



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS (IESA)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

AFONSO VIEIRA FERREIRA

**VIVER, ENSINAR E APRENDER A CIDADE POR MEIO DO
ENSINO DE GEOGRAFIA: perspectivas para formação do
pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas**

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Afonso Vieira Ferreira

3. Título do trabalho

Viver, ensinar e aprender a cidade por meio do ensino de Geografia: perspectivas para formação do pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Afonso Vieira Ferreira, Discente**, em 06/10/2025, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2025, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5675699** e o código CRC **068D29E6**.

AFONSO VIEIRA FERREIRA

**VIVER, ENSINAR E APRENDER A CIDADE POR MEIO DO
ENSINO DE GEOGRAFIA: perspectivas para formação do
pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG) como requisito para a obtenção do título de doutor em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço

Linha de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Afonso Vieira
VIVER, ENSINAR E APRENDER A CIDADE POR MEIO DO
ENSINO DE GEOGRAFIA [manuscrito] : perspectivas para formação do
pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas /
Afonso Vieira Ferreira. - 2025.
CCLXII, 262 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas,
lista de figuras, lista de tabelas.

1. Jovens escolares. 2. Práticas espaciais urbanas. 3. Cidade
Pequena. 4. Educação geográfica. 5. Formação cidadã. I. Cavalcanti,
Lana de Souza , orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **33/2025** da sessão de Defesa de Tese de Afonso Vieira Ferreira que confere o título de Doutor em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir das **08h30**, no Auditório Maria Geralda de Almeida, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “**Viver, ensinar e aprender a cidade por meio do ensino de Geografia: perspectivas para formação do pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas**”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Daniel Mallmann Vallerius (UFT)**, membro titular externo; Professora Doutora **Lucineide Mendes Pires e Silva (UEG)**, membro titular externo; Professora Doutora **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira (IESA/UFG)**, membro titular interno; Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos **oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 15/08/2025, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 18/08/2025, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karla Annyelly Teixeira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 18/08/2025, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCINEIDE MENDES PIRES E SILVA, Usuário Externo**, em 19/08/2025, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Mallmann Vallerius, Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5552215** e o código CRC **7FAA53C9**.

Referência: Processo nº 23070.032563/2025-03

SEI nº 5552215

AFONSO VIEIRA FERREIRA

VIVER, ENSINAR E APRENDER A CIDADE POR MEIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA:
perspectivas para formação do pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, área de concentração Natureza e Produção do Espaço, linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem em Geografia, como requisito para a obtenção do título de doutor em Geografia.

Banca Examinadora em 08 de agosto de 2025.

Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás - UFG
Orientadora

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza
Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia-GO
Membro Interno

Profa. Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG/Goiânia-GO
Membro Interno

Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires
Universidade Estadual de Goiás - UEG/Morrinhos-GO
Membro Externo

Profa. Dr. Daniel Mallmann Vallerius
Universidade Federal do Tocantins - UFT/Porto Nacional-TO
Membro Externo

DEDICATÓRIA

*À minha amada esposa Regina e
às minhas filhas: Ana Cecília e Ana Júlia.
Aos meus pais: Antônio e Maria,
aos meus irmãos e irmãs e,
a todos os meus amigos e amigas.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao grandioso e sublime DEUS, pela proteção e livramento ao longo deste árduo e sinuoso caminho;

Agradeço à minha família, em especial à minha esposa Regina, às minhas filhas, Ana Júlia e Ana Cecília, aos meus pais Antônio e Maria, que vivenciaram comigo todos os desafios deste caminho e entenderam a minha presença-ausência durante todo esse período;

Agradeço aos meus irmãos Alecsandre, Ronaldo Ednilson, Edna, Robnilson, Eva e Daniel pelo apoio, orações e energias positivas a mim direcionadas;

Agradeço à Universidade Federal de Goiás, a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, em especial aos Professores Denis Castilho, Eguimar Felício Chaveiro, Denis Richter e Adriana Olivia Alves;

Agradeço aos professores Vanilton Camilo de Souza e à professora Lucineide Mendes Pires pelas decisivas contribuições na banca de qualificação. Agradeço, também, de modo muito especial, aos professores Daniel Mallmann Vallerius e Karla Annyelly Teixeira de Oliveira por aceitarem o desafio em avaliar este trabalho;

Agradeço ao estado do Tocantins pela concessão do afastamento remunerado durante a pesquisa;

Agradeço aos diretores das escolas às quais estive vinculado em todo esse período: Eudivane Pereira Xavier, Ocelita Maurício Gama dos Reis e Wesley de Oliveira Ramos. Às minhas coordenadoras e amigas Sigleide Batista Rodrigues e Vânia Soares de Amorim e a todos do Col. Est. Profa. Eliacena M. Leitão e da Esc. Estadual Pedro Macedo por, indiretamente, trilharem comigo esse percurso.

Agradeço de modo muito especial aos amigos Ricardo de Araújo Glória, Paulo Henrique Augusto Camilo, José Aurélio Machado de Amorim e Marcelene Batista Cunha pela leveza das conversas, que contribuíram para me desconectar de tudo e relaxar nos momentos de angústia;

Agradeço ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), pela acolhida e hospedagem, sempre que estive em Goiânia para as atividades acadêmicas;

Agradeço de forma especial à professora Carolina Machado Rocha Busch Pereira, da Universidade Federal do Tocantins, por ter contribuído decisivamente à minha tardia iniciação à pesquisa;

Agradeço a todos os colegas do PPGG/UFG, em especial aos colegas Magno Kelmer e Matheus Henrique;

Um agradecimento carinhoso, especial, cheio de muita admiração e afeto à professora Lana de Souza Cavalcanti pelas orientações, conversas singelas e conselhos guiados sempre pela amizade, compromisso acadêmico e científico; pela paciência durante meus momentos de dúvidas, angústias e incertezas; pelo seu histórico de dedicação à pesquisa; e pelo seu flagrante amor ao ensino de Geografia;

Enfim, meu agradecimento a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Passarim do Jalapão

(Dorivã)

*Passarim do jalapão
Me revele alguns segredos
Teus mistérios e magias
Cante ao povo brasileiro
Porque que a cachoeira
É da velha
Se dá formiga em queda d'água
Como é que aqui nasceram dunas?
Se nem é beira de mar
E nas águas do frevedor
Porque que eu não consigo afundar? aha aha aha
Cacimba que sacia a sede
Dessa gente que a gente nem vê
Guarde um pouco dessa água
Deixe esse povo beber
Teus morros povoaram sonhos
Criando mistérios lendas
Desenharam templos em pedras
Coisas que eu nem sei cantar
Rezadeira de bendito
Faça um chapéu pra mim
Que é pra poder usar
Quando eu for lá pro Bomfim
[...]*

RESUMO:

Esta pesquisa enfoca as relações entre a vida cotidiana de jovens escolares em cidades pequenas e o ensino de Geografia na escola. Compreende-se que os itinerários da vida contribuem para aprender e ensinar Geografia. Entretanto, entende-se que há limites e fragilidades na articulação entre as práticas espaciais urbanas de estudantes em cidades pequenas e o ensino de Geografia, os quais dificultam a estruturação de processos de ensino e aprendizagem de forma significativa. O objetivo geral da pesquisa propõe-se a analisar as possíveis articulações e inter-relações entre as práticas espaciais urbanas e o ensino de Geografia no processo de construção de aprendizagens e formação cidadã. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: caracterizar as cidades pequenas e o cotidiano urbano do recorte espacial da pesquisa; identificar as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares nesses cenários; estabelecer relações e conexões entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares na cidade pequena e o ensino de Geografia; compreender o papel das práticas espaciais urbanas de jovens escolares de cidades pequenas no processo de significação de temas e conteúdos do ensino de Geografia; e delinear possibilidades formativas, à luz da Teoria Histórico-Cultural, para o processo de ensino e aprendizagem. Considerando o problema de pesquisa e os objetivos propostos, o método que fundamenta a pesquisa é o Materialismo Histórico e Dialético, ao passo que o percurso metodológico está ancorado na pesquisa qualitativa do tipo participante. A produção de dados e informações resultou da pesquisa bibliográfica e da realização da pesquisa empírica estruturada nas seguintes etapas: observação técnica realizada em oito cidades pequenas e em oito escolas (nas respectivas cidades), localizadas na região centro-leste do estado do Tocantins; aplicação de questionários a professores e estudantes da 1ª série do Ensino Médio nas referidas unidades de ensino; realização de três sessões de Grupo Focal em cada uma das duas escolas da terceira etapa da pesquisa empírica. Na produção de dados e informações para a pesquisa, adotaram-se os pressupostos teórico-metodológicos propostos por Santos (2014a), que destaca forma, função, estrutura e processo para a compreensão do espaço, à medida que, sob a perspectiva do desenvolvimento de processos de aprendizagem, consideraram-se as proposições de Vigotski (1987, 2000, 2007), Leontiev (1984, 2004, 2010) e Cavalcanti (2014, 2019a). Para a análise dos dados e informações produzidas, utilizou-se como referência a Análise de Discurso Crítica proposta por Fairclough (2001, 2010) em sua perspectiva tridimensional. Os resultados da pesquisa indicam a existência de um distanciamento entre a cidade vivida e a cidade ensinada nas aulas de Geografia e revelam, ainda, que a vida cotidiana dos estudantes é extremamente limitada a itinerários fixos realizados a pé, sendo que, nesse percurso, observam e compreendem as diferentes espacialidades urbanas. Ademais, evidenciaram que as atividades de lazer e diversão estão situadas no uso de espaços públicos como quadra de esportes, praça, praias de rio/balneário e a própria escola e identificaram, ainda, questões ideológicas e hegemônicas evidenciando que o modelo de cidade que os estudantes concebem, a partir do ensino de Geografia, é a cidade grande, aspecto que reforça o desejo de deixar a cidade que vivem. Portanto, identificou-se a existência de limites e fragilidades, mas também de grandes potencialidades a serem exploradas com base na relação entre as práticas espaciais urbanas e o ensino de Geografia, tendo em vista o cenário das cidades pequenas.

Palavras-chave: Jovens escolares; Práticas espaciais urbanas; Cidade Pequena; Educação geográfica; e Formação cidadã

ABSTRACT:

This research focuses on the relationship between the everyday lives of school-age youth in small towns and the teaching of Geography in schools. It is understood that life itineraries contribute to learning and teaching Geography. However, there are limits and weaknesses in the articulation between students' urban spatial practices in small towns and Geography education, which hinder the structuring of meaningful teaching and learning processes. The general objective of this study is to analyze the possible articulations and interrelations between urban spatial practices and the teaching of Geography in the construction of learning and civic formation. From this perspective, the specific objectives are: to characterize small towns and the urban daily life of the study's spatial focus; to identify the urban spatial practices of school-age youth in these settings; to establish relationships and connections between these practices and the teaching of Geography; to understand the role of students' urban spatial practices in small towns in the process of making sense of geographic themes and content; and to outline formative possibilities, in light of Historical-Cultural Theory, for the teaching and learning process. In line with the research problem and objectives, the theoretical-methodological foundation is based on Historical and Dialectical Materialism, while the methodological approach follows a qualitative, participatory research model. Data and information were produced through literature review and empirical fieldwork, structured in the following stages: technical observation in eight small towns and eight corresponding schools in the central-eastern region of the state of Tocantins; questionnaires administered to teachers and first-year high school students in the selected schools; and three Focus Group sessions conducted in each of two schools during the third stage of the empirical research. The theoretical and methodological framework for data production draws from Santos (2014a), who emphasizes the dimensions form, structure, function, and process in the understanding of space, while the learning processes are informed by the works of Vigotski (1987, 2000, 2007), Leontiev (1984, 2004, 2010), and Cavalcanti (2014, 2019a). For data analysis, this study adopted the three-dimensional model of Critical Discourse Analysis proposed by Fairclough (2001, 2010). The findings point to a clear gap between the city as lived and the city as taught in Geography classes. They also reveal that students' daily lives are largely limited to fixed routes taken on foot, during which they observe and interpret different urban spatialities. Furthermore, the study highlights that leisure and recreational activities occur mostly in public spaces such as sports courts, town squares, river beaches, and the school itself. The results also identify ideological and hegemonic aspects, showing that the model of the city students develop through Geography education is that of the large metropolis, an ideal that reinforces their desire to leave their hometowns. In conclusion, the research identifies both limitations and significant potential in exploring the relationship between urban spatial practices and Geography education in the context of small towns.

Keywords: School-age youth; Urban spatial practices; Small town; Geography education; Civic formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - Figuras

Figura 1. Localização do recorte inicial da pesquisa, municípios do estado do Tocantins, 2022.....	47
Figura 2. Estruturação metodológica da pesquisa.....	91
Figura 3. Estrutura organizacional da pesquisa.....	97
Figura 4. Recorte espacial, cidades/municípios da primeira e segunda fase da pesquisa, 2023.....	98
Figura 5. Expressões do rural nas cidades pequenas recorte espacial da pesquisa, 2024.....	118
Figura 6. Igrejas localizadas no centro da praça central das cidades da pesquisa, 2023.....	119
Figura 7. Fachada das escolas da pesquisa, 2023.....	120
Figura 8. Aspectos da forma-função presentes nas cidades da pesquisa.....	121
Figura 9. Cidades associadas ao acesso à capital do estado do Tocantins, Palmas-TO e, aos atrativos ecoturísticos presentes na região.....	122
Figura 10. Expressão do agronegócio nas cidades da pesquisa.....	123
Figura 11. Em destaque, municípios da pesquisa com exploração econômica de suas potencialidades ecoturísticas.....	124
Figura 12. Localização dos municípios/cidades que compõem a terceira etapa da pesquisa (realização do grupo focal), 2024.....	125
Figura 13. Aspectos presentes no espaço urbano da cidade de Santa Tereza do Tocantins, 2023 e 2024.....	127
Figura 14. Aspectos presentes no espaço urbano da cidade de Lajeado, 2023 e 2024.....	129
Figura 15. Aspectos significativos na ótica dos estudantes, Lajeado, 2023.....	143
Figura 16. Aspectos significativos na ótica dos estudantes, Santa Tereza do Tocantins, 2023.....	144
Figura 17. Comunicado oficial da gestão municipal da cidade de Santa Tereza suspendendo parcialmente festividades em função da morte de um jovem.....	178
Figura 18. Percurso didático para o ensino de Geografia.....	198

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – Tabelas / Quadros / Gráficos

Tabela 1. População residente (rural e urbana) dos municípios que compõem a pesquisa, estado do Tocantins, 2022.....	48
Tabela 2. Pesquisa de levantamento de Teses e Dissertações no Banco Digital de Teses e Dissertações entre 2010 e 2023.....	50
Quadro 1. Temas e principais referências utilizadas na pesquisa.....	96
Quadro 2. Cidades do recorte inicial da pesquisa as quais realizou-se observações e aplicação de questionários a professores e estudantes.....	99
Quadro 3. Cidades e unidades escolares e período de realização das atividades da pesquisa (grupo focal)	100
Quadro 4. Perspectiva tridimensional da Análise de Discurso Crítica proposta por Fairclough (2001)	101
Quadro 5. Habilidades da BNCC do ensino médio, área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para apresentação de encaminhamentos didático-pedagógicos para ensinar a cidade no ensino de Geografia – Brasil, 2018.....	197
Quadro 6. Percurso para mediação didático-pedagógica no ensino de Geografia.....	206
Quadro 7. Proposta para realização de aula-campo.....	208
Gráfico 1. Atividades realizadas pelos estudantes quando não estão na escola, 2023.....	134
Gráfico 2. Justificativas indicadas pelos jovens escolares para gostarem da escola.....	135
Gráfico 3. Justificativas indicadas pelos jovens escolares para não gostar da escola.....	136
Gráfico 4. Principais espaços, atrativos e qualificadores da cidade, segundo indicação dos estudantes.....	137
Gráfico 5. Anseios desejos e frustrações destacados pelos jovens escolares participantes da pesquisa.....	140

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Análise de Discurso Crítica
BDTD	Banco de Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LEPEG	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica
NDA	Nível de Desenvolvimento Atual
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NUPEC	Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFG	Universidade Federal de Goiás
UHE	Usina Hidrelétrica
ZDI	Zona de Desenvolvimento Imediato
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
2. OS CAMINHOS, PERCURSOS E OS RECORTES DA PESQUISA.....	34
2.1 Os jovens escolares e a cidade pequena: aproximações ao objeto em investigação	35
2.2 Os recortes da pesquisa: a delimitação temática e espacial do universo de investigação	42
2.3 O estado do conhecimento (a partir de pesquisas sobre): juventudes, cidade [pequena], cotidiano urbano e o ensino de Geografia	49
3. AS LENTES DE ILUMINAÇÃO DO OBJETO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE. 59	
3.1 Jovens [escolares], juventudes e as culturas juvenis	61
3.2 Cidade e o urbano.....	66
3.3 Cotidiano e as práticas espaciais urbanas.....	72
3.4 Bases teórico-conceituais para o ensino de Geografia	77
4. MÉTODO E METODOLOGIA: A DELIMITAÇÃO DA PERSPECTIVA DE ANÁLISE	86
4.1 Possibilidades para a leitura do objeto em investigação à luz do método	87
4.2 Aspectos metodológicos e questões procedimentais da pesquisa	92
4.3 Os recortes da pesquisa empírica	98
4.4 Análise de Discurso Crítica: uma possibilidade para a leitura e a compreensão das práticas espaciais em cidades pequenas	101
4.4.1 A prática social.....	102
4.4.2 Texto	106
4.4.3 A prática discursiva.....	108
5. AS PRÁTICAS ESPACIAIS URBANAS COMO DIMENSÃO DA VIDA DOS JOVENS ESCOLARES EM CIDADES PEQUENAS.....	111
5.1 A cidade pequena como dimensão da prática social/espacial dos jovens escolares	112
5.2 Narrativas dos jovens escolares sujeitos da pesquisa: elementos para compreender as práticas espaciais urbanas e a vida cotidiana em cidades pequenas	133
5.3 A prática discursiva como análise das práticas espaciais e do cotidiano urbano de jovens escolares em cidades pequenas	151
5.3.1 Intertextualidade e interdiscursividade: hegemônias e ideologias nos discursos dos jovens escolares de cidades pequenas	167
5.3.1.1 Intertextualidades expressas pelos jovens escolares.....	168
5.3.1.2 Intertextualidade expressa pelos jovens escolares	169
6. ENTRELACES, POSSIBILIDADES E ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CENÁRIO DE CIDADES PEQUENAS.....	172
6.1 Cidades pequenas brasileiras: entre singularidades e universalidades do fenômeno urbano contemporâneo.....	173
6.2 As cidades pequenas: entre aspectos teórico-conceituais e elementos empíricos do objeto em análise	180
6.3 Possibilidades e encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de Geografia considerando o cenário das cidades pequenas	192
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	214
9. APÊNDICES	226

1. INTRODUÇÃO

*Eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei
Jovem que desce do norte pra cidade grande
Os pés cansados e feridos de andar léguas tirana
E lágrimas nos olhos de ler o Pessoa
E de ver o verde da cana*

*Em cada esquina que eu passava, um guarda me parava
Pedia os meus documentos e depois sorria
Examinando o três-por-quatro da fotografia
E estranhando o nome do lugar de onde eu vinha*

(Belchior, 1976)

Os versos desta canção, interpretada por Belchior, em alguma medida retratam a vida do pesquisador, que nasceu em uma cidade pequena do interior do estado do Tocantins e desde seus primeiros contatos com o espaço urbano, nutre admiração e espanto pela cidade grande ao passo que acalento e paixão pela cidade pequena. De modo que a constituição dessas espacialidades diferenciais, atravessam, em alguma medida a vida pessoal e profissional do pesquisador e, revelam nuances, entrelaces e possibilidades para a educação geográfica.

A Geografia consolidou-se no campo das Ciências Humanas e Sociais como uma ciência de interface que estuda o espaço a partir da relação sociedade-natureza. Historicamente, a disciplina debruça-se em estudos e análise para a compreensão do espaço geográfico tendo em vista a interação e a inter-relação entre aspectos sociais e naturais, entendendo-os como partes indissociáveis de uma totalidade complexa.

Nessa direção, o objeto de análise da Ciência Geográfica é o espaço, demarcado por objetos e ações que resultam da transformação do meio natural pela sociedade humana, configurando-se como um espaço adjetivado como social. Nessa ótica, os objetos constituídos como materialidade são produtos das ações humanas, que, por sua vez, detêm uma dimensão histórica, política, social e culturalmente delimitada no tempo e no espaço.

À Ciência Geográfica cabe, portanto, o estudo e a análise do espaço geográfico, compreendido como um espaço constituído por objetos e ações materiais e imateriais (Santos, 1999). Sob tal perspectiva, o espaço geográfico deve ser interpretado como produto histórico, social e cultural, decorrente das interações entre a evolução natural do planeta Terra e o desenvolvimento da sociedade humana no percurso de transformação do meio. Tal processo envolve objetivos e intencionalidades que refletem a ordem hegemônica vigente.

A compreensão desse contexto evidencia os desafios abordados nesta investigação, visto que a leitura geográfica do mundo permite assimilar a constituição diferencial de distintas espacialidades. Tais espacialidades são produzidas e reproduzidas nos lugares, influenciando o modo como os sujeitos vivem, percebem o espaço e exercem a cidadania.

Mediante o exposto, esta pesquisa investiga as relações entre as práticas espaciais cotidianas de estudantes de cidades pequenas e o ensino de Geografia na escola. Parte-se da premissa de que a vivência cotidiana dos jovens escolares nesse contexto constitui um referencial significativo para a leitura e a ressignificação de temas e conteúdos do ensino de Geografia.

Essa abordagem é fundamental para a aprendizagem significativa, na medida em que considera as vivências e as experiências cotidianas dos jovens escolares no cenário urbano das cidades pequenas como referências geográficas importantes. Nesse sentido, as dimensões da vida cotidiana – como os deslocamentos pela cidade, as relações sociais estabelecidas no espaço urbano e as práticas espaciais de lazer e diversão na cidade – configuram situações que podem potencializar processos de aprendizagem.

Nesse contexto, compreende-se que o distanciamento entre a cidade vivida e as práticas de ensino acarretou, ao longo da formação e da prática docente do pesquisador, inquietações que o acompanham desde os primeiros contatos com a escola até sua atividade docente atual. Desde a formação básica, o pesquisador tem se questionado por que a escola não aborda, de modo efetivo e significativo, o cenário de vida dos estudantes.

Essas inquietações estiveram presentes no trabalho de conclusão da graduação, no qual foram discutidas as relações entre teoria e prática no ensino de Geografia, tangenciando, em alguma medida, essa reflexão. Também na dissertação, período em que o pesquisador aprofundou a compreensão sobre a cidade e sua abordagem no ensino de Geografia, à luz das proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, reforçaram-se as inquietações quanto ao distanciamento entre o cotidiano urbano vivido pelos estudantes e o ensino de Geografia na escola, considerando os pressupostos normativos do documento oficial.

Tal cenário justifica a opção temática da pesquisa e torna o estudo ainda mais instigante, sobretudo ao considerar o recorte das cidades pequenas. Destaca-se que o interesse em compreender a relação entre as práticas espaciais urbanas dos estudantes dessas localidades e o ensino de Geografia está intrinsecamente ligado à trajetória de vida e à prática didático-pedagógica do pesquisador. A cidade pequena faz parte da formação pessoal e profissional do pesquisador, tendo nascido em uma dessas localidades, estudou em uma escola pública de uma

cidade pequena (Tocantínia-TO) e, no presente, desenvolve suas atividades docentes em uma escola pública do interior do estado do Tocantins (na cidade de Novo Acordo-TO).

Conforme a autorreflexão, considerando as experiências escolares enquanto estudante, aspectos da formação inicial e da prática docente como professor de Geografia são percebidos pelo grande distanciamento entre as duas geografias: aquela vivida na cidade pequena e a ensinada e aprendida na escola. Com base na experiência como estudante e como docente, compreende-se que esse recorte espacial está, em grande medida, ausente do currículo, das abordagens de ensino e dos estudos e debates sobre o ensino de Geografia.

Tendo em vista que a cidade pequena é o universo da vida de milhões de pessoas no Brasil e no mundo e que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), municípios com contingente populacional inferior a 20 mil habitantes¹ somam mais de 3.850 unidades administrativas, abrigando mais de 32 milhões de pessoas, torna-se relevante analisar sua abordagem no ensino da Geografia.

No entanto, a partir de constatação identificada por Fresca (2001) de que o recorte da cidade pequena estava ausente nos currículos escolares naquele período, considerando, no decurso do tempo, transformações no contexto educacional brasileiro, vislumbra-se, na atualidade, novas possibilidades para, a partir de proposições presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordar a cidade pequena como um relevante conteúdo para a educação geográfica.

No sentido de ampliação da compreensão da cidade pequena como um campo de estudos e pesquisas, algumas perspectivas procuram refletir sobre a importância do tema, bem como acerca da escassez de pesquisas e estudos sobre possíveis relações entre cidades pequenas e o ensino de Geografia, como indicam pesquisas de Moreira Júnior (2016), Salmeron; Endlich (2021a, 2021b), Ferreira; Reis; Santos. (2022), Trajano da Silva; Barbosa da Silva (2022), Ferreira (2024), entre outros autores.

A cidade pequena, como expressão da cotidianidade urbana em menor escala, detém especificidades e particularidades que as tornam únicas, embora, dialeticamente, compartilhe características com médias e grandes cidades. Diante disso, sua abordagem no ensino de Geografia deve ser efetiva, a fim de desenvolver e potencializar aprendizagens significativas na escola.

¹ Embora seja destacado este recorte populacional, é importante ressaltar que o referido critério não define uma cidade como pequena, média ou grande. Outrossim, é relevante ressaltar que este recorte parece representar uma delimitação significativa, tendo em vista que cidades com contingentes populacionais inferiores a 20 mil habitantes ficaram, pelo Estatuto das Cidades (Lei nº 10.257), desobrigadas da elaboração do Plano Diretor Urbano.

As cidades pequenas representam um desafio à compreensão, visto que apresentam menores fluxos, desigualdades na concentração de objetos e ações – ainda que estejam conectadas à dinâmica global característica do modo de produção hegemônico –, aspecto que interfere em sua dinâmica e impacta a vida dos sujeitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de processos de aprendizagem.

Em virtude disso, cabe ao ensino de Geografia compreender e explicar as espacialidades (políticas, econômicas, culturais, sociais e ambientais) historicamente constituídas, bem como os fenômenos que as engendram. A utilização desse arcabouço, composto por referenciais empíricos e teóricos, contribui sobremaneira para a construção de aprendizagens significativas e transformadoras, inclusive no contexto das cidades pequenas.

É imperioso elucidar que, ao longo do percurso, algumas inquietações surgiram com maior força, se colocando como desafio à prática docente, tendo em vista o contexto da vida cotidiana vivido pelo pesquisador em uma cidade pequena. Esses aspectos foram contrastados por diversas leituras e debates realizados no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC), que é vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse espaço configura-se como um campo de oportunidades para estudos, aprofundamentos e reflexões acerca de temas atinentes à cidade, às práticas espaciais urbanas e às suas relações com o ensino de Geografia na escola.

Nesse percurso, aproximações e distanciamentos em relação ao objeto em investigação ocorreram de distintas maneiras. As aproximações aconteceram por meio do contato teórico e empírico no transcurso das etapas da pesquisa, permitindo a leitura e compreensão crítica da cidade. Tal perspectiva possibilitou enxergar o objeto para além do senso comum, de aspectos e elementos presentes a partir da vida cotidiana dos sujeitos.

Em contrapartida, os distanciamentos decorreram das dúvidas e incertezas quanto à constituição do percurso teórico-metodológico, além das limitações impostas pelo exíguo número de pesquisas que abordam a relação entre cidade pequena e o ensino de Geografia. Esse cenário desafiou o pesquisador a abrir novos caminhos, reforçar posicionamentos e buscar fundamentação teórico-empírica que o permitisse compreender o objeto em tela.

