



PRÁTICAS ESPACIAIS, SOCIABILIDADE URBANA E A LÓGICA FRAGMENTÁRIA EM PRESIDENTE PRUDENTE-SP: A PAISAGEM DO CAMINHO PARA A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE E DE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA¹

Danielle Silva Yabuki²

RESUMO

Esta pesquisa foi fundamentada na hipótese de que a cidade contemporânea no Brasil vem sendo produzida a partir de uma lógica socioespacial fragmentária. Nesse sentido, investigamos as representações das paisagens urbanas de nove sujeitos estudantes de escolas públicas de Presidente Prudente-SP com idade entre 12 e 20 anos. Utilizamos como instrumentos metodológicos entrevista semiestruturada, elaboração de mapas afetivos, reconstrução e representação imagética do trajeto que o estudante faz entre residência-escola, e reprodução dos trajetos pela pesquisadora. A partir dos mapas afetivos produzidos pelos cidadãos, elaboramos também o que intitulamos como mapas comentados, em que foi feita uma sobreposição das descrições dos entrevistados, como um organograma sobre o croqui. Apresentamos como resultados, avaliações das práticas e representações dos estudantes, trazendo uma investigação sobre a ocorrência da fragmentação socioespacial que se expressa pelo entendimento de que os sujeitos pesquisados têm uma sociabilidade cingida pela sua condição socioeconômica e espacial e pelas possibilidades, ou não, de mobilidade e apropriação da Cidade. Como contribuição para o Ensino de Geografia, avaliamos as relações dos estudantes com as escolas que estudam, entre relatos cotidianos e fundamentos para a construção da escola como um lugar de pertencimento.

Palavras-chave: Fragmentação Socioespacial, Representações Espaciais, Paisagem Urbana, Mapas Afetivos, Metodologias de Ensino.

RESUMEN

Esta investigación se basó en la hipótesis de que la ciudad contemporánea en Brasil se ha producido a partir de una lógica socioespacial fragmentada. En este sentido, investigamos las representaciones de paisajes urbanos de nueve alumnos de colegios públicos de Presidente Prudente-SP, con edades comprendidas entre los 12 y los 20 años. Se utilizaron como instrumentos metodológicos entrevistas semiestructuradas, elaboración de mapas afectivos, reconstrucción y representación de imágenes del camino que toma el alumno entre la residencia y la escuela, y reproducción de los recorridos por parte del investigador. A partir de los mapas afectivos elaborados por los pobladores, también creamos lo que llamamos mapas comentados, en los que se superponen las descripciones de los entrevistados, a modo de organigrama sobre la representación gráfica. Presentamos como resultados, evaluaciones de las prácticas y representaciones de los estudiantes, trayendo una investigación sobre la ocurrencia de la fragmentación socioespacial que se expresa en el entendimiento de que los sujetos investigados tienen una sociabilidad acotada por su condición socioeconómica y espacial y por las posibilidades, o no, de movilidad y apropiación de la Ciudad. Como aporte a la Enseñanza de la Geografía, evaluamos las relaciones de los estudiantes con las escuelas que estudian, entre informes diarios y fundamentos para la construcción de la escuela como lugar de pertenencia.

Palabras clave: Fragmentación socioespacial, Representaciones espaciales, Paisaje urbano, Mapas afectivos, Metodologías de enseñanza.

¹ Resumo expandido resultado de trabalho final de graduação, financiado pela CNPq (bolsa PIBIC);

² Mestranda do PPGG da Universidade Estadual Paulista, FCT-UNESP, silva.yabuki@unesp.br;



INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa fundamentou-se na hipótese de que a cidade contemporânea no Brasil vem sendo produzida a partir de uma lógica socioespacial fragmentária. Esta lógica poderia ser apreendida desde as formas urbanas, suas representações e as práticas espaciais dos sujeitos, que podem indicar um dado tipo de sociabilidade urbana a ser dialeticamente cotejada à fragmentação socioespacial.

Para tanto, investigamos o caminho para a escola e os trajetos e itinerários de sujeitos escolares, avaliando seus deslocamentos e suas representações da paisagem urbana desde a noção de espaço vivido. A abordagem das representações do espaço vivido nos permitiu refletir sobre a maneira como estudantes de escolas públicas e moradores de periferias pobres ou áreas pericentrais de Presidente Prudente-SP se apropriam da Cidade em que moram, bem como, sobre suas relações com o espaço escolar.

Desse modo, nosso primeiro objetivo foi avaliar se aquelas práticas e representações indicariam elementos da fragmentação socioespacial que se expressaria pelo entendimento, tácito, explícito ou subliminar de que os sujeitos pesquisados têm uma sociabilidade cingida pela sua condição espacial e pelas possibilidades, ou não, de mobilidade e apropriação da Cidade.

