrevistados. As narrativas dos homens cis, heterossexuais e mulheres cis, bissexuais e homossexuais evidenciaram diferentes formas de negociações para experienciar diversos espaços.

As infâncias, adolescências e juventudes são diferentes em termos de gênero, sexualidades e raça, implicando corpos e negociações com outras escalas espaciais. Entretanto, pensar a experiência espacial corporificada não é algo costumeiro na geografia brasileira, que se constituiu imaginando o espaço geográfico como resultante da ação do homem sobre a natureza, advogando que o termo “homem” é adotado no sentido de humanidade, de forma neutra.

Camuflado na pretensa universalidade e neutralidade do termo adotado e utilizado em muitos livros da geografia brasileira contemporânea, ocorreu o silenciamento daqueles que não eram entendidos como sujeitos que importam na produção do espaço. Os “homens” sem rosto, sem sexo, sem idade, sem cor da pele, como argumentado por Silva (2009a; 2009b), foram assumidos contundentemente como homens, brancos, heterossexuais e pertencentes às classes sociais da sociedade capitalista, sendo eles trabalhadores ou proprietários de meios de produção.

Apesar da adoção do sujeito neutro e abstrato, a experiência espacial humana é inescapavelmente encarnada, sendo impossível pensar em espaço geográfico sem imaginarmos a ação humana realizada pelo corpo. Silva e Ornat (2016b) têm argumentado que os corpos não são pedaços materiais de carne, músculos, sangue e ossos, eles são materialidades apropriadas e significadas pela cultura e, portanto, podem se constituir em espaços políticos, tensionados pelas relações de poder e conseguem ser lugar de resistência. As geografias feministas têm trazido os corpos marcados pelo gênero, sexualidade e raça como determinantes das experiências espaciais. Johnston e Longhurst (2010) argumentam que o tamanho, a forma, a saúde, a aparência, a vestimenta, o comportamento, a sexualidade e as práticas sexuais afetam como nós interpretamos e somos interpretados pelos outros e, portanto, podemos dizer que os corpos não são algonatural, dado e universal, mas formas materiais que adquirem sentido no tempo e no espaço. As experiências espaciais de crianças, adolescentes e jovens são corporificadas, atravessadas pela idade, mas também por outros marcadores.

Silva e Ornat (2016b) têm argumentado que há situações que os corpos deixam de ser sentidos por determinados sujeitos como próprios, passando a ser

sentidos com espaços geográficos apropriados por outros. Em geral, esse sentimento de que a materialidade corpórea é tomada por outros ocorre com pessoas que não conseguem ocupar o lugar do homem abstrato, são aquelas cujos corpos são inferiorizados e constituídos como negação de serem sujeitos de suas próprias existências.

Nas narrativas analisadas na segunda seção pudemos evidenciar que as pessoas que não relataram experiências de desconforto e que sentiam que tinham acesso a todos os locais da cidade, não por acaso, foram homens cis heterossexuais. O mesmo não ocorreu com as mulheres cis, homossexuais ou bissexuais que apresentam experiências intensas de desconforto porque sua corporeidade é apropriada por outros, seja pela violência, negação ou desrespeito. Entretanto, os corpos também podem ser reapropriados pelos sujeitos cujas corporalidades estão sendo tomadas por terceiros e isso ficou claro quando foram relatadas as experiências de criação dos coletivos feministas pelas estudantes mulheres nas escolas públicas. Nessas experiências, as meninas se colocavam reapropriando seus corpos pelo reconhecimento de sua identidade cidadã.

As geografias feministas e das sexualidades já avançaram muito nos estudos dos corpos e, apesar do campo da geografia não possuir uma definição comum sobre o corpo, alguns elementos são compartilhados entre os estudos realizados. Nos estudos geográficos, o corpo jamais pode ser compreendido fora de um determinado espaço e tempo, ele é móvel, fluido, ativo e sua materialidade está em eterna negociação com a exterioridade e, nesse sentido, o corpo é sempre posicionado socialmente e geograficamente. Como pode ser visto nas narrativas das mulheres entrevistadas, o mesmo

corpo de uma mulher jovem possui diferentes significados quando posicionados na rua durante a noite ou de dia.

O corpo é um espaço pessoal de prazer e dor em que definições de bem estar, doença, capacidade física, felicidade e saúde são construídas socialmente. Portanto, o corpo pode ser simultaneamente uma forma de se conectar com outros espaços, como ele mesmo pode ser um espaço experienciado. Desse modo, as vivências espaciais corporificadas estão em constante negociação com outros espaços, implicando na ideia de ação e rebeldia em relação àquilo que é construído socialmente sobre eles. Segundo Pile (1996), o corpo é territorializado, desterritorializado e reterritorializado por modalidades de identificação, por mecanismos psíquicos de defesa, pela autoridade internalizada, por sentimentos intensos, por fluxos de poder e significados.

Simultaneamente, os corpos experienciam vários marcadores corporais e isso implica na interseccionalidade. Os marcadores de classe, gênero, raça, e sexualidades, entendidos como categorias de hierarquização social, são compreendidos como mutuamente constitutivos, conforme Crenshaw (1991). Ao serem interseccionadas, as categorias relacionais modificam a si próprias e não podem ser entendidas como essencializadas (DAVIS, 2009). Há, portanto, possibilidade de uma mesma pessoa ocupar simultaneamente o lugar opressor e oprimido (COLLINS, 1990; VALENTINE, 2007), como, por exemplo, alguém ter o privilégio de classe, mas se sentir oprimido como homossexual. Ser uma pessoa branca, mas ser mulher lésbica.

As experiências espaciais de crianças, adolescentes e jovens são complexas e as geografias feministas possuem potencial para ampliar a compreensão das existências desses grupos sociais. Nesse sentido, tanto as

geografias feministas podem ser enriquecidas pela análise das diferentes fases de vida, como os conceitos de corpo e interseccionalidade podem trazer benefícios para os estudos desses grupos na geografia.

Considerações finais

Neste capítulo, nós evidenciamos como as abordagens do corpo, a partir das geografias feministas, contribuem na compreensão das vivências espaciais de crianças, adolescentes e juventudes. O campo de estudos que tem abordado esses grupos de sujeitos na geografia brasileira teve início nos anos 1980 e foi se tornando cada vez mais robusto e plural em suas abordagens, notadamente a partir dos anos 2000. Atualmente, crianças, adolescentes e jovens são concebidos como sujeitos produtores de espaços, eles possuem subjetividades próprias, agenciamentos específicos e são importantes sujeitos políticos. Entretanto, ainda são recentes e pouco profundas as análises que envolvem marcadores corpóreos como raça, gênero e sexualidades. Contudo, as narrativas dos adolescentes e jovens que compartilharam suas vivências espaciais evidenciaram que há demandas para conceber esses sujeitos como corporificados, de forma a construir melhor compreensão geográfica de suas experiências. Assim, propomos a construção de alianças teóricas e metodológicas entre os estudos de crianças, adolescentes e jovens com o campo das geografias feministas, já que este tem abordado os corpos na análise espacial, possibilitando assim, suprir lacunas reivindicadas por esses grupos sociais.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

CASSAB, Clarice. “Como um fantasma sob a neblina...” Os Jovens, a Cidade e a Política. **Caminhos de Geografia**, v. 10, n. 32, p. 57-68, 2009.

CASSAB, Clarice. Os jovens e a cidade: relações e representações. **Revista de Geografia**, v. 27, n. 1, p. 26-39, 2010.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. Trabalho de campo no ensino de geografia na escola de 1º e 2º graus. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 12, p. 71-74, 1984.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. **Gênero, poder e produção científica geográfica no Brasil de 1974 a 2013**. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2015, 138f.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. **Gênero, trajetórias acadêmicas e a centralidade na produção do conhecimento geográfico brasileiro**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019, 290f.