Nesse processo, algumas leituras foram de extrema importância, dentre os principais temas destacaram-se abordagens:

- Sobre o ensino de Geografia: Cavalcanti (2012b, 2019a, 2024);

- Sobre os processos de aprendizagem: Leontiev (1984, 2004, 2010); Vigotski² (1987, 2000, 2007); e Cavalcanti (2005);
- Sobre a cidade: Mumford (1998); Lefebvre (2001a, 2006); Carlos (2007a, 2007b); e Cavalcanti (2012a);
- Sobre o ensino da cidade: Cavalcanti (2012a); e Callai (2018);
- sobre o cotidiano: Lefebvre (1991); Prado (1995); Heller (1999); Martins (2010)
- Sobre juventudes: Dayrell (2001, 2003, 2007); Catani e Gilioli (2008), Cassab (2010); Cavalcanti (2023);
- Sobre práticas espaciais: Corrêa (2007); Cavalcanti (2013b, 2015); Souza (2013);
- sobre cidade pequena: Fresca (2001); Endlich (2006); Jurado da Silva e Sposito (2013); e
- Sobre a relação entre cidade e ensino de Geografia: Cavalcanti (1999, 2013a).

Nesse percurso, a interface entre a realidade observada e vivida empiricamente na cidade e a abordagem teórico-conceitual do objeto é fundamental. O ensino de Geografia, nesse contexto, é concebido como uma potencialidade para a leitura e a cognoscibilidade do mundo contemporâneo. Os temas e os conteúdos da disciplina na escola representam uma oportunidade para a compreensão das distintas espacialidades – formadas em diversas escalas e constituindo os lugares em sua particularidade, bem como o espaço geográfico em sua totalidade –, que, direta ou indiretamente, interferem e condicionam a vida dos sujeitos.

A compreensão desses aspectos, segundo o delineamento assumido nesta pesquisa, é basilar para a formação de sujeitos ativos capazes de exercer plenamente a cidadania. De tal forma que, nesse itinerário, assume-se que aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam, de modo que a aprendizagem acelera ou pode acelerar o desenvolvimento (Vigotski, 2001), ao passo que esse desenvolvimento possibilita novas e mais complexas aprendizagens.

Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece a partir da mediação simbólica do objeto. Nesse sentido, o quadro material (histórico, político, cultural e social) em que os sujeitos estão inseridos é considerado um aspecto imprescindível. Compreende-se, desse modo que esses elementos são fundamentais para a mediação didático-pedagógica de temas e conteúdos do ensino de Geografia no processo de construção de aprendizagens.

² Diante das múltiplas possibilidades de escrita do nome do autor (Vigotski; Vigotsky; Vygotky; Vygotski), adotou-se, nesta pesquisa, a grafia que, segundo Cavalcanti; Pires (2021), tem sido mais adotada em traduções na atualidade, portanto, ao longo da Tese, adotou-se como grafia: Vigotski.

Desse modo, a cidade, enquanto um construto histórico-cultural e material da sociedade humana, desempenha um importante aspecto na organização do espaço e das espacialidades da vida dos sujeitos. No contexto atual, as cidades e a vida urbana refletem a expressão predominante da forma de organização do espaço e da sociedade. Isso significa que a produção e a reprodução dos espaços urbanos expressam a ordem hegemônica, ao mesmo tempo que evidenciam contradições relacionadas à concepção do espaço urbano como um lugar voltado para o desenvolvimento e a reprodução da vida em todas as suas dimensões.

O ensino sobre e a partir de temas e conteúdos presentes na cidade apresenta-se como uma possibilidade para assimilar múltiplos aspectos que compõem o contexto urbano, materializam-se no lugar e interagem com outras escalas. Sob tal aspecto, o ensino constitui-se como uma potencialidade para o desvelamento do espaço geográfico, partindo da escala do lugar de vida dos sujeitos e ampliando a perspectiva. Entende-se que a cidade abriga uma complexa geografia dos espaços vividos, cuja abordagem no ensino de Geografia na escola contribui para explicar, significar e ressignificar o mundo e pode potencializar processos de aprendizagem.

A análise do cotidiano como dimensão da vida dos sujeitos, por sua vez, é um enfoque fundamental para a compreensão da cidade, do fenômeno urbano e das espacialidades que nele se constituem. A análise das ações e relações estabelecidas entre os sujeitos e seus espaços de vida, tanto em atividades rotineiras quanto esporádicas, exerce função basilar no processo de deslindamento do objeto de estudo e compreensão de processos de totalização.

O entendimento da juventude em sua diversidade e pluralidade orienta a análise a partir da perspectiva de que não há uma forma única e rígida de vivê-la. Pelo contrário, deve-se abordá-la no plural – tanto em termos teóricos quanto práticos – como juventudes. Da mesma forma, a cultura juvenil também é concebida no plural, como culturas juvenis, tendo em vista a diversidade de marcadores e expressões identitárias assumidas pelos jovens que vivem em coletividade nos mais variados contextos. Importante ressaltar que, nesta investigação, o termo juventudes refere-se especificamente aos estudantes, ou seja, àqueles que mantêm vínculo com o processo de educação formal.

Na busca por uma leitura das relações entre juventudes, cidade e ensino de Geografia, as práticas espaciais urbanas no cotidiano da cidade assumem uma importância significativa, visto que é a partir delas que os jovens vivenciam suas relações e constituem suas espacialidades ao longo dos seus itinerários da vida. Isto posto, a análise das práticas espaciais urbanas dos estudantes constitui-se como uma possibilidade e uma potencialidade, na perspectiva teórico-

metodológica adotada, para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem efetivamente significativos.

Em que pese a indefinição conceitual sobre o que caracteriza uma cidade pequena (aspecto que não é o centro desta investigação), entende-se que ela representa um recorte espacial intrínseco à totalidade que constitui o espaço geográfico. Nesse sentido, a cidade pequena, a despeito de suas relações escalares na hierarquia urbana, da sua dimensão espacial, demográfica e funcional, abriga uma rede de relações que conecta-se à complexidade das dinâmicas globais. Nesse sentido, a cidade pequena, tal qual as médias e grandes cidades, manifesta o fenômeno urbano. No entanto, de modo peculiar, apresenta entrelaces com elementos da ruralidade e revela dimensões de um cotidiano próprio, expresso pela vida dos sujeitos vivendo nesses espaços urbanos.

Nesse sentido, a relação entre cidade e o ensino de Geografia é abordada a partir das interações e possibilidades entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares e o ensino da disciplina na escola. As dimensões da vida no contexto da cidade pequena constituem espacialidades que explicam e refletem o modo de vida urbano e as relações que lhe são intrínsecas. Esses aspectos são relevantes para compreender o espaço geográfico a partir do lugar de vida e sob a ótica dos sujeitos.

Diante disso, considerando tais aspectos e elementos, propõem-se as seguintes problemáticas para a pesquisa: como se caracterizam as cidades que configuram o recorte espacial da pesquisa? De que maneira a constituição de distintas espacialidades impacta as relações e a vida dos sujeitos no espaço urbano da cidade pequena? Como esse processo pode contribuir para analisar o lugar e o mundo sob o prisma geográfico?

Além dessas questões, acrescentam-se outras perguntas igualmente relevantes à reflexão: quais são as práticas espaciais urbanas dos estudantes em cidades pequenas? Como elas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia? Qual é a relação entre a geografia da vida dos estudantes e a Geografia ensinada e aprendida na escola? Como ressignificar o currículo e a prática didático-pedagógica do professor, incorporando a dimensão do lugar de vida do estudante nos processos de ensino e aprendizagem em cidades pequenas? Como mobilizar significativamente processos cognitivos no ensino de Geografia, considerando o contexto das cidades pequenas?

As questões ora apresentadas revelam e reforçam consensos historicamente constituídos no campo da pesquisa sobre a formação de professores de Geografia e os processos de ensino e aprendizagem. Os referidos consensos evidenciam a centralidade que tem lugar de vivência do estudante em processos de significação da aprendizagem; as relações entre as dimensões

global e local; a cidade como objeto de conhecimento fundamental para a educação geográfica e; as potencialidades de relacionar a dimensão dos espaços de realização da vida dos sujeitos aos processos de ensinar e aprender Geografia. Entretanto, embora estes aspectos representem consensos e tenham sido reforçados por diversas pesquisas e estudos, encontram-se ainda em fase incipiente, no limiar de suas possibilidades e potencialidades, serem ainda exploradas.

Ante o exposto, o problema desta pesquisa é formulado da seguinte maneira: há limites e fragilidades na articulação entre as práticas espaciais urbanas de estudantes em cidades pequenas – considerando suas vivências, experiências e o lugar de vida – e o ensino de Geografia, o que parece dificultar a estruturação de processos de ensino e aprendizagem de forma significativa.

Nessa perspectiva, como objetivo geral, propõe-se analisar de que modo a articulação e a inter-relação entre as práticas espaciais urbanas e o ensino de Geografia podem contribuir para a construção de processos de aprendizagens e para a formação cidadã de jovens escolares no contexto de cidades pequenas. Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as cidades pequenas da pesquisa a partir do espaço e do cotidiano urbano observado;
- Identificar as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares nas cidades pequenas que compõem o universo da pesquisa;
- Estabelecer relações e conexões entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares na cidade pequena e o ensino de Geografia;
- Compreender o papel das práticas espaciais urbanas de jovens escolares de cidades pequenas no processo de significação de temas e conteúdos do ensino de Geografia;
- Delinear possibilidades formativas, à luz da Teoria Histórico-Cultural, para o processo de ensino e aprendizagem, visando à formação do pensamento geográfico e à formação cidadã no contexto das cidades pequenas.

Nessa perspectiva, considerando o problema e os objetivos da pesquisa, propõe-se a seguinte tese: as práticas espaciais dos jovens escolares em cidades pequenas, quando inseridas e articuladas ao ensino de Geografia, constituem aspecto potencializador na mobilização de processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos e para a formação cidadã. Nessa perspectiva, no percurso investigativo, propõe-se a analisar possíveis relações, possibilidades e potencialidades, bem como limites e fragilidades entre as práticas

espaciais intrínsecas à geografia da vida dos jovens escolares em cidades pequenas e o ensino de Geografia na escola.

Nesse percurso, o aprofundamento teórico-conceitual acerca dos temas abordados nesta pesquisa é fundamental para explicitar os aspectos teórico-metodológicos que orientam a construção do conhecimento sobre o objeto e as respectivas análises. Nesse viés, diante da multiplicidade de abordagens metodológicas e considerando o problema e os objetivos desta investigação, o materialismo histórico e dialético oferece as condições adequadas para o desvelamento do objeto em estudo. Tal abordagem analítica considera três características basilares na interpretação de eventos, fenômenos e situações:

A primeira delas é a da materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais [...]. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. [...] E, por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível (Triviños, 1987, p. 52).

Desse modo, em termos de método, o materialismo histórico e dialético estrutura as lentes analíticas desta pesquisa, visto que o objeto investigado (a cidade) é real e concreto, constituindo-se como um objeto material, cuja formação é histórica, cultural e social. O segundo aspecto a ser considerado refere-se ao entendimento de que a cognoscibilidade da cidade deriva da compreensão de seu construto material como objeto empírico, ou seja, sua existência precede a consciência. O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que, embora a cidade se apresente como um cenário complexo, sua leitura, interpretação e compreensão são plenamente possíveis.

O materialismo histórico e dialético reconhece que a concretude das relações da vida é constituída e condicionada pelo meio histórico, social e cultural no qual os sujeitos estão inseridos, de modo que Marx (2007, p. 33) afirma que “a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos”.

Tal compreensão é reforçada pelo autor ao destacar que “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (Marx, 2007, p. 86), que são responsáveis pela produção e transformação do espaço. Isso significa afirmar que os sujeitos são responsáveis pelos processos de produção e reprodução dos espaços da vida e pelas leituras que fazem desses espaços.

No caso da produção de estruturas materiais, os sujeitos também reproduzem, simbolicamente, a si mesmos. Sob tal viés, a dialética marxista enxerga que há uma “relação de interdependência das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas uma na

outra. Apreender a contradição da sua relação é apreender a essência de cada polo e o sentido de sua relação mútua” (Sader, 2007, p. 11).

Nesse entendimento, segundo um dos pressupostos da dialética proposta por Marx, determinado fenômeno ou objeto abriga, em seu interior, processos ao mesmo tempo unos e contraditórios, isto é, “os dois lados se legitimam como determinações reflexivas genuínas [...] na qual cada um deles é, em si mesmo, o seu contrário” (Marx, 2007, p. 248). No contexto da pesquisa, concebe-se que as cidades pequenas abrigam processos que as tornam únicas, mas também refletem contraditoriamente o modo de vida urbano de outras cidades em contextos espaciais, históricos e culturais extremamente distintos e contrastantes.

Diante do exposto, a abordagem metodológica adotada insere-se no campo das pesquisas qualitativas, que, em consonância com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), ao se referirem a Patton (1986), destacam que as diversas modalidades de pesquisa qualitativa possuem, em geral, um caráter compreensivo e interpretativo sobre determinada realidade ou fenômeno. Para os autores, “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002, p. 131). Assim, entende-se que no bojo das pesquisas qualitativas, três características básicas podem ser destacadas: visão holística, abordagem intuitiva e investigação naturalística.

A visão holística corresponde às possibilidades de interpretação (em profundidade) do significado de um fenômeno, comportamento ou evento, reconhecendo no processo de análise e compreensão, aspectos e fatores intervenientes que se relacionam, inter-relacionam ou associam-se a determinado contexto. Na produção e análise de dados norteadas pela abordagem intuitiva, realizam-se observações mais livres, levando em conta elementos como espontaneidade, questões subjetivas e interesses dos sujeitos, aspectos que devem ser cuidadosamente analisados pelo pesquisador. Por seu turno, sob a ótica da investigação naturalística, na produção de dados e informações, a intervenção do pesquisador deve ser mínima, de modo que os sujeitos possam expressar-se de forma natural em seu ambiente cotidiano.

A produção de dados e informações baseou-se na observação do cotidiano urbano e escolar, conforme a proposição de Triviños (1987) e considerando também a indicação de Ibiapina (2008); na aplicação de questionários, que seguiu as proposições metodológicas destacadas por Marconi e Lakatos (2017); e com a realização do grupo focal que adotou as orientações teórico-metodológicas de Gatti (2005). Mediante as especificidades e as

particularidades do percurso investigativo, estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão à pesquisa:

- Unidades escolares situadas em cidades pequenas (com contingente populacional inferior a 20 mil habitantes) que ofertam a etapa do Ensino Médio;
- Unidades de ensino nas quais os professores tenham formação acadêmica em licenciatura plena em Geografia, cursada em formato regular³;
- Unidades de ensino em que os professores tenham, no mínimo, três anos de experiência no ensino de Geografia na etapa do Ensino Médio; e
- Professores, estudantes e unidade de ensino dispostos a participar das etapas investigativas da pesquisa.

Para a análise dos dados e informações produzidas, adotaram-se os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC), uma abordagem teórico-metodológica que examina, criticamente, os discursos produzidos, bem como sua estruturação e relação com a organização social. O objetivo é compreender como os discursos influenciam as práticas sociais. Além disso, a Análise de Discurso Crítica compromete-se com a transformação social (Fairclough, 2001), promovendo a desnaturalização de estruturas hegemônicas.

Em vista disso, o percurso da pesquisa abrangeu três fases: observação do ambiente urbano e escolar; aplicação de questionários a professores e estudantes; e realização do grupo focal. A primeira fase contemplou a observação do contexto urbano e escolar de cidades pequenas que possuem unidades escolares vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Palmas (TO) (SRE/Palmas-TO). A referida seccional administrativa abrange as cidades de Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Lajeado, Mateiros, Novo Acordo, Palmas-TO, Porto Nacional⁴, Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins.

As observações do cenário urbano buscaram identificar os principais aspectos e características presentes no espaço urbano das cidades pequenas, como suas dinâmicas econômicas, culturais e sociais, assim como o cotidiano das populações que vivem nas localidades, que constituem o recorte espacial da pesquisa. A observação escolar visou

³ Entendido, neste estudo, licenciatura plena em Geografia, cursada em uma Instituição de Ensino Superior (pública ou privada), no formato presencial, com duração mínima de 4 anos.

⁴ O município de Porto Nacional, devido à sua ampla extensão territorial, possui um distrito associado espacialmente ao tecido urbano da cidade de Palmas-TO (separado apenas pelo lago formado pela UHE Luís Eduardo Magalhães, localizada no rio Tocantins), de modo que as unidades escolares do referido distrito pertencem administrativamente à SRE Palmas-TO.

vislumbrar o jogo de relações estabelecidas entre jovens escolares e, destes, com o espaço escolar. Essa etapa foi realizada entre abril e setembro de 2023, abrangendo as oito cidades investigadas (excluindo-se a cidade de Palmas - TO e o distrito de Luzimangues, este pertencente à cidade de Porto Nacional).

A fase de aplicação de questionários ocorreu no mesmo período da observação e envolveu oito unidades escolares das cidades selecionadas para a pesquisa. O questionário visou identificar aspectos gerais da vida dos professores, especialmente dos jovens escolares em cidades pequenas, incluindo os espaços que frequentam, a importância que atribuem à escola e sua percepção quanto ao ensino de Geografia.

Os questionários foram aplicados a professores e estudantes da primeira série da etapa do Ensino Médio do período matutino das oito unidades escolares, inicialmente selecionadas. Dessas, obtiveram-se devolução e participação efetiva em cinco unidades de ensino. Ademais, é importante ressaltar que a análise dos questionários aplicados subsidiou a seleção dos participantes para a terceira fase da investigação, a realização dos grupos focais, considerando os critérios de inclusão à pesquisa.

A fase de realização dos grupos focais aconteceu entre fevereiro e maio de 2024, em duas unidades escolares, conforme os critérios de inclusão estipulados. Assim, foram realizadas três sessões de grupo focal nas duas unidades escolares selecionadas, totalizando 24 estudantes participantes.

A realização dos grupos focais teve como estratégia de mobilização para os debates o seguinte percurso:

- **Primeiro grupo focal:** as discussões foram conduzidas por meio da apresentação de *cards* ilustrativos sobre temas como paisagens urbanas, trajetos percorridos pelos estudantes na cidade, principais referências de localização, dinâmica urbana, espaços públicos frequentados e problemas urbanos vivenciados;
- **Segundo encontro:** foram propostos temas geradores, a partir de situações-problema hipotéticas que, de alguma forma, aprofundam os temas abordados no grupo focal 1, como: juventudes; anseios, desejos e frustrações; meus lugares na cidade; desafios e perigos urbanos para os jovens; a vida dos jovens na cidade e os diferentes cenários urbanos; e lazer e diversão;
- **Terceiro encontro:** os estudantes foram convidados a trazer imagens ilustrativas relacionadas aos temas debatidos nas sessões anteriores.

A partir dos recortes temático e espacial da pesquisa e da explicitação do percurso teórico-metodológico, a presente tese estrutura-se em cinco capítulos: no primeiro, **Os caminhos, os percursos e os recortes da pesquisa**, apresenta-se a delimitação dos aspectos teóricos referentes aos sujeitos da pesquisa, o recorte espacial e temático, além de um estado do conhecimento sobre as pesquisas que abordam temas correlacionados ao objeto em estudo.

No segundo, **As lentes de iluminação do objeto: as categorias de análise**, discutem-se as categorias centrais para a análise, abordando temas como jovens escolares, juventudes e culturas juvenis; diferenças entre cidade e fenômeno urbano; cotidiano e práticas espaciais urbanas; e as bases teórico-conceituais para o ensino de Geografia.

No terceiro capítulo, **Método e metodologia: a delimitação da perspectiva de análise**, apresentam-se as possibilidades de leitura do objeto à luz do método; os aspectos metodológicos e procedimentais da investigação; os recortes da pesquisa empírica; e a Análise de Discurso Crítica como ferramenta para interpretar as práticas espaciais enquanto práticas sociais.

No quarto capítulo, **As práticas espaciais urbanas como dimensão da vida dos jovens escolares em cidades pequenas**, são discutidas as cidades pequenas como dimensão da prática social e espacial dos estudantes. Sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, apresentam-se as narrativas dos jovens quanto às suas práticas espaciais e o cotidiano urbano, destacando, ainda, a prática discursiva dos participantes como leitura das práticas espaciais urbanas. Por fim, a seção enfatiza aspectos centrais da intertextualidade e interdiscursividade, evidenciando hegemonias e ideologias nos discursos dos jovens escolares.

No quinto capítulo, **Entrelaces, possibilidades e encaminhamentos para o ensino de Geografia no cenário de cidades pequenas**, delineiam-se as potencialidades da Teoria Histórico-Cultural para um ensino significativo, explorando concepções e práticas espaciais urbanas dos jovens escolares identificadas na pesquisa empírica como elementos formativos essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

2. OS CAMINHOS, PERCURSOS E OS RECORTES DA PESQUISA

*Se percorro a cidade
 Se me exponho
 E nela me movo
 Me encontro
 E me percebo
 Ao perceber seus traços
 Seus becos
 Seus bairros
 Suas praças e ruas
 Ao analisar seus contornos
 (Copatti, 2021, p. 9)*

A cidade é o modo predominante de organização da população brasileira e mundial. Em consonância com projeções da Organização das Nações Unidas (ONU), estima-se que, até 2050, 68% da população mundial viverá em áreas urbanas (Saraiva, 2022). No Brasil, o Censo Demográfico de 2022 revelou que 87,4% da população brasileira vive em cidades. Dentro desse universo, os municípios⁵ com contingente populacional inferior a 20 mil habitantes representam quase 70% das unidades administrativas do país, totalizando 3.851 municípios. Essas localidades abrigam aproximadamente 32 milhões de pessoas, evidenciando a relevância desse recorte populacional.

A partir dos dados apresentados, há que se destacar que esta investigação não busca estabelecer tipologias classificatórias para definir o conceito de cidade pequena, mas, sim, compreender as potencialidades da relação entre a vida urbana e o ensino de Geografia nesses cenários. Assim, algumas questões são fundamentais e subsidiam essa reflexão: como são esses lugares? Quais são as especificidades e as particularidades da vida urbana nesses contextos? Quem são as juventudes dessas localidades? Qual é o papel da escola nesses cenários urbanos? Quais são as potencialidades e as fragilidades do ensino de Geografia nesses espaços? Como articular e relacionar as práticas espaciais urbanas e o ensino de Geografia, tendo como referência inicial esses contextos urbanos?

Dado o caráter complexo dos processos de ensino e aprendizagem (em qualquer contexto) e reconhecendo os limites e as dimensões da pesquisa acadêmica, este capítulo

⁵ Ainda que o centro desta pesquisa seja a relação entre as práticas espaciais urbanas de jovens escolares na cidade e o ensino de Geografia, os dados demográficos disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referem-se ao município, de modo que torna-se impossível tomar como referência apenas as populações urbanas.

objetiva: destacar aspectos e elementos que contribuem para a delimitação do objeto da pesquisa; apresentar os recortes temático e espacial da investigação; e expor o estado do conhecimento acerca de pesquisas que dialogam, de alguma forma, com o objeto em análise.

2.1 Os jovens escolares e a cidade pequena: aproximações ao objeto em investigação

Compreender o espaço geográfico é imprescindível para a formação, fortalecimento e exercício da cidadania em qualquer contexto (esta é uma premissa fundamentalmente importante). Em virtude disso, o ensino de Geografia não deve ser estruturado de forma linear ou desarticulada de escalas mais amplas. Ao contrário, deve considerar as inter-relações entre os aspectos presentes nos diversos lugares e suas conexões com a totalidade do espaço global. Assim, a Geografia na escola constitui-se como uma importante abordagem teórico-metodológica para desvelar aspectos intrínsecos ao lugar de vida dos estudantes, bem como sua estreita relação com a dimensão global.

O contexto contemporâneo, marcado pelo desenvolvimento técnico-científico-informacional, expressa-se no território por meio de fluxos cada vez mais intensos e dinâmicos, impulsionados por interações comerciais e comunicacionais em escala global. Nesse contexto, interpretar um lugar de modo isolado da totalidade torna-se um desafio hercúleo ou, até mesmo, impossível, visto que a globalidade está presente nos lugares, e os lugares refletem facetas da totalidade. Esse fenômeno caracteriza a fase atual de desenvolvimento e organização político-econômica e espacial da sociedade.

Os lugares, portanto, não podem ser explicados isoladamente, pois estão conectados (e mantêm inter-relações e conexões) com outros espaços, sejam eles próximos ou distantes, por meios diversos como rodovias, ferrovias, hidrovias, portos e aeroportos ou redes telemáticas. Tais conexões demonstram a interdependência entre os lugares e a diversidade de relações que estabelecem entre si. Assim, analisar as cidades pequenas sob o prisma geográfico constitui um grande desafio, uma vez que, por menor que seja uma cidade (em termos espaciais, demográficos, funcionais ou estruturais), ela está inserida em uma rede urbana e conectada à totalidade das relações globais.

Outro aspecto relevante neste estudo é a compreensão e a delimitação da rede urbana à qual as cidades analisadas estão inseridas. Ainda que esse seja um aspecto secundário, sua relevância decorre das conexões entre os lugares, o que justifica sua menção. Todavia, o foco central desta investigação está na dinâmica intraurbana nas cidades pequenas, dado que o objetivo da pesquisa é apreender e explicitar a relação entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares e o ensino de Geografia nesses contextos.

O estudo da dinâmica intraurbana das cidades pequenas tem se consolidado como um campo de pesquisa em ascensão. Nos últimos anos, observa-se um avanço tanto em número quanto em qualidade dos estudos que exploram essa temática, conforme evidenciam as investigações de Endlich (2006, 2009); Bacelar (2008); Melo (2008); Sposito (2009); Sposito e Jurado da Silva (2009, 2013), entre outros. Entretanto, é importante destacar que a cidade pequena tem sido investigada predominantemente a partir de suas dinâmicas político-econômicas e de suas relações funcionais, considerando a hierarquia da rede urbana. Considerando os critérios da investigação, identificou-se que poucos têm sido os estudos (pesquisas, reflexões e análises) que abordaram a cidade pequena sob o viés do ensino de Geografia, com destaque para os trabalhos de Fresca (2001); Salmeron e Endlich (2021a, 2021b); e Silva e Azevedo (2021).

Ante o exposto, esta pesquisa tem como recorte espacial cidades pequenas localizadas no estado do Tocantins e, como recorte temático, as relações entre as práticas espaciais urbanas e o ensino de Geografia nesse cenário. Como o estudo se insere na linha de pesquisa do ensino, interessa-se, sobretudo, pelas relações a serem estabelecidas entre cidade, cotidiano urbano e o ensino de Geografia, tendo em vista que os processos de ensino e aprendizagem nessa disciplina são influenciados por esses aspectos. Ainda assim, outras temáticas podem cooperar para aprofundar a compreensão e a análise do objeto de estudo.

Compreender as cidades pequenas no universo desta pesquisa significa desvelar aspectos relacionados à localização geográfica, à rede urbana à qual pertencem, aos aspectos econômico, políticos e sociais que compõem sua dinâmica urbana, tal como analisar como os jovens escolares se relacionam tanto com a cidade onde vivem quanto com outras localidades com as quais estabelecem algum tipo de contato.

Investigar as especificidades e particularidades da vida urbana e suas possíveis relações com o ensino de Geografia (a partir do recorte espacial das cidades pequenas) representa um grande desafio, dadas as especificidades do cotidiano de vida, expressas por relações próprias estabelecidas nestes lugares, bem como pela escassez de estudos e investigações que versem sobre a referida temática (resultando em um campo temático de pesquisa a ser, quase que, integralmente construído). Em contrapartida, percebeu-se uma espécie de predomínio de pesquisas que abordam as médias e grandes cidades, sob diversas perspectivas. Nesse sentido, muito embora pesquisas realizadas em outros cenários possibilitem vislumbrar aspectos gerais do objeto de estudo, uma aproximação compreensiva torna-se possível mediante a experiência empírica do pesquisador, uma vez que o autor deste estudo vive e trabalha em uma cidade pequena inserida no recorte espacial de investigação.