Nosso segundo objetivo foi o de que os resultados advindos do primeiro pudessem contribuir na prática docente, em um sentido lato, como uma prática emancipadora, valorizando a cultura geográfica e o raciocínio espacial desses sujeitos socioculturais como ação de reconhecimento e de possível mitigação da alienação provinda da segmentação socioespacial.

Esse recorte da noção de sociabilidade urbana associada aos sujeitos eleitos nessa pesquisa aproxima a Geografia Acadêmica, ou aquela produzida na academia, com a Geografia Escolar, configurando-se como elemento mediador/articulador a apreensão das práticas espaciais e as representações de estudantes no trajeto casa - escola, pela reconstrução dos trajetos e itinerários dos alunos, das práticas espaciais e as representações dos alunos, que, com sua avaliação, podem evidenciar a percepção, a vivência e a apropriação, desde esses sujeitos, da cidade, o que pode revelar nossa hipótese acima apresentada.



APORTE TEÓRICO

O tema central da pesquisa é expresso pelo entendimento de que “a diferenciação socioespacial em cidades brasileiras vem se aprofundando e aponta para a constituição da fragmentação socioespacial” (SPOSITO *et al.*, 2018, p. 1). A fragmentação socioespacial, por sua vez, seria um processo em curso não somente em metrópoles, mas observado também em cidades médias e se caracterizaria por um aprofundamento das múltiplas desigualdades que marcam as experiências urbanas dos cidadãos (SPOSITO & GÓES, 2013) e da diferenciação socioespacial a elas relacionada.

A sociabilidade urbana - decorrente das relações entre os sujeitos e dos sujeitos com a Cidade, que, por extensão, é “condição, meio e produto da reprodução social (CARLOS, 2011) – foi apreendida desde sujeitos em idade escolar. A maneira como ocorre a sociabilidade urbana (RIBEIRO, 2005) dos sujeitos pesquisados, em decorrência analítica, pode indicar elementos da fragmentação socioespacial apreendida desde as práticas espaciais daqueles sujeitos (CAVALCANTI, 2011). A análise dos percursos e representações, constituintes de um recorte da realidade vivida pelos estudantes, pode ser um instrumento de avaliação e de prática educativa, contribuindo ao resgate do Direito à Cidade, uma vez que expressam o Espaço Vivido (LEFEBVRE, 2006).

METODOLOGIA

Iniciamos esta pesquisa realizando levantamento bibliográfico sobre os principais temas e metodologias de investigação.

Para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, traçamos diferentes perfis compostos por sujeitos-escolares, estudantes de escolas públicas, que cursavam dos anos iniciais do ensino fundamental II até os anos finais do ensino médio, moradores de periferias pobres e de áreas centrais ou pericentrais na cidade de Presidente Prudente.

Utilizamos como instrumento metodológico entrevistas semiestruturadas, elaboração de mapas afetivos (BOMFIM, 2010; MARES, 2019), reconstrução e representação do trajeto em que o estudante fazia entre residência-escola e reprodução dos trajetos pela pesquisadora. A partir dos mapas afetivos produzidos pelos sujeitos investigados, elaboramos também o que intitulamos de mapas comentados, nos quais foram feitas sobreposições das descrições dos entrevistados compondo narrativas sobre os croquis (mapas afetivos).



A entrevista semiestruturada teve como objetivo a apreensão da condição socioeconômica, a familiaridade com os conceitos de paisagem e lugar, a representação e significado de elementos espaciais ou da paisagem nos trajetos realizados. A transcrição foi feita de modo a conservar a linguagem coloquial dos sujeitos, no entanto, vale ressaltar que nessa pesquisa, não interessa em nossos objetivos avaliar a linguagem, e sim o conteúdo que foi representado e descrito.

Já os mapas afetivos, para Bomfim (2008, p. 253), “trazem uma metodologia de apreensão dos afetos [...], para compreender o agregador entre percepção e conhecimento sobre a cidade”, no qual, “prioriza as representações e não a orientação espacial ou localização geográfica” (BOMFIM, 2008, p. 258). Para a autora, buscando um “acesso dialético entre a subjetividade/objetividade na cidade” (BOMFIM, 2008, p. 258), as representações dos mapas afetivos enfatizam as relações entre o micro e macrosocial em movimento.

No decorrer da pesquisa, tivemos que adaptar os procedimentos de forma *online*, devido ao cenário de isolamento social da pandemia. Contatando o cidadão, antes da entrevista, era apresentado como iria decorrer o roteiro, sempre destacando ao sujeito a importância de não ser uma preocupação podar suas respostas. As questões foram feitas em formato de áudio, quando a pesquisadora descrevia as questões e o sujeito respondia em seguida, também em formato de áudio. Ainda que tomamos o cuidado de manter o procedimento o mais próximo da maneira como realizamos pessoalmente, o formato online impede uma maior aproximação com o sujeito entrevistado, onde a entrevista se limita a uma interação mais rígida, distanciando de um diálogo discorrido com fluidez.