COLLINS, Patricia Hill. **Black Feminist Thought**: Knowledge, Power and the Politics of Empowerment. Boston: Unwin Hyman, 1990.

CRENSHAW, Kimberlé W. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991

DAVIS, Kathy. Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. **Feminist Theory**, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2009.

FERREIRA, Cassia de Castro Martins. Ensino de Geografia: Uma Proposta Metodológica Para o Uso da Literatura Infanto-juvenil na Sala de Aula, por Professores de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 25, n. 1, p. 9 -19, 1999.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

JOHNSTON, Lynda; LONGHURST, Robyn. **Space, place and sex: geographies of sexualities**. Rowman & Littlefield: Lanham, 2010.

KAERCHER, Nestor André. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou Através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 19 n. 1, p. 21-30, 1992.

MACHADO, Lucy C. Marion Philadelpho; OLIVEIRA, Livia de Oliveira. Como adolescentes percebem geograficamente o espaço através de mapas e pré-mapas. **Geografia**, v. 5, n; 9-10, p. 49-66, 1980.

MESQUITA, Helena Angélica de. Os meninos vão à luta. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 20, n. 1-2, p. 9-17, 2000.

MONK, Janice; HANSON, Susan. On not excluding half of the human in human geography. **The Professional Geographer**, v. 34, n. 1, p. 11-23, 1982.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; KAERCHER, André Nestor. O jovem contemporâneo por ele mesmo e as potencialidades da geografia escolar. **Geographia Meridionalis**, v. 1, n. 2, p. 291-314, 2015.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; KAERCHER, André Nestor. Os jovens contemporâneos e a geografia escolar: uma leitura indispensável. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 7, n. 13, p. 4-21, 2016a.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; KAERCHER, André Nestor. De jovens e de geografias: os múltiplos olhares de jovens contemporâneos em relação a geografia escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 12, p. 36-52, 2016b.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; KAERCHER, André Nestor. Do Perfil do Jovem Contemporâneo e das Potencialidades de Trabalho da Geografia Escolar. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 137-147, 2017.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Para construção do espaço geográfico na criança. **Terra Livre**, n. 2, p. 129-148, 1987.

PILE, Steve. **The body and the city: psychoanalysis, space and subjectivity**. New York: Routledge, 1996.

PINTO, Vagner André Morais. Geometrias de poder e espacialidades da produção científica da geografia brasileira de 1998 a 2018. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2022, 240f.

SILVA, Joseli M. Ausências e silêncios do discurso geográfico brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. In: SILVA, Joseli M (Org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009a. p. 55-93.

SILVA, Joseli M. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. In: SILVA, Joseli M (Org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009b. p. 93-114.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Mundialização do conhecimento científico, distribuição de poder e controle do privilégio epistêmico na Geografia. **Geographia**, v. 18, n. 26, p.43-61, 2016a.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Corpo como espaço: desafio à imaginação geográfica. In: PIRES, Cláudia Luisa, Zeferini, HEIDRICH, Álvaro Luiz, COSTA, Benhur Pinós da. **Plurilocalidade dos sujeitos: representações e ações no território**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2016b, p. 56-75.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. A cidade de São Paulo no imaginário infantil piedadense. **Terra Livre**, n. 8, p. 133-156, 1991.

TURRA NETO, Nécio. Punk e hip hop na cidade: territórios e redes de sociabilidade. **Cidades**, v. 6, n. 9, p. 122-154, 2009.

TURRA NETO, Nécio. Punk e hip hop como movimentos sociais? **Cidades**, v. 7, n. 11, p. 49 - 66, 2010.

TURRA NETO, Nécio. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. **RAÍE GA**, v. 23, p. 340-375, 2011.

TURRA NETO, Nécio. Vivendo entre jovens: a observação participante como metodologia de pesquisa de campo. **Terr@Plural**, v.6, n.2, p. 241-255, 2012.

VALENTINE, Gill. Theorizing and researching intersectionality: a challenge for feminist geography. **The Professional Geographer**, v. 59, n. 1, p. 10-21, 2007.

JUVENTUDES, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO/ATUAÇÃO CIDADÃS

Lana de Souza Cavalcanti

Escrever um texto acadêmico pressupõe argumentar em torno de uma tese central. Neste, defendo a necessidade de que os professores de Geografia formem conceitos abrangentes de juventudes para que possam atuar com assertividade em suas aulas, alcançando resultados mais efetivos do ponto de vista da aprendizagem dos seus alunos. Com isso, ele conseguirá cumprir melhor seu papel de ajudá-los em seu desenvolvimento como sujeitos, na sua individualidade e na sua constituição como ser social. Para defender meu ponto de vista, inicio discorrendo sobre alguns elementos do que é considerado fundamental para formar conceito de juventudes, extrapolando sentidos mais correntes. Em seguida, o texto segue apresentando reflexões sobre uma parte da juventude, os jovens escolares, para demonstrar aspectos da relação desses sujeitos com a escola. A finalização do texto é realizada com a contribuição dessas formulações para a atuação mais específica do professor de Geografia. Nesse sentido, busco apresentar uma proposta que considera o aluno, jovem escolar, como sujeito ativo em sua aprendizagem, o que indica a potência de seus conhecimentos cotidianos para esse processo.

Juventudes como categoria social: breves comentários

Ao longo da história, a juventude não foi considerada como uma fase característica da vida humana, sendo pouco destacada teórica e praticamente,

pois em geral entendia-se que as pessoas, homens e mulheres, passavam da infância para a vida adulta “diretamente”. Somente em tempos mais recentes, sobretudo no século XX, a juventude foi evidenciada como uma fase da vida com características próprias, que merecem estudos específicos.

Os estudiosos da juventude, entre eles sociólogos, psicólogos, cientistas sociais e geógrafos, têm insistido na compreensão dessa categoria para analisar a sociedade em sua evolução histórica e na atualidade. Essa compreensão visa a ultrapassar noções de senso comum que articulam juventude genericamente com a idade, e nesse caso a tendência é ampliar a faixa etária na qual se pode incluir os “jovens”, provocando certa “juvenilização” da sociedade. Os estudos têm avançado no sentido de identificar tendências de conceituação da juventude, ora embasada na idade, sendo considerada uma fase homogênea da vida, de transição da infância para a fase adulta; ora baseada na diversidade social, sendo identificados conjuntos diferenciados e diversificados, relacionados às classes sociais (GROPPO, 2004; PAIS, 2003, 2005; REGUILLO, 2013).

O fundamento em diferentes autores estudiosos desse tema permite optar pela segunda tendência, a que entende que os jovens são diversos, diferentes e desiguais, interrelacionados com a dinâmica da sociedade. Assim, ao tomar a juventude como categoria de análise, adota-se o princípio de que se trata de juventudes, no plural. Não se pode falar em juventude, no singular, como uma etapa de transição para a vida adulta, algo abstrato e difuso, nem se pode ficar preso à faixa etária. Embora seja possível fazer recortes de idades, não é esse o critério que prevalece. O que define as juventudes, articulando a um período etário, é a fase da vida de construção de autonomia, de processo de identificação pessoal e de grupo, de

pertencimento social. É um tipo de vida, de práticas inseridas em determinado contexto social. Um alerta importante para compreender esse grupo social é que não se trata de encará-los como sujeitos que estão em fase transitória, um sujeito em formação, um vir a ser, pois os sujeitos, em qualquer época e idade estão nessa condição, e vivem essa época em plenitude. Portanto, os jovens são pessoas que vivem plenamente a vida no seu momento presente, ainda que possam ter projetos de vida adulta, projetos de futuro. Dayrell (2003, p. 41) aborda essas tendências da seguinte maneira:

Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não chegou a ser* (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro.