A análise compreensiva do objeto concebe que pequenas, médias e grandes cidades compartilham o fenômeno urbano. Entende-se que a vida urbana caracteriza-se pela multiplicidade e complexidade de relações políticas, econômicas, sociais e culturais, aspecto que confere às cidades funções urbanas diversas. Nesse sentido, é possível afirmar que todas as cidades são iguais, posto que, em maior ou menor escala, abrigam o conjunto de relações que definem e caracterizam a vida urbana. No entanto, concomitantemente, as cidades são também diferentes, pois cada uma detém características que as singularizam, seja em termos de suas dimensões espacial, populacional, das formas que abrigam e dos conteúdos que as animam (demarcando dinâmicas específicas com frequências determinadas por sua função urbana predominante). Dessa maneira, as cidades são, ao mesmo tempo, dialeticamente, iguais e diferentes.

Sob essa perspectiva teórica e considerando a experiência vivida nesse cenário urbano, aventa-se como possibilidade que o cotidiano urbano das cidades pequenas mantém especificidades e particularidades demarcadas pelas formas de vivência e pelos vínculos mais intensos estabelecidos entre os sujeitos, bem como pelas relações com os espaços da cidade. Nessas localidades, em função do tecido urbano extremamente pequeno, é possível percorrer e conhecer o espaço urbano em sua completude, o que influencia a maneira como os indivíduos interagem com a cidade.

Assim, entende-se que a vida e o cotidiano urbano em cidades pequenas constituem um campo aberto à investigação, visto que, a despeito da diminuta malha urbana, essas localidades abrigam uma complexidade de relações que caracterizam a vida em sociedade. Assim sendo, as cidades pequenas configuram-se como espaços nos quais coexistem intensas relações de reciprocidade, convivência, conflitos e vivências marcadas pela pessoalidade, relações essas que, no plano urbano, manifestam-se tanto no uso do espaço quanto na ocorrência de conflitos diversos.

Uma outra questão que singulariza as cidades pequenas refere-se à posição de dependência⁶ (em múltiplos aspectos) em relação a outros cenários urbanos. Na hierarquia urbana, as cidades pequenas sofrem influências e condicionamentos de diversas ordens, especialmente a partir de centros urbanos geograficamente próximos, que exercem influência direta sobre os ritmos de vida e o cotidiano de cidades menores. Além disso, as cidades pequenas estão submetidas às influências globais, resultado das múltiplas conexões que estabelecem com outras localidades no plano da totalidade.

⁶ Aspecto percebido de modo empírico em uma cidade pequena, considerando a polarização que a cidade de Palmas (capital do estado do Tocantins) exerce sobre as cidades pequenas da região.

Nesse contexto, considerando as juventudes das cidades pequenas (em especial os jovens escolares), entende-se que vivenciam a condição juvenil de modo concreto por meio das relações estabelecidas com seus pares e com os espaços nos quais participam e estão inseridos. Ainda assim, esses espaços representam possibilidades limitadas para a vida urbana das juventudes, dado que, nessas cidades, há limitações em termos de lazer e diversão, seja pelo controle simbólico ao qual estão submetidos, seja pelas condições sociais, econômicas e culturais em que vivem, ou mesmo pela precariedade dos espaços disponíveis.

Em vista disso, compreender as juventudes urbanas nesses cenários representa também um grande desafio, na medida em que a diversidade dos sujeitos pode, em muitos casos, ser ocultada pelas adversidades e pelas distintas formas de controle social exercidas sobre eles. Esse quadro torna-se ainda mais complexo diante das influências advindas das redes de comunicação digital, que ampliam as referências e as interações dos jovens para além do espaço físico da cidade pequena.

Outro aspecto relevante refere-se às condições sociais e econômicas vivenciadas pela maioria dos jovens que vivem em cidades pequenas, como, por exemplo, limitações e restrições quanto ao acesso à saúde, educação, lazer, cultura, bem como o direito a expressar livremente sua condição de ser no mundo, aspectos (entre outros tantos) que são inerentes à formação e ao exercício da cidadania em distintos espaços. Essas condições se assemelham às das juventudes periféricas das grandes cidades e regiões metropolitanas. Todavia, para os jovens das metrópoles, o espaço urbano representa, ainda que de forma indireta e simbólica, um ambiente de relações espaciais, sociais e culturais mais amplas. Por sua vez, para os jovens das cidades pequenas, o cenário urbano configura-se como um espaço de possibilidades limitadas.

Nessa perspectiva, a escola pode representar, para as juventudes urbanas das cidades pequenas, um espaço essencial para o fortalecimento das relações sociais, funcionando como um lugar de projeção da condição juvenil, particularmente devido às restrições quanto ao lazer e diversão no ambiente urbano. Para além de sua função como um espaço de ensino e aprendizagem, a escola se constitui também como lugar de sociabilidade, aberto à vida em suas múltiplas possibilidades.

Em qualquer contexto, a escola representa uma possibilidade de desenvolvimento cultural para as juventudes. No cenário da cidade pequena, essa função torna-se ainda mais relevante, pois, com frequência, a escola é o único espaço concreto e efetivo que os estudantes possuem para o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, artísticas, estéticas e culturais. Tal realidade se deve ao quadro característico de limitações presente em cidades pequenas.

Para os jovens dessas cidades, a escola é também um lugar de “encontrar todo mundo”, de compartilhar e viver experiências, construir memórias, desafiar normas estabelecidas, de modo que, na cidade pequena, a escola é um espaço extremamente relevante para a expressão da condição juvenil. Isso significa que ela assume uma função ampliada, indo além dos processos formais de ensino e aprendizagem. Assim, a escola é atravessada por uma diversidade de aspectos, como a pluralidade dos sujeitos que a frequentam, as relações e interações sociais que abriga, a diversidade social e cultural das juventudes e os conflitos inerentes à convivência escolar (como os conflitos entre jovens e os que envolvem o questionamento das normas e rotina escolar).

Diante desse contexto, considerando o cotidiano urbano e a importância da escola para juventudes de cidades pequenas, é preciso refletir acerca das fragilidades e potencialidades que o fenômeno urbano proporciona ao ensino de Geografia na escola. As fragilidades referem-se tanto às limitações e restrições espaciais, sociais e culturais presentes nas cidades pequenas, como também estão relacionadas ao modo de vida característico destes lugares, que, considerando suas especificidades e particularidades, reduzem possibilidades e oportunidades. As potencialidades, por outro lado, dizem respeito a aspectos que podem ser maximizados por meio de ações pedagógicas efetivas, aproveitando as conexões entre a vida cotidiana na cidade pequena e suas relações e o desenvolvimento de processos cognitivos para tornar a aprendizagem mais significativa.

As fragilidades podem ser entendidas como um duplo processo: as limitações do espaço urbano, relacionadas às dimensões espaciais, ao conteúdo urbano e às possibilidades de aprendizagem; as limitações dos processos de ensino e aprendizagem, que não conseguem articular as dimensões do cotidiano urbano dos estudantes como uma interface para o desenvolvimento de aprendizagens culturalmente relevantes e significativas.

Essas barreiras no ensino de Geografia no contexto das cidades pequenas podem desconectar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes, contribuindo para a falta de interesse na disciplina e para dificuldades em compreender a complexidade dos processos sócio-espaciais⁷ que moldam seu cotidiano e o mundo em que vivem.

No campo das potencialidades, entende-se que as dimensões do cotidiano urbano constituem importante referência para a introdução, significação e ressignificação de temas e conteúdos no ensino de Geografia, compreendendo que, ao desenvolver e articular as práticas espaciais cotidianas que compõem a vida dos jovens escolares na cidade à totalidade global

⁷ Diante da diferenciação conceitual entre os termos sócio-espacial e socioespacial, adota-se nesta pesquisa a compreensão apresentada por Souza (2013).

(explicitando relações, inter-relações e conexão da cidade pequena com outras escalas geográficas), potencializam-se processos de ensino e aprendizagem. Por isso, defende-se que o modo como os estudantes percebem, vivenciam e compreendem as formas, conteúdos, processos e funções presentes na cidade constitui aspecto fundamental para o ensino de Geografia.

Essa compreensão é fundamental por entender que a referida relação pode mobilizar os estudantes para seu desenvolvimento intelectual-cognitivo, tornando a aprendizagem mais significativa. No entanto, deve-se reconhecer que a dimensão do lugar representa apenas uma parte da totalidade. No processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ir além da escala local, ampliando a análise para escalas mais abrangentes, a fim de considerar a complexidade das relações espaciais e a não linearidade dos processos cognitivos.

O ensino de Geografia, portanto, contribui sobremaneira para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, cultural, político e social dos sujeitos e proporciona a compreensão do espaço, desde as espacialidades presentes no cotidiano vivido pelos estudantes até as distintas configurações espaciais em outros contextos. Ele pode proporcionar aos jovens escolares uma formação humanística com dimensões política, cultural, social e espacial, aspecto que propicia aos estudantes em processo de aprendizagem compreender seus lugares de vida (suas espacialidades, suas múltiplas relações) e o espaço geográfico como totalidade. Assim, o ensino de Geografia constitui-se como uma mediação, para que os estudantes construam, de forma ativa, autônoma e participativa, sua própria cidadania, ancorados em seu contexto de vida, mas também considerando outras escalas.

Esse processo proporciona aos sujeitos interpretar seu lugar no mundo e, a partir dessa posição, agir na transformação da sociedade para a constituição de espaços mais justos, sendo, portanto, base para a formação e para o exercício da cidadania. Nesse entendimento, compreende-se que a cidadania possui uma dimensão espacial/territorial e revela-se na concretude de um espaço tangível, expressando-se, de modo mais explícito, no cenário das cidades e no cotidiano urbano.

Nessa perspectiva, entende-se que há uma relação de reciprocidade dialética entre as práticas espaciais urbanas de jovens escolares e o ensino de Geografia, que pode ser potencializada no contexto da cidade pequena. De modo que as práticas espaciais dos sujeitos estruturam as relações cotidianas e o cotidiano urbano constitui-se como potencialidade para ensinar e aprender Geografia e para a formação e exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, em consonância com Pires (2013), concebe-se que as práticas espaciais,

são rotineiras e estratégicas, ordenadas e dinâmicas, [representam] um movimento dialético de produção/apropriação/reprodução do espaço, uma articulação espaço-tempo. Sendo próprias dos indivíduos, as práticas espaciais são definidas pela vida cotidiana de quem as pratica e são nutridas de subjetividade/objetividade, de conhecimentos e visões de mundo que podem orientar o olhar, o pensar e o intervir no espaço. (p. 94)

Desse modo, a cidade pequena constitui-se como um cenário urbano particular, que guarda especificidades frente a outras cidades e, nesse sentido, deve-se considerar as práticas espaciais dos sujeitos em seus itinerários de realização da vida, bem como o intrincamento de relações, interações e conexões estabelecidas com a totalidade. Assim, concebe-se que a compreensão do papel desempenhado pelas práticas espaciais nas cidades pequenas torna-se fundamental para entender também o modo de vida urbano e as relações cotidianas empreendidas nestes lugares, aspecto que constitui-se como potencialidade para ensinar e aprender Geografia. Nesse cenário, tais práticas constituem-se como potencialidades para o ensino de Geografia, favorecendo a formação cidadã, que por sua vez, favorece o exercício da cidadania, se colocando como possibilidade para transformação do espaço e do cotidiano urbano.

Nesse entendimento, a cidade pequena pode ser abordada de distintas maneiras no ensino de Geografia, mobilizando processos de aprendizagem de forma significativa e servindo como referência para a compreensão de cenários mais complexos. Sendo possível desenvolver análises a partir de situações de aprendizagem presentes no cotidiano urbano das referidas cidades. O ensino de Geografia pode explorar temas como a formação da paisagem urbana, considerando a observação dos jovens nos percursos que realizam pela cidade, até a percepção das desigualdades e diferenças sócio-espaciais.

Além disso, é possível abordar temas como participação política e cidadã ao analisar como as ações do poder público impactam a cidade, por exemplo, por meio da conservação e construção de infraestruturas em áreas centrais em detrimento de espaços periféricos. Outro aspecto relevante é a possibilidade de estudar as relações comerciais estabelecidas entre a cidade pequena e outros locais, permitindo que os estudantes compreendam redes e conexões regionais e globais.

Há múltiplas possibilidades de articular efetivamente as práticas espaciais urbanas dos jovens ao ensino de Geografia. Desde a abordagem de elementos perceptíveis da paisagem até o estudo das dinâmicas físico-naturais e comerciais no contexto das cidades pequenas. Esses aspectos ilustram como essas cidades, embora frequentemente invisibilizadas no currículo, nas orientações didático-pedagógicas e nos materiais didáticos, podem e devem ser abordadas como

um objeto de conhecimento relevante. Desse modo, entende-se que, a partir da compreensão do lugar, é possível ampliar a percepção dos estudantes para compreender o mundo.

Nessa compreensão, relacionar as práticas espaciais de jovens nesses contextos, como dimensão da construção de aprendizagens pode desempenhar um papel importante no ensino de Geografia. Isso porque aspectos e elementos presentes nas cidades pequenas constituem-se referências fundamentais para a mobilização de situações de aprendizagens verdadeiramente significativas.

No processo de assimilar o objeto de estudo, a subseção a seguir destaca o cenário de desenvolvimento da pesquisa, apresentando os recortes espacial e temático da investigação. O recorte espacial corresponde às cidades pequenas do estado do Tocantins, ao passo que o recorte temático abrange a relação entre práticas espaciais urbanas no contexto da cidade pequena e o ensino de Geografia. Defende-se que essa abordagem fundamenta e mobiliza consideravelmente os processos de ensino e aprendizagem, além de contribuir para a formação cidadã dos estudantes.

2.2 Os recortes da pesquisa: a delimitação temática e espacial do universo de investigação

Esta pesquisa investiga a relação entre a vida dos jovens escolares em cidades pequenas e o ensino de Geografia em sala de aula. Busca-se compreender como a geografia da vida cotidiana contribui (ou pode contribuir) para o ensino de geografia, ou seja, de que maneira aspectos e elementos característicos do cotidiano dessas cidades podem ser reconstruídos e transformados, traduzindo-se em aprendizagens. Parte-se do pressuposto de que a cidade vivida empiricamente, no processo de construção de aprendizagens, torna-se objeto do pensamento. Assim, a pesquisa procura entender como os jovens vivenciam, significam e ressignificam a cidade, articulando a relação entre a cidade experienciada no dia a dia e os temas e conteúdos abordados no ensino de Geografia.

Para isso, algumas temáticas são fundamentais neste estudo: a compreensão das juventudes; as cidades pequenas como recorte espacial da totalidade; o cotidiano urbano no contexto das cidades pequenas; o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; e o ensino de Geografia como mediação da relação entre aspectos empíricos (a cidade vivida) e aspectos teórico-conceituais (a cidade como objeto do pensamento) na Geografia escolar.

Iniciando o percurso de delimitação do objeto, adota-se como ponto de partida, em conformidade com Dayrell (2003), Turra Neto (2013) e Cavalcanti (2023), a concepção de juventude no plural, uma vez que a referida perspectiva abriga uma diversidade de expressões

e manifestações, não podendo ser abordada de forma singular e/ou homogênea, porque isso implicaria em uma compreensão reducionista do tema. Assim, faz-se necessário compreender e abordá-la a partir de uma perspectiva plural do conceito, concebendo-a como juventudes. Nesse sentido, Oliveira (2024, p. 4) reforça que

existem diversas formas de ser jovem e que as experiências juvenis podem variar amplamente dependendo de fatores como idade, gênero, etnia, classe social, espacialidades, entre outros. Portanto, ao utilizar o termo "juventudes", está-se reconhecendo e dando visibilidade à pluralidade de experiências e identidades juvenis.

Assim, as juventudes têm sua condição juvenil demarcada por diversos aspectos, desde os marcadores como identidade raça, gênero, orientação sexual (entre outras possibilidades), passando por aspectos relacionados às suas condições de vida (social, econômica e cultural) ou mesmo relacionados a cenários condicionantes (presentes ou ausentes) no lugar que ocupam no território. Tais fatores condicionam as formas de experienciar a juventude, considerando as distintas possibilidades de vida presentes em cidades pequenas, médias ou grandes e as diferenças regionais do território.

Em acréscimo aos aspectos destacados, a constituição de espacialidades e territorialidades pode resultar em distintas formas de adversidade, tensão e conflito, assim como na manifestação de múltiplas identidades (periférica, negra, trabalhadora, estudante etc.). Esses fatores podem potencializar ou limitar a expressão da condição juvenil, influenciando suas interações com seus pares (no processo de constituição de espacialidades) e com o mundo.

Nesse percurso, interessa a compreensão dos jovens como sujeitos sociais (Dayrell, 2003), como seres humanos que constroem relações objetivas e subjetivas com o mundo, como seres que vivem e ocupam uma posição em um espaço eminentemente social, sendo também seres singulares conforme suas relações identitárias. Interessa, ainda, delimitar que as juventudes foco da pesquisa são aquelas vinculadas ao processo de educação formal, denominadas por Cavalcanti (2012b) como jovens escolares, ou seja, jovens devidamente vinculados à escola.

Ao buscar definir a cidade pequena, é importante interpretar, antes de tudo, que a expressão “cidade pequena” é formada por um substantivo e um adjetivo. Este, quando posposto na expressão, qualifica o substantivo, atribuindo um sentido de valoração, caracterizando-o. Outrossim, o substantivo “cidade” não qualifica o adjetivo “pequena”; na verdade, é qualificado por este, o que justifica o uso da expressão. Dessa forma, utiliza-se, ao longo deste trabalho, a expressão cidade pequena em contraposição à expressão pequenas cidades, ainda que, em alguns estudos, as duas expressões sejam tomadas como sinônimos.

Diante de múltiplas perspectivas, possibilidades e dificuldades em conceituar cidade pequena, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) adota a categorização demográfica, que possibilita inferir que as cidades pequenas são aquelas com quantitativo populacional inferior a 100 mil habitantes⁸. Entretanto, em diferentes contextos, essa categorização não se aplica ou não consegue responder a questões específicas como as funções urbanas, a dinâmica cultural, as relações sociais e espaciais e o cotidiano urbano em cidades com quantitativo populacional extremamente reduzido.

Nesta investigação, são considerados centrais aspectos como a prática social presente no cotidiano urbano desses lugares, que singularizam as cidades e diferenciam-nas de cidades maiores. Para este estudo, cidades pequenas são aquelas que apresentam um contingente populacional inferior a 20 mil habitantes, ainda que o recorte espacial da pesquisa abarque cidades com quantitativo populacional ainda menor, inferior a 5 mil habitantes, sendo esta, apenas uma opção para fins de individualização do objeto.

Assim, considerando a multiplicidade de aspectos que caracterizam as cidades pequenas, bem como as dificuldades e limitações para defini-las, propõe-se, como esforço de conceitualização, concebê-la como um recorte espacial singular, que revela facetas da totalidade, mas também expressa-se por meio de particularidades e especificidades próprias. Nesse sentido, a cidade pequena traduz-se como uma parte da totalidade que revela, em seu interior, singularidades e conexões, relações e interrelações escalares entre o exíguo cenário urbano que a constitui e a complexidade das relações espaciais, políticas, sociais, culturais e econômicas globais.

As cidades pequenas são um recorte espacial da totalidade e, como tal, apresentam dinâmica social, política, cultural e espacial específica e revelam um cotidiano urbano peculiar, diferenciando-se de médias e grandes cidades em muitos aspectos. No entanto, são também marcadas por relações espaço-temporais que estão inseridas na complexa dinâmica global das relações de produção, circulação e consumo de bens materiais/imateriais e de serviços. Desse modo, elas são iguais e dialeticamente diferentes de cidades médias e grandes, visto que, embora apresentem especificidades e particularidades, estão submetidas à mesma lógica do modo de produção hegemônico.

É importante destacar que, embora o município seja mencionado como unidade administrativa, o objeto de análise não é a totalidade do território municipal, mas a cidade e o

⁸ “Foram consideradas como médias concentrações urbanas aquelas que têm tamanho populacional acima de 100.000 até 750.000 habitantes e, as grandes concentrações urbanas, as com população acima de 750.000 habitantes.” (IBGE, 2023, p. 69)

cotidiano urbano que abriga. Em vista disso, a cidade (considerada a sede do município) é a principal referência para a delimitação do recorte espacial do estudo.

Como um dos aspectos centrais desta investigação, importa sobremaneira a compreensão dos processos de aprendizagem realizados pelos estudantes, bem como quanto a aspectos que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como consciência, percepção, pensamento e formação de conceitos), considerando que ambos os processos são influenciados por diversos fatores que interagem e formam um sistema complexo.

Nessa perspectiva, esta análise adota os pressupostos da compreensão vigotskiana dos processos cognitivos, compreendendo-os como um conjunto de fenômenos, complexos e dinâmicos, resultado de relações materiais, históricas, culturais e sociais intrínsecas às relações estabelecidas pelos sujeitos no espaço. Nesse entendimento, considera-se que a formação do pensamento (mediado em processos educativos) ocorre na interação entre os conceitos cotidianos (empíricos) e os conceitos científicos (organizados de modo lógico e sistemático). No caso deste estudo, concebe-se que tal relação se dá no entrelace entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares e os temas e conteúdos do ensino de Geografia na escola.

Os objetos empíricos se tornam objetos do pensamento à medida que, por meio de sua significação e ressignificação, são construídos conceitualmente através de diversificados processos de mediação. Nesse entendimento, considerando cenários e contextos diversos, bem como múltiplas situações de aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e cognitivo é favorecido, resultando em processos de abstração e generalização. Esse movimento ocorre em duas direções: do real concreto ao concreto pensado, como processo de abstração; e do concreto pensado ao real concreto, como um processo de generalização.

Sob a perspectiva vigotskiana, a formação de conceitos e, portanto, do pensamento, constitui-se como um processo complexo, no qual múltiplos fatores estão envolvidos, desde as condições histórico-materiais, culturais e sociais dos sujeitos, até os processos de mediação simbólica e a respectiva constituição de processos intrassubjetivos.

O ensino de Geografia pode, então, ser potencializado pelo estabelecimento de relações entre as práticas espaciais urbanas no contexto das cidades pequenas e a mediação didático-pedagógica de temas e conteúdos do ensino de Geografia. Concebe-se que esse processo possibilita aos jovens escolares estabelecer relações em distintas escalas e compreender vínculos, nexos e interdependências de eventos e fenômenos (sócio-espaciais) presentes em seu espaço de vida e no mundo como totalidade geográfica.

Refletir sobre as finalidades do ensino de Geografia na formação de jovens escolares implica compreender essa área de conhecimento como uma importante mediação no processo

de formação para o exercício da cidadania. Entendendo que a cidadania, por seu turno, possui uma dimensão espacial e territorial, aspecto que potencializa ou limita as possibilidades, oportunidades e condições de vida dos sujeitos no espaço urbano em distintos contextos.

Desse modo, entende-se que o ensino de Geografia possui importância singular para o desenvolvimento humano, uma vez que favorece o desvelamento e a compreensão de relações sócio-espaciais, desde o lugar de vida dos sujeitos à complexidade do espaço geográfico como totalidade. Esse processo favorece a formação da consciência crítica e a percepção das desigualdades sociais e espaciais (que direta ou indiretamente os afligem), proporcionando que os estudantes reconheçam as estruturas e os aspectos hegemônicos que os afetam e, a partir disso, construam possibilidades de transformar suas relações com os espaços de sua cidade e com outros lugares.

É importante ressaltar, uma vez mais, que as cidades pequenas apresentam especificidades e particularidades que as tornam, ao mesmo tempo, semelhantes e distintas entre si e, considerando que o recorte temático propõe investigar a relação entre práticas espaciais urbanas e o ensino de Geografia, foram selecionadas para análise cidades pequenas no estado do Tocantins, cujas unidades escolares pertencem à Superintendência Regional de Ensino de Palmas-TO (SRE/Palmas-TO).

A SRE/Palmas-TO compõe a estrutura administrativa do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, em cuja estrutura estão situadas unidades de ensino das cidades de Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Lajeado, Mateiros, Novo Acordo, Palmas, Porto Nacional⁹ Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins. As unidades escolares da cidade de Palmas (capital do estado do Tocantins) e do distrito de Luzimangues (localizado no município de Porto Nacional), foram excluídas deste percurso investigativo, dada as suas dimensões espaciais e populacionais, bem como sua dinâmica social, política, cultural e econômica, aspectos que a distancia dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Por seu turno, os municípios (e, conseqüentemente, as cidades) que compõem o recorte espacial da pesquisa localizam-se na porção centro-leste do estado (conforme figura 1), que representa importante polo turístico¹⁰ do Tocantins. Nesse sentido, para fins de individualização do objeto e sua melhor especificação, faz-se necessário diferenciar a Área de Proteção Ambiental do Jalapão, que é composta pelos municípios de Mateiros, Novo Acordo e Ponte

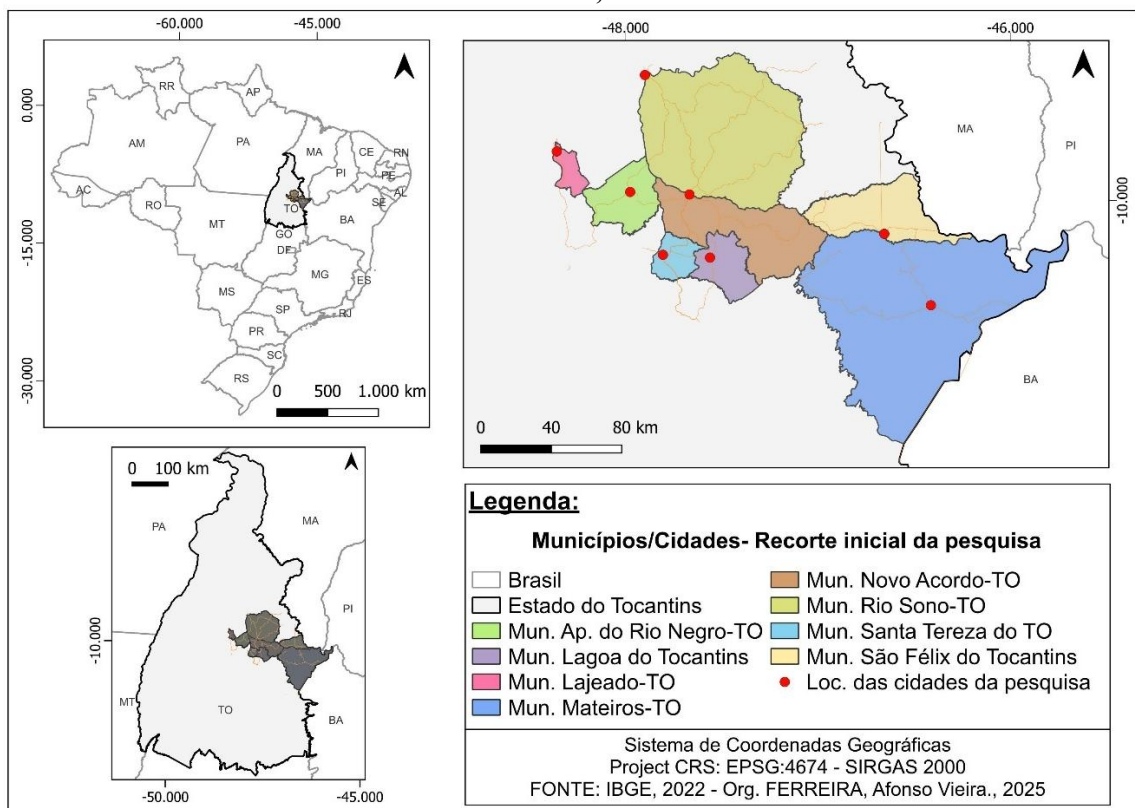
⁹ Especificamente, unidades escolares localizadas no distrito de Luzimangues (que não fazem parte desta investigação).