Complementarmente, foram realizadas reconstruções cartográficas dos elementos e do percurso representados graficamente no mapa afetivo. Avaliamos desde o cartograma, as distâncias, áreas e elementos representados pelos sujeitos inqueridos. Essa comparação permite que se infira, desde os percursos e suas representações, aquilo que ganha mais significado no desenho se comparado a representação mais objetiva do cartograma.

A reconstrução e representação cartográfica foi feita através do Google Maps, com a utilização da plataforma chamada “seus lugares”, que possibilita a elaboração de figuras representativas de trajetos. Nesse procedimento, escolhemos utilizar as imagens de satélite, nas quais traçamos todo o percurso dos estudantes e demarcamos a localização da residência e da escola.



Os procedimentos foram complementados com a reprodução dos percursos³ pela pesquisadora, composta pela realização de registros de deslocamento, itinerário, tempo e paisagem urbana, servindo de parâmetro de comparação com os dados obtidos com os sujeitos. A análise foi feita a partir da descrição densa feita pela pesquisadora da paisagem do percurso.

Mais uma vez, há avaliação crítica do que ganha mais significado nos mapas afetivos e nas entrevistas. Espelhando o olhar do sujeito, a pesquisadora colocou em contraste a dimensão subjetiva que expressa as representações espaciais do sujeito, servindo de elemento para se avaliar a identidade do sujeito com seu local e moradia, sua escola e o percurso.

Os trabalhos de campo foram realizados entre 2019 e 2020 quando realizamos um encontro com cada sujeito. Os contatos resultaram em nove entrevistas com sujeitos entre 12 e 20 anos. Houve, assim, uma pesquisa qualitativa, não sendo nossa pretensão estabelecer amostra estatisticamente válida, mas perfis representativos da condição espacial e escolar a partir de sujeitos-tipo.

Os contatos com os pesquisados foram regidos por normativas de ética em pesquisa.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES

De modo inicial, propomos em nosso roteiro de entrevista entender a familiaridades que os estudantes possuíam diante do conceito de paisagem e lugar, sendo este, um conteúdo programático da disciplina de geografia desde os anos iniciais do Ensino Fundamental II. Aqui, não nos preocupamos com as definições mais adequadas dos conceitos investigados, mas sim, trazer um levantamento de avaliação do entendimento do conteúdo programático.

Em termos conceituais, de modo geral, os jovens escolares entrevistados entendem como paisagem o que é apreendido pela percepção, sendo aquilo que é visível no espaço. Para a maioria deles a paisagem é algo associado ao o que é belo e, ao mesmo tempo, deveria conter elementos naturais, onde a palavra “natureza” aparece em várias definições, relacionando paisagem ao pôr do sol, arborização, área verde, cores vivas e um espaço limpo. Alguns demonstram articulação com uma paisagem rural.

De forma predominante, os estudantes entrevistados definem lugar como um local ou uma localização, uma área delimitada no espaço, que pode ser a própria casa, a escola, o

³ Tal procedimento foi feito pela plataforma *Street View* do Google Maps. Inicialmente, seria feito pessoalmente, mas isso teve que ser adequado de forma online, em função das medidas de distanciamento social.



mercado, uma praça ou até uma região e, por vezes, relacionada ao sentimento de pertencimento.

Embora as respostas entorno da definição dos conceitos de Paisagem (SANTOS, 1988; 2006) e Lugar (CARLOS, 2007) não sejam as mesmas definições dos autores que nos baseamos em nosso referencial teórico, quando perguntamos a questão prática como a descrição das representações da cidade, do bairro onde moram, do bairro onde estudam, ou, quando perguntamos sobre os lugares com os quais possuem pertencimento, os estudantes revelam o seu conhecimento prático sobre a paisagem e o lugar do espaço vivido.

Reconhecendo o frequentar a escola como um compromisso diário de crianças e jovens em idade escolar, a rede de sociabilidade para essa categoria social se constrói predominantemente no cotidiano escolar. Complementarmente, cingidos pela condição social e espacial, a maioria dos jovens possuem suas práticas espaciais limitadas ao bairro de moradia, configurando a prática de ir e voltar da escola como um momento em que vivem outras porções da cidade para além do bairro onde moram.

A maioria dos jovens sente-se pertencidos ao local onde moram, onde suas casas são os seus lugares e o seu cotidiano naquele bairro, torna-o lugar também. Demonstrando diferentes escalas de experiência, as descrições dos bairros de moradia falam sobre qualidades, mas também nos levam a um conjunto de demandas de planejamento territorial, a partir do olhar de uma categoria social, a juventude.