O autor citado, com base em suas pesquisas, busca evidenciar como os jovens, enquanto sujeitos sociais, constroem modos diversos de ser jovem, baseado em seu cotidiano, vivendo plenamente a juventude, mas condicionados por suas condições concretas de vida.

Com efeito, os jovens são diversos, diferentes, desiguais. Portanto, não cabe pensar sobre eles com base em estereótipos, preconceitos, padronizações, nem como uma fase de transição à espera de uma vida plena

no futuro. Da mesma forma, a concepção aqui defendida não está de acordo em atribuir aos jovens, genericamente, responsabilidades por problemas sociais estruturais, nem em fazer associações, de modo direto e simplificador, com certos desafios que a sociedade enfrenta referentes à: delinquência, violência, desordem, revoltas. É importante, pois, compreender suas diferenças em contextos diversos, iniciando por marcar diferenças, por exemplo, entre o jovem que frequenta a escola pública e o que frequenta a escola privada, e entender que as associações só podem ser feitas em conjunto com uma análise da sociedade e de sua dinâmica, identificando o que leva certos grupos de jovens a determinados comportamentos. As associações entre atitudes, práticas, hábitos de jovens com certos comportamentos previstos só podem ser feitas com muita cautela e com análise crítica, compreendendo o contexto analisado e os motivos de se atribuir a um grupo determinado comportamentos específicos.

Essas observações são necessárias de serem feitas por estudiosos da juventude e devem ser consideradas por professores que têm de lidar sistematicamente com esse segmento social, pois ainda é frequente ouvir, inclusive no cotidiano da escola, em diálogos baseados no senso comum, pessoas dizendo ou que o jovem é o futuro, é a potencialidade, ou que ele é o problema, que não atende às normas, que é uma ameaça à normalidade social, e que, por isso, deve ser reprimido. Mas, uma análise mais ampla e fundamentada em pesquisas, como as que referendam o presente artigo, indica que ele não é nem uma coisa nem outra, juventude é uma fase da vida que se vive plenamente, no momento em que se vive, em suas contradições, que pode representar problemas para a sociedade e para si mesma e pode ser uma fase de potencialidades individuais e sociais.

Outra observação importante a se fazer é que juventude é uma identidade importante para os jovens. No processo de identificação pessoal, e de grupo, por que passam os jovens, é preciso considerar a multiplicidade que o configura. As identidades são múltiplas, hoje já se reconhece isso. Ninguém é só jovem, diferentemente, um sujeito é jovem e também é filho, amigo, trabalhador, negro, morador de periferia, de bairro nobre, mulher, homem etc. Essas identidades e suas articulações diversas vão compondo os jovens. No entanto, nessa composição, como se percebe pela experiência de pesquisa, a identidade referente à juventude é muito importante para eles, ou seja, eles gostam de se identificar como jovens, gostam de atuar no cotidiano como jovens, gostam de ser jovens. Eles entendem que essa é uma etapa da vida que inicia seu processo de fazer escolhas (se, quando e da forma que é possível), fase em que lhe é atribuída a responsabilidade por essas escolhas. Sendo assim, é um momento importante de experienciar caminhos mais autônomos para construção de sua trajetória de vida. É uma etapa importante da vida, em que os jovens experimentam por si próprios, em seu processo de inserção pessoal, a vida em sociedade, e podem perceber a realidade da desigualdade social e o que isso implica na vivência de sua juventude.

Essas reflexões são frutos de observação, de análise, de estudo sobre esse segmento social que no passado esteve com pouca visibilidade. Como resultado, no mundo e no Brasil, aos poucos foi conquistado um reconhecimento de que os jovens são sujeitos de direitos, para os quais deve-se lutar para garantir que haja políticas públicas voltadas ao atendimento de suas diversas demandas. Entre essas demandas estão a necessidade de inserção no mercado de trabalho, o acesso à educação, a participação nos

espaços de tomada de decisão sobre o país e os lugares. No Brasil, esses direitos e a preocupação em materializá-los vem sendo contemplados em políticas como a que resultou na criação do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), em 2005. Nesse contexto mais recente, as juventudes não são mais consideradas como problema social, mas como parte importante da sociedade que pode contribuir para resolver seus problemas e para promover o desenvolvimento social.

Ao longo do texto, tem sido qualificado o jovem como sujeito, subjetivo, social e de direitos, o que recomenda um esclarecimento sobre o que se entende por esse atributo. Seguindo as ponderações de Dayrell (2003), pode-se concordar que sujeito é um atributo de todo ser humano, que é portador de desejos, movido por eles, portanto uma condição ontológica. Em diálogo com Charlot (2000), Dayrell (2003, p. 42-43) acrescenta:

Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.

Portanto, essas diferenças e desigualdades que “qualificam” o jovem, como sujeitos que vão compondo sua identidade, vão estruturando diferentes modos de inserção social e espacial, em diferentes espaços, especialmente na cidade. Os jovens, ao se inserirem na cidade, por exemplo, produzem espacialidades, imprimem suas marcas, constroem suas identidades. Eles não são passivos nesse processo, ou seja, eles não assimilam

passivamente a vida da sociedade na qual estão inseridos, ao contrário, eles são ativos em suas experiências e participam dessa produção social.

Na escola, contexto específico no qual se realiza o trabalho do professor e do ensino de Geografia, materializam-se de modo sistemático relações com esses jovens. Nesse contexto, essa concepção de juventudes, tal qual está delineada nestas breves linhas, é muito importante para a tomada de decisões e para o direcionamento nele de ações educativas, seja por parte dos gestores seja por parte dos professores. Para seguir o texto, apresentando uma articulação entre conceito de juventudes, escola e ensino de Geografia, sigo com algumas formulações sobre o jovem escolar, ou seja, um segmento da juventude que está inserido na escola.

Os jovens escolares e o processo de ensino e aprendizagem

Para essa parte do texto, é relevante iniciar esclarecendo que as argumentações que tenho formulado refere-se a um grupo específico de jovens, que é o que está na escola. O universo de jovens e suas peculiaridades extrapolam o espaço da escola, pois há aspectos e inúmeras dimensões de suas práticas espaciais, comportamentos, atitudes a serem considerados em sua caracterização. E, também, há diferentes sujeitos que constituem esse segmento social agrupado como juventudes. Além disso, muitos desses jovens não estão na escola, não estudam, interromperam, por diversas razões, seu processo de escolarização. Porém, como professora, que se dedica a formar professores de Geografia e a pesquisar problemáticas referentes a essa formação e à atuação profissional em escolas de educação básica, me restrinjo a buscar entender quem são os jovens escolares, aqueles que estão

frequentando a escola, em suas diversas modalidades e em seus diferentes níveis.

Nesse sentido, parto de questionamentos do tipo: quem é o jovem que frequenta a escola no contexto atual brasileiro? Com o que se preocupa? Quais são suas demandas? Quais são seus desafios? Qual o sentido da escola para os jovens? Por que ao professor interessa buscar respostas para essas questões? De que modo seu conceito de juventude/juventudes e suas percepções sobre seus próprios alunos interferem ou deveriam interferir na condução de seu trabalho cotidiano com os conteúdos escolares? Ou, dizendo de outro modo, as ponderações feitas anteriormente, que apontam aspectos estruturais que caracterizam os jovens escolares, ajudam os professores a conduzirem melhor seu trabalho no sentido de conseguir melhores resultados quanto à aprendizagem de seus alunos? O direcionamento que se quer dar a essas duas últimas questões é o de uma afirmativa: compreender os/as jovens em sua complexidade interfere no trabalho docente e pode contribuir para melhor relação professor-aluno, maior envolvimento dos alunos e com isso melhor resultado do ponto de vista da sua aprendizagem.