¹⁰ Neste percurso, ao indicar “região do Jalapão”, está-se referindo aos municípios que direta ou indiretamente são impactados pela atividade turística na região centro-leste do estado do Tocantins, em especial São Félix do Tocantins, Mateiros e Ponte Alta do Tocantins.

Alta do Tocantins, e o Parque Estadual do Jalapão, que se encontra localizado integralmente no município de Mateiros (Naturatins, 2003), considerando que estes aspectos delimitam um fator geográfico importante e contribuem para a compreensão do lugar, bem como as práticas sociais e espaciais a ele associadas.

Desse modo para fins de caracterização, três municípios compõem a região turística do Jalapão¹¹ (Novo Acordo, Mateiros e São Félix do Tocantins); dois fazem parte da Região Metropolitana de Palmas (Aparecida do Rio Negro e Lajeado); dos outros três municípios, dois são impactados indiretamente (por serem vias de acesso à capital do estado e/ou ao roteiro ecoturístico do Jalapão) pela dinâmica ecoturística da região do Jalapão (Lagoa do Tocantins e Santa Tereza do Tocantins); e, por fim, o município de Rio Sono, que apresenta uma especificidade importante: a sua população rural é superior à população urbana (recentemente tem experimentado a expansão do agronegócio).

Figura 1. Localização da área de pesquisa, recorte inicial, municípios do estado do Tocantins, 2022.



Fonte: IBGE (2022).

¹¹ O município de Ponte Alta do Tocantins integra a região turística do Jalapão; no entanto, suas unidades escolares compõem a seccional administrativa de Porto Nacional. Por esse motivo, a cidade de Ponte Alta do Tocantins não se encontra inserida no recorte espacial da pesquisa. (<https://www.to.gov.br/jalapao/w2szzqpn9qm>)

Em termos populacionais, o recorte espacial que compõe a pesquisa é formado por municípios que apresentam população inferior a 5 mil (Tabela 1). É importante destacar que este aspecto confere à essas cidades um cotidiano urbano que difere sobremaneira de médias e grandes cidades, ressaltando, uma vez mais, as dificuldades e as limitações para conceituar cidade pequena conforme a proposição oficial (que considera como cidades pequenas aquelas que apresentam contingente populacional inferior a 100 mil habitantes).

Tabela 1. População residente (rural e urbana) dos municípios que compõem a pesquisa, estado do Tocantins, 2022

Nº	Municípios	População residente		
		População urbana	População rural	População total
1	Aparecida do Rio Negro	3.577	1.279	4.856
2	Lagoa do Tocantins	2.510	1.006	3.516
3	Lajeado	2.433	924	3.357
4	Novo Acordo	3.265	704	3.969
5	Mateiros	1.552	1.196	2.748
6	Rio Sono	2.025	2.816	4.841
7	Santa Tereza do Tocantins	1.833	948	2.781
8	São Félix do Tocantins	1.273	510	1.783
Total		18.468	9.383	27.851

Fonte: IBGE (2022).

Faz-se importante destacar, que dos 139 municípios que compõem o estado do Tocantins, 130 deles têm população inferior a 20 mil habitantes. Em virtude disso, as cidades analisadas representam um recorte importante para análise e compreensão do objeto, tendo em vista que o cotidiano urbano expresso nestes lugares constitui-se como cenários instigantes para a compreensão espacial e para a potencialização de processos significativos de ensino e aprendizagem.

As cidades que compõem a pesquisa apresentam especificidades e particularidades, caracterizando-se por apresentar uma dinâmica urbana peculiar, que realça traços da vida rural em contraste com aspectos do dinamismo presente nos grandes centros. Essas cidades simbolizam a vida urbana em um cenário extremamente reduzido, combinam nostalgia e tranquilidade, típicas das cidades pequenas, com o dinamismo técnico-produtivo impulsionado pela expansão do agronegócio e pelo crescimento da atividade ecoturística na região do Jalapão.

Nessa perspectiva, esta pesquisa põe-se em frontal concordância com Jurado da Silva (2013), que concebe que a cidade pequena constitui-se como uma totalidade particular do espaço geográfico. Como objeto de ensino, a cidade pequena revela-se como um potente instrumento pedagógico para estruturação de processo de mediação no ensino de Geografia. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas educativas, de modo significativo, deve entrelaçar

as práticas espaciais cotidianas dos jovens escolares no cenário urbano das cidades pequenas e o ensino de Geografia na escola.

Nessa direção, o ensino de Geografia no contexto das cidades pequenas enfrenta um duplo desafio:

- i. Compreender a cidade e o fenômeno urbano nesse contexto particular, abordando-o como objeto empírico;
- ii. Desenvolver práticas didático-pedagógicas que possibilitem transformar a cidade em objeto do pensamento, superando as limitações impostas pelo currículo, pela organização do material didático e pela mediação pedagógica dos conteúdos.

Portanto, os desafios destacados representam limitações e também possibilidades, visto que, com frequência, dificultam a articulação entre a cidade vivida e a cidade ensinada nas aulas de Geografia, mas também constituem-se como oportunidades para o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas. Tais práticas podem tornar o ensino mais significativo, utilizando a escala do lugar e as experiências de vida dos estudantes como referência para a abordagem dos temas e conteúdos geográficos.

A seguir, no processo de iluminação do objeto, a próxima subseção apresenta a construção do estado do conhecimento (Morosinia; Fernandes, 2014) acerca do atual cenário de pesquisas que abordam ou tangenciam a relação entre juventudes, práticas espaciais urbanas, cidade, cidade pequena e o ensino de Geografia.

2.3 O estado do conhecimento (a partir de pesquisas sobre): juventudes, cidade [pequena], cotidiano urbano e o ensino de Geografia

No percurso de desvelamento do objeto em estudo, realizou-se o levantamento e a identificação de pesquisas em banco de teses e dissertações, considerando a amplitude e a diversidade de pesquisas disponíveis nessas plataformas digitais. Especificamente, a investigação foi conduzida no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹², que está hospedado na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse banco disponibiliza acesso a dissertações e teses de todas as áreas do conhecimento, provenientes de 145 universidades brasileiras (públicas e privadas), abrangendo todas as regiões do país.

¹² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

A construção do estado do conhecimento teve como objetivo formular uma compreensão mais alargada sobre o tema em estudo, a partir da análise das produções que apresentassem temáticas correlacionadas ao objeto de pesquisa. Explicita-se, uma vez mais, que este estudo aborda, de modo central, os seguintes eixos temáticos: juventudes; práticas espaciais urbanas; cidade; cidade pequena; e o ensino de Geografia, entendendo que tais aspectos são fundamentais para a compreensão do objeto em investigação, considerando o recorte espacial da pesquisa.

Para tanto, realizou-se um levantamento no BDTD com base nos seguintes critérios de inclusão: disponibilidade no Banco Digital de Teses e Dissertações, enquadrar-se dentro do lapso temporal de 2010 a 2023 (considerando que esse lapso temporal constitui-se como um período significativo para revelar a produção acadêmica sobre o tema, considerando o conjunto de transformações estruturais da educação brasileira); ser uma produção acadêmica da ciência geográfica; apresentar correlação com os temas investigados, abordando aspectos relacionados ao objeto da pesquisa.

A partir da especificação dos critérios, foram realizadas buscas combinadas com descritores previamente estabelecidos (Tabela 2) e a respectiva análise das produções encontradas, sendo listadas como relevantes aquelas que apresentassem no título, ao menos, um dos descritores utilizados e, nas palavras-chave, duas palavras coincidindo com descritores utilizados na busca. Em seguida, procedeu-se a leitura do resumo, a análise do sumário e o estudo aprofundado daquelas que mantinham correlação com o objeto desta investigação.

Tabela 2. Pesquisa de levantamento de Teses e Dissertações no Banco Digital de Teses e Dissertações entre 2010 e 2023¹³

Descritores da busca	Produções encontradas	Relevantes para a pesquisa	
		Mestrado	Doutorado
Ensino de Geografia, Práticas Espaciais Urbanas e Cidade	228	4	1
Ensino de Geografia, Práticas Espaciais Urbanas e Cidade Pequena	74	-	-
Juventudes, Cidade e Cidadania	170	2	-
Juventudes, Cidade Pequena e Cidadania	28	1	-
Práticas Espaciais Urbanas, Juventudes e Cidade	233	-	1
Práticas Espaciais Urbanas, Juventudes e Cidade Pequena	76	-	-
Ensino de Geografia, Juventudes e Cidade	75	1	-
Ensino de Geografia, Juventudes e Cidade Pequena	21	-	-

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações¹⁴.

¹³ Levantamento realizado entre os dias 2 e 7 de maio de 2024.

¹⁴ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Ao analisar a Tabela 2, alguns aspectos se destacam: foram encontrados poucos trabalhos apresentando a relação entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares na cidade e o ensino de Geografia na etapa da Educação Básica. Quanto aos objetivos da pesquisa e à combinação de descritores, obtiveram-se apenas duas teses consideradas relevantes para a pesquisa. Vale destacar que nenhum dos trabalhos analisou a relação entre ensino de Geografia e cidade, tomando como recorte espacial as cidades pequenas. Assim, na busca combinada, conforme os descritores apresentados e os critérios estabelecidos, obteve-se um total de 10 produções (oito dissertações e duas teses). A seguir, apresentam-se aspectos gerais das pesquisas, que de algum modo dialogam com esta investigação.

Gomes (2020) analisou, em sua dissertação, intitulada “Práticas Espaciais e Ensino de Geografia: uma proposta de sequência didática com alunos do EAJA”, as práticas espaciais de estudantes da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e sua relação com o ensino de Geografia, tendo como recorte duas escolas municipais da cidade de Goiânia. Em suas análises, o autor investigou em que medida as práticas espaciais dos estudantes podem contribuir para que o ensino de Geografia seja significativo, considerando, no contexto de vida dos estudantes da EAJA, questões relacionadas ao mundo do trabalho e ao cotidiano vivenciado por esses alunos na cidade.

Segundo Gomes (2020, p. 86), as práticas espaciais urbanas “podem ser pensadas como as trajetórias e rotinas que os sujeitos realizam diariamente em seu cotidiano e as formas com que eles se estruturam no espaço para sobreviverem”. O autor destaca, ainda, a existência, na cidade, de uma diversidade de problemas sócio-espaciais expressos no cotidiano urbano, que interferem sobremaneira na vida das pessoas. Que segundo o autor, devem ser objeto de análise no ensino de Geografia, “tais como a mobilidade, a segregação socioespacial, as centralidades urbanas, as rugosidades e, conjuntamente, os novos fenômenos e configurações que vêm se estabelecendo na estrutura das cidades” (Gomes, 2020, p. 87).

Gomes (2020) destaca, ainda, que os estudantes da EAJA estão imersos ou envolvidos em “uma ampla gama de dilemas, problemas, contradições e vivências na cidade em que vivem, trazendo conhecimentos cotidianos capazes de serem estudados de forma crítica” (Gomes, 2020, p. 141). Desse modo, o autor evidencia possibilidades e potencialidades que as práticas espaciais urbanas (de jovens estudantes da EAJA na cidade de Goiânia) possuem para o ensino de Geografia.

Em dissertação intitulada “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do município de Duque de Caxias, RJ”, Souza (2017) analisou de que maneira a cidade e o urbano contribuem para a construção de conceitos geográficos escolares em consonância com as

práticas socioespaciais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Duque de Caxias (RJ). A autora defendeu que a relação entre as práticas socioespaciais e o ensino de Geografia, a partir de cenários conhecidos e vivenciados por estudantes da EJA, são indispensáveis para tornar o ensino de Geografia significativo.

A autora, compreendendo que os jovens estudantes da EJA estão imersos no mundo do trabalho, questiona: “por que não desenvolver atividades didáticas na disciplina de Geografia a partir do mundo do trabalho, sendo esta, uma forma de dialogar com a realidade vivida através dos próprios relatos dos alunos” (Souza, 2017, p. 107). Tal questionamento reflete uma crítica traçada, acerca do currículo formal utilizado nas escolas pesquisadas.

Ao abordar a dimensão do cotidiano urbano como um dos importantes aspectos para a formação cidadã, a autora destaca que “a leitura geográfica parte do reconhecimento do cotidiano do aluno, do seu direito enquanto cidadão, morador e estudante, de se entender como parte do processo de construção do seu espaço vivido” (Souza, 2017, p. 201). Destaca, ainda, que o ensino de Geografia proporciona a leitura e a compreensão espacial da realidade vivida e de outros contextos de distintos espaços produzidos pela sociedade.

Por sua vez, Leite (2019) evidencia as práticas socioespaciais de estudantes da etapa do Ensino Médio de um bairro da cidade de Duque de Caxias (RJ). A pesquisa teve como objetivo analisar, a partir das práticas socioespaciais dos alunos, leituras do espaço urbano de Duque de Caxias e do bairro Taquara, visando à participação mais efetiva na construção do conhecimento geográfico. Para tanto, o autor relacionou as práticas socioespaciais, por meio do cotidiano urbano, à construção dos conhecimentos geográficos.

Reforçando esse posicionamento, o autor pondera que “a construção do conhecimento geográfico deve-se principiar pelas leituras que eles fazem a partir de suas práticas socioespaciais, pois é através dela que a sociedade se relaciona com o seu meio e organiza suas vidas” (Leite, 2019, p. 54). Desse modo, o autor defende que as práticas socioespaciais dos estudantes contribuem sobremaneira para o processo de construção do conhecimento geográfico.

Para o autor, “estudar a cidade e o urbano articulado às práticas e os saberes socioespaciais dos alunos emerge como uma alternativa metodológica para o ensino de Geografia, possibilitando relacionar os conteúdos e os conceitos geográficos [...] como pobreza, violência, segurança” (Leite, 2019, p. 137) ao cenário de vida dos estudantes como forma de relacionar, de modo significativo, o cotidiano urbano aos aspectos teóricos do ensino de Geografia.

Em sua pesquisa, Pinheiro (2020) investigou como se efetiva o ensino de Geografia na sala de aula, tendo como referência as práticas espaciais cotidianas na cidade. Os sujeitos de sua pesquisa foram estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (GO). No desenvolvimento do trabalho, o autor estabeleceu relações entre o ensino de Geografia, as práticas espaciais cotidianas na cidade e a mediação didática do conteúdo como forma de potencializar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina.

O autor compreende como as práticas cotidianas aquelas que se expressam por meio das distintas espacialidades que os sujeitos constroem com o seu lugar em todas as dimensões em que sua vida se realiza, dado que “as práticas cotidianas se revelam nas particularidades que cada indivíduo constrói com o lugar, na moradia, no trabalho, nas formas de se apropriar dos espaços públicos e privados” (Pinheiro, 2020, p. 20). No que tange à vida cotidiana, para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, o autor defende a “ideia de que tais práticas poderão ser referência para se ensinar qualquer conteúdo da Geografia escolar” (Pinheiro, 2020, p. 43).

O autor sustenta, ainda, que as práticas espaciais cotidianas são referências essenciais para a mediação didática de qualquer conteúdo da Geografia escolar. Dessa forma, compreende-se, em consonância com o autor, que é na dinâmica da vida que ocorrem a produção, a reprodução e a ressignificação do espaço e do modo de vida urbano. Tais aspectos são fundamentais para estabelecer referências significativas entre as experiências cotidianas dos sujeitos na cidade e o ensino Geografia, tornando o aprendizado mais relevante e contextualizado.

Christan (2020), por sua vez, em pesquisa doutoral intitulada “A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia”, buscou compreender a prática espacial cotidiana como importante dimensão dos conhecimentos geográficos docentes. A pesquisa abordou de que modo as práticas espaciais cotidianas de professores de Geografia na cidade de Cuiabá (MT) relacionam-se com a prática pedagógica do ensino de Geografia na Educação Básica. Para a autora, “as práticas espaciais cotidianas proporcionam aos sujeitos a dimensão do espaço percebido que, por sua vez, são mediadas por representações simbólicas decorrentes do espaço vivido” (Christan, 2020, p. 19).

Em virtude disso, segundo a autora, as relações objetivas e subjetivas expressam e demarcam os modos de apropriação e os usos dos espaços urbanos e dos distintos lugares da cidade. De acordo com a autora, investigar esse processo pode potencializar e reforçar práticas pedagógicas significativas no ensino de Geografia. Christan (2020) destaca, ainda, como

aspecto importante para a prática no ensino de Geografia as possibilidades de vida que os professores estabelecem nas cidades em que vivem.

Em seu percurso, a autora estabeleceu distinções entre prática pedagógica e prática docente, definindo as práticas pedagógicas como aquelas caracterizadas “pela intencionalidade da ação no atendimento das demandas e promoção das condições necessárias para a concretização da aprendizagem” (Christan, 2020, p. 19). Nesse sentido, a autora estabeleceu a distinção entre práticas pedagógicas e práticas docentes, afirmando que “todas as atividades desenvolvidas pelo professor são práticas docentes, [mas] só serão pedagógicas quando estiverem imbuídas de intencionalidade da ação para atender às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (Christan, 2020, p. 88).

Nessa compreensão, há relações entre as práticas espaciais dos professores na cidade e a prática pedagógica na escolarização básica, dado que “as práticas espaciais, por serem intrínsecas aos indivíduos, são impregnadas de objetividade e subjetividade, de concepções e conhecimentos que podem influenciar o olhar, o pensar e o intervir no espaço” (Christan, 2020, p. 62). Segundo a autora, tais aspectos constituem elementos referenciais para a prática pedagógica do professor de Geografia. Nesse entendimento, Christan (2020) conclui que as práticas espaciais cotidianas na cidade apresentam:

[...] potencialidades para a didática da Geografia. No âmbito do ensino, a potencialidade está relacionada às etapas de compreensão e transformação do raciocínio e ação pedagógicos, empregando nas práticas pedagógicas analogias e demonstrações relacionando os conteúdos à vida cotidiana (Christan, 2020, p. 186).

Portanto, segundo a autora, a ação pedagógica pode ser favorecida e potencializada por meio do estabelecimento de analogias, conexões e relações entre o cotidiano e os conteúdos geográficos, assim, as práticas espaciais na cidade e o cotidiano urbano apresentam-se como possibilidades e potencialidades para a prática pedagógica do ensino de Geografia na Educação Básica.

Em outra perspectiva, Silva (2017) destacou em sua pesquisa intitulada “Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia”, a relação entre juventudes, movimentos sociais, práticas espaciais e Geografia escolar. A autora conceituou juventudes e práticas espaciais sob distintas perspectivas teóricas, destacando a pluralidade de formas de expressão da condição juvenil. Evidenciou, também, aspectos referentes à dimensão política, às espacialidades e às territorialidades das juventudes nas manifestações de ocupação das escolas.

Para a autora, “o jovem descobre e desvela, ao longo do desenvolvimento de suas ações e relações sociais, as realidades do mundo que o cerca, [tendo destacada] participação política nos movimentos estudantis, no decorrer da história brasileira” (Silva, 2017, p. 39). As juventudes são, portanto, segundo a autora, caracterizadas como uma construção social com dimensões histórico-político-culturais, constituindo-se como sujeitos ativos em seu próprio processo de desenvolvimento. No entanto, entende-se que são também influenciadas, dialeticamente, pelo espaço que ocupam e pelo próprio processo de constituição de suas espacialidades e territorialidades.

Silva (2017) propôs-se a compreender as espacialidades juvenis decorrentes do movimento de ocupação das escolas entre 2015 e 2016, destacando que “a ação dos jovens toma lugar num espaço material específico (a escola), de caráter elementar para sua concretude, não se restringindo, porém, como suporte para as práticas: a escola não foi só o palco de luta, mas aquilo pelo que se lutou durante toda a ocupação” (Silva, 2017, p. 89). Reforçando, o caráter crítico que os estudantes adotaram mediante as profundas mudanças no contexto educacional que se vislumbrava, evidenciando, nesse processo, a constituição de distintas espacialidades e a importância da Geografia para a formação cidadã.

Por sua vez, Silva (2022) investigou a relação do jovem com a cidade para interpretar as espacialidades estabelecidas pelos moradores de uma cidade pequena do estado de Minas Gerais em busca do lazer. Em sua pesquisa, Silva (2022) analisou as espacialidades juvenis na cidade pequena de Matias Barbosa (MG), tendo em vista as dinâmicas que envolvem a busca e a prática do lazer. Em seu itinerário investigativo, a autora compreende que os “grupos juvenis se constituem como conjuntos heterogêneos, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades [...] sendo influenciadas por diversos fatores como: classe, gênero, etnia, nacionalidade, momento histórico” (Silva, 2022, p. 27).

Em seu percurso, a autora destacou o lazer como um direito social imprescindível para a constituição de relações de sociabilidade, convivência e expressão da vida urbana. Entretanto, a autora pondera que “vivenciar o lazer e ocupar os espaços voltados para ele é algo permeado de diversas barreiras sociais e culturais, que se tornam ainda mais graves quando se assume a centralidade que o lazer, como forma de sociabilidade, assume para as juventudes” (Silva, 2022, p. 36). Nesse processo, segundo a autora, distintos aspectos e múltiplos elementos limitam a realização e a prática do lazer nos espaços da cidade, condição ainda mais acentuada no contexto das cidades pequenas.

Em pesquisa intitulada “Jovens de cidades pequenas no interior paulista: práticas espaciais e tempo livre”, Souza (2020) investigou acerca da relevância das práticas espaciais

juvenis na cidade em diferentes gerações. Com base em Turra Neto (2014), o autor apresenta a noção de geração e, destacou as profundas alterações nos modos de utilização da praça por diferentes gerações. Segundo o autor, considerando o recorte espacial pesquisado, houve grandes transformações no espaço e na dinâmica urbana e regional, bem como na busca por lazer e diversão no decorrer das distintas temporalidades analisadas. O autor detalhou, ainda, como jovens de diferentes gerações se apropriaram/apropriam dos espaços públicos nos momentos de lazer e entretenimento para viver e expressar sua condição juvenil nas cidades pequenas de Oriente e Pompeia, estado de São Paulo.

Nesse sentido o autor estabeleceu um quadro comparativo entre os modos de apropriação dos espaços públicos e de expressão da condição juvenil pelas gerações de 1980/1990 e 2000/2020, destacando que as relações sofreram transformações significativas no decorrer do marco temporal das duas gerações analisadas. Destacou, também, os locais públicos da cidade como espaços de sociabilidade que abrigam um conjunto de relações sociais que, “nas cidades pequenas, são marcadas pelas características da personalidade” (Souza, 2020, p. 40). Essa característica, segundo o autor, representam o aprofundamento e a intensidade de relações sociais que caracterizam a vida cotidiana em cidades pequenas. Embora conceba que, nas cidades pequenas, “as escolas exercem papel importante na sociabilidade dos jovens” (Souza, 2020, p. 92), a pesquisa não abordou os processos de ensino e aprendizagem no cenário das cidades pequenas.

Em sua tese de doutoramento, Paula (2013) delineia um quadro sobre as formas pelas quais os jovens, a partir de suas práticas espaciais, das dinâmicas de suas vidas cotidianas e da constituição de redes de sociabilidade, territorializam-se, identificam-se e se apropriam da cidade de Goiânia (GO). Em sua pesquisa, a autora analisou o processo de territorialização de jovens migrantes na metrópole goiana mediante a constituição de espacialidades e a produção de segregação socioespacial.

Para a autora, há uma “estreita relação entre a territorialização de jovens migrantes e a produção de espaços segregados em Goiânia” (Paula, 2013, p. 20). Em vista disso, considera que a condição social é um dos principais aspectos que limitam os jovens a usufruírem da cidade como um todo, de tal forma que suas práticas espaciais são limitadas a espaços cotidianos mais imediatos.

A autora sustenta que o conjunto de relações estabelecidas pelos jovens se insere em espaços e tempos demarcados, na medida em que “os jovens, ao interagirem no espaço urbano de uma cidade para estabelecerem e realizarem suas redes de sociabilidade, transformam-no, produzem-no e dele se apropriam através de relações afetivas e de poder” (Paula, 2013, p. 82).

Assim, os jovens constituem distintos territórios, ainda que, de modo provisório, sendo um suporte para relações com seus pares e lugares de suas mais diversas práticas cotidianas. Todavia, a constituição dessas territorialidades juvenis acontece de modo limitado em decorrência da condição social dos sujeitos.

Ribeiro (2011), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Formação cidadã, juventude e trabalho: a Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, relacionou cidade, jovens trabalhadores e cidadania, cujo objeto de estudo são as relações que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos estabelecem em seu cotidiano de vida e trabalho com a cidade de Goiânia. Na perspectiva apresentada pela autora, a cidade é o espaço da reprodução do capital e, conseqüentemente, de desigualdades sociais, embora também seja considerado “um conjunto de objetos e movimento social, construção humana contraditória, na qual se misturam o material e o imaterial. É o lugar das lutas sociais, da ruptura, dos questionamentos que mobilizam as pessoas para promover a transformação social” (Ribeiro, 2011, p. 27).

Nesse contexto, a autora concebe que a juventude trabalhadora refere-se ao/à “jovem que sai todos os dias para o trabalho, que precisa conciliar essa atividade com a escola e que vivencia o cotidiano da cidade” (Ribeiro, 2011, p. 81). Nesse entendimento as juventudes trabalhadoras diferem de outros jovens por terem mais experiência, realizar mais percursos pelo espaço urbano em um cenário de considerável autonomia frente às relações familiares.

Ribeiro (2011) delinea um entrelace entre juventudes trabalhadoras (estudantes da EJA) e a cidade estabelecendo a cidadania como elo indissociável da “consciência espacial à intervenção no espaço local, regional e mundial e à capacidade do indivíduo [de realizar] intervenções no seu cotidiano” (Ribeiro, 2011, p. 29). Conforme a autora, a contribuição do ensino de Geografia está intrinsecamente relacionada à formação para a vida em sociedade, proporcionando aos estudantes, partindo de conhecimentos científicos, compreender seu lugar no mundo e colaborar com o planejamento do espaço coletivo cuja vida em sociedade demanda.

Portanto, após a pesquisa bibliográfica e a análise das produções encontradas, é possível identificar a predominância de alguns temas, evidenciando, inclusive, grande recorrência de pesquisas que podem ser agrupadas em quatro grandes eixos: juventudes, jovens trabalhadores; cidade; e ensino de Geografia. Importante ressaltar a inexistência de pesquisas que estabeleçam relações entre cidades pequenas e o ensino de Geografia.

A partir da construção do estado de conhecimento, algumas constatações se destacaram:

- Embora as cidades pequenas representem uma parcela significativa das unidades administrativas, considerando o critério oficial que adota o recorte populacional de

100 mil habitantes, não foram identificadas pesquisas que analisassem a relação entre o cotidiano urbano de cidades pequenas e o ensino de Geografia;

- As pesquisas evidenciam a centralidade da Educação de Jovens e Adultos na abordagem do ensino entre práticas espaciais urbanas e Geografia escolar;
- Observa-se um destaque recorrente às práticas espaciais urbanas como referência inicial para a construção de práticas de ensino e aprendizagem, sobretudo, quando associadas ao cotidiano dos estudantes em grandes cidades.

Diante desse panorama, esta investigação abre novas possibilidades para estabelecer relações mais abrangentes e significativas entre a vida cotidiana em cidades pequenas e o ensino de Geografia. Diferentemente da abordagem meramente ilustrativa, bastante utilizada em sala de aula para atrair a atenção dos alunos para determinados conteúdos, propõe-se, neste estudo, aprofundar quanto às possibilidades de estabelecer de modo significativo, relações, interrelações e conexões possíveis, entre a geografia da vida dos jovens escolares e o ensino de Geografia na escola.

Tal proposição corrobora com a perspectiva apresentada por Callai (2004, 2008), que defende o estudo do lugar como ponto de partida para compreender o mundo da vida, reconhecendo que os arranjos espaciais materializados nos diferentes lugares são recortes da complexidade e da totalidade do espaço geográfico.

Essas constatações indicam que, no geral, as pesquisas sobre ensino de Geografia valorizam as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares nas grandes cidades e regiões metropolitanas como referência para aprendizagens significativas. Entretanto, quando se trata das cidades pequenas, essa abordagem é invisibilizada ou secundarizada, sendo relegada a simples readaptações da prática didático-pedagógica do professor.