Os jovens moradores de bairros periféricos pobres descrevem seus bairros como aqueles localizados na área externa da cidade, caracterizados como bairros humildes, onde moram pessoas simples em casas simples e onde não moram ricos. Com lotes pequenos e muito próximos um dos outros, os estudantes falam sobre suas casas não serem totalmente privativas, o que acarreta uma vivência compartilhada entre a vizinhança mesmo que dentro de suas casas. Apontam desde muito barulho, a convivência com crianças e até a fofoca como elementos que afetam seu dia a dia no bairro.

Também marcam relatos de discriminação e desvalorização entre representações de pessoas não moradoras da área. Os próprios sujeitos que relatam tal situação admitem que, antes de se mudarem para o bairro, também alimentavam uma ideia negativa de preconceito, reproduzindo um estigma de bairro perigoso e marginalizado.

As representações construídas pelos "de fora", deixam marcas nos bairros e nas pessoas que moram na área. Percebe-se nas entrevistas, que os estudantes enfrentam a situação trazendo em suas falas a reflexão de afirmação do valor deles como sujeitos possuidores de identidade



e, produtores do espaço onde vivem, reconhecendo que os estigmas não representam o que é realmente é o cotidiano daquele espaço.

A paisagem reflete o movimento de produção do espaço e, as representações dos estudantes referentes a área central, a definem como uma área de "facilidades". Destaca-se, dessa forma, a diferenciação entre centro e periferia. Considerando que o espaço é estruturado a partir de relações e fluxos, podemos perceber a relação entre diferentes territórios, assim como pode-se identificar desigualdades (SPOSITO, 2017).

As condições de mobilidade e acessibilidade apoiam-se nas dimensões da experiência urbana produzida no tecido social. A mobilidade é aquela que diz respeito ao sujeito, entre o movimento feito no espaço. Para a análise das condições de mobilidade é necessário considerar a mobilidade ofertada, aquela dos meios de consumo coletivo na cidade, assim como, a mobilidade efetiva, diante da condição como os sujeitos realmente se deslocam para seus trajetos diários (MARES; WHITACKER, 2019).

Nesse sentido, os autores Mares e Whitacker (2019) apontam fatores como alto preço de tarifa, insuficiência de renda dos sujeitos, estrutura deficitária dos transportes e das vias de circulação, em que esses, cingem a reprodução social nos espaços, o que para aqueles com menor poder aquisitivo, acabam por se limitar nos espaços mais próximos, que geralmente são seus próprios bairros. Assim, completam,

Logo, a análise das práticas espaciais deve considerar não apenas as condições de mobilidade que o sujeito dispõe, mas, também, o grau de acessibilidade das áreas de interesse, confirmando a condição de indissociabilidade entre esse par, mobilidade e acessibilidade, na compreensão da dinâmica da cidade. (MARES & WHITACKER, p. 318, 2019)

Assim, todos os entrevistados, de forma direta ou indireta, percebem que à medida que se distanciam da periferia e se aproximam do centro, torna-se perceptível uma diferenciação e desigualdade, passando a existir maior movimento e fluxo de pessoas, grande disponibilidade de serviços públicos essenciais e comércios e onde altera-se, também, o padrão socioeconômico das moradias.