Para compreender seus jovens alunos, pois, é importante que os professores, cientes de que seu papel é ajudá-los em seu processo de aprendizagem, considerem como princípio orientador de seu trabalho que eles são sujeitos ativos. Sendo assim, como sujeito para o qual se volta o trabalho docente e sua organização, é preciso compreender quem é ele. É preciso compreendê-lo em sua diferença, em sua desigualdade e em sua igualdade. Há aspectos mais universais, que atravessam as classes sociais, como por exemplo, a relevância que tem para os jovens serem aceitos, pelos

adultos e principalmente pelos jovens com os quais convivem. A busca de sua aceitação em grupos de jovens como eles, os levam a terem hábitos, comportamentos, consumos semelhantes, que é possível perceber no cotidiano da escola: suas preferências musicais, seus gostos de lazer, de comida e bebida, seu estilo (uso de roupa, adereços no corpo) na escola e fora dela.

A par disso, quando se trata de um segmento específico, os jovens pobres, de escola pública, convém se atentar para o fato de que eles buscam se inserir em seu grupo social, articulando muitas vezes elementos da cultura de massa, que atravessam as classes, por exemplo algumas práticas de lazer, alguns tipos de artigos de consumo e artefatos tecnológicos (o skate, a bicicleta, o celular, o tênis, os bonés, entre outros artigos associados a marcas da moda) com valores e comportamentos próprios de sua cultura (cultura popular?). E mais, esse jovem deseja produzir sua identificação social com o grupo, muitas vezes desejando utilizar artigos de consumo, compráveis, que em grande parte não são acessíveis para ele, o que representa fonte de sofrimento, frustração e revolta, com implicações em sua performance na escola.

Desse modo, é importante que o professor considere os jovens em seus dilemas, que são comuns em sua fase de vida, são em alguma medida universais, mas que são próprios do contexto específico, como o caso do jovem pobre de escola pública. É importante perceber os jovens, portanto, como sujeitos, que paulatinamente foram conquistando reconhecimento como segmento social, como grupo que tem demandas próprias, portanto, são/devem ser sujeitos de direitos para os quais se voltam políticas públicas específicas.

Para além dessas dimensões de sujeitos, de direitos e de ser social, interessa, na abordagem desse texto, enfatizar os jovens como sujeitos de aprendizagem. Os jovens escolares são sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. São sujeitos que em sua vida cotidiana produzem conhecimentos de diversas naturezas.

Novamente, na busca por esclarecer esse entendimento de jovens como sujeitos, reapresento minha própria compreensão sobre o tema (CAVALCANTI, 2019, p. 184):

Sujeito [...] está relacionado à atividade do indivíduo para configurar o mundo (material e simbolicamente) com o qual ele estabelece relações. Portanto, quando se abordam os sujeitos nesse processo de ingresso (ou de participação) na vida em comum – como o são os processos educativos-, sua atividade subjetiva é a referência ressaltada. Tal atividade traduz sua relação com o mundo [nessa relação] são construídas as formas, as simbolizações do mundo.

Nesse sentido, deduz-se que essas simbolizações “acompanham” os jovens escolares em seu cotidiano na escola, e assim devem ser consideradas: o jovem escolar como sujeito de aprendizagem, portador de simbolizações/conhecimentos, sendo que cabe à escola ampliar esses conhecimentos tendo como referência central, ainda que não única, os conhecimentos científicos veiculados pelas disciplinas escolares.

Na escola, esses jovens têm a oportunidade de entrar em contato sistemático com a cultura elaborada historicamente e considerada essencial para a vida social, para o processo de humanização da sociedade. A principal atividade dos jovens, para além da socialização tão importante e necessária

nessa fase de suas vidas, é a de aprender a pensar, pensar mais amplamente sobre as coisas, pensar por conceitos formulados socialmente. Para isso, seus conhecimentos cotidianos devem ser considerados no processo, assim, a experiência escolar pode ser significativa para ele.

Nessa proposta de ensino, o aluno, seja uma criança ou um jovem, é visto como sujeito ativo de sua aprendizagem. E o que ele faz, o que pensa, como orienta sua vida no cotidiano, fora e dentro da escola, é importante para ser considerado no processo de ensino dos conteúdos veiculados. Os conhecimentos que eles têm, que resultam de sua experiência (dentro e fora da escola), têm de ser considerado. Como já foi mencionado, a escola deve ser uma experiência significativa para os jovens, que contribua efetivamente para seu projeto de vida, de identificação, de socialização, de inserção social, para que construam para si projetos conscientes de vida e que se instrumentalizem teoricamente para que possam e saibam lutar para realizar esses projetos.

É importante, pois, que os jovens sintam que têm significado para eles o que estudam na escola, o que fazem na escola e nas aulas: para isso são necessárias e muito potentes as ligações entre o que é estudado na escola e a vida cotidiana desses jovens.

Todos os alunos gostam da escola, seja na França, seja no Brasil, porque a escola é lugar dos colegas, a escola é lugar da juventude. O problema não é a escola; como me disse uma vez um adolescente francês: ‘na escola eu gosto de tudo, fora das aulas e dos professores’. Isso, acho, define bem a relação com a escola, com o saber, de muitos alunos: trata-se da questão do sentido, da questão da atividade e também da questão do prazer (CHARLOT, 2012, p. 12).

O autor está chamando a atenção para a necessidade de mobilizar o aluno para as atividades na/da escola, envolvendo-os com os estudos, e para isso é fundamental que eles próprios percebam, com a ajuda do professor, que esses estudos são importantes para sua vida.

A escola tem o papel de ampliar a experiência, ampliando sua capacidade de pensar, ajudando os sujeitos a pensarem, a se apropriarem de elementos teóricos, científicos para esse pensamento. O sujeito, que é o jovem aluno, em seu processo ativo de produção de conhecimento, não lida com o mundo de modo imediato. Entre o sujeito e o mundo há um conjunto de mediações simbólicas e materiais que interferem em sua formação, em seu processo de conhecimento e em seu modo de compreender e atuar no mundo. Entre os elementos que estão entre o sujeito (jovem aluno) e o mundo está a mediação da própria Geografia, com suas teorias, conceitos, conhecimentos que o ajudam a lidar melhor com o mundo.

Para potencializar as ações de mediação da Geografia em sala de aula, é necessário se atentar, portanto, para os sentidos e significados que os alunos dão à escola, à Geografia e problematizá-los continuamente. A pergunta básica a ser feita, nesse sentido, é: O que os jovens escolares pensam sobre a escola? O que esperam dela?

Considerando as características salientadas anteriormente no texto, pode-se dizer que os jovens se inserem na escola de modos distintos. Ao longo de sua experiência escolar (as atividades de constituição do sujeito) e de produção de práticas cotidianas, eles estabelecem relação com esse espaço, uma relação peculiar e contraditória, imprimindo nele suas marcas. Ou seja,

a inserção do jovem na escola é uma expressão de sua inserção social e espacial nos locais onde ocorrem, com suas contradições, conflitos e injustiças. A forma como ele lida com a escola, como ele se relaciona com ela, portanto, tem a ver com a forma como a sociedade se estrutura, por exemplo na cidade. Por essa razão, é preciso entender as profundas diferenças entre os jovens e suas expectativas quanto à experiência escolar, quando está se referindo a jovens de classe média e alta, frequentadores de escolas privadas, ou se a referência são os jovens de classe baixa, que estão nas escolas públicas do país.