Diante disso, neste primeiro capítulo, contextualizaram-se as problemáticas e os objetivos da pesquisa, delimitando as dimensões da análise, situando os recortes temático e espacial e apresentando o estado do conhecimento sobre os temas que envolvem a relação entre juventudes, cidades pequenas, práticas espaciais urbanas e o ensino de Geografia. No capítulo seguinte, abordar-se-ão as dimensões teórico-conceituais que fundamentam esta investigação.

3. AS LENTES DE ILUMINAÇÃO DO OBJETO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

“a cidade intensifica, organizando-a, a exploração de toda a sociedade [...]. Isto é dizer que ela não é o lugar passivo da produção ou da concentração dos capitais, mas sim que o urbano intervém como tal na produção (nos meios de produção)” (Lefebvre, 2001a, p. 63)

A ciência busca, por intermédio de variados métodos, compreender e explicar o mundo, tendo em vista a coexistência de permanências, transformações e complexidades, que estruturam, reconfiguram e, em muitos casos, modificam a sociedade. Nesse ínterim, a análise científica se apoia em categorias, que podem ser compreendidas como lentes interpretativas utilizadas para aproximar e aprofundar a compreensão de um objeto específico. Nessa perspectiva, para conferir profundidade à análise, é oportuno questionar: o que, no campo científico, define uma categoria? Como operacionalizar uma categoria no decurso da pesquisa? Quais são as categorias centrais da Ciência Geográfica? Quais são as categorias utilizadas nesta pesquisa? Como essas categorias possibilitam a análise e compreensão do objeto?

As categorias de análise podem ser entendidas como instrumentos conceituais, que possibilitam a interpretação do objeto em estudo, sendo fundamentadas em conceitos que, por sua própria natureza, são dinâmicos, provisórios, apresentam limites e possibilidades. Tais categorias emergem tanto de fundamentos teóricos quanto da diversidade empírica, aspecto que lhes confere flexibilidade e aplicabilidade em diferentes contextos de investigação. Nesse sentido:

[...] as categorias são como uma promoção dos conceitos, pois o que se espera que elas definam já não é um conjunto particular de experiências, ou uma classe específica de fenômenos: pretende-se que as categorias sejam determinações universais, isto é, formas gerais de se determinar validamente qualquer experiência e qualquer fenômeno que possamos experimentar ou conceber (Valle, 2008, p. 11).

Logo, para que uma categoria seja considerada universal, deve resultar do agrupamento de conceitos, os quais representam múltiplos recortes parcelares da realidade empírica, analisados sob uma ótica específica. Os conceitos são, portanto, tributários das formas de conceber determinado objeto, enquanto que a categoria representa a universalidade no processo de análise. Assim sendo:

[...] a categoria é o conceito em ação. Pode-se mesmo dizer que a categoria é o seu conceito, querendo-se dizer com isso que a categoria atua nos limites e no propósito do seu conceito. O que empresta poder de categoria a um conceito é a rede de relações que ele leva o fenômeno a ter com as demais categorias do seu campo de representação (Moreira, 2007, p. 108).

O autor apresenta possibilidades para a operacionalização das categorias, indicando que elas são compostas, essencialmente, pelo conceito do qual derivam, mas que, ao mesmo tempo, possuem uma dimensão universal de abordagem. Além disso, as categorias adotam princípios específicos, que orientam sua aplicação e operacionalização, com enfoque a partir da ciência geográfica Moreira (2007, p. 117) afirma que:

[...] tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço [...]. A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade.

Ao explicitar as formas de operacionalizar as categorias, o autor indica quais, em sua ótica, são essenciais à análise geográfica. Segundo ele, as categorias fundamentais são paisagem, território, espaço. Todavia, o lugar também é essencial na compreensão do espaço, particularmente no contexto desta investigação.

Tal perspectiva estabelece plena concordância com Santos (1999, p. 271), ao afirmar que “é o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar *espaço*, o Mundo depende das virtualidades do Lugar”. Concebe-se, pois, que as categorias essenciais à análise geográfica são: lugar, paisagem, território e o espaço (adjetivado como geográfico).

Reconhece-se também que as categorias podem ser empregadas por diversos campos do conhecimento, tendo, portanto, um caráter interdisciplinar. O que as diferencia são os conceitos subjacentes a cada abordagem. Nesse sentido, as categorias centrais desta análise são: juventudes, cidade [pequena], cotidiano urbano, práticas espaciais urbanas e ensino de Geografia.

É imperioso destacar que a abordagem adotada nesta análise coaduna com os processos didático-pedagógicos no campo do ensino de Geografia. Assume-se e defende-se a posição de que, na escola, o ensino de Geografia deve propiciar a compreensão do espaço, desde o lugar de vida dos estudantes até a totalidade das relações globais. Em vista disso, o processo de ensino e aprendizagem em Geografia deve favorecer a formação para o exercício pleno da cidadania.

Nessa compreensão, a seguir serão destacadas as categorias consideradas basilares para a análise e a interpretação do objeto investigado.

3.1 Jovens [escolares], juventudes e as culturas juvenis

As juventudes (e os jovens), enquanto categoria, têm sido objeto de estudos e análises das mais diversas áreas do conhecimento, desde perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas e, mais recentemente, geográficas. De forma que distintas abordagens foram adotadas para compreender os jovens em suas múltiplas faces, manifestações, identidades e expressões culturais, levando em consideração a diversidade de suas experiências, demarcadas em distintos espaços e tempos.

Faz-se necessário compreender o jovem, antes de tudo, como um sujeito inserido em um mundo de relações complexas, que se traduzem em relações espaciais, sociais e culturais. É nesse tecido de interações que os jovens constroem sua juventude como condição de existência em determinado momento de suas vidas. Para Dayrell (2003, p. 44), esse jovem é “um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém”. Nesse entendimento, em sua singularidade, o jovem se apropria, transforma e ressignifica o seu mundo por meio das relações estabelecidas com outros jovens e com seus espaços imediatos e cotidianos.

Nessa direção, é relevante perceber que os jovens estabelecem profundas relações sociais com seus espaços de vida. De tal maneira que, ao conceber “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” (Cassab, 2023, p. 79). A juventude e a constituição de espacialidades são, portanto, fenômenos intrinsecamente relacionados.

Tendo os jovens como sujeitos sociais, deve-se considerar que suas relações são múltiplas, diversas e também desiguais. Em concordância com Cassab (2010, p. 37), é possível asseverar que “suas experiências com o espaço são fortemente marcadas por processos de distinções, desigualdades e diferenciações”. Em virtude disso, os jovens se constituem em múltiplas condições e identidades: jovens e estudantes, jovens e trabalhadores, jovens em suas relações familiares, jovens em suas identidades de gênero (ou na ausência dela), jovens em sua identidade étnico-racial (negro, branco, pardo, indígena), jovens migrantes (estranhos aos territórios que habitam), jovens em sua condição socioeconômica (rico, pobre, classe média, excluído), dentre outras tantas possibilidades.

Ao longo do século XX, a juventude foi abordada sob diferentes prismas (Paula, 2016), sendo concebida, em distintos períodos, como sinônimo de problema e rebeldia, como revolucionária e transformadora, consumista e alienada, como síntese dos problemas sociais de uma fase da vida ou, ainda, como produtora de uma cultura própria (Pais, 2003; Catani; Gilioli, 2008; Paula, 2016). No entanto, para além de estigmas e estereótipos, é relevante compreender a juventude em sua diversidade, reconhecendo que os jovens vivem, ocupam e demarcam seus espaços a partir de múltiplas perspectivas.

Ao expressarem sua existência no mundo, os jovens o fazem a partir de suas identidades, não de forma homogênea, mas, sim, de modo plural. Sendo assim, ao refletir acerca das relações que constituem e compõem as juventudes, deve-se considerar, segundo Oliveira (2020, p. 65), que por “possuírem um estatuto próprio, com suas próprias questões, seus tensionamentos e problemas, as indagações acerca da identidade social emergem e provocam profundas reflexões não apenas para os sujeitos jovens, mas também para a sociedade como um todo”.

Entende-se também que a constituição das juventudes é fundamentalmente demarcada pelas relações estabelecidas entre pares. O jovem constrói sua juventude na interação com o outro, a partir de sociabilidades e vivências compartilhadas no contexto das relações sociais. Nessa inserção, os jovens ocupam o espaço com seus corpos, formam espacialidades, transformam paisagens e estabelecem territorialidades. Groppo (2017, p. 82) pontua que “o termo juventude indica formas de ser e de se relacionar que são reais, ainda quando apenas imaginadas ou desejadas por distintas camadas sociais”. Tal visão reforça que as relações juvenis ocorrem entre pares e em espaços determinados, sendo influenciadas pelo meio social e espacial/territorial a qual estão inseridos.

Esse aspecto é imprescindível para reconhecer que os jovens não são um grupo homogêneo, mas diverso, expressando-se a partir de diferentes marcadores identitários e perspectivas diversas. Por isso, deve-se conceber o conceito no plural, referindo-se, portanto, a juventudes (Esteves; Abramovay, 2007; Catani; Gilioli, 2008; Turra Neto, 2013; Cavalcanti, 2023). Essa diversidade já foi evidenciada por Dayrell (2003, p. 42), ao afirmar que ela “se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos”.

Em decorrência disso, as juventudes passam a ser compreendidas tanto em sua diversidade quanto em sua singularidade. Essa concepção está em consonância com a proposição de Paula (2016, p. 27) ao ponderar que “esse jovem é influenciado por suas experiências cotidianas, históricas e espaciais. Além disso, ele é capaz de intervir no mundo em que vive a partir de sua capacidade de percepção e conhecimento, produzindo espacialidades e

influenciando outros sujeitos por meio delas”. À vista disso, as ações e as atividades juvenis, sejam individuais ou coletivas, são elementos constitutivos de suas espacialidades.

A constituição das identidades juvenis envolve uma multiplicidade de aspectos, tornando sua compreensão um desafio cada vez mais complexo. Entende-se que os jovens, ao experimentarem e expressarem suas relações de forma múltipla e diversa, o fazem em lugares específicos, ou seja, é no espaço urbano que, concretamente, eles vivenciam de modo mais intenso suas experiências. Nesse sentido, entende-se que é prioritariamente nas cidades que as juventudes expressam suas individualidades em meio à coletividade e, nesse processo, constituem espacialidades e territorialidades.

Nesse entendimento, ser jovem demanda, pois, uma dupla relação dialética: as singularidades, que constituem os sujeitos enquanto indivíduos; e a coletividade, que expressa a diversidade dos jovens em suas múltiplas relações. Mediante essa dialética, os jovens produzem e reproduzem espacialidades em seus lugares de vida e, nesse processo, constroem a si mesmos e uma cultura específica, que expressa sua condição de ser no mundo. Isso implica conceber que:

[...] é importante considerar que os jovens são agentes do processo de produção e reprodução do espaço urbano, nele criam demandas, impõem paisagens, estabelecem relações (sempre abertas), imprimem identidades e dão movimento aos lugares, de acordo com seus diferentes modos de inserção, dependendo de sua condição socioeconômica, do gênero, etnia, opção religiosa, orientação sexual, e de sua vinculação aos diversos grupos ou “tribos” mais específicos (Cavalcanti, 2015, p. 20).

De fato, ao ocuparem os espaços da cidade, os jovens constituem espacialidades, inscrevendo, em lugares específicos, a transitoriedade de suas relações e manifestações. Tais manifestações podem expressar indignação e frustração, tédio e desânimo, mas também, compartilhamentos diversos, alegria e felicidade. Para Dayrell (2003, p. 43), “eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida”. Assim, os jovens demonstram sua existência mediante sua corporeidade, expressando, de forma peculiar, sua condição de ser no mundo.

Nesse cenário, entende-se que, ao ocuparem os espaços da cidade e constituírem as espacialidades a partir de suas práticas juvenis, os jovens “tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (Dayrell, 2007, p. 1.112). Assim, eles significam e ressignificam diferentes lugares da cidade, adaptando-os à sua condição juvenil.

Ainda assim, é importante reconhecer que os jovens, em sua diversidade, ocupam os espaços de acordo com suas condições materiais. Enquanto alguns têm acesso a locais bem estruturados e dotados de recursos para suas práticas juvenis, outros permanecem em espaços segregados, carentes das mínimas condições de sobrevivência, marcados por ausências e limitações sociais.

Entretanto, como ação de insurgência, as práticas juvenis convertem-se em práticas de (re)existências, materializadas pela ocupação de espaços tradicionalmente negados a estratos sociais excluídos da sociedade. Segundo Carrano (2009, p. 12), “na maior ou menor restrição de circulação dos jovens pelo território urbano jogam-se, além do direito democrático de livre circulação pela cidade, as múltiplas lógicas de emancipação, independência, autonomização familiar e passagem para vida adulta.” Esse quadro revela desigualdades socioeconômicas estruturalmente constituídas e aspectos do processo de desenvolvimento dos sujeitos, mas revela também possibilidades para a formação cidadã em meio a cenários adversos.

Assim, na atualidade, a juventude tem sido concebida, em diversos estudos e análises no campo das Ciências Humanas e Sociais, como uma construção social, histórica, política e cultural, marcada pela diversidade e pluralidade. Além disso, os jovens são reconhecidos como produtores de uma cultura própria, por meio da qual expressam sua condição de ser no mundo.

Para Dayrell e Carrano (2014, p. 110), “os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos”. Aspecto que põe em evidência uma diversidade de culturas juvenis, caracterizada como complexa e multifacetada, de modo que, segundo Oliveira (2024, p. 4), as “múltiplas experiências espaciais e sociais demonstram que não existe uma única forma de viver a juventude. Cada pessoa jovem está vivenciando [ou viveu] esse período de vida de maneira única, com suas próprias particularidades.”. Nesse sentido, reconhecem-se as juventudes como produtoras de cultura, destacando que essa produção acontece em distintos espaços e tempos, sendo influenciada dialeticamente por estruturas materiais e simbólicas presentes no universo de vida de cada jovem.

Pais (2003, p. 69) ao afirmar que “por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais”. Nessa perspectiva, entende-se que as juventudes são produtoras de uma cultura própria e a existência de uma cultura propriamente juvenil decorre de um conjunto de relações e expressões

que caracterizam os modos de os jovens se relacionarem entre si, com os adultos e com o espaço em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, considerando a diversidade de sujeitos e a multiplicidade de culturas que produzem, é mais apropriado referir-se a culturas juvenis, também no plural. Tais culturas resultam de múltiplos fatores, que vão das relações familiares mais íntimas às interações sociais mais amplas, ocorrendo em diferentes contextos sociais, espaciais e temporais. Nesse sentido, os jovens são produtores de uma cultura própria, influenciada por suas possibilidades materiais e simbólicas de vida e condicionada por estruturas políticas, socioculturais e midiáticas às quais estão inseridos e/ou expostos.

Nesse entendimento, os jovens, ao produzirem uma cultura peculiar, entrelaçam suas múltiplas identidades, que estão em ininterrupta constituição. Esse processo é guiado por desejos e anseios, sendo expresso artística e esteticamente por meio de distintas formas, tais como: música; moda e estilo de vestir; ocupação dos espaços com seus corpos; inscrições corporais (tatuagens, piercings etc.); mensagens transmitidas por meio do corpo; marcas e intervenções nos espaços que frequentam. De tal modo que, conforme Pais (2003, p. 114).

[...] os tempos quotidianos dos jovens encontram-se fortemente associados a práticas de sociabilidade e de lazer que se desenvolvem no quadro de determinadas redes grupais. Estas, por sua vez, encontram-se associadas a identidades juvenis que parecem definir-se, por contraposição, umas em relação às outras. Por outras palavras, as imagens que os grupos de jovens formam de si mesmos e dos outros parecem orientar as relações que se estabelecem entre estes grupos.

Ainda que as juventudes sejam assimiladas como uma categoria plural e diversa, portadora e produtora de uma cultura específica, que é dialeticamente multifacetada, considerando a interseccionalidade e os distintos marcadores identitários, é necessário estabelecer um recorte. Como esta pesquisa situa-se no campo do ensino de Geografia, interessa à investigação, especificamente, as juventudes vinculadas ao processo de educação formal, denominadas por Cavalcanti (2012b, p. 141) como jovens escolares. Considerando que “várias compreensões e em vários contextos [consideram] jovens escolares os indivíduos entre 15 e 24 anos, que frequentam as escolas de diferentes regiões do Brasil.”

Nesse sentido, como recorte para esta investigação, jovens escolares são compreendidos, especialmente, como estudantes que, matriculados na etapa do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e vivenciam o cotidiano urbano de suas respectivas cidades. Nesse entendimento, assim como outros jovens, os jovens escolares vivem e expressam sua condição juvenil por meio de deslocamentos e práticas sociais que realizam no cenário urbano.

Além disso, ao ocuparem espaços públicos urbanos – como praças, ruas e feiras ao ar livre – por meio do compartilhamento ou da disputa por esses espaços, os jovens escolares constroem espacialidades próprias. Ao mesmo tempo, quando ocupam ou disputam locais privados, como *shoppings centers*, centros comerciais e cinemas (entre outros espaços), emprestam vida e dinâmica a esses lugares. Em contrapartida, jovens pertencentes a grupos socialmente excluídos, com frequência, enfrentam barreiras para se integrarem e usufruírem desses ambientes.

Entende-se ainda que, nos espaços institucionais e formais, como escolas, igrejas, locais de trabalho (entre outros), os jovens escolares são submetidos a normas e regras que, em grande medida, limitam suas possibilidades de expressão plena da condição juvenil. Na percepção de Dayrell (2007, p. 1.113), “a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer”. Esse contraste pode revelar conflitos diversos, insurgências e possibilidades, tanto para a formação cidadã quanto para a expressão da condição juvenil dos sujeitos.

Portanto, compreende-se que a expressão da condição juvenil de jovens escolares ocorre na interface entre dois espaços: os espaços da norma e da obrigação e os espaços do flunar e do prazer. De modo que as especificidades de cada lugar podem potencializar ou restringir o uso da cidade e o cotidiano urbano, bem como as formas de os jovens viverem e expressarem-se como um ser no mundo, considerando o cenário de constantes transformações.

3.2 Cidade e o urbano

Compreender que as juventudes expressam suas culturas juvenis primordialmente no espaço urbano é relevante para interpretar de que modo as espacialidades juvenis são constituídas por meio da significação e ressignificação dos espaços da cidade. Acerca disso, torna-se essencial refletir sobre a cidade como uma produção humana, nessa perspectiva, o ponto de partida são as questões lançadas por Lewis Mumford (1998, p. 9) ao questionar: “O que é a cidade? Como foi que começou a existir? Que processos promove? Que funções desempenha? Que finalidades preenche?”. Não se busca responder a estas indagações, mas, sim, utilizá-las como instrumento de reflexão. O objetivo, portanto, é situar a cidade e o fenômeno urbano a partir das espacialidades que sustentam a materialização da vida.

Compreende-se que o espaço urbano constitui-se como um recorte da totalidade que é o espaço geográfico. Nessa perspectiva, Lefebvre (2001a, p. 54) argumenta ser necessário distinguir “entre a cidade, realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico –

e, por outro lado, o ‘urbano’, realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento”. Assim sendo, cidade e urbano não devem ser concebidos como termos equivalentes.

Nessa compreensão, o ilustre filósofo francês enfatiza que a cidade se inscreve como uma realidade prático-sensível, ou seja, possui materialidade e está em permanente processo de produção. Ela é uma obra histórica e social, caracterizada pelos grupos que a produziram em diferentes períodos. Enquanto obra, a cidade reflete um modo de vida – o urbano – e, expressa por intermédio de condicionantes históricos, sociais e culturais, a vida dos sujeitos. Isso significa afirmar que os sujeitos vivenciam a cidade conforme suas condições de vida e as possibilidades que o espaço urbano dispõe.

Nessa perspectiva, a cidade pode ser compreendida como a “projeção da sociedade sobre um local, isto é, não apenas sobre o lugar sensível como também sobre um plano específico, percebido e concebido pelo pensamento, que determina a cidade e o urbano” (Lefebvre, 2001a, p. 62). A cidade é, pois, um fato prático-sensível, materializada a partir de suas construções, ruas, residências, comércios e edificações. Sua concretude estrutura a paisagem urbana, abriga funções diversas e comporta processos complexos. Em sua composição, a cidade se constitui no espaço e no tempo como produção e reprodução em um contínuo processo de acumulação.

Por seu turno, o urbano designa o modo de existência dos sujeitos na cidade, de forma que se manifesta a partir da morfologia da cidade. Conforme Lefebvre (2001a, p. 22), “a vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na cidade”. Isto é, o fenômeno urbano se expressa na simultaneidade da vida hodierna, revelando a co-presença e o compartilhamento dos múltiplos espaços da cidade.

Em função disso, a cidade materializa e a concretiza a produção humana ao longo da história, enquanto o urbano expressa a organização da vida e suas possibilidades nesse mesmo espaço. Em concordância com Santos (2013a, p. 66) compreende-se que, “o urbano é frequentemente o abstraído, o geral, o externo. A cidade é o particular, o concreto, o interno. Não há que confundir. Por isso, na realidade, há histórias do urbano e histórias da cidade”. Assim, conceitualmente, cidade e urbano não podem ser confundidos ou tratados como sinônimos, visto que um é a base material que abriga a existência do outro.

Para compreender a cidade, é imprescindível ainda considerá-la em sua dupla constituição: valor de uso e valor de troca. Segundo Lefebvre (2001a), a cidade como valor de uso é uma obra – assemelha-se a uma obra de arte, marcada pela monumentalidade e

simultaneidade da vida cotidiana dos sujeitos. Como valor de troca, a cidade é um produto, um espaço do e para o consumo. Nesse sentido, consome-se na cidade e consomem-se os lugares da cidade. Esse processo expressa “a oposição entre o valor de uso (a cidade e a vida urbana, o tempo urbano) e o valor de troca (os espaços comprados e vendidos, o consumo dos produtos, dos bens, dos lugares e dos signos)” (Lefebvre, 2001a, p. 35).

Essa dinâmica evidencia um duplo processo; de um lado, a cidade abriga contradições e conflitos, resultantes da mobilização para a produção de riquezas (ação de incorporadoras imobiliárias, construção de infraestrutura urbana, espaços residenciais fechados, edifícios etc.); de outro, contempla o investimento improdutivo, expresso na vida urbana e suas manifestações, como festas, o encontro, a sociabilidade, entre outras possibilidades.

Neste contexto, a vida urbana pressupõe, especialmente, o encontro e o confronto de diferenças, tanto entre o modo de vida expressos pelos sujeitos na cidade, quanto pelo contraste de ações intencionalmente planejadas por agentes hegemônicos, aspectos que coexistem de forma conflituosa no espaço urbano. De forma que a cidade reflete em suas formas, funções, estruturas e processos a história da produção e reprodução do espaço geográfico como totalidade. Nesse entendimento, o espaço urbano é também o resultado da conjunção de forças, em um constante embate entre a ordem próxima e a ordem distante. Assim, a cidade resulta desse conflito contínuo, reafirmando-se como lugar dinâmico e em permanente produção, reprodução e transformação de seus espaços. De modo que Lefebvre (2001a) afirma que a cidade:

[...] se situa num meio termo, a meio caminho entre aquilo que se chama de “ordem próxima” (relações dos indivíduos em grupos mais ou menos amplos, mais ou menos organizados e estruturados, relações desses grupos entre eles) e a “ordem distante”, a ordem da sociedade, regida por grandes e poderosas instituições (Igreja, Estado), por um código jurídico formalizado ou não, por uma “cultura” e por um conjunto de significantes (p. 52).

Destarte, a cidade se mantém e sustenta-se a partir de relações sociais, econômicas e culturais que nela se desenvolvem, sendo o local privilegiado da produção e reprodução do modo de vida urbano e de toda a subjetividade que lhe é intrínseca. Além disso, é o cenário da materialização das relações de consumo, visto que está orientada para essa prática, projetando-se sobre um plano concreto e objetivo. Concomitantemente, a cidade inscreve e prescreve uma ordem, constituindo-se como espaço de materialização da ordem hegemônica e, por isso, amiúde, revela-se um espaço de difícil compreensão.

Outro aspecto relevante na análise da cidade e do fenômeno urbano refere-se à relação campo-cidade, constituindo-se como uma articulação que se manifesta de variadas formas, seja

pelo fluxo de produtos oriundos do campo para a cidade, seja pelo uso de tecnologias desenvolvidas no meio urbano, que impactam o processo produtivo rural. O espaço rural, especialmente no contexto de produção de *commodities* agrícolas, apresenta uma alta densidade técnica e tecnológica, enquanto a cidade, em grande medida, consolida-se como o destino final desses produtos e o centro das decisões econômicas e políticas que regulam essa dinâmica. Sendo assim, campo e cidade se articulam, de modo que:

Na cidade a ampliação da divisão do trabalho leva a uma socialização capitalista marcada pelo domínio dos valores de troca. A expansão da urbanização e a maior importância do fenômeno urbano servem, hoje, de base para mais racionalização, que é tanto mais presente, quanto maiores forem a articulação com o campo tecnicizado e modernizado e mais complexas as interdependências entre as cidades (Santos, 1999, p. 243).

Nesse entendimento, o espaço geográfico apresenta, em áreas específicas, densidade técnica em articulação com os espaços produtivos, de modo que o espaço urbano atua como instância de mediação, viabilizando a ampliação do capital por meio da articulação entre produção, circulação e consumo. Essa dinâmica inscreve-se em um processo mais amplo de divisão do trabalho, que demarca espaços produtores de tecnologias e espaços que incorporam essas tecnologias em seus processos produtivos, como ocorre nas atividades de extração mineral e vegetal, bem como na produção agrícola.

Em contraposição, ao conceber a cidade como espaço da co-presença, do encontro e do compartilhamento, vislumbra-se que a vida na cidade está diretamente condicionada pela infraestrutura urbana (e esta, por decisões políticas), a qual, por sua vez, responde à lógica de organização da sociedade contemporânea. Logo, seus espaços respondem a normatizações que são condicionadas – ou, mesmo, determinadas – pelo mercado territorialmente organizado e delimitado. Este aspecto restringe as possibilidades de experiências plenas do cotidiano urbano e limita os usos dos espaços da cidade às lógicas impostas pela estrutura hegemônica global.

Nessa direção, a cidade se configura como um espaço simultaneamente fragmentado e articulado, na medida em que essa divisão se traduz em espaços e processos sociais complexos. Conforme argumenta Corrêa (1989, p. 8), “o espaço urbano é um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizaram no passado e que deixaram suas marcas nas formas espaciais presentes”, continuando a desempenhar uma função específica na articulação entre cidade como materialidade e o modo de vida urbano como virtualidade.

Erigida sob a lógica capitalista, a cidade é estruturalmente desigual, manifestando ritmos e dinâmicas diferentes. Nessa perspectiva, há um complexo processo de articulação e fragmentação do espaço urbano: a articulação manifesta-se a partir de relações espaciais

associadas à circulação, às decisões e aos investimentos (capital, mais-valia, salários, juros, rendas, práticas de poder e ideologia) próprios do ciclo produtivo do capital; enquanto que a fragmentação torna-se evidente como produto, resultando na cidade, em espaços segregados, marcados e caracterizados pelas divisões de classe, desigualdades sociais e espaciais, que refletem e revelam uma opção de estruturação da sociedade. Nessa perspectiva, Corrêa (1989) sustenta que:

[...] a cidade é também o lugar onde as diversas classes sociais vivem e se reproduzem. Isto envolve o cotidiano e o futuro próximo, bem como as crenças, valores, e mitos criados no bojo da sociedade de classes e, em parte, projetados nas formas espaciais: monumentos, lugares sagrados, uma rua especial etc. O espaço urbano assume assim uma dimensão simbólica que, entretanto, é variável segundo os diferentes grupos (Corrêa, 1989, p. 9).