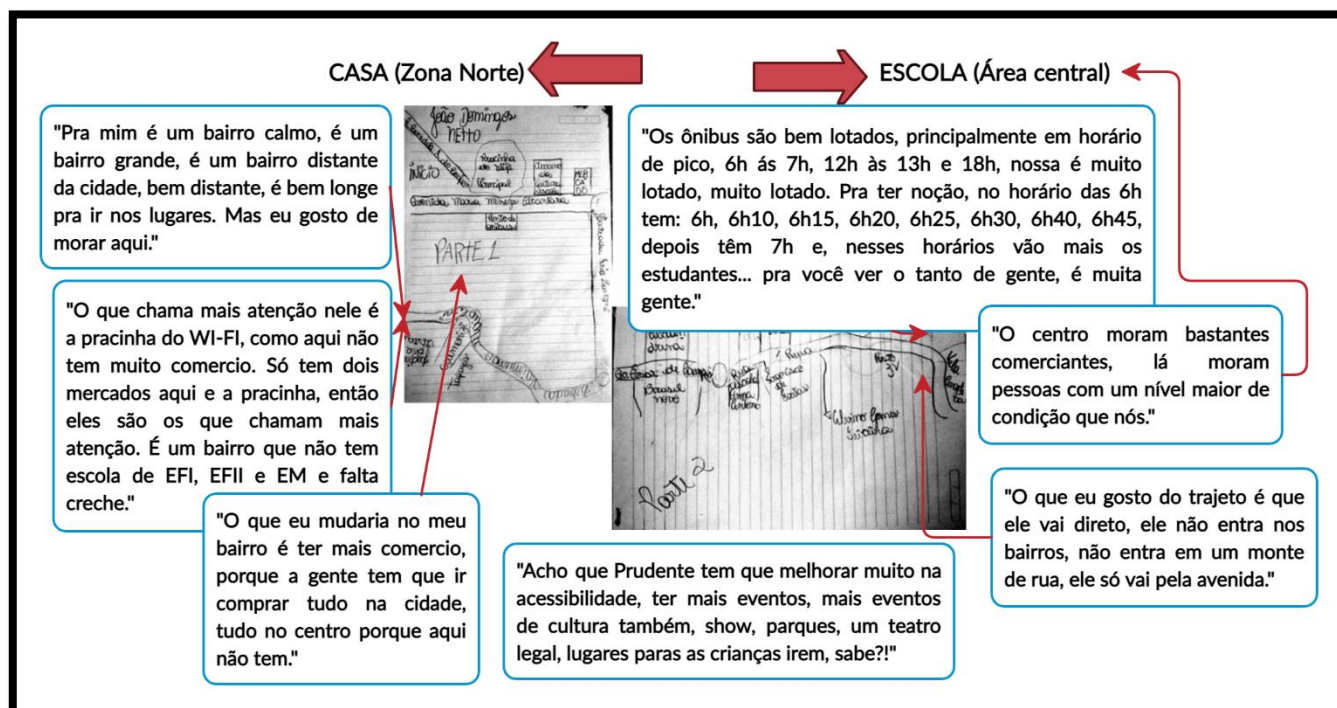
O "muito, muito longe" marcado nos relatos, reflete a ausência de acessibilidade na mobilidade urbana. A vivência dos jovens de periferias não consolidadas traz ainda mais demandas de diferentes ausências. Sobre o bairro de moradia, os estudantes relatam a ausência de infraestrutura, o que faz com que eles tenham que percorrer longas distâncias para consumir mercadorias, bem como, para poder estudar, trabalhar, ter acesso a lazer e entre outras situações.



Como uma das entrevistadas argumenta "a gente tem que ir comprar tudo na cidade", afirmação essa, que nos faz se perguntar sobre onde eles moram, onde é a cidade e onde fica o direito a essa cidade.

À título de exemplo, expomos o perfil de um dos sujeitos investigados. Larissa (nome fictício), possui 15 anos, é uma jovem estudante da 1ª série do Ensino Médio e moradora do bairro João Domingos – Zona Norte (periferia não consolidada). Seu meio de transporte principal é o ônibus, possui renda familiar de até um salário mínimo, casa própria, mora com mais duas pessoas e, não exerce atividade remunerada. A estudante revela que gosta de morar na cidade e, aponta como um fator importante o município de Presidente Prudente-SP como uma unidade regional. Ela também descreve do morar muito longe e, sobre a ausência de acesso a eventos culturais e áreas de lazer, como parques, teatros, shows, lugares para as crianças. Na Figura 1, expomos a produção gráfica a ela associada. Na Figura 2, expomos a produção cartográfica organizada a partir da elaboração, feita pela cidadina, do mapa afetivo.

Figura 1. Produção gráfica dos mapas comentados: Larissa



Organização: Danielle Silva Yabuki - Fonte: Trabalho de campo/2020.

Figura 2. Reprodução cartográfica do trajeto Residência-Escola: Larissa



Organização: Danielle Silva Yabuki - Fonte: Trabalho de campo/2020.

Representado como uma área que tem tudo, a área central e pericentral, para os sujeitos de bairro periféricos a descrição é um bairro onde moram “pessoas com um nível maior de condição que nós”, como afirma a Larissa. Entrevistando sujeitos da zona pericentral, eles afirmam a ideia defendida pelos moradores das áreas periféricas, diante da facilidade na mobilidade que a localização traz. Apesar disso, os dois entrevistados moradores dessa localidade (área pericentral) também trazem a diferenciação entre o “lá e aqui” ou entre o centro e o bairro onde moram, afirmando que o centro é muito mais movimentado. Observa-se que, sendo todos os sujeitos inqueridos, estudantes de escolas públicas, todos possuem uma condição socioeconômica semelhante, o que também se reflete na forma como apropriam-se da cidade, afirmando mais uma vez uma demanda desses jovens, a falta de acesso ao lazer.