Pensando nessa relação, entre espaço escolar e o espaço mais amplo (urbano ou rural), que está estruturado por um modo de produção social e econômica, o que se pode dizer sobre as expectativas dos jovens de escola pública, no contexto atual, sobre sua experiência/percurso escolar? Apesar das contradições, da precariedade das escolas e das poucas condições e oportunidades de efetiva inserção dos jovens das classes baixas em níveis mais dignos de vida, os jovens têm importantes referências e expectativas em relação à escola. A escola para grande parte deles é possibilidade de socialização e de promoção social.

Com efeito, nas pesquisas que tenho realizado com jovens escolares, percebe-se que eles entendem que a escola é um importante espaço para sua socialização. No entanto, é necessário alertar que ao longo do processo de escolarização a escola vai perdendo, pouco a pouco, esse papel e isso ocorre devido ao fato de que outras dimensões da vida e outros espaços vão ganhando importância nesse processo, como o trabalho e a constituição da família. Efetivamente, vivencia-se essa realidade com jovens do ensino médio, sendo por isso que muitas vezes eles abandonam sua trajetória regular

de escola, seja porque se casam, têm filhos (mesmo sem planejarem) seja porque passam a trabalhar (por diversas razões).

Aqueles que seguem regularmente suas atividades na escola, e chegam ao nível médio, cada vez mais têm expectativas de estudar para ter promoção na sociedade. Mesmo considerando a crise referente ao valor da escola para a empregabilidade, muitos nela permanecem para, no futuro, ter um emprego melhor, inserir-se de um modo mais digno na vida social, ganhar um pouco mais de dinheiro com o trabalho que irá realizar, permitindo, dessa forma, algum grau de independência financeira.

Essas constatações são importantes para orientar os professores em suas atividades, em seu diálogo e em sua aproximação com seus jovens escolares. O professor necessita se debruçar para compreender sua realidade, porque isso vai gerar os motivos para ele continuar na escola, ou não, para ele estudar ou não, estudar mais ou menos. Porque, mais que tudo, é necessário que os jovens consigam perceber os motivos para ficar na escola, como já foi dito, a escola tem de ter sentido para ele. E, esse sentido deve estar impregnado no espaço escolar como um todo e em particular nas disciplinas escolares, como a Geografia.

A Geografia escolar e a formação de jovens

E a Geografia, como disciplina escolar que se faz presente na escolarização básica, o que pode fazer por esses jovens? O que ela tem a dizer a eles que pode ajudá-los em sua vida, ou seja, que faça sentido para eles? Se a escola, no ensino de suas disciplinas e na rotina escolar, tem de ter sentido para o aluno, a Geografia também tem de ter sentido. Assim como Charlot (2012) identificou em seus estudos, como já foi comentado, também em

minha experiência de pesquisa com jovens há essa evidência de que os jovens gostam da escola, gostam de se encontrar ali com seus colegas, gostam dos intervalos, porém, gostam menos das aulas. Não considero que essa seja uma fatalidade, pois creio ser possível e mesmo desejável investir em caminhos do ensino que levem os alunos a gostarem mais das aulas, no caso, das aulas de Geografia. De que modo? Não há receitas, evidentemente, pois isso não é algo simples, porém, conhecer os jovens, manter relações de respeito e de diálogo com eles, problematizar os conteúdos a serem estudados por eles indicando-os como parte de sua própria vida, são caminhos possíveis. Para que isso aconteça, é necessário realizar esforço pedagógico, intencional e sistemático, com vistas a atribuir sentido à escola e aos conteúdos trabalhados.

Essa é uma tarefa bastante desafiadora, se se considerar que, nos últimos tempos, a legitimidade da escola como caminho para a inserção e promoção sociais, para a vida participativa, para a vida mais consciente, tem sido questionada, diante da avalanche de ideias contra a escola, contra o trabalho que realiza. Então, é preciso ter muita convicção sobre a importância da escola, das disciplinas, especificamente da Geografia escolar, para o processo de humanização da sociedade, para o desenvolvimento social, para além de possíveis e previsíveis resultados do ponto de vista de formação para o trabalho.

Diante desse contexto crítico, de questionamento à escola e ao trabalho nela realizado, é ainda mais importante ter convicções sobre a relevância social daquilo que é veiculado nesse ambiente. Cabe então perguntar: Qual a relevância da Geografia para a vida de jovens escolares?

Inicia-se uma resposta a essa questão afirmando que a Geografia é um tipo de pensamento sobre a realidade (GOMES, 2017; MOREIRA, 2007; CAVALCANTI, 2019), pois com a Geografia é possível compreender melhor a si mesmo e o mundo. Trata-se de um saber que a sociedade aprendeu a produzir para lidar com o mundo, porém, na história da ciência geográfica, foram construídos categorias, conceitos, teorias, classificações, linguagens que contribuem, de forma sistemática e com base em generalizações, para essa relação com o mundo. Com a Geografia é possível analisar a espacialidade dos fenômenos e fatos teoricamente, por isso ela é imprescindível no percurso escolar básico para todos os sujeitos, para qualificar sua experiência, sua visão de mundo, de sociedade e para que possam exercitar sua cidadania.

Para que essa disciplina e seus professores possam exercer seu papel na formação das pessoas, é necessário relacionar a Geografia escolar, cuja referência central é a ciência geográfica, com a experiência de vida. É importante, para isso, não ensinar (no sentido de transmitir) só conteúdos, mas ensinar, com os conteúdos geográficos, modos diferentes de pensar, de enxergar as coisas, de enxergá-las mais amplamente porque está fundamentada em conhecimentos científicos, em pensamento teórico. Ensinar a considerar a espacialidade das coisas, do mundo como importante dimensão da realidade, essa é a tarefa docente, na linha da proposta que aqui se defende.

Como então pensar nos jovens e na sua relação com a Geografia. Algumas premissas são importantes: - os jovens são sujeitos ativos em sua aprendizagem geográfica; - a formação geográfica contribui para que eles possam lidar melhor com seu mundo imediato e com outras escalas da

realidade; - as aulas de Geografia podem e devem seguir orientações teórico-metodológicas articuladas a esses pressupostos.

Há, portanto, a recomendação de se considerar que os jovens, na produção diária de sua vida, produzem espacialidades e contam com espacialidades já construídas. Nessa dialética da produção ininterrupta e da condição dada para se produzir os espaços da vida, eles buscam realizar suas práticas, com base em suas causas individuais e de grupo. No entanto, é preciso que eles entendam que o que ocorre em seu entorno, em diferentes escalas, tem relação com sua vida e com suas práticas. A consciência da dinâmica da produção dos espaços no mundo, e de que eles participam desse processo, tendo, portanto, papel no destino desse mundo, é um caminho possível para que se envolvam com os temas propostos para o trabalho escolar. A partir daí ele pode se mobilizar para estudar Geografia, articulando os conhecimentos espontâneos e teóricos por meio do estabelecimento de correlações entre vivências e teorias. Trata-se de uma compreensão fundamentada na teoria histórico-cultural, segundo a qual, a psique humana é constituída pelas funções psicológicas superiores, como o pensamento conceitual, que se desenvolvem na relação ativa com o mundo e com os outros. O professor, como o “outro” na experiência escolar, tem papel decisivo nesse processo.

O entendimento aqui esboçado é o de que há uma estreita ligação entre ensino de Geografia e a capacidade de pensamento geográfico. É importante, portanto, organizar as atividades de ensino com os jovens escolares tendo como propósito esse desenvolvimento. Assim, é importante que o professor faça questionamentos sobre a Geografia que se quer ensinar. Está claro que não se trata de apresentar temas, objetos de conhecimento,

para que eles simplesmente os memorizem. A Geografia a ser ensinada é a que ajuda os alunos a pensarem, portanto, uma Geografia que esteja voltada para os problemas sociais e territoriais relevantes e, ao mesmo tempo, que os abordem de modo a levar os jovens a associarem esses problemas com os seus próprios e que, assim, possa ampliar seus modos de verem as coisas.