Desse modo, a cidade se traduz como espaço fragmentado e, ao mesmo tempo, articulado, retratando condicionantes sociais, campos de lutas e um conjunto de símbolos – cenários que se desdobram, continuamente, em novas formas de organização e refletem a lógica do modo de produção hegemônico. Tal como afirma Ferreira (2020), ao destacar que a

A cidade moderna é o lócus da complexificação das relações sociais e espaciais, é o espaço do conflito e do contínuo processo de produção de novas realidades e virtualidades. Na cidade moderna a vida urbana expressa-se frente as transformações do espaço promovidas pelos agentes do capital na sua eterna busca pelo lucro, produção e financeirização da vida (p. 307).

Destarte, o espaço urbano é o campo de batalhas entre sujeitos e agentes hegemônicos, que compreendem a cidade a partir de distintas perspectivas: a cidade como lócus do modo de vida urbano em todas as suas possibilidades e a cidade como espaço de produção, reprodução e acumulação de riquezas. Considerando que distintas forças e processos atuam na produção dos espaços da cidade, compreende-se que nesse processo múltiplas relações permeiam e condicionam a expressão do fenômeno urbano, que se materializa na qualidade de relações espaciais estabelecidas por sujeitos e agentes. Assim, o espaço urbano, como recorte da totalidade que é o espaço geográfico, é entendido em consonância com sua constituição material, social, histórica, cultural, mas também simbólica.

Acerca disso, Carlos (2011, p. 73) destaca que o espaço urbano se apresenta como “o lugar do encontro e o produto do próprio encontro; a cidade ganha teatralidade e não existe dissociada da gente que lhe dá conteúdo e determina sua natureza”. De modo que constitui, aspecto importante no processo de compreensão da cidade e da vida urbana, a formação cultural e simbólica dos sujeitos que a ocupam, pois, ao produzir suas vidas em sociedade, os sujeitos

produzem e reproduzem a si mesmos e, concomitantemente, a cidade e o modo de vida urbano, bem como suas distintas espacialidades.

Para a autora, “a produção espacial realiza-se no cotidiano das pessoas e aparece como forma de ocupação e/ou utilização de determinado lugar num momento específico” (Carlos, 2011, p. 45). Em virtude disso, ao produzir suas condições e meios de existência, os sujeitos produzem culturalmente um jogo de relações que se materializa no espaço urbano. De modo que a autora afirma ainda que:

[...] as relações sociais se materializam em um território real e concreto, o que significa dizer que, ao produzir sua vida, a sociedade produz/reproduz um espaço através da prática socioespacial. A materialização do processo é dada pela concretização das relações sociais produtoras dos lugares, esta é a dimensão da produção/reprodução do espaço, passível de ser vista, percebida, sentida, vivida (Carlos, 2011, p. 20).

Assim, compreende-se que o espaço urbano é, ao mesmo tempo, obra e produto, dado que revela no presente ações passadas, de modo que a cidade do presente guarda, em grande medida, características da cidade do passado, ainda que as cidades modernas tenham assumido formas diversas e abriguem funções e processos distintos. Nesse sentido, a perspectiva apresentada por Carlos (2007a, p. 20) concebe a cidade como produto, como uma “construção humana, produto histórico-social, contexto no qual a cidade aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo de uma série de gerações, a partir da relação da sociedade com a natureza”.

Em concordância com Carlos (2007a), é possível afirmar que a vida urbana e as formas de viver a cidade atravessam, a cada período, profundas transformações, de modo que o espaço urbano, lócus da vida urbana, antes concebido exclusivamente como espaço do habitar e do comércio, pode ser compreendido, também, como espaço da co-presença, do compartilhamento, do flunar, do lazer, da diversão, da festa, enfim, do consumo improdutivo dos lugares.

Ante o exposto, a cidade torna-se, portanto, uma das categorias centrais para análises do espaço geográfico, visto que revela o fenômeno urbano como um processo histórico e social de produção e reprodução do espaço. “Assim do mesmo modo que em cada momento da história se produz um espaço, este revela, em cada momento histórico, uma cidade” (Carlos, 2017, p. 9).

A realização da vida humana, em sua cotidianidade, acontece mediante a apropriação da cidade como valor de uso e reflete formas de produção e reprodução do espaço urbano. Assim, a cidade como lugar de práticas sócio-espaciais (Souza, 2018) cotidianas ganha sentido e vida,

contrapondo-se à apropriação do espaço urbano como locus reprodução do capital e de dominação do Estado.

Nesse sentido, Carlos (2007a, p. 22) aponta que “a análise da cidade indica uma prática social de conjunto, espacializada, produtora de um espaço onde o uso se revela como modo da reprodução da vida, através dos ‘modos de apropriação do espaço’, o que coloca a noção de reprodução no centro da análise”. De forma que a produção e a reprodução das condições materiais para a vida na cidade são um elemento indissociável de constituição da cidade e do modo de vida urbano.

A cidade pode ser entendida, nessa perspectiva, como o espaço resultante de desdobramentos histórico-sociais, que se traduzem em aspectos físico-estruturais (aspectos materiais) e em aspectos subjetivos (modos de vida expressos no cotidiano urbano). A soma de tais características configura, em dado momento, o espaço urbano, contudo, deve-se ressaltar que esse está em constante processo de produção e reprodução por agentes diversos (hegemônicos ou não-hegemônicos).

Portanto, a cidade pode ser compreendida, na interface entre espaço e cotidiano urbano, como “um modo de viver, pensar, mas também sentir [entendendo que o] modo de vida urbano produz ideias, comportamentos, valores, conhecimentos, formas de lazer, e também de cultura” (Carlos, 2011, p. 26). Ou seja, o modo de vida urbano produz e reproduz, constantemente, a cidade e, a partir da ação criadora da vida humana, organizam-se novos espaços como resultado das múltiplas e diversas ações cotidianas.

3.3 Cotidiano e as práticas espaciais urbanas

Ao tematizar o cotidiano e as práticas espaciais urbanas, parte-se do pressuposto de que o cotidiano urbano projeta-se a partir da organização e do dinamismo da vida na cidade, constituindo-se como uma possibilidade para a análise do real, em que a dimensão do vivido revela facetas da atual organização da sociedade em um determinado espaço-tempo. Nessa perspectiva, Heller (2016) sustenta que:

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação (Heller, 2016, p. 26).

Destarte, o cotidiano retrata o entrelace da vida dos sujeitos com o espaço em suas várias dimensões, seja relacionada às relações laborais, à vida particular e suas manifestações, seja relacionada ao lazer e às atividades sociais. De modo que Martins (2010, p. 52) assevera que

“no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais”. O cotidiano, portanto, expressa-se por meio da realização da vida dos sujeitos, ao passo que as práticas espaciais na cidade revelam o modo de vida urbano.

Por sua vez, as práticas espaciais representam os meios pelos quais o homem ocupa e vive em determinado espaço, configurando-se como uma dimensão essencial da vida cotidiana. Embora essas práticas espaciais se materializem em todos os lugares, de forma direta ou indireta, esta investigação delimita como recorte analítico as práticas espaciais no espaço urbano, buscando compreender como essa forma de organização da vida revela dinâmicas sociais, econômicas e culturais da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, algumas questões emergem para aprofundamento do debate: o que são as práticas espaciais? Quem são os agentes das práticas espaciais urbanas? Como as práticas espaciais organizam o cenário urbano? Por que elas se situam e concentram-se (de modo mais intenso) em determinados lugares e não em outros? Como essas práticas espaciais potencializam e impactam a vida na cidade? Ainda que o objetivo desta pesquisa não seja responder de modo literal a estas perguntas, elas orientam a reflexão acerca das múltiplas formas de interação entre sujeitos e o espaço na produção do cotidiano urbano.

Em sua definição mais comum, o termo prática remete ao “ato ou efeito de praticar” algo, o que demanda a necessidade de um complemento verbal ou nominal que defina a natureza dessa ação. Quando associada ao termo espacial, a expressão prática espacial passa a designar formas de ocupação e uso do espaço geográfico, seja para atender a necessidades objetivas ou subjetivas dos sujeitos no transcurso de realização da vida, seja para a efetivação do ciclo produtivo do capital.

Corrêa (2007, p. 68) conceitua que “as práticas espaciais constituem ações espacialmente localizadas, engendradas por agentes sociais concretos, visando objetivar seus projetos específicos. Constituem ações individuais, não necessariamente regulares, caracterizadas por uma escala temporal limitada”. Uma prática espacial refere-se a uma ou várias ações que se desenvolvem em lugares ou territórios específicos, são produzidas por sujeitos em sua vida cotidiana e/ou por agentes hegemônicos, que estruturam, transformam, significam ou, mesmo, ressignificam lugares a partir de interesses e intencionalidades distintas.

Em concordância com a perspectiva indicada por Moreira (2008, p. 81), que compreende que “a ação das práticas espaciais é acumulativa em sua sincronia e diacronia. E o seu resultado é a geograficidade [...] como o modo de existência espacial que qualifica o mundo

como ser-estar-do-homem-no-mundo”. Desse modo, a condição de ser no mundo expressa-se conforme a acumulação de diversas práticas vividas no espaço.

Na cidade, existem diferentes práticas espaciais: as práticas espaciais do poder instituído (administração pública); as práticas espaciais das firmas e grandes empresas; as práticas espaciais dos sujeitos para a realização de suas vidas, dentre outras práticas presentes no espaço urbano. Nesse sentido, compreende-se que no cenário urbano entrelaçam-se múltiplas e diversas práticas espaciais, com finalidades e intencionalidades distintas, que em grande medida dinamizam e dão vida à cidade.

O poder instituído exerce sua prática do espaço conforme a lógica de organização e estruturação voltada à coletividade, ainda que, na prática, priorize interesses hegemônicos. Em decorrência disso, “a espacialidade de cada cidade e de todas as cidades, resulta da lógica que produz o igual e que expressa o poder político e ideológico, que permeia o decidir/viver o nosso cotidiano” (Sposito, 1992, p. 63). Assim, a cidade reflete as formas de organização e estruturação derivadas das decisões e interesses do grupo dominante (aspecto que se põe em conflito – coaduna e contrasta - à lógica de organização e dinâmica do lugar).

Nesse panorama, o poder público, especificamente a administração local, constitui-se como um dos agentes da produção do espaço, seja pela criação de um bairro popular, pela construção de uma escola ou unidades de saúde, pela pavimentação de ruas e avenidas, pela construção de praças, pela organização do trânsito ou, mesmo, pela reconfiguração de espaços preexistentes para o atendimento de demandas sociais específicas. Em síntese, o poder instituído produz, pratica, reformula, transforma e normatiza os espaços da cidade, com o propósito (ou a expectativa) de viabilizar a vida em sociedade.

De modo mais amplo, as práticas espaciais das empresas e corporações são distribuídas de forma desigual nos territórios (nacionais), criando espaços de valorização e fluidez, produzindo, em consequência, espaços de lentidão e escassez. Na cidade, as empresas adstritas à dinâmica produtiva global, cuja base é a complexa rede formada pela produção, distribuição/circulação e consumo de bens e serviços, produzem o espaço urbano para atender aos seus interesses, dotando lugares de estrutura para o consumo material/imaterial e relegando outros ao isolamento.

Complementarmente à prática espacial das grandes empresas e firmas, compreende-se que elas estruturam e promovem espaços próprios para o consumo material ou imaterial de produtos e serviços. Nestes espaços, consomem-se também os lugares, como lócus da exposição de signos e símbolos que emanam poder e revelam diferenças e desigualdades sociais. Nesse sentido, esses são espaços próprios para a exposição, de acordo com Gomes (2013, p. 23), são

“lugares de exposição, são lugares de grande e legítima visibilidade. O que ali se coloca tem um comprometimento fundamental com a ideia de que deve ser visto, olhado, observado, apreciado, julgado”.

Nessa perspectiva, o consumo, como um mecanismo próprio das relações hegemônicas, manifesta-se em espaços específicos e privilegiados da cidade, como *shopping centers*, centros culturais e espaços de comércio popular, nos quais consome-se produtos que emanam significados, demarcam e classificam socialmente os sujeitos.

Em contraposição, expõem-se, também nestes espaços, como ato de resistência, as marcas identitárias dos sujeitos, suas condições socioeconômicas e sua cultura. Neste sentido, no cenário urbano, há também lugares sem a finalidade estrita ao consumo material (uma praça, uma rua, a quadra de esportes, etc.), mas espaços que se constituem na busca da co-presença e do compartilhamento coletivo entre iguais, traduzindo-se em um “estar juntos” que expressa tanto revolta quanto conformidade, bem como proporciona a significação e a ressignificação de lugares, dentre tantas outras possibilidades.

Desse modo, distintos sujeitos estabelecem relações também distintas com os espaços da cidade e, constituem suas práticas espaciais de acordo com suas possibilidades. De modo que a cidade pode se apresentar como contingência, mas também como possibilidade. Como contingência, a cidade restringe e condiciona as práticas espaciais, limitando a vida cotidiana dos sujeitos; como possibilidade, a cidade se coloca como desafio para usos disformes (insurgentes) dos espaços urbanos no processo de reinvenção e ressignificação dos lugares, tendo em vista que o cotidiano urbano possui potencialidades para o desenvolvimento e a realização da vida.

A partir dessa dinâmica, é possível identificar dois tipos de espaços urbanos: os espaços intencionalmente planejados para o consumo, que se caracterizam por sua estética sofisticada e infraestrutura voltada à circulação de bens e capital; e os espaços do possível, nos quais a vida se desenvolve quase que como ato de rebeldia frente às adversidades. Essa estrutura demarca intencionalidades, geralmente ditadas por uma “ordem distante, a ordem da sociedade, regida por grandes e poderosas instituições (Igreja, Estado), por um código jurídico formalizado ou não, por uma ‘cultura’ e por conjuntos significantes” (Lefebvre, 2001a, p. 52).

Diante disso, a produção do espaço gera lugares valorizados, seja pela especulação imobiliária respaldada pelo poder instituído, seja pela produção diferencial de lugares ou, ainda, pela dotação de instrumentos públicos para a valorização de um bairro específico da cidade. De acordo com Corrêa (2007, p. 65), “a diferenciação sócio-espacial traduz-se, de um lado, na

divisão econômica do espaço e, de outro, na divisão social do espaço. Processos, funções e formas-conteúdo distintos produzem essa primeira macrodiferenciação do espaço intra-urbano”. Nesse contexto, as grandes empresas e corporações utilizam o poder instituído e produzem o espaço urbano para atender às suas intencionalidades.

Essa organização tem sedimentado usos desiguais do espaço, classificando os sujeitos por suas possibilidades de consumo e impondo uma ordem em benefício da manutenção de um *status quo* hegemônico. Aspecto que limita, ao máximo, a vida e o cotidiano urbano, isto é, o espaço urbano, concebido e formulado como valor de troca torna-se uma realidade cristalizada. Nesse entendimento, o espaço urbano como valor de uso é ainda uma virtualidade, visto que se mantém como possibilidade que pode ou não se concretizar, no momento presente, sendo factível reconhecê-lo como espaço da vida coletiva que guarda restrições e limitações (um vir a ser).

Desta feita, a ordem distante corresponde às verticalidades, conceito definido por Santos (1999, p. 227) como “vetores de uma racionalidade superior e do discurso pragmático dos setores hegemônicos, criando um cotidiano obediente e disciplinado”. Em outras palavras, as grandes empresas, corporações e demais instituições de controle social, fixadas ou não nos mais distintos lugares, atuam em função de interesses e intencionalidades alheias ao lugar, operando como instrumentos de manutenção da ordem vigente e da atual configuração da sociedade.

Em contraposição a essa estrutura, as práticas espaciais dos sujeitos apresentam-se como horizontalidades que “são o teatro de um cotidiano conforme, mas não obrigatoriamente conformista e, simultaneamente, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta” (Santos, 1999, p. 277), constituindo-se como o lugar de possibilidades, de ações insurgentes com potencial para ressignificar e transformar o espaço.

Entre verticalidades e horizontalidades, o espaço urbano é constantemente produzido/reproduzido e transformado, apresentando-se como lugar da racionalização, mas também da reinvenção e ressignificação contínua. De forma que as práticas espaciais dos sujeitos acontecem nos espaços do possível, do viver, do acontecer cotidiano e apresentam-se como possibilidade para a constituição de outras novas configurações e formas de organização urbana. Dessa forma, o processo de produção e reprodução do espaço e, conseqüentemente, da cidade se coloca também como possibilidade, considerando as dimensões próprias da vida dos sujeitos e as ações engendradas e empreendidas por eles no cenário urbano.

Segundo Carlos (2007a, p. 41), “as relações sociais realizam-se concretamente através de uma articulação espaço-tempo, o que ilumina o plano do vivido, ou seja, a vida cotidiana e

o lugar”. Nessa perspectiva, compreende-se que é no lugar que a vida cotidiana se realiza e as relações sociais e espaciais ganham corpo e expressão. Nessa senda, a reprodução de relações sociais materializa-se em um espaço-tempo apropriado (ou não) para esse fim, de modo que a disposição de objetos e ações (Santos, 1999) determina os usos do espaço urbano e estrutura a produção e a reprodução da vida na cidade. Nessa perspectiva:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante – identidade – lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (Carlos, 2007b, p. 17).

Em concordância com a concepção destacada pela autora, compreende-se que a vida estrutura-se em lugares específicos, carregados de significados e sentidos para os sujeitos. A partir destes lugares, estabelecem-se conexões e relações com outros espaços, entrelaçando o plano do vivido, por meio das práticas espaciais dos sujeitos, a outras escalas. Nesse cenário, é importante delimitar o recorte de análise, focalizando as juventudes e suas relações entre a vida na cidade e o ensino de Geografia na escola.

As relações espaciais que os sujeitos estabelecem com o espaço urbano são fundamentais na produção e reprodução de espacialidades, influenciando os modos de compreender e viver a cidade. Para Gomes (2013, p. 17), a espacialidade refere-se “ao resultado de um jogo de posições relativas de coisas e/ou fenômenos que se situam, ao mesmo tempo, sobre esse mesmo espaço”, conferindo dinamismo à cidade e viabilizando o modo de vida urbano. Nessa perspectiva, abordar a relação entre o cotidiano urbano, as práticas espaciais dos sujeitos (considerando, nesse percurso, a cidade como forma e a expressão do fenômeno urbano como conteúdo) e o ensino de Geografia na escola constitui uma potente possibilidade para a formação e exercício da cidadania.

3.4 Bases teórico-conceituais para o ensino de Geografia

Compreender os meandros e facetas intrínsecas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano constitui-se como objeto de estudo da Psicologia da Aprendizagem e de todos os campos do conhecimento que lidam com processos educativos, de modo formal. No bojo desse quadro complexo, algumas questões emergem como fundamentais: como acontece o processo de aprendizagem? Como a criança forma um conceito? Qual é o papel do espaço e do meio social na construção dos conceitos? Existe uma relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento?

Para desvelar essas e outras questões, recorre-se às contribuições teórico-metodológicas de Vigotski, que em seu percurso, lançou-se ao desafio de compreender tais processos (aprendizagem e desenvolvimento) com base nas relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo objetivo, formulando as bases de uma Psicologia marxista. Partindo das proposições teórico-conceituais do materialismo histórico e dialético, Vigotski defendeu a existência de fortes relações entre as condições históricas, sociais e materiais de vida do sujeito e o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades cognitivas.

Ao investigar o desenvolvimento do psiquismo humano, Vigotski construiu uma importante proposição teórica, tendo como ponto de partida questões como a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Sua abordagem metodológica se contrapôs ao método de decomposição em elementos, até então usado tradicionalmente pela psicologia em pesquisas e estudos. Em suas investigações, Vigotski (2000, p. 8) analisou as unidades, argumentando que essas, “diferente dos elementos, possuem todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”.

Na proposição do autor, as unidades conservam as propriedades fundamentais da totalidade, não podendo ser subdivididas sem que as suas propriedades se percam, ainda assim, interagem entre si formando uma nova totalidade complexa. Acerca disso, Vigotski apresenta um exemplo de seu constructo metodológico por meio da crítica de estudos anteriormente realizados, na medida em que:

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também essa função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento. No entanto, o significado da palavra é uma unidade de ambas as funções da fala (Vigotski, 1987, p. 6).

Destarte, Vigotski (1987) apresentou sua proposição metodológica, afirmando que a análise atomística dos elementos não permitia compreender a complexidade do todo, enquanto que a análise pormenorizada das unidades, considerando suas relações e conexões em ação, possibilitaria a compreensão e a síntese dos processos.

Em seu percurso, o autor pautou suas análises em estudos experimentais, denominando-os de método funcional da dupla estimulação, que consistia em estudar “o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra, a função dos signos através dos quais essa atividade se organiza” (Vigotski, 2000, p. 164). Esse experimento,

partindo de uma situação-problema, possibilitou vislumbrar a dinâmica do complexo processo de formação dos conceitos (considerando a relação entre sujeito, objeto e signo).

Em sua vasta obra, o autor demonstrou, entre outros aspectos, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, defendendo serem dois processos que mantêm estreita relação de interdependência. De modo que, em uma de suas primeiras proposições sobre o tema, afirmou que “não são dois processos independentes ou o mesmo processo [...] existem entre eles relações complexas” (Vigotski, 2000, p. 310). Construiu, desse modo, as bases teórico-metodológicas de sua vasta e importante obra e, postulou que, para o desenvolvimento de processos de aprendizagem, deve-se compreender, com clareza, os limiares inferior e superior nos quais a aprendizagem se encontra.

Desse modo, no processo de mediação simbólica, é necessário compreender o que a criança, em processo de aprendizagem, consegue realizar sozinha, sem auxílio de terceiros ou de objetos mediadores, e o que ela ainda não consegue realizar de forma independente. Em outras palavras, trata-se de identificar as aprendizagens já consolidadas e aquelas que ainda estão em processo de desenvolvimento, pois a criança ainda não reuniu, por meio de suas experiências históricas, culturais, sociais e espaciais, as condições necessárias para sua realização autônoma. De forma que o autor propõe a seguinte formulação:

[...] aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso [...] a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual (Vigotski, 2000, p. 331).

A Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) compreende a zona de transição entre as potencialidades efetivadas pela criança em desenvolvimento e as possibilidades de desenvolvimento futuro. Em vista disso, a Zona de Desenvolvimento Imediato se encontra na transição entre o Nível de Desenvolvimento Atual (NDA) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP).

A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato. (Vigotski, 2000, p. 329)

Vigotski (2000) sustenta que esse processo é intrínseco e fundamental para a complexa relação estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse transcurso ocorre a formação de conceitos, os quais estruturam-se a partir da inter-relação entre funções psíquicas

elementares e funções psíquicas superiores. As funções psíquicas elementares estão associadas à percepção ambiental e às reações imediatas diante de situações-problema no cotidiano, constituindo respostas instintivas e não mediadas por processos simbólicos complexos.

Já as funções psíquicas superiores advêm de processos de mediação simbólica do objeto (instrumentos e signos), por meio dos quais o sujeito desenvolve capacidades de memória, pensamento volitivo, raciocínio lógico, generalização, abstração, consciência arbitrária, entre outros. O desenvolvimento humano atravessa essa complexa relação e, nesse processo, é fundamental compreender que o desenvolvimento dos conceitos (espontâneos e científicos), segundo o autor:

são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado – assim devemos desenvolver as nossas hipóteses –, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio domínio da idade escolar (Vigotski, 2000, p. 261).

Vigotski sublinha a inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos, afirmando existir uma hierarquia de conceitos, na medida em que “Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade” (Vigotski, 2000, p. 116).

Considerando a existência de níveis de generalidade e a hierarquia dos conceitos, o autor sustenta que “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, por meio dos conceitos científicos” (Vigotski, 1987, p. 136). Há, desse modo, um conjunto de relações e conexões entre a multiplicidade de conceitos (subordinados e superiores) que atuam no processo de formação dos conceitos verdadeiros, de modo que um é base para o desenvolvimento do outro.

Para o autor, “a idade escolar é o período optimal de aprendizagem [pois] assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2000, p. 337). Nessa compreensão, Vigotski destaca a relevância da construção de processos de aprendizagem nesse período, tendo em vista que interfere na formação de funções ainda não plenamente desenvolvidas, estruturando processos cognitivos sucessivos, contínuos e complexos que fundamentam o desenvolvimento.

Para a construção de processos de aprendizagem, como o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é preciso distinguir as funções do instrumento e do signo na mediação simbólica. Segundo Vigotski (2007):

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (Vigotski, 2007, p. 55).

Os instrumentos culturais, externos ao sujeito, correspondem aos objetos construídos histórica, social e culturalmente pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento. Por outro lado, os signos são internalizados por meio de processos de mediação simbólica, sendo incorporados pelos sujeitos em sua relação com os objetos e orientados internamente. Dessa maneira, o processo de internalização refere-se à reconstrução interna de operações externas ao sujeito, ocorrendo a partir de relações interpessoais (socioculturais e sócio-espaciais), transformando-se em operações intrassubjetivas. Esse processo acontece em espiral, em constante processo de ampliação e complexificação, sendo resultado da trajetória individual de desenvolvimento do sujeito.

Nessa compreensão, a perspectiva teórico-metodológica proposta por Vigotski, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, apresenta potencial significativo para o aprimoramento dos processos de ensino, ao considerar que a formação de conceitos acontece na interação entre conceitos cotidianos e científicos. Nesse contexto, o ensino de Geografia pode ser potencializado e ressignificado, considerando os diferentes cenários de realização da vida dos jovens escolares.

Ao abordar temas e conteúdos do ensino de Geografia, conforme as proposições teórico-conceituais e metodológicas de Vigotski, propõe-se relacionar aspectos, conexões e nexos possíveis entre sujeito e objeto, considerando, nesse processo, as relações estabelecidas entre a vida na cidade pequena e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Assim, considerando as categorias de análises geográficas, especialmente, lugar e paisagem, é possível interpretar formas, estruturas, processos e funções (Santos, 2014a) presentes no cotidiano de desenvolvimento da vida dos estudantes. Nesse sentido, tendo em vista a interação entre os conceitos espontâneos e suas conexões, a ampliação escalar e a complexificação de relações, concebe-se que é por meio da mediação didático-pedagógica que

acontece o encontro/confronto entre o que se vive (de modo empírico) e o que se estuda na escola (de modo simbólico).

Concebendo essa relação, torna-se possível, em sala de aula, problematizar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse percurso, ao desenvolver determinado tema/conteúdo do ensino de Geografia, deve-se destacar a geograficidade da abordagem, considerando como central a busca por entender e explicar a manifestação de determinado evento ou fenômeno, considerando questões como: “onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar?” (Cavalcanti, 2012b, p. 159), bem como outras, como: quais processos esse lugar abriga? Quais sujeitos o habitam? Como os sujeitos vivem cotidianamente esse lugar? Essas indagações problematizam e potencializam a mediação didático-pedagógica no ensino de Geografia, viabilizando a análise do fenômeno em sua totalidade, considerando seus aspectos históricos, materiais (concretos) e as dinâmicas relacionais que se estabelecem no lugar, em sua interface com cenários mais amplos e complexos.

Nesse sentido, considerando o contexto de complexidade das relações políticas, econômicas, ambientais e sociais, o ensino de Geografia deve proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes oportunidades para “construir uma compreensão significativa da realidade, compreensão, por sua vez, necessária para o questionamento e para atuação mais autônoma nessa realidade” (Cavalcanti, 2011a, p. 201). Essa perspectiva é fundamental por destacar que a consciência de aspectos e fatores da realidade-mundo vivida pelos estudantes é condição basilar para sua atuação autônoma e crítica no cenário contemporâneo.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia torna-se, pois, uma importante mediação para ler e compreender o mundo em que se vive, considerando, nesse percurso, as diversas espacialidades constituídas, bem como a expressão de múltiplos fenômenos no espaço geográfico. Trabalhar sob essa perspectiva significa conceber que “o ensino de Geografia [contribui] para um processo de apropriação cultural específico, para a formação de um modo particular de pensar e de ver a realidade, um modo geográfico, com base no desenvolvimento de conceitos geográficos como ferramentas desse pensamento espacial” (Cavalcanti, 2005, p. 200), pensamento este, que fundamenta a formação de conceitos e, de modo mais amplo, contribui para a formação do pensamento geográfico.