Entre os estudantes moradores dos bairros periféricos, todos eles de alguma maneira descrevem representações entre o longe associado a ausência de acessos de espaços de consumo de lazer, serviços essenciais, estudo, trabalho. Além disso, esses descrevem representações de



elementos rurais referentes ao seu bairro de moradia, relatando a presença de áreas de pastagem, animais de porte grande como vacas, cavalos, porcos, ovelhas, como também, apontam a presença de uma grande quantidade de animais domésticos como gato e cachorros. Aparecem relatos como:

“Eles fizeram a escola no meio do pasto” (Pedro: Jovem estudante da 2ª série do Ensino Médio - Morador da Zona Norte, estudante da Zona Norte).

“Se tivesse uns espaços perto da minha casa eu não ficava só em casa. Ali em cima tem um pasto parado, ali atrás tem um pasto parado, que ninguém usa” (Willian: Jovem estudante do 8º ano do Ensino Fundamental II - Morador da Zona Oeste, estuda na Zona Oeste).

Também podemos observar, que os relatos descritos anteriormente, validam uma ideia tradicional de centro-periferia na estrutura urbana. Visto que, as possibilidades de mobilidade na cidade são limitadas pela condição socioeconômica, esses estudantes de escolas públicas que não vivem outros territórios para além dos seus bairros de moradia ou bairro da escola, mantem essa percepção de não possuir uma profunda alteração do par centro-periferia, apesar da ocorrência de diferentes centros e diferentes periferias que se diferenciam qualitativamente.

Percebemos que para esses estudantes escolares, além de outras demandas importantes no planejamento territorial do bairro de moradia, o lazer é uma demanda muito relevante no seu cotidiano. Os estudantes destacam poucas disponibilidades de espaços públicos culturais de lazer e, também relatam a ausência de mobilidade ofertada nos bairros periféricos para se locomover até os espaços públicos existentes na cidade. Essa ausência de mobilidade é marcada pelo poder aquisitivo, em que por pertencerem a um segmento de menor renda, acabam por não se deslocarem na cidade, desconhecendo muitas parcelas de seu território.

Investigando a relação dos estudantes com a escola, o contato com os amigos aparece como o principal vínculo afetivo e alguns definem tal contato como a única parte boa da escola. O desafeto se expressa pelo desinteresse, intrinsecamente vinculado a uma relação de diálogo vertical com a gestão, e apontam privação de liberdade, falta de compreensão e de valorização, compondo uma negação deles como sujeitos, possuidores de identidades e necessidades.

“A pior parte do caminho é chegar na escola”, essa é uma fala dita pelo Willian (Jovem estudante do 8º ano do Ensino Fundamental II - Morador da Zona Oeste, estuda na Zona Oeste). Investigando o que levaria as relações de desafeto a escola, o que se observa são motivos ligados a negação da identidade dos alunos pela gestão, o que conseqüentemente, constrói um sentimento de que é um castigo estar na escola. Um dos estudantes completa que acredita que a escola está se transformando em algo sem valor e sem importância, onde passar de ano é algo fácil, *“basta está presente e ir levando”*, como completa.



Os estudantes afirmam que se as escolas buscassem entender suas questões, articulando os sentidos da sua própria geografia, o ensino teria mais significativo. Esses apontamentos podem ser percebidos em algumas descrições sobre o que representa a escola atualmente:

“Se as escolas hoje tivessem mais esse negócio de liberdade, tentassem entender o aluno e não discriminar da onde ele veio, pra onde ele vai e o que ele faz da vida, e tratar ele só como realmente um aluno e não como um problema, pois muitas escolas e seus profissionais, lidam com o aluno mais bagunceiro como um problema e não procuram tentar trazer uma solução, entendendo porque ele é assim” (Lucas: Jovem com Ensino Médio completo – Morador da Zona Leste, estudou na Zona Leste).

A desvalorização descrita pelos entrevistados não só está associada a escola, mas perpassa outras escalas da vida, no qual, os estudantes descrevem suas realidades em seus bairros, frente a demandas de planejamento e, esses sentem-se como esquecidos pelo poder público. O Lucas (Jovem com Ensino Médio completo – Morador da Zona Leste, estudou na Zona Leste) descreve sobre o atual cenário da democracia brasileira, apontando que as autoridades só os procuram em época de eleição e depois somem. Por outro lado, pontua em sua vivência algo que vai na contramão dessa ação de desvalorização, valorizando a união dos sujeitos moradores do seu bairro:

“Quando a gente não tem muito um poder maior lá de cima pra nos ajudar, a gente nos ajuda, os vizinhos, um ajuda o outro e tenta ser amigo do outro e acho que isso é uma das melhores coisas que tem aqui, tipo de tanta falta de união que existe, a gente fica mais próximo sabe” (Lucas: Jovem com Ensino Médio completo – Morador da Zona Leste, estudou na Zona Leste).