Mais do que nos conteúdos, são os caminhos cognitivos com esses conteúdos, em coerência com as atividades de sala de aula, que possibilitam ou não a produção dos conhecimentos pelos jovens, na forma como está sendo aqui afirmada. A produção desses conhecimentos contribui para que os jovens possam pensar pela Geografia a sua existência (imediata e mediata). Pensar com a Geografia, ou pela Geografia, supõe a internalização de seus conceitos estruturantes (como paisagem, lugar, território), de seus princípios (como a localização, a comparação, a conexão, a escalaridade), de suas linguagens (a cartografia, o texto, as imagens). Essa internalização é uma reelaboração ativa dos conhecimentos produzidos por essa ciência. Ensinar significa propiciar modos de os jovens internalizarem conhecimentos que lhes permitam pensarem geograficamente sua vida e seu projeto de vida articulados a projetos de sociedade.

Se se quer que os jovens concebam o mundo como totalidade, esses caminhos cognitivos (o método) devem levar os alunos a entenderem que os grandes acontecimentos, as lutas territoriais, por exemplo, que tem escala mundial, afetam, de uma maneira ou de outra, o mundo de cada um, o cotidiano de todos, pois em cada lugar há articulação de elementos da totalidade. Cada lugar é uma expressão da totalidade espacial. E a vida do jovem, seja no lazer, seja na formação de territórios na cidade, seja na escola, ocorre em nível imediato, próximo. Mas, ao formar conceitos teóricos sobre

esses temas, ele compreende que essa vida só é possível articulada a uma ordem distante, pois depende da lógica, da estrutura social que está definida em um jogo de escalas que extrapola a imediaticidade.

É possível exemplificar esse caminho de ensinar a pensar geograficamente com o tema cidade. Nesse caso, almeja-se ensinar a cidade aos jovens para que eles possam se instrumentalizar melhor para a vida urbana cotidiana e cidadã. Para isso, é importante pensar em um conceito de cidade em um sistema, um conceito geográfico, que articula conceitos estruturantes como paisagem, lugar, território e conceitos correlatos mais específicos, como centralidade, segregação urbana, espaços públicos, que sublinham e compõem o conceito de cidade articulando-o ao de cidadania.

O entendimento é de que esse sistema conceitual, se internalizado pelos jovens, em suas possibilidades cognitivas concretas, irá/poderá ajudá-los a atuarem em sua vida imediata. Esses conceitos são básicos para entender fenômenos que ocorrem em sua realidade, no grupo, no bairro, nas imediações da escola e na própria escola.

Mostrar a cidade nessa ótica é possível e adequado pois, para que eles possam compreender a cidade como espacialidade geográfica, cada aspecto abordado em um desses conceitos faz parte de uma realidade vivida por eles. Por exemplo, o conceito de território está na Geografia associado a outros conceitos como poder, fronteira, limite, controle e apropriação. As atividades, mesmo quando se trata de cumprir currículo prescrito, quando o tema refere-se a conflitos territoriais mundiais, podem considerar no início a vivência dos jovens. Com efeito, eles, em seu cotidiano na cidade, estabelecem, conquistam, controlam territórios. Dependendo do modo como o tema é problematizado, é possível mobilizá-los para estudá-lo,

percebendo-se como parte dele. Esses conceitos são, então, base para os conteúdos abordados em sala de aula, obedecendo ou seguindo as orientações curriculares da escola, dos gestores, mas orientando-se pelo objetivo maior do desenvolvimento do pensamento. Os jovens, enfim, podem aprender pela escola a pensar a espacialidade, a pensar geograficamente a cidade e, com isso, podem lutar com fundamentos e argumentos por condições básicas para viver a juventude. A escola não garante essas condições, mas pode ajudar, aportando elementos teóricos para que eles possam viver sua juventude com mais qualidade.

Avançando nessa tarefa de apresentar um conjunto de argumentos pelo ensino de Geografia que tenha sentido para os jovens escolares, é ainda pertinente discorrer brevemente sobre um aspecto específico do sentido dessa disciplina na formação básica dos sujeitos. A referência é sobre a relação da Geografia com a vida cotidiana cidadã. Para dar mais consistência a esse objetivo de ensino, esclareço a seguir meu entendimento de cidadania.

Tenho trabalhado com esse conceito buscando ampliar seu entendimento, para além da dimensão política, que é a mais recorrente, pela qual se entende cidadão como aquele que tem direito a votar e a ser votado. De fato, na história desse conceito, e também nas políticas públicas voltadas aos direitos humanos cidadãos, outras dimensões foram sendo incluídas: a civil, a social, a cultural, a ambiental, a espacial, tornando-o multidimensional. Pela Geografia é possível explorar conscientemente essa última dimensão de cidadania: a espacial ou territorial.

É importante então entender que cidadania é um conceito histórico, cujo entendimento depende da dinâmica da sociedade. Em geral, tem a ver com direitos e deveres que se estabelecem ao longo da história, e

dependendo da sociedade, para a vida em comum, para as práticas políticas cotidianas. Nessa concepção, cidadania tem a ver com a vida coletiva, em espaços coletivos.

Nessa concepção, a dimensão territorial de cidadania é a contribuição do pensamento geográfico para se entender as práticas cidadãs. Para essa contribuição, cito algumas referências importantes Santos, 1998; Oliveira, 1999, 2011; Claudino, 2018. Com base nessas referências, cidadão é aquele portador de direitos de usufruto de espaços públicos produzidos social e historicamente. Pode-se assim articular cidadania territorial com direito à cidade, ao usufruto da cidade, ao viver plenamente a cidade. Nessa direção, merece atenção especial a constituição e a dinâmica de espaços públicos urbanos. As práticas permitidas, proibidas, propiciadas, dificultadas, nesses espaços (ruas, calçadas, praças, parques, equipamentos urbanos de serviços públicos, entre outros) são objetos de discussão para a garantia de exercício pleno da cidadania.

Acrescenta-se a esse elemento o fato de que a cidadania não é algo dado, é objeto de conquistas por todas as pessoas que pertencem a uma determinada sociedade, sendo assim, cidadania se aprende ao longo da vida. Considerar como correta essa afirmação leva a se defender que a sociedade como um todo tem a responsabilidade de ensinar suas crianças e jovens a serem cidadãos e a atuarem como tais, com consciência de seus direitos e deveres individuais, e como sujeitos que se pautam nos direitos sociais e da vida coletiva. A escola e suas disciplinas são lugares dessa formação cidadã. Porém, a cidadania também se aprende na prática, e depende de como as pessoas, os grupos vivem e percebem a cidadania. Para os jovens, conforme

as pesquisas e a visão de especialistas, ser cidadão tem a ver com ser incluído ou excluído, estabelecendo, portanto, forte associação com o pertencimento.