Para a autora, “o objetivo do ensino de Geografia é ajudar as pessoas, os cidadãos, a formarem um pensamento espacial, a perceberem a espacialidade das coisas e dos fenômenos que elas vivenciam” (Cavalcanti, 2009, 142), considerando que estes aspectos contribuem para estruturar uma forma de ver e compreender o mundo, que por sua vez fundamenta uma forma

de pensar eminentemente geográfica (Cavalcanti, 2019a). Isso significa pôr em relação conceitos cotidianos e conceitos científicos, fundamentando processos de ensino e aprendizagem. A compreensão dessa relação justifica a presença do ensino de Geografia na escolarização básica.

Dessa forma, no percurso de mediação simbólica do objeto, definir o papel do professor e dos estudantes é fundamental. De modo que Cavalcanti (2012b) concebe que, no processo de ensino e aprendizagem, professor e estudantes são ativos: ao professor, cabe mediar processos da construção de aprendizagens a partir do estabelecimento de um conjunto de relações que o estudante, também sujeito de aprendizagem, deve realizar tomando como base instrumentos e objetos culturais disponíveis. Tal relação favorece situações de aprendizagem, possibilitando aos estudantes realizar abstrações e generalizações (Vigotski, 2000), transcendendo de situações empíricas à construção teórico-conceitual de determinado objeto.

Nesse entendimento, cabe ao professor compreender, segundo Cavalcanti (2012b, p. 137), “o ato de ensino como fenômeno social, que tem intencionalidade, que está vinculado a projetos de mundo, de sociedade, de formação para determinada sociedade, compreender o papel do professor como mediador no processo, conhecer as matrizes de entendimento do processo de aprendizagem dos alunos e tomar posições diante delas”. Compreender estes aspectos torna-se fundamental para o êxito do processo educativo como um todo, ou seja, o professor deve ter clareza quanto às finalidades educativas e à função da escola (Libâneo, 2022).

Espera-se, ainda, que o professor conheça, com profundidade, o cenário no qual desenvolve sua prática didático-pedagógica, “quem são os alunos, quais suas motivações, qual sua história e contexto de vida, sua identidade individual e coletiva, ou seja, ter referências psicológicas para refletir sobre a subjetividade humana, e sociológicas, para entender os alunos como sujeitos sociais” (Cavalcanti, 2012b, p. 137).

Já o estudante contribui para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem a partir de seus saberes cotidianos, constituídos por suas experiências e vivências em seus espaços mais imediatos e aqueles com os quais, de alguma forma, mantém contato. Tem função preponderante também a relação entre aspectos afetivos, identitários e espaciais que derivam das práticas espaciais diárias. Isso posto, compreende-se que esses elementos são geradores de referências concretas, que potencializam e atribuem significado aos temas e conteúdos abordados no ensino de Geografia.

Desse modo entende-se que os processos de ensino e aprendizagem constituem um sistema complexo, por considerar contextos históricos, culturais, sociais e espaciais e, em interface com relações interpsicológicas (interpessoais) e espaciais, promovem processos

intrapicológicos (Vigotski, 2000). Nesse panorama, professor e estudantes, sujeitos ativos, mantêm estreita relação no processo de significação, ressignificação e construção conceitual de determinado objeto.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que a Geografia é uma forma potente de ler e compreender o mundo em que se vive (Callai, 2000), considera-se que a leitura e interpretação do mundo atravessam o entendimento da lógica de articulação, distribuição e interação de objetos e ações (Santos, 1999) no espaço geográfico. Desse modo, em conformidade com Callai (2005, p. 228), o papel da Geografia é proporcionar aos estudantes “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”.

Nesse sentido, ler o mundo da vida significa conceber que as ações e as relações cotidianas, estabelecidas em distintos lugares, revelam aspectos importantes da organização e da estruturação da sociedade, constituindo-se, portanto, em objeto a ser apreendido. Desse modo, compreendendo o quadro atual (especialmente no Brasil) de predominância do modo de vida urbano, no ensino de Geografia, a cidade deve ser abordada como objeto de conhecimento, que retrata a dimensão teórica da realidade concreta e traduzindo-se como expressão conceitual de um espaço material determinado, que abriga a vida dos sujeitos e o conjunto de relações que lhe dão suporte.

No entanto, deve-se compreender que as formas, funções, estruturas e processos (Santos, 2014a) presentes expressam o dinamismo e o constante movimento da produção e reprodução do espaço, revelando uma inextricável inter-relação dialética, que caracteriza a sociedade contemporânea. Assim, considerando que o espaço geográfico como totalidade exprime um modo de organização próprio da sociedade hodierna, especialmente no que se refere ao modo de vida urbano, a cidade não deve ser analisada como “um objeto espacial em si mesmo, mas sim uma abstração, uma construção teórica [concebida] intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação” simbólica (Cavalcanti, 2006, p. 30).

Nesse percurso a cidade que se apresenta ao estudante como uma realidade empírica converte-se em uma abstração (objeto teórico-conceitual), e transforma-se em uma potente possibilidade que, no decurso do processo de ensino e aprendizagem, estabelece e consolida relações cognitivas na interface entre conceitos espontâneos e científicos de modo significativo. Nesse contexto, estudar a cidade, no ensino de Geografia, possibilita “compreender que a

dinâmica da vida urbana é [em grande medida] condição para compreender a dinâmica do conjunto da sociedade” (Callai, 2018, p. 118).

Portanto, entende-se que o grande desafio no ensino de Geografia é superar o distanciamento entre o que se ensina e como se vive o cotidiano urbano. Acerca disso, Cavalcanti (2013a, p. 65) questiona: “Como aproximar a cidade ensinada pela Geografia da cidade vivida pelos alunos?”. Uma possibilidade é a construção de processos de ensino que considere vivências, percepções e práticas espaciais que os estudantes desenvolvem em seu cotidiano, levando em conta também as inter-relações e dimensões escalares dos fenômenos em estudo.

Compreendendo a complexidade envolvida nos processos de ensino e aprendizagem, bem como a importância destacada do ensino de Geografia como mediação para ler e compreender o mundo em que se vive, a seguir destacam-se os aspectos que fundamentam esta abordagem, especialmente quanto a método e metodologias adotados.

4. MÉTODO E METODOLOGIA: A DELIMITAÇÃO DA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Se pensarmos que, para elucidar a realidade, precisamos erguer 'edifícios' que nos permitam enxergar mais e melhor; podemos entender os conceitos como os "tijolos"; a teoria como sendo os 'tijolos' com 'argamassa', já assentados, formando um todo coerente; e o método como sendo a maneira de 'assentar os tijolos', 'levantar as paredes' (Souza, 2018, p. 9)

No percurso da pesquisa, concebe-se que, para o processo de construção teórico-conceitual do objeto, faz-se necessário grande esforço compreensivo dos caminhos já trilhados, clareza quanto aos objetivos que guiam a investigação e, sobretudo, a importância que possíveis encaminhamentos para a resolução do problema podem contribuir para o desenvolvimento da ciência e da sociedade.

Nesse itinerário a clareza dos caminhos a serem percorridos ilumina a compreensão do objeto, bem como contribui para formulação de proposições considerando a importância da pesquisa, especialmente, da pesquisa em educação (com recorte particular para o ensino de Geografia) e as possibilidades para a promoção de processos de ensino e aprendizagem e formação cidadã.

Na pesquisa acadêmica, a relação entre conceitos, teorias, categorias e método articula o percurso de deslindamento do objeto, tanto na etapa de produção de dados e informações quanto na etapa de análise. Cumpre destacar que, considerando as particularidades da pesquisa em um cenário singular representado pelas cidades pequenas, a formulação do problema e a proposição dos objetivos suscitam um conjunto de conceitos, teorias, categorias e método, que estruturam, de modo específico, o percurso investigativo, sendo utilizados no processo de análise e explicitação do objeto.

Nesse percurso, o método, compreendido como uma estrutura lógica, regular e amplamente utilizada, sistematiza a estruturação das etapas e fases da investigação. Os recortes representam uma possibilidade para análises pormenorizadas do objeto, tendo em vista a complexidade inerente às pesquisas em educação e a impossibilidade de investigar um evento

ou fenômeno em sua totalidade (as partes inseridas na totalidade, contribuem para sua compreensão).

Desse modo, vislumbra-se, a partir dos caminhos, escolhas e recortes estabelecidos, a compreensão do objeto, tendo como premissas a materialidade do objeto em estudo, a relevância das práticas sociais e espaciais dele derivadas, as subjetividades inerentes às relações estabelecidas entre os sujeitos e seus espaços de vida (e também com seus pares), bem como a importância destacada dos processos de ensino e aprendizagem para a formação, desenvolvimento humano e exercício da cidadania. Nesse sentido, a seguir, destacam-se aspectos organizacionais e estruturais, considerados centrais para o desenvolvimento da pesquisa.

4.1 Possibilidades para a leitura do objeto em investigação à luz do método

O método refere-se a uma estrutura lógica, organizada, sistematizada e consolidada a partir de teorias, princípios e categorias utilizadas para o desvelamento e compreensão de fenômenos, situações e eventos em diversos campos do saber (Bunge, 2005). Um método é validado pelos resultados que alcança e pela tradição de seu uso por uma comunidade de pesquisadores e estudiosos, que o aperfeiçoam sucessivamente à luz de situações concretas do mundo material e simbólico e, da releitura de teorias e princípios de cada período histórico.

Em suas múltiplas perspectivas, o método científico contrapõe-se ao senso comum por explicitar fenômenos e situações em consonância com estruturas lógicas e coerentes que explicam a relação sujeito-objeto sob prismas diversos. Compreende-se que, entre a multiplicidade de perspectivas metodológicas, considerando o problema e os objetivos desta investigação, o materialismo histórico e dialético atende às condições para o desvelamento do objeto em estudo, visto que:

[...] a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas é a da materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais [...] são, simplesmente, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E, por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível. Esta fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente (Triviños, 1987, p. 52).

Desse modo, em termos de método, o materialismo histórico e dialético estrutura as lentes analíticas desta pesquisa, na medida em que o objeto investigado é um objeto real e concreto (a cidade – portanto, um objeto material) e possui uma constituição histórica, social e

cultural. A cidade abriga sujeitos partilhando relações que dão suporte à realização de suas vidas em um recorte espacial determinado. De tal forma que “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (Marx, 2007, p. 86), que produzem e reproduzem o espaço.

O materialismo histórico e dialético propõe que a concretude das relações de vida é constituída e condicionada pelo meio histórico, social e cultural ao qual os sujeitos estão inseridos. Nesse panorama, Marx (2007, p. 33) argumenta que “a produção da própria vida material [...] é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos”.

Na produção de estruturas materiais, os sujeitos reproduzem simbolicamente a si mesmos, campo em que a dialética marxista propõe existir uma “relação de interdependência das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas uma na outra. Aprender a contradição da sua relação é apreender a essência de cada polo e o sentido de sua relação mútua” (Sader, 2007, p. 11).

Um dos pressupostos da dialética proposta por Marx (2007, p. 248) é abrigar, em seu interior, processos que são unos e contraditórios, afinal, “os dois lados se legitimam como determinações reflexivas genuínas [...] na qual cada um deles é, em si mesmo, o seu contrário”. Desse modo, a dialética marxista se manifesta na investigação de distintas situações, como a compreensão da cidade como valor de uso e valor de troca; a vida urbana como limitação e possibilidade para o desenvolvimento humano, os fluxos e processos que, concomitantemente, transformam e destroem o espaço urbano, entre outras possibilidades de análise. Assim, entende-se que tal método oferece condições para a leitura e interpretação das desigualdades sócio-espaciais inerentes à vida nas cidades.

A compreensão da história de desenvolvimento das relações humanas e da materialidade e concretude dessas relações é fundamental, visto que desempenham importante papel nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo. De modo que as relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito são demarcadas pelos condicionantes impostos e, no momento presente, pelas condições materiais historicamente constituídas.

A cidade como objeto material, portanto, é uma realização concreta da sociedade humana e, na sua construção, está envolvida a produção para resolver determinada demanda relacionada à existência dos sujeitos. Nesse processo de construção, partindo da materialidade de suas condições, o sujeito produz determinado objeto, e esse, ao satisfazer e realizar materialmente uma necessidade do sujeito, muda também sua condição de existência. Acerca

disso, Marx (2008, p. 248) afirma que “A produção não somente provê de materiais a necessidade; provê também de uma necessidade os materiais”.

Para além desse processo, o objeto é também produzido simbolicamente pelo sujeito. Ou seja, o que antes era apenas uma necessidade passa a ser uma construção material/empírica, sendo também uma construção simbólica. Para Marx (2008, p. 249), “cada um desses atos é não somente o outro, não somente mediador do outro, pois cada um, ao realizar-se, cria o outro, realiza-se no outro”. Assim, o objeto concreto passa a ser também um objeto simbólico, um objeto do pensamento.

A consciência da inseparabilidade da relação sujeito-objeto permite assimilar a complexa relação entre objeto empírico e objeto como construção simbólica. De modo que Marx (2008, p. 258) afirma: “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida”.

Na compreensão da intrincada relação entre sujeito-objeto, a formação do pensamento resulta do desenvolvimento ontogenético a partir de múltiplas relações estabelecidas entre os sujeitos (e seus pares), os espaços e os instrumentos sociais e culturais produzidos pela humanidade. Nesse ínterim, as condições materiais desempenham função importante na construção simbólica do objeto, enquanto o pensamento apresenta-se como produto e condição para o desenvolvimento humano. Nesse sentido a relação sujeito-objeto efetiva-se mediante uma relação de interdependência: o sujeito está envolvido na produção material do objeto, e o objeto está refletido simbolicamente no sujeito.

Nessa perspectiva, considerando a inseparabilidade dialética, própria das relações sujeito-objeto e, a complexidade das relações sociais e espaciais materializadas em diferentes cenários, entende-se, que os jovens escolares de cidades pequenas (assim como em qualquer contexto) estabelecem relações com objetos presentes na cidade (inclusive, com o próprio espaço urbano compreendido como objeto) e nessa relação transformam seus espaços e são também, por eles, transformados. Assim, as práticas espaciais estabelecidas pelos jovens escolares na cidade, estão inseridas no processo de mediação (da relação sujeito-objeto) e contribuem para a compreensão da complexidade inerente à cidade e ao fenômeno urbano, corroborando para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação e exercício da cidadania.

Assim sendo, o objeto empírico reflete a originalidade e a concretude de uma produção humana específica, à medida que o objeto como construção simbólica refere-se a processos de generalização e abstração com base em vários objetos materiais que detêm as mesmas

características. Ou seja, o objeto como realidade empírica é único e específico, enquanto o objeto como construção simbólica estrutura processos de generalização e abstração mais amplos. Nessa pesquisa, construída simbolicamente, a realidade empírica que se quer compreender e atuar é a cidade pequena e nela as práticas espaciais juvenis.

Analisar o cotidiano urbano de cidades pequenas para potencializar a mediação didático-pedagógica, à luz do materialismo histórico e dialético, torna-se uma possibilidade para desvelar as práticas sociais dos sujeitos, levando em conta a materialidade de suas relações, a historicidade de suas vidas e dos lugares que habitam, bem como as condições sociais e econômicas a que estão submetidos. Um aspecto importante a se considerar é que, “quando se trata, pois, de produção, trata-se da produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção de indivíduos sociais” (Marx, 2008, p. 239).

Mediante tal premissa, as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares refletem as condições de desenvolvimento social dos sujeitos na realização de suas vidas em determinado espaço, de forma que elas estão demarcadas ou, mesmo, limitadas no cotidiano urbano por condições materiais, históricas, sociais e espaciais diversas, que revelam o cenário da vida e das possibilidades dos sujeitos vivendo em sociedade.

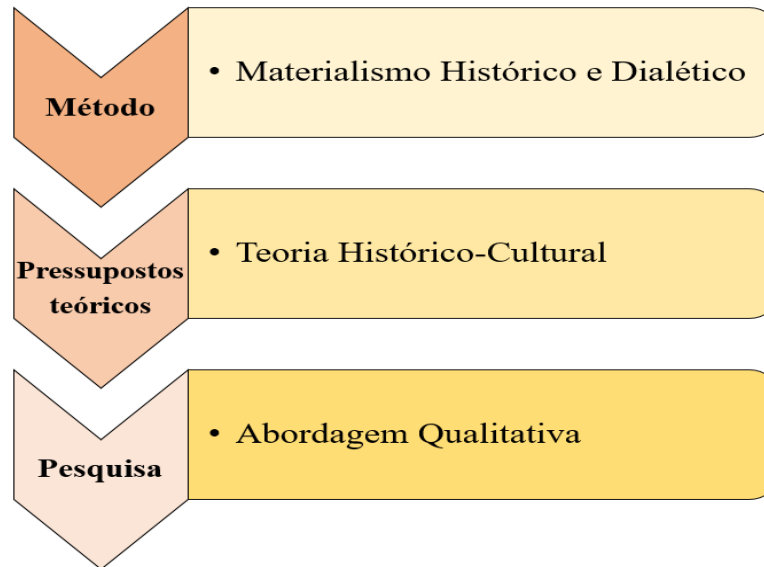
Considerando que esta investigação se insere no campo da pesquisa educacional, é importante destacar que a vida dos sujeitos (jovens escolares) na cidade é mediada por um conjunto de relações com outros sujeitos e com os espaços de realização da vida, que reverberam (ou ao menos deveriam ser expressas) nas práticas didático-pedagógicas desenvolvidas na escola no processo de educação formal.

Assim, as práticas espaciais dos jovens escolares se inserem como práticas sociais que acontecem no cenário urbano, o qual, por sua vez, abriga, para além da materialidade e concretude das formas/estruturas (paisagens), relações políticas, culturais, sociais e econômicas que cooperam com o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Em vista disso, a cidade, como lugar de realização do modo de vida urbano, pode ser entendida como espaço para o desenvolvimento de aprendizagens.

Considerando os pressupostos teórico-conceituais propostos por Karl Marx a partir do materialismo histórico e dialético, bem como a multiplicidade de teorias que abordam o desenvolvimento de processos cognitivos, optou-se pela Teoria Histórico-Cultural como lente de análise para esta investigação, por entender que as proposições de Vigotski e seus seguidores analisam o desenvolvimento do psiquismo humano, a estruturação e as relações entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, na estruturação da investigação adotou-

se ainda a abordagem qualitativa para a produção de dados e informações para a pesquisa (figura 2).

Figura 2. Estruturação metodológica da pesquisa



Organizado pelo autor.

Nessa perspectiva, entende-se que a Teoria Histórico-Cultural apresenta o desenvolvimento do psiquismo humano conforme a materialidade das relações de produção em seu desenvolvimento histórico, bem como suas implicações sociais. Ou seja, a compreensão do desenvolvimento humano com base nas proposições teórico-metodológicas do materialismo histórico e dialético e fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural concebe que as condições históricas, sociais e materiais de vida dos sujeitos condicionam o processo de aprendizagem, a formação do pensamento e todo o desenvolvimento posterior.

Nesse sentido, Vigotski centrou suas investigações na interpretação das origens do psiquismo humano, por intermédio do qual construiu uma estrutura teórico-metodológica inovadora para estudar os processos de aprendizagem. Fundamentado no materialismo histórico e dialético, ele propôs-se, a partir da Teoria Histórico-Cultural, investigar e compreender as origens e relações entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano. Segundo Bezerra (2000), um dos aspectos centrais da proposição de Vigotski, ao lançar a Teoria Histórico-Cultural, é a compreensão de que:

[...] o *signo*, enquanto meio externo, à semelhança de um instrumento de trabalho, medeia a relação do homem com o objeto e com outro homem. Por intermédio dos signos, que Vygotsky vê como uma espécie de “órgãos sociais”, o indivíduo assimila o seu comportamento, inicialmente o exterior e depois o interior, assimilando as funções psíquicas superiores. Neste caso, signo e sentido têm a mesma força

significativa, são componentes inalienáveis da relação do homem com o mundo via discurso (Bezerra, 2000, p. 12).

Esse aspecto ajuda a compreender, na proposição teórico-metodológica de Vigotski, que a construção de conceitos, tendo em vista a relação que o sujeito estabelece com o seu mundo material (objetivo) e a sua construção simbólica (pelo pensamento), ocorre por meio de processos de mediação. Nesse percurso é que reside a inter-relação entre os conceitos cotidianos (espontâneos) e a formação dos conceitos científicos. Ao explicar a proposição de Vigotski, Bezerra (2000) afirma que:

Nos estágios inferiores, onde ele localiza os conceitos espontâneos, o sistema de conceitos dispõe de meios de descrição simples da realidade empírica. Nos estágios superiores, onde se localizam os conceitos científicos, formam-se conceitos mais amplos pelo conteúdo, não mais relacionados a exemplares particulares de uma classe de fenômenos e sim a toda uma classe de fenômenos. Já não se limitam a descrever, mas explicam os fenômenos (Bezerra, 2000, p. 13).

Adotando-se os pressupostos do materialismo histórico e dialético como método para esta investigação e da Teoria Histórico-Cultural como proposição teórico-metodológica para estudar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, busca-se destacar a preponderância das inter-relações entre práticas espaciais urbanas de jovens escolares no cenário das cidades pequenas e o ensino de Geografia mediante as desigualdades sócio-espaciais presentes, no recorte espacial da pesquisa, bem como no Brasil.

4.2 Aspectos metodológicos e questões procedimentais da pesquisa

Os processos de ensino e aprendizagem e, a educação de modo geral constituem um campo de pesquisa que demanda análise e aprofundamento contínuo. Entretanto, a concepção tradicional de pesquisa a associa à realização de experimentos em sofisticados laboratórios, com tubos de ensaio e equipamentos tecnológicos. Essa percepção tende a secundarizar as pesquisas em educação, apesar do avanço significativo, tanto em quantidade como em qualidade, das investigações nesse campo de pesquisa (Gatti, 2003).

A pesquisa educacional emerge como um campo de investigação complexo, visto que abrange desde relações inerentes aos processos de ensino e aprendizagem até a análise de questões ideologicamente conflitantes no ambiente educacional. Além disso, debruça-se sobre temas relacionados a injustiças e desigualdades sociais e espaciais, bem como busca compreender e explicar aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o processo educacional envolve uma multiplicidade de interesses que reforçam a complexidade intrínseca à pesquisa em educação.

Considerando essa complexidade, para se reafirmar e consolidar-se como um legítimo campo de investigação científica, a pesquisa educacional deve atender a critérios metodológicos rigorosos. Beillerot (2012) defende a organização desses critérios em dois níveis, cada um subdividido em três aspectos essenciais. No primeiro nível, destacam-se: (1) a produção de um conhecimento novo, validado por uma comunidade de pesquisadores; (2) a adoção de procedimentos sistemáticos e rigorosos de investigação; e (3) a comunicação clara e detalhada dos resultados obtidos.

No segundo nível, os critérios tornam-se ainda mais aprofundados e incluem: (1) a introdução de uma dimensão crítica e reflexiva acerca das fontes, métodos e pesquisas anteriores, utilizadas como referência; (2) a adoção de procedimentos sistemáticos e rigorosos de investigação; (3) a construção de novas interpretações e releituras baseadas em conceitos, teorias e categorias reconhecidas, contribuindo para o avanço da ciência (Beillerot, 2012).

Em decorrência disso, “fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos [...]” (André, 2012, p. 59). Destarte, entende-se que o campo educacional consolidou, ao longo da história, um *corpus* epistemológico e teórico-metodológico, formado por conceitos, teorias e categorias que fundamentam análises, reflexões e interpretações de realidades complexas em múltiplos cenários e contextos.

A educação, portanto, instituiu-se como um relevante campo de investigação, sendo responsabilidade de pesquisadores, professores e estudiosos do tema desenvolver análises e reflexões que promovam a construção de novos conhecimentos, especialmente quanto aos processos de ensino e aprendizagem, de modo a cooperar com o avanço da ciência e com o desenvolvimento de toda a sociedade.

Partindo dessas premissas, a pesquisa no campo educacional aborda uma diversidade de temas, como o ensino de determinado componente curricular (Geografia, História, Matemática, Biologia, entre outros), os processos de aprendizagem, as metodologias, didáticas específicas, a formação de professores, as políticas educacionais, entre outros. Essas investigações desempenham um papel importante na qualificação e compreensão do processo educativo e na promoção de transformações sociais mais amplas e profundas.

Diante disso, esta pesquisa centra-se em aspectos inerentes aos processos de aprendizagem em Geografia e, em certa medida, trata também de questões relacionadas a processos de ensino, situando-se na interface entre o ensino de Geografia e a construção de

processos de aprendizagens a partir da relação entre as práticas espaciais urbanas de jovens escolares em cidades pequenas e o ensino de Geografia na escola.

Esta investigação insere-se no campo das pesquisas qualitativas, que, de acordo com Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2002), ao citarem Patton (1986), destacam que as diversas modalidades de pesquisa qualitativa, em geral, possuem caráter compreensivo e interpretativo sobre determinada realidade ou fenômeno. Os autores consideram que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2002, p. 131). Segundo esse entendimento, três características básicas são inerentes às pesquisas qualitativas: visão holística, abordagem intuitiva e investigação naturalística.

A visão holística corresponde às possibilidades de compreender o significado de um fenômeno, comportamento ou evento, considerando aspectos e fatores intervenientes que se relacionam, inter-relacionam ou se associam a determinado contexto. Já a abordagem intuitiva orienta a produção de dados e informações a partir de observações mais espontâneas por parte do pesquisador, tendo em vista elementos subjetivos e interesses dos sujeitos investigados, os quais exigem uma análise cuidadosa. Por fim, a investigação naturalística preconiza que a intervenção do pesquisador, na produção de dados e informações, deve ser mínima, possibilitando que os sujeitos se expressem em seu ambiente natural, sem interferências que possam alterar suas percepções e comportamentos.

Ante o exposto, Denzin e Lincoln (2006), ao referenciar-se em Nelson (1992), argumentam que a pesquisa qualitativa envolve tensões e contradições que perpassam as Ciências Humanas, constituindo-se como:

[...] um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (Nelson, 1992 *apud* Denzin; Lincoln, 2006, p. 4).

Em complemento, Lima e Moreira (2015, p. 28) compreendem que na pesquisa qualitativa, “existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nesse percurso, estabelecem-se relações dialéticas entre sujeito e objeto, de modo que o sujeito concebe o objeto, mas também é transformado por ele.

No entanto, Sposito (2016, p. 18) adverte que, na pesquisa qualitativa, “É preciso olhar o objeto ‘por dentro’, entrar no objeto, descrever suas partes, articular suas características sem se deixar contaminar por ele ou, mais ainda, sem contaminá-lo com as ideias preconcebidas do pesquisador”. Nessa perspectiva, por possuir como objeto de análise múltiplas relações, na perspectiva dos sujeitos participantes, a pesquisa qualitativa reveste-se de complexidade e exige rigor metódico e tratamento ético.

Na produção e tratamento de dados, é imperioso o extremo cuidado e rigor ético para que a relação entre sujeito e objeto em análise seja investigada de modo aprofundado e, explicitada sem dubiedades, evitando percepções e concepções teóricas preconcebidas pelo pesquisador ou mesmo a ampliação de posicionamentos dos sujeitos da pesquisa. A escolha pela utilização da abordagem qualitativa advém da natureza do objeto em investigação, do problema (e problemáticas) que mobiliza a pesquisa e relaciona-se com os objetivos propostos e as opções adotadas, bem como quanto ao referencial teórico-metodológico aplicado à pesquisa.

Nesse sentido, refinando ainda mais o recorte, esta investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa em Geografia, em cujo desenvolvimento serão adotados pressupostos da pesquisa participante, que parte da “realidade concreta dos grupos com que trabalham [e defende] o estabelecimento de relações horizontais e antiautoritárias. Propõe-se a utilização de mecanismos democráticos na divisão do trabalho e o implemento de processos de aprendizagem coletivos através de práticas grupais” (Gajardo, 1999, p. 40).