Alguns estudantes descrevem seus sonhos de cursarem mais de um curso universitário. Já outros descrevem sua dúvida em relação ao futuro e, alguns descrevem sua desmotivação em seguir uma carreira relacionada aos estudos. Inseridos em uma estrutura educacional que não os considera para a elaboração de um plano de ensino que os eduque para a cidadania, muitos estudantes acreditam que estudar não sejam algo para eles. Alguns relatam que vão procurar empregos que não exijam necessidade da formação em um ensino superior, outros descrevem que buscaram os cursos técnicos que estariam mais próximos de ingressar no mercado de trabalho.

“Quero ser agente penitenciário, porque diz que não tem que fazer faculdade, é só passar no concurso. Mas eu não sei se vou ter capacidade” (Willian: Jovem estudante do 8º ano do Ensino Fundamental II - Morador da Zona Oeste, estuda na Zona Oeste).



“Ah, é várias coisas na cabeça quando você faz 18 anos, você fica em uma indecisão. Mas eu queria fazer pedagogia. [...] Nossa, eu fiz o vestibular, coisa que eu nunca tinha visto na escola, caiu na prova, assim, muita coisa mesmo. Eu não quis nem fazer a segunda fase, eu nem sei se eu passei, desanimei quando eu vi que eu acertei mó pouco pelo tanto de questão que tinha. Ai eu já falei ‘ah mãe, eu não vou nem pensar nesse negócio de faculdade, cê é louco, vou trabalhar que é mais suave’ ” (Fernando: Jovem com Ensino Médio completo – Morador da área central/pericentral, estudou na área central/pericentral).

Em uma sociedade construída por modos de produção cada vez mais desiguais e competitivos, a culpabilização do não acesso cai sobre os sujeitos. Além disso, observamos nas falas anteriores o peso da própria juventude, precisando fazer escolhas sem ao menos ter tido suporte para realizar tais escolhas. Percebe-se um conflito dentro de um cenário extremamente competitivo e desigual que é passar em uma faculdade pública, convertendo-se em um sentimento de incapacidade pelos estudantes. Perguntamos se o estudante, o Fernando, desistiu de fazer o curso desejado e, o estudante completa reafirmando uma grande barreira vivida de forma tão comum com estudantes de escolas públicas: *“Não, não é que eu desisti, mas é que sei lá, mó barreira pra passar, de verdade”*.

A juventude se manifesta cada vez mais por liberdade e, estudar algo que gosta, para esses estudantes investigados se configura como um ato de liberdade, assim como, construíram uma ampliação das perspectivas motivadoras de futuro e de valores. Carrano (2001) irá defender a ideia de descontínuos modos de aprendizagem, visto que as práticas sociais de um jovem em seu cotidiano, abrem uma rede de possibilidades educativas de experiências informais, que orientam o valor educativo da cidade. O autor coloca que existe uma contradição entre a juventude e a escola na qual não há diálogo entre as culturas jovens e os sentidos da educação institucional, o que pode indicar a séria questão da evasão escolar, que pode ser não só física, mas também de valores.

Frente as contribuições de Paulo Freire para a construção da escola pública popular, seu pensamento destaca a educação como uma prática de liberdade, sendo este, um valor de base para qualquer escola que valoriza seus educandos e educadores (SCOCUGLIA, 2013). Mas o autor enfatiza uma liberdade baseada em responsabilidade horizontal de todos os setores que compõem a escola. Nesse sentido, a educação que Freire defende, se caracteriza como uma prática de liberdade, que pratica a liberdade a partir do respeito aos direitos fundamentais, bem como, dos valores que formam a identidade dos seus educandos (SCOCUGLIA, 2013).

Diante da necessidade de se estudar o cotidiano, Cavalcanti (2015) defende que questões estudadas como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem estabelecer as origens e raízes e



analisando os resultados que aparecem no espaço, contribuem para dificultar a compreensão da realidade. Segundo Pereira (2003), devemos alfabetizar geograficamente o aluno para a leitura do espaço geográfico por ele vivido, superando uma superficialidade conceitual da educação geográfica sobre a espacialidade cotidiana (CALLAI *et al* 2007). Além disso, pensando em um ensino dentro de uma perspectiva sócio-construtivista (CAVALCANTI, 2011), deve-se situar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem, apostando na importância da valorização dos seus saberes na interação com os objetos do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado principal desta pesquisa, foi possível avaliar as dificuldades e as resistência que fundam a maneira como sujeitos escolares de escolas públicas se apropriam da cidade. Esses dados podem nos indicar possíveis caminhos, relacionados tanto para contribuições em torno da Geografia Acadêmica, quanto para a Geografia Escolar que, por resumo, são contribuições para uma só Geografia.