Volta-se, assim, ao ensino de Geografia para os jovens escolares, agora com maior clareza sobre o que se quer dizer quando se afirma o propósito de formar por essa disciplina um modo de pensar que oriente para a vida cotidiana e cidadã. Trata-se de dar sentido e significado aos conteúdos geográficos veiculados no cotidiano das aulas, mas trata-se sobretudo de ajudar os jovens a entenderem que são parte de uma sociedade, que suas motivações e desejos imediatos e individuais não necessariamente preponderam em relação a demandas legítimas e prioritárias da sociedade. Sua atuação no cotidiano, portanto, pode e deve ser pautada também nessas demandas, é assim que se aprende a ser cidadão. Um alerta a esse respeito é o de que novamente não se trata de abordar cidadania somente por meio de conteúdos estruturados, mas de problematizar o cotidiano dos alunos jovens, em pequenas coisas vivenciadas por qualquer um deles, em qualquer cidade, por exemplo, as práticas das pessoas com suas calçadas, com as regras de trânsito, com a lógica dos usos de espaços de lazer, como praças e parques. Indica-se assim problematizar, nesse sentido, como eles constituem seus territórios, como garantem seu controle, nos lugares da cidade, e suas consequências para a dinâmica da cidade como um todo, para a vida coletiva, para a vida das demais pessoas.

Enfim, problematizar o espaço vivido, em sua produção e reprodução, com os elementos possibilitados pela Geografia (o espaço concebido), possibilita a formação e a atuação cidadãs com mais consciência e criticidade pelos jovens escolares.

Considerações finais

A essa altura, espera-se já ter argumentado suficientemente pelas razões de se considerar importante para ensinar Geografia conhecer os jovens escolares, como sujeitos individuais e sociais complexos, diferentes e desiguais, com base em um conceito teórico sobre juventudes. Do contrário ou entende-se que o aluno é um recipiente vazio no qual se deposita um conteúdo, ou se pensa que ele é um ser cognitivo apenas, que tem suas capacidades cognitivas em plenas condições de desenvolvimento, ignorando-se o contexto, a situação concreta na qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre. A proposta de ensino que orienta esse texto concebe o aluno, no caso o jovem aluno, como um sujeito, que tem uma vida singular. É necessário, então, ouvi-lo, ouvir e compreender suas motivações espontâneas, que não tem a lógica da escola e de suas propostas de estudo. Consegue-se com isso, conhecendo os jovens, maior aproximação com eles e momentos de atenção e de envolvimento com as atividades. Para isso, é imprescindível haver um esforço intencional e constante do professor para “entrar” e “intervir” na relação do aluno com o mundo. E ele consegue fazer isso melhor se ele conhece quem é esse sujeito – com sua subjetividade, suas motivações, sem padronizar, sem generalizar, entendendo suas diferenças e desigualdades.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**– ensino e relevância social. Goiânia: Editora Alfa & Comunicação, 2019.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente.

Revista Contemporânea de Educação, v. 7, n. 13, jan./jul., 2012.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655>.

Acesso em: 28 nov. 2022.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. São Paulo, Artmed, 2000.

CLAUDINO, Sérgio. Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania: o Projeto Nós Propomos! In: VEIGA, Feliciano Henriques (Org.). **O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação**. Lisboa: Climepsi Editores, 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, 2003.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes moderna e contemporânea. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 13, n. 25, 2004.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Márcio Piñon. Para compreender o Leviatã urbano – cidadania como nexos político-territorial. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 177-206.

_____. Um conceito de cidadania para se trabalhar a cidade. **Revista GEOgraphia**, ano 1, n. 1, junho, 1999.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2005.

REGUILLO, Rossana. **Culturas juveniles, formas políticas del desencanto**. Buenos Aires, SigloVeintiuno Editores, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

POSFÁCIO – CONJUGANDO PLURAIS

Jorge Luiz Barbosa

Foi com alegria da gratidão que recebi o convite para escrever o Posfácio desta bela publicação dedicada às geografias das juventudes. O plural aqui se fez indispensável porque as juventudes são distintas, desiguais e diferentes em suas experiências de ser/estar no mundo da vida. Assim como para as suas geografias, pois as relações construídas com produção do espaço exprimem posições e disposições praticadas em diversas grafias corpóreo-territoriais. Porém, há algo que se faz comum, digamos singular ao conjunto da obra, o empenho de colocar os/as jovens como sujeitos na cena política da sociedade. Escolas e periferias. Universidades e favelas. Bairros e guetos. Avenida e becos. Espacialidades de disputa de sentidos e de conquista de direitos ganham lugar para conhecer um pouco mais de perto as juventudes.

Os percursos dos autores possuem um fio denso e fino que os guia no labirinto de contradições, conflitos e confrontos vividas pelas/nas juventudes em uma sociedade capitalista fundada a partir do escravismo colonial e reproduzida com o racismo visceral. Vale dizer, então, que as experiências interseccionadas de classe, raça, gênero, sexualidade e território das juventudes estão historicamente situadas em suas travessias espaçotemporais. E, através delas, se veem diante do necessário exercício político de enfrentar a ordem dada para seu destino social, sobretudo quando o/a jovem é

negro/a da favela e da periferia cuja experiência de juventude é limitada, fragmentada, invisibilizada e, no seu extremo, cancelada.

É evidente que conceitos, metodologias e epistemologias se fazem presentes nesta obra plural como esforços intelectuais dedicados à superação das modelagens canônicas e leituras generalizantes das juventudes. É preciso destacar, todavia, que o empenho científico foi lavrado no chão das emoções, dos compromissos, das identificações que superam qualquer pseudo posição de neutralidade da razão. Então, encontramos outras grafias. Agora compartilhadas em autorias que se fazem com outros e não sobre os outros. Aqui está o desafio que este livro nos convida abraçar.

É nessa senda que narrativas e vivências de juventudes se encontraram na escrita das autoras e dos autores que antecederam este singelo Posfácio. Percebemos, agora juntos, a complexidade que é tratar da juventude e da geografia como plurais. Mais do que uma coletânea de capítulos, este livro é composto por um tecido comum a demonstrar que versar sobre os/as jovens é implicar-se com suas vidas. É traçar um mapa sempre provisório de seus momentos, movimentos e afetos. Paixões alegres e paixões tristes, como diria o filósofo Baruch Espinosa. Mas sempre uma paixão a marcar a potência de vidas criativas mesmo que angustiadas, vidas em sociabilidades mesmo que discriminadas, vidas em busca de conquistas mesmo que negadas. Talvez a juventude seja isso e mais um pouco. Uma não-espera. Viver é melhor que sonhar! (grato, Belchior).

Jorge Luiz Barbosa

Professor Titular da Universidade Federal Fluminense. Docente do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF.

SOBRE AS AULAS

CURSO DE EXTENSÃO
“GEOGRAFIAS DAS JUVETUDES”

Título: GEOGRAFIA E PROTAGONISMO JUVENIL

Palestrante: Sérgio Claudino

Data da realização: 02 de agosto de 2022.

Acesso no YouTube:

https://www.youtube.com/live/3NXX_5w5cV8?feature=share

Título: JUVENTUDES E AS PERIFERIAS

Palestrante: Nola Patrícia Gamalho

Data da realização: 09 de agosto de 2022.

Acesso no YouTube:

<https://www.youtube.com/live/Opr9WOeQ1NY?feature=share>

Título: CONTEXTOS GEOGRÁFICOS E CAMPOS DE
POSSIBILIDADES PARA DIFERENTES GERAÇÕES

Palestrante: Nécio Turra Netto

Data da realização: 16 de agosto de 2022.

Acesso no YouTube:

<https://www.youtube.com/live/MCxIIDSEtQo?feature=share>

Título: JUVENTUDES E AS CIDADES

Palestrante: Clarice Cassab

Data da realização: 23 de agosto de 2022.

Acesso no YouTube:

<https://www.youtube.com/live/mjlrRsQAb5c?feature=share>

Título: JUVENTUDES E A DEMOCRACIA

Palestrante: Ricardo Gonçalves Severo

Data da realização: 30 de agosto de 2022.

Acesso no YouTube:

https://www.youtube.com/live/jbT8_qZTYHc?feature=share

Título: JUVENTUDES: CORPO E ESPAÇO

Palestrante: Joseli Maria Silva

Data da realização: 06 de setembro de 2022.

Acesso no YouTube:

https://www.youtube.com/live/xjEP_BcCYNM?feature=share

Título: JUVENTUDES E ENSINO DE GEOGRAFIA

Palestrante: Lana de Souza Cavalcanti

Data da realização: 13 de setembro de 2022.

Acesso no YouTube:

<https://www.youtube.com/live/Lz8vv7SnAkQ?feature=share>

Canal do GEPJUVE/UFRGS no YouTube:

<https://www.youtube.com/@GEPJUVEUFRGS>

SOBRE OS AUTORES

Victor Hugo Nedel Oliveira é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é Professor e Pesquisador no Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação – GEPJUVE/UFRGS/CNPq.

E-mail: victor.juventudes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5624-8476>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7489113176882485>

Clarice Cassab é doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestra em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ). Atualmente é professora Associada III do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); É coordenadora do Núcleo de Pesquisa Geografia, Espaço e Ação (NuGea/UFJF)

E-mail: clarice.cassab@ufjf.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4974-6802>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4457832224708644>

Felipe Eduardo Melo dos Santos é pesquisador do Grupo de Estudos Territoriais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, graduando em Licenciatura em Geografia e atuou como pesquisador no projeto Juventudes e Múltiplas Territorialidades: diferenças socioculturais em contextos de cidades médias e metrópoles brasileiras.

E-mail: felipe.eduardo.cenaic@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6922-0832](https://orcid.org/0000-0002-6922-0832)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6873392725473376>

Jorge Luiz Barbosa possui graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutorado em em Geografia pela Universidade de São Paulo. Realizou Pós-Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de Barcelona - Espanha. Atualmente é professor titular da Universidade Federal Fluminense. É bolsista produtividade do CNPq.

E-mail: jorge_barbosa@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-2535>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3763844362386012>

Joseli Maria Silva é coordenadora do Grupo de Estudos Territoriais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Realizou mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou estudos de pós-doutorado em Gênero e Geografia na Universidad Complutense de Madrid (Espanha), em Sexualidades e Geografia na Brighton University (UK), bem como Geografia e Pensamento Decolonial na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus Presidente Prudente).

E-mail: joseli.genero@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2111-482X](https://orcid.org/0000-0002-2111-482X)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3417019499339673>

Lana de Souza Cavalcanti é Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e Licenciada em Geografia Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou Pós-doutorado na Universidade Complutense de Madrid/Espanha e na Universidade de Buenos Aires/Argentina. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Goiás, atuando nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia, bem como no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí.

E-mail: lane@ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2663>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8827112569170294>

Mário Pires Simão é Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense. É Professor Adjunto do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. É colaborador da Uniperiferias do Instituto Maria e João Aleixo, centro de estudos sobre periferias urbanas. Coordena Grupo de Pesquisa intitulado Cidade, Escola e Juventudes: espacialidades tecidas em territórios periféricos. Suas linhas de pesquisa são: juventudes periferias urbanas, cultura, educação e ensino de Geografia. Em conjunto com Jorge Luiz Barbosa e Jailson Souza e Silva é autor do livro “A favela reinventa a cidade”.

E-mail: mariosimao.uerj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3690-8884>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2037569551617702>

Nécio Turra Neto possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (1997), Mestrado e Doutorado em Geografia, pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é Professor Assistente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Presidente Prudente, vinculado aos cursos de graduação e de Pós Graduação em Geografia. Tem experiência em Geografia Cultural, principalmente nos seguintes temas: juventudes, cidade e urbano, território, lugar, ensino de geografia. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Produção do Espaço e Redefinições Regionais (GAsPERR); Membro da Rede de Pesquisadores sobre Micro e Múltiplas territorialidades nas Cidades; Membro Rede de Estudos e Pesquisas sobre Experiências e Ações Juvenis (REAJ).

E-mail: necio.turra@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7762-3893>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5614340558861039>

Nola Patrícia Gamalho é professora da Unipampa - Universidade Federal do Pampa, Campus de São Borja (RS). Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Mestre em Geografia pela UFRGS (2009). Graduada em bacharelado e licenciatura (2005 e 2009). Especialização em Epistemologias do Sul, na Clacso (2019) Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana. Participa do Colegiado do NEABI- São Borja. Atua principalmente nos seguintes temas: espaço geográfico, representações sociais, periferia, paisagem cultural, territorialidades, práticas espaciais, metodologias qualitativas, Juventudes e educação antirracista. Participa do grupo de Pesquisa "Espacialidades urbanas" (CNPQ/UFSM); do Grupo de Estudos Gênero, Ética, Educação e Política -GEEP (CNPq/UNIPAMPA) e do do Grupo de Pesquisa Labpoliter - Laboratório de Políticas Públicas e Territórios fronteiriços (CNPQ/UNIPAMPA).

E-mail: nolagamalho@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8585-4798>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4672432445245125>

Ricardo Gonçalves Severo é Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Bacharel, Licenciado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Realizou estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é Professor Associado e Pesquisador no Instituto de Ciências Humanas e da Informação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É líder do Grupo de Pesquisa Dinâmicas Políticas, Estado e Movimentos sociais (DIPEM).

E-mail: rgsevero@furg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-7159>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9382838685113418>

Sérgio Claudino é Doutor em Geografia Humana pela Universidade de Lisboa, licenciado em Geografia e mestre em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local pela Faculdade de Letras da mesma universidade. É professor auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território/IGOT da Universidade de Lisboa e investigador integrado do Centro de Estudos Geográficos/Laboratório Associado Terra. É coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia da Universidade de Lisboa e do Centro de formação de Professores do IGOT. Colabora com a Agência de Avaliação de Acreditação do Ensino Superior (Portugal). Membro do Conselho Diretivo do GEOFORO - Foro Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade. Fundou e coordena o Projeto Nós Propomos!, de difusão nacional e internacional.

E-mail: sergio@edu.ulisboa.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6987-4812>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8727109556137218>

Tamires Regina Aguiar de Oliveira Cesar é pesquisadora do Grupo de Estudos Territoriais da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Realizou mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutorado na mesma universidade. Atuou como pesquisador no projeto Juventudes e Múltiplas Territorialidades: diferenças socioculturais em contextos de cidades médias e metrópoles brasileiras.

E-mail: tamioliveiracesar@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2405-6709](https://orcid.org/0000-0002-2405-6709)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3437770554209105>

GEPJUVE

**Grupo de Estudos e Pesquisas
em Juventudes e Educação**



GEOGRAFIAS DAS JUVENTUDES

Victor Hugo Nedel Oliveira (org.)

Prefácio: Mário Pires Simão
Clarice Cassab
Felipe Eduardo dos Santos
Joseli Maria Silva
Lana de Souza Cavalcanti
Nécio Turra Neto

Nola Patrícia Gamalho
Ricardo Gonçalves Severo
Sérgio Claudino
Tamires Regina Cesar
Posfácio: Jorge Luiz Barbosa

Nessa obra, “a agenda extensionista da universidade faz encontrar um campo científico como a Geografia - que se constitui como um conhecimento do espaço socialmente produzido - com os sujeitos concretos que produzem o espaço, neste caso, jovens, interpretados aqui como um grupo social que deve ser pensado em seu contexto espaço-temporal” (Mário Simão).

“Mais do que uma coletânea de capítulos, este livro é composto por um tecido comum a demonstrar que versar sobre os/as jovens é implicar-se com suas vidas. É traçar um mapa sempre provisório de seus momentos, movimentos e afetos” (Jorge Barbosa).



ISBN: 978-65-00-66189-7