Assumindo os pressupostos da pesquisa qualitativa e considerando o recorte desta investigação no campo da pesquisa educacional, considerando ainda especificidades e particularidades da pesquisa geográfica, o percurso metodológico de iluminação compreensiva do objeto foi delineado a partir das seguintes etapas: revisão bibliográfica; observação do ambiente urbano e escolar; aplicação de questionários (a professores e estudantes); e realização do grupo focal com jovens escolares da primeira série da etapa do ensino médio.

A revisão bibliográfica constituiu uma etapa importante para a consolidação teórico-metodológica e fundamentação da pesquisa. Foram analisadas produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações, artigos, livros e outras produções, além de relatórios de pesquisas e estudos relacionados aos temas: juventudes; processos cognitivos; ensino de Geografia; cidade e urbano (lugar); práticas espaciais; Análise de Discurso Crítica; entre outros. Essas referências forneceram subsídios para a construção e a análise teórico-conceitual do objeto investigado.

Quadro 1. Temas e principais referências utilizadas na pesquisa

Temas centrais da pesquisa	Principais referências
Juventudes	Dayrell (2001, 2003, 2007, 2014); Carrano (2003, 2009); e Cassab (2010, 2023).
Processos cognitivos	Vigotski (1987, 2000, 2007) e Leontiev (1984, 2004, 2010).
Ensino de Geografia	Callai (2004, 2005, 2008, 2018) e Cavalcanti (2005, 2006, 2009, 2011a, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2015, 2019a, 2023).
Cidade e o urbano (lugar)	Santos (1979, 1999, 2013, 2014b); Corrêa (1989, 2007); Lefebvre (1991, 2001a, 2006); e Carlos (2007a, 2007b, 2011, 2017).
Práticas espaciais	Corrêa (2007); Carlos (2007a, 2007b); Souza (2018) e Cavalcanti (2013b, 2015).
Análise de discurso crítica	Fairclough (2001, 2010) e Magalhães (2017)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ressalta-se que a revisão bibliográfica foi um processo contínuo ao longo da pesquisa, dada as constantes transformações sócio-espaciais e, em consequência, a dinamicidade da produção científica. Assim, alguns temas e abordagens emergiram com maior intensidade e estão sintetizados no quadro 1.

A observação do ambiente urbano e escolar constitui-se como uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa, permitindo vislumbrar aspectos do cotidiano urbano das cidades, recorte espacial da pesquisa, como os espaços públicos e privados e o ambiente escolar. Na ótica de Triviños (1987, p. 153), “Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.”. Nesse entendimento, Ibiapina (2008) assevera que a observação:

[...] potencializa a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo nascer um saber-fazer partilhado, construído e reconstruído. Nessa perspectiva, a teoria é reconstruída na prática e a prática revitaliza a teoria (Ibiapina, 2008, p. 92).

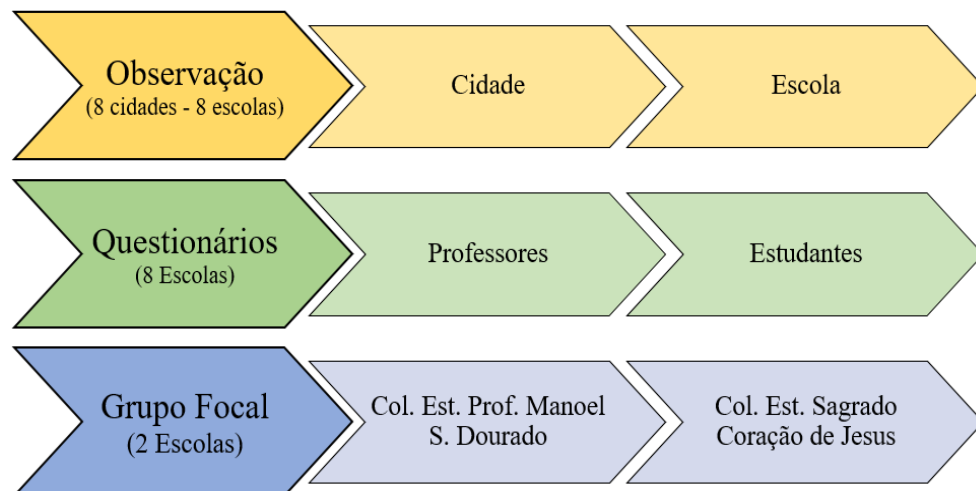
Na pesquisa, a observação tornou-se um procedimento metodológico que auxiliou na produção de dados e informações e possibilitou reflexões concernentes às relações intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo um aspecto potencializador para a compreensão das relações inerentes ao cotidiano urbano e ao ensino de Geografia, afinal, a habilidade de observar está ligada a um histórico e importante princípio da análise geográfica.

Como atividade de imersão efetiva ao cenário de desenvolvimento da pesquisa, aplicaram-se questionários a estudantes e professores. No caso dos professores, a aplicação de questionários teve como propósito a identificação dos sujeitos para delimitação do recorte espacial de investigação. Para os estudantes, o questionário serviu para identificar os sujeitos da pesquisa, a partir de aspectos que compõem o cotidiano das cidades investigadas.

Nesse percurso, os temas abordados versaram, principalmente, sobre o cotidiano dos jovens escolares na cidade e as relações que estabelecem com a escola e com o ensino de Geografia. Ambos os questionários seguiram as proposições metodológicas destacadas por Marconi e Lakatos (2017), apresentando perguntas do tipo abertas, fechadas e de múltipla escolha.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa e a estrutura do percurso investigativo, foram estabelecidos como critérios de inclusão/exclusão os seguintes parâmetros: unidades escolares que ofertam a etapa do Ensino Médio; unidades de ensino nas quais os professores apresentassem formação acadêmica em licenciatura plena em Geografia cursada em formato regular¹⁵; unidades de ensino em que os professores tivessem, no mínimo, três anos de experiência com o ensino de Geografia na etapa do Ensino Médio; professores, estudantes e unidade de ensino dispostos a recepcionar as etapas investigativas da pesquisa.

Figura 3. Estrutura organizacional da pesquisa



Organizado pelo autor.

A realização do grupo focal com jovens escolares do primeiro ano da etapa do Ensino Médio objetivou aprofundamento na interpretação de aspectos indicados pelos estudantes a partir dos questionários. De acordo com Gatti (2005):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p. 11).

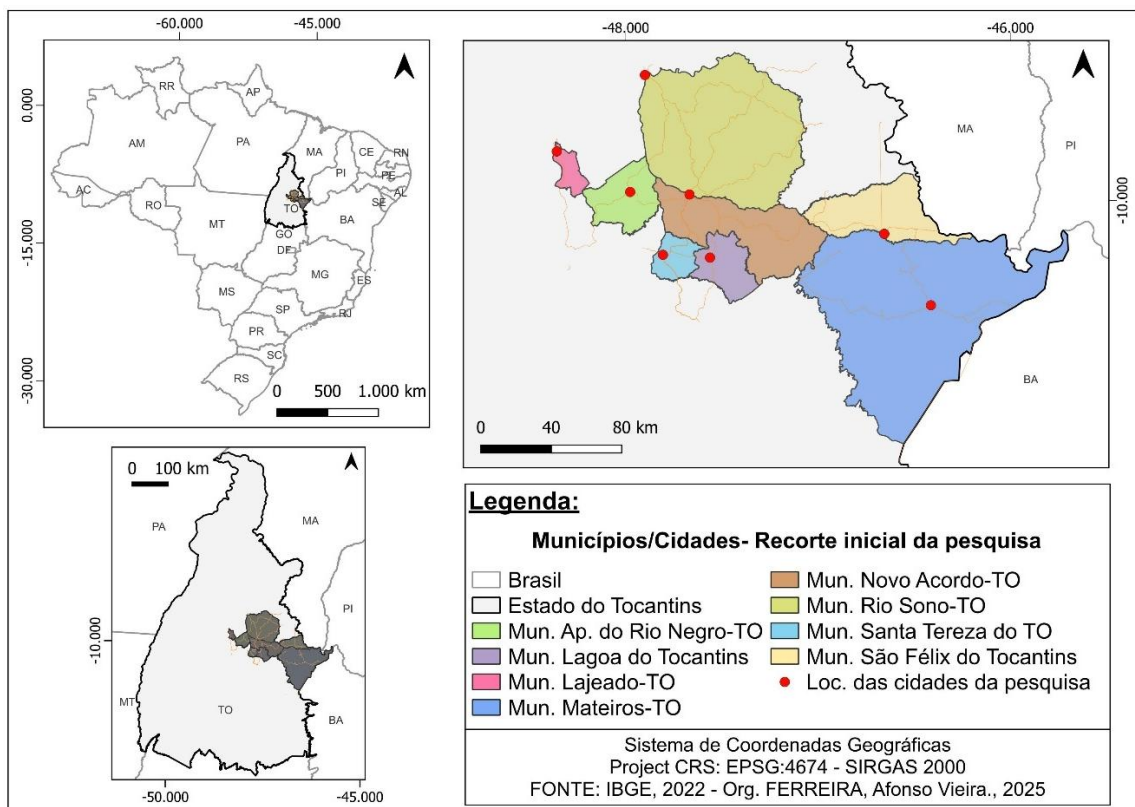
¹⁵ Entendendo graduação em formato regular como sendo aquela cursada em um lapso temporal de 4 anos e integralmente no formato presencial.

Desse modo, como uma das técnicas de produção de dados e informações, o grupo focal propiciou vislumbrar, como os estudantes vivem a cidade, diante das especificidades e particularidades das cidades universo da pesquisa, e possíveis relações entre as práticas espaciais dos jovens escolares na cidade pequena e os processos de ensino e aprendizagem em Geografia.

4.3 Os recortes da pesquisa empírica

A realização da pesquisa empírica buscou investigar a relação entre o cotidiano urbano de jovens escolares de cidades pequenas e o ensino de Geografia. De modo que o recorte espacial da pesquisa selecionou, especificamente, cidades pequenas que apresentam unidades escolares vinculadas à seccional administrativa da Superintendência Regional de Ensino de Palmas-TO, estado do Tocantins, sendo excluída a cidade de Palmas e o distrito de Luzimangues, Porto Nacional-TO (pelas particularidades já destacadas) por apresentarem dinâmica distinta de uma cidade pequena, conforme figura 4.

Figura 4. Recorte espacial, cidades/municípios da primeira e segunda fase da pesquisa, 2023



Fonte: IBGE (2022).

Considerando os critérios de inclusão/exclusão à pesquisa, nas unidades de ensino situadas nas cidades de São Félix do Tocantins, Mateiros e Novo Acordo (quando etapa de aplicação dos questionários), os professores regentes não possuíam graduação em Geografia (mas em História e Filosofia, respectivamente); nas unidades escolares localizadas nas cidades de Rio Sono e Aparecida do Rio Negro, as professoras regentes possuíam graduação em Geografia, cursada no modelo semipresencial ou *on-line* (de forma seriada); na unidade de ensino da cidade de Lagoa do Tocantins, não se obteve a receptividade para a pesquisa. Desse modo, a partir dos critérios de inclusão/exclusão adotados, a terceira etapa da pesquisa empírica (etapa de realização do grupo focal com estudantes) foi desenvolvida nas unidades escolares situadas nas cidades de Lajeado-TO e Santa Tereza do Tocantins.

O levantamento de dados e informações, que subsidiaram a seleção das unidades escolares e, respectivamente, dos sujeitos da pesquisa, ocorreu entre abril e outubro de 2023, posterior à aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (UFG). No percurso da pesquisa, foram realizadas visitas em todas as unidades de ensino do recorte inicial da pesquisa com a respectiva observação do cotidiano urbano e escolar e a aplicação de questionários a professores e estudantes das unidades escolares (quadro 2).

Quadro 2. Cidades do recorte inicial da pesquisa as quais realizou-se observações e aplicação de questionários a professores e estudantes

Nº	Cidades	Unidades de ensino ¹	Período da visita
1	Aparecida do Rio Negro	Escola Estadual Meira Matos	Abr./set. de 2023
2	Lajeado	Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência	Abr./set. de 2023
3	Lagoa do Tocantins	Escola Estadual Salmon do Amaral Brito	Abr./out. de 2023
4	Mateiros	Escola Estadual Estefânio Teles das Chagas	Setembro de 2023
5	Novo Acordo	Colégio Estadual Profa. Eliacena Moura Leitão	Outubro de 2023
6	Rio Sono	Colégio Estadual Rio Sono	Abr./maio de 2023
7	Santa Tereza do Tocantins	Colégio Estadual Prof. Manoel Silvério Dourado	Abr./set. de 2023
8	São Félix do Tocantins	Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus	Setembro de 2023

Fonte: Diário de campo da pesquisa (2024).

Mediante os critérios de inclusão/exclusão à investigação e, considerando a amplitude do recorte inicial da pesquisa empírica, foram considerados elegíveis para fase subsequente, jovens escolares inseridos nas unidades de ensino médio das cidades de Lajeado-TO e Santa Tereza do Tocantins. Quanto à terceira etapa da pesquisa empírica, a produção de dados e informações a partir da realização de grupo focal, foi realizada entre fevereiro e maio de 2024 (Quadro 3).

Quadro 3. Cidades e unidades escolares e período de realização das atividades da pesquisa (grupo focal)

Cidades	Unidade de ensino	Grupo focal 1	Grupo focal 2	Grupo focal 3
Santa Tereza do Tocantins	Colégio Estadual Prof. Manoel Silvério Dourado	22 de fevereiro de 2024	1º de março de 2024	7 de março de 2024
Lajeado	Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência	3 de maio de 2024	14 de maio de 2024	21 de maio de 2024

Fonte: Diário de campo da pesquisa (2024).

Desse modo, nesse percurso foram realizados três grupos focais em cada uma das duas escolas, com jovens escolares que cursavam a 1ª série do Ensino Médio nas escolas apresentadas no quadro 3. No Colégio Estadual Prof. Manoel Silvério Dourado, participaram efetivamente 12 estudantes e, no Colégio Estadual Nossa Senhora da Providência, contabilizaram-se 8 participações efetivas em função de quatro desistências a partir do segundo grupo focal.

É importante destacar que, anteriormente à realização das atividades da pesquisa, procedeu-se à ambientação e à inserção do pesquisador no universo pesquisado, aspecto demarcado por visitas com observações técnicas ao cenário urbano das cidades da pesquisa e ao universo escolar. A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa aconteceu com respeito à paridade de gênero e raça, também considerando a análise das respostas aos questionários aplicados na segunda etapa, possibilitando vislumbrar como os estudantes vivenciam o espaço urbano em uma cidade pequena.

Para a mobilização das reuniões, durante a realização dos grupos focais, adotaram-se os seguintes temas geradores de debates: caminhos; paisagens urbanas; referências; espaços públicos; a dinâmica da cidade; e problemas urbanos. Os tópicos-guia foram propostos conforme aspectos gerais presentes em ambas cidades universo da terceira etapa da pesquisa, tendo em vista que os temas geradores do debate formam um conjunto articulado e coeso de tópicos que possibilitam a fluidez das discussões e favorecem a progressão lógica e coerente de temas para o debate (Gaskell, 2008).

O primeiro grupo focal teve como elemento mobilizador ilustrações que representavam os tópicos-guia a serem debatidos. No segundo grupo focal, situações-problema foram apresentadas, seguidas da proposição de questionamentos para o debate. No terceiro grupo focal, solicitou-se aos estudantes que organizassem, em duplas, imagens (fotografias de sua cidade) que reforçassem os argumentos, anteriormente apresentados, durante a realização dos debates, como forma de síntese quanto aos temas abordados. Desse modo, os tópicos-guia aplicados nas duas unidades de ensino foram os mesmos em todos os grupos focais.

Portanto, nesta investigação, optou-se pela produção de dados e informações a partir da observação, aplicação de questionários e realização de grupo focal. A primeira etapa da pesquisa empírica consistiu na observação do cotidiano urbano e escolar. Na segunda etapa, realizou-se a aplicação de questionários aos professores e aos estudantes, abordando o cotidiano urbano e o ensino de Geografia. A terceira etapa abarcou a realização de grupos focais a partir de temas correlacionados ao objeto em investigação.

4.4 Análise de Discurso Crítica: uma possibilidade para a leitura e a compreensão das práticas espaciais em cidades pequenas

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta a análise dos dados e informações, produzidos no decurso da pesquisa empírica, guia-se pelos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Fairclough (2001) a partir da vertente dialético-relacional. Ao fundamentar as bases da Análise de Discurso Crítica, o autor assume que a “perspectiva dialética considera a prática e o evento contraditórios e em luta, com uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (Fairclough, 2001, p. 94).

A Análise de Discurso Crítica apresenta-se como uma possibilidade de leitura e compreensão da estrutura social. Segundo Magalhães *et al.* (2017, p. 27), “a ADC [Análise de Discurso Crítica] dedica-se à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso”. Isto posto, a referida perspectiva teórico-metodológica estrutura-se a partir de uma organização tridimensional formada por “texto, prática discursiva e prática social” (Fairclough, 2001, p. 90), conforme quadro 4.

Quadro 4. Perspectiva tridimensional da Análise de Discurso Crítica proposta por Fairclough (2001)

Prática social	“A prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso” (Fairclough, 2001, p. 94).
Prática discursiva	“A prática discursiva [...] envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (Fairclough, 2001, p. 106).
Texto	“[...] considerado aqui como uma dimensão do discurso; o ‘produto’ escrito ou falado do processo de produção textual” (Fairclough, 2001, p. 21)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fairclough (2001).

Dessa forma, entende-se que a Análise de Discurso Crítica estrutura e organiza uma possibilidade para a leitura e compreensão da estrutura social e suas implicações no espaço,

constituindo-se como uma potente abordagem analítica para o desvelamento de processos sociais e espaciais ocultados na estrutura de organização da sociedade contemporânea. A seguir, busca-se explicitar aspectos intrínsecos à Análise de Discurso Crítica, considerados centrais para a compreensão do objeto em investigação.

4.4.1 A prática social

Ao interpretar que as relações que os sujeitos estabelecem com seus espaços de vida ocorrem por meio de práticas espaciais, que são também práticas sociais, deve-se conceber que a prática social refere-se à articulação de uma configuração relativamente estável de elementos sociais (Fairclough, 2010), presentes no cotidiano da vida dos sujeitos e expressos mediante a enunciação de discursos diversos. Fairclough (2010) sustenta que toda prática inclui os seguintes elementos: atividades; sujeitos e suas relações sociais; instrumentos; objetos; tempo e lugar; formas de consciência; valores e discurso.

Sob a perspectiva proposta por Norman Fairclough, a prática social estrutura-se a partir de complexas relações ideológicas que expressam, ainda que de modo implícito, processos hegemônicos. Tais processos buscam estabelecer, ainda que de modo tácito ou velado, determinadas normas e regras, que se traduzem em discursos que, inseridos na estrutura do modo de organização da sociedade, visam a permanência de determinado quadro social ou mesmo promover a sua mudança e transformação. Nesse contexto:

[...] ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e ‘membros’). Argumentaria também que a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não têm consciência (Fairclough, 2001, p. 100).

Nessa compreensão, entende-se que uma ideologia é sutilmente inserida na estrutura social por organismos e instituições dotados de poder impositivo, seja por meio de regramento legal, construção cultural, como no caso da escola, da influência midiática – via televisão e outras plataformas –, ou ainda por meio de discursos religiosos e dogmáticos, entre outras possibilidades. Essas instituições possuem finalidades e intencionalidades demarcadas conforme seus objetivos (em geral constituídas a partir da lógica hegemônica) e, nesse processo, os sujeitos, de maneira inconsciente, passam a se organizar em conformidade com essas normatizações, atendendo ao contexto dominante de cada período histórico.

Nessa direção, o espaço urbano constitui-se como base material da estrutura social, sendo que nele se inscrevem relações que naturalizam e reproduzem ideologias hegemônicas (Fairclough, 2001). Assim, a organização do espaço atende a lógicas externas ao lugar (Santos, 1999), representando, de modo material e simbólico, a ordem hegemônica que estrutura e organiza a sociedade.

Considerando a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, na concepção Faircloughiana, ideologia e hegemonia são categorias fundamentais para a análise da prática social. Nesse sentido, a fim de estabelecer conexões entre tais conceitos e o objeto de estudo desta pesquisa, torna-se essencial destacar as concepções teóricas que fundamentam esta abordagem. Nesse percurso, adota-se a concepção marxista de ideologia, conforme apresentada por Karl Marx em “A Ideologia Alemã”, na qual o autor discute a origem do Estado e sua relação com a sociedade civil, explicitando a ideologia como uma produção das forças políticas dominantes, de modo que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx, 2007, p. 47).

Destarte, para compreender o conceito de ideologia como uma forma de dominação, é necessário entender que a sociedade é estruturada por classes antagônicas e complementares. De um lado, os detentores dos meios de produção; de outro, os que possuem tão somente sua própria força de trabalho. Nessa relação, a força impositiva de distintas ideologias pertence a um seletivo grupo dominante, que organiza e estrutura a sociedade conforme seus objetivos e intencionalidades.

Em um primeiro momento, a ideologia é uma produção simbólica que, por força de agentes hegemônicos, vincula-se à cultura de massas, passando de uma situação do real abstrato para manifestar-se e produzir resultados no campo do real concreto. Além de manifestar-se como uma construção simbólica a partir de intencionalidades e objetivos específicos, ela produz e reproduz resultados simbólicos, mas também, produz consequências reais e objetivas. Nessa compreensão, Santos (1999) afirma que:

A ideologia produz símbolos, criados para fazer parte da vida real, e que frequentemente tomam a forma de objetos. A ideologia é, ao mesmo tempo, um dado da essência e um dado da existência [...] A ideologia é um nível da totalidade social e não apenas é objetiva, real, como cria o real. Sendo, na origem, um real abstrato,

cada vez mais se manifesta como real concreto, na medida em que a vida social se complica (Santos, 1999, p. 101).

Em conformidade com o excerto apresentado por Santos (1999), a Análise de Discurso Crítica concebe a ideologia como “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (Fairclough, 2001, p. 117).

Desse modo, determinada ideologia é, antes de tudo, um discurso que se pretende hegemônico, com finalidades e intencionalidades demarcadas, de forma que construções discursivas “são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder [...]. As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural” (Fairclough, 2001, p. 121). É relevante destacar que os discursos subsumidos nas relações estabelecidas entre práticas sociais, práticas didático-pedagógicas e o cotidiano urbano, bem como a prática discursiva, derivam dessa inter-relação.

Dado que a ideologia visa à constituição e a manutenção de processos hegemônicos, busca-se também indicar as bases teórico-conceituais das quais emergem o conceito de hegemonia para relacionar a abordagem teórico-metodológica de análise à perspectiva geográfica. Para a Análise de Discurso Crítica, o conceito de hegemonia é igualmente fundamental, pois um discurso é portador de uma carga ideológica que objetiva tornar-se hegemônico. Segundo Johnson (1997), a hegemonia é:

[...] um conceito que se refere a uma forma particular de dominação na qual uma classe torna legítima sua posição e obtém aceitação, quando não apoio irrestrito, dos que se encontram abaixo [...]. Para que a dominação seja estável, a classe governante precisa criar e manter estilos de ampla aceitação de pensar sobre o mundo que definam sua dominação como razoável, justa e no melhor interesse da sociedade como um todo (Johnson, 1997, p. 219).

Ou seja, o conceito de hegemonia associa-se à constituição do domínio de um grupo social sobre outro, ancorando-se em mecanismos de aceitação (consentimento) e naturalização desse domínio. Ao destacar a importância da filosofia na busca por estabelecer uma análise acerca da crítica e da consciência, Gramsci (1994) questiona:

[...] é preferível *pensar* sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, *participar* de uma concepção do mundo *imposta* mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si

mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Gramsci, 1994, p. 12).

Ao aprofundar conceitualmente acerca da hegemonia, enquanto conceito e categoria da Análise de Discurso Crítica, entende-se que o consentimento advindo da normalização acrítica, por parte de grande parcela da sociedade, constitui-se em uma das etapas no processo de imposição de ideologias. Sendo possível afirmar que pensar o conceito de ideologia, sem analisar a constituição de uma posição hegemônica, é um erro, tendo em vista que determinada ideologia torna-se hegemônica para conquistar ou manter o poder de um grupo sobre outro. No caso da Análise de Discurso Crítica (ADC), sob a perspectiva faircloughiana, a hegemonia é:

[...] liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um *equilíbrio instável*. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (Fairclough, 2001, p. 122).

A hegemonia é, pois, a “materialização simbólica” de um domínio, ainda que instável, de um grupo sobre outro a partir da subordinação e do consentimento (processo que acontece pela construção de alianças, que pode ocorrer via concessões, permissões/restrições), ou a partir de proposições ideologicamente construídas e massivamente impulsionadas, visando à constituição de posições acríticas do grupo dominado frente às proposições e às ações do grupo dominante. De modo que aqueles, geralmente, tendem a normalizar e a justificar os posicionamentos desses, ainda que tais posicionamentos lhes sejam prejudiciais.

A constituição de determinada ordem hegemônica estrutura-se conforme múltiplas articulações (política, econômica, social e cultural, entre outras), em que uma ou várias ideologias são incorporadas aos discursos, produzidos, reproduzidos e disseminados por diversos meios. Nesse contexto, a educação é um importante campo para compreender as relações entre ideologia e hegemonia, na medida em que grupos dominantes a utilizam para a proposição de ideologias que justifiquem a manutenção da estrutura social. Tomando como exemplo o processo educativo, Fairclough argumenta que:

[...] na educação, os grupos dominantes também parecem exercer poder mediante a constituição de alianças, integrando e não simplesmente dominando os grupos subalternos, ganhando seu consentimento [...] e fazem isso em parte por meio do discurso e mediante a constituição de ordens discursivas locais (Fairclough, 2001, p. 125).

Levando em consideração a complexidade desse processo e tendo como referência o processo educativo, especialmente o ensino e aprendizagem em Geografia, bem como os recortes desta investigação, que busca analisar como a articulação e a inter-relação entre as práticas espaciais cotidianas de jovens escolares contribuem para o ensino de Geografia e para a formação cidadã no cenário das cidades pequenas, concebe-se que esses processos que organizam e estruturam determinada ordem hegemônica podem ser deslindados mediante a Análise de Discurso Crítica.

4.4.2 Texto

Em suas atividades e ações, os sujeitos se expressam por meios diversos, os quais, na perspectiva adotada, são considerados textos e têm sentido amplo, de forma que a prática discursiva revela a prática social e manifesta-se por esse meio. Segundo Magalhães *et al.* (2017):

Por textos, entendemos todos aqueles produzidos nas mais diversas situações sociais, formais ou informais, tanto os escritos como os falados ou visuais [...]. São eles tanto produtos de um processo quanto um processo em si, já que seu surgimento pressupõe uma dinâmica própria de um evento complexo que se relaciona ao tempo, à estrutura social e à ideologia. (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 42).

Há uma diversidade de formas de expressão que vão de situações formais e informais, passando por manifestações escritas, orais, visuais e imagéticas. De modo que pode-se afirmar que os textos resultam da estruturação social e discursiva da linguagem, ou seja, materializam os discursos que, por sua vez, refletem e reproduzem ideologias e práticas sociais hegemônicas em determinado período.

O texto é demarcado pelos sujeitos sociais que o produzem, de forma que, segundo Magalhães *et al.* (2017, p. 42), os “textos são resultantes da estruturação social da linguagem, mas são também potencialmente transformadores dessa estruturação, do mesmo modo como os eventos sociais são resultado e substrato das estruturas sociais”. À vista disso, torna-se impossível dissociar os diversos textos produzidos (materializados) no cotidiano urbano das práticas discursivas e sociais. Nesse viés:

A análise leva à produção de textos que são socialmente distribuídos e consumidos como outros textos, e o discurso da análise é, como qualquer outro