Do trabalho de análise, avaliação e síntese das práticas espaciais dos jovens escolares pesquisados, apreendemos uma sociabilidade urbana limitada ao bairro de moradia dos estudantes, marcada por ausência de acessibilidade à vivência de outros territórios da cidade. A partir das representações dos estudantes, apreendemos as dinâmicas de produção do espaço urbano e avaliamos como a lógica centro-periférica ainda se mantém forte desde os deslocamentos e representações sociais, ainda que seja possível se antever uma lógica fragmentária, a partir da percepção dos sujeitos de que há territórios não frequentados e que muitos desses estão em contraposição espacial aos por eles frequentados, ainda que também periféricamente dispostos.

Frente à investigação acerca da fragmentação socioespacial, observamos, através das práticas espaciais e representações, como são sentidas as múltiplas desigualdades que marcam cidades brasileiras, em um contexto que se agudiza no espaço vivido, marcando uma experiência urbana limitada à condição social e espacial desses sujeitos.

Como uma conclusão sobre os estudos relacionados ao ensino sobre a cidade, para professores e alunos, um possível ponto de partida seria o espaço vivido, pois dele se tem um vasto conhecimento geográfico que pode ser relacionado à metodologias que orientam os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Os relatos dos estudantes investigados demonstram a importância do diálogo e do reconhecimento do saber dos estudantes para a construção de uma escola vista com interesse e pertencimento.



A temática da cidade em torno da nossa investigação buscou fomentar uma leitura em vistas das funções, formas, conteúdos e processos históricos que nos orientam sobre os fatos que constroem o presente. Nessa perspectiva, a cidade deve ser um objeto formativo e uma metodologia de ensino para se entender fenômenos, bem como, para alfabetizar o aluno para a leitura do espaço geográfico por ele vivenciado.

Os mapas afetivos e, posteriormente, os mapas comentados produzidos, caracterizaram-se como uma importante ferramenta a ser utilizada na análise da Cidade. No ensino de Geografia, esses mapas conduzem ao aprender e ao ensinar a cidade, articulando os conteúdos curriculares com aquilo que não é apreendido em livros, relacionando e compartilhando experiências que só são aprendidas a partir das práticas espaciais.

Nesse sentido, defendemos que a cidade pode ser educativa. A partir de metodologias específicas e de um trabalho coletivo com a escola, podemos formar olhares mais atentos a um espaço dinâmico e não estático, repleto de significados e produto social acumulado a partir do tempo no espaço. Em suma, buscamos construir uma pesquisa que abordasse a valorização dos sujeitos e a importância de um ensino que considerasse os jovens, edificando um trabalho coletivo como ferramenta de mudança social construída a partir do direito ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 91-108, 2015.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens na cidade. Rio de Janeiro: **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**, n. 1, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. *Revista Geográfica de América Central*, v. 2, p. 1-18, 2011.



CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 125-145, 2015.

LEFEBVRE, Henri. A propósito da obra. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006).

MARES, R. M. A dimensão afetiva na experiência urbana: os sentidos do habitar na cidade contemporânea. **Revista Geografia em Atos (GeoAtos online)** - Afetos e emoções: abordagens teórico-metodológicas na análise do Espaço Geográfico - v. 05, n. 12, p.82-98, jul, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35416/geoatos.v5i12.6555>

MARES, R. M.; WHITACKER, A. M. Fragmentação socioespacial, mobilidade urbana e cotidiano na Bahia (BR). **III Seminario Internacional Estado, Territorio y Desarrollo: El territorio y la adaptabilidad al cambio a la luz de los ODS**, setembro de 2019, na Universidad Piloto de Colombia.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Sociabilidade, hoje: leitura da experiência urbana. **Cadernos CRH**, v. 18, n. 45, p. 411-422, 2005.

PEREIRA, Diamantino. Paisagens, lugares e espaços: A geografia no ensino básico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 79, p. 9-21, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnicas e tempo razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire. 2013.

SPOSITO, M. E. B. Centro e periferia (verbete). In: Eliseu Savério Sposito. (Org.). **Glossário de Geografia Humana e Econômica**. São Paulo: Editora da Unesp, 2017, v. 1, p. 25-31.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; GÓES, Eda Maria. Da segregação à fragmentação socioespacial. In: _____. **Espaços fechados e cidades. Insegurança urbana e fragmentação socioespacial**. São Paulo: UNESP, 2013, p. 277-303.



XIV ENCONTRO NACIONAL DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM
GEOGRAFIA

EDICÃO ONLINE

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão *et al.* **Fragmentação Socioespacial e Urbanização Brasileira: Escalas, Vetores, Ritmos, Formas e Conteúdos (FragUrb)**. São Paulo, Fapesp, 2018 [projeto de pesquisa modalidade Temático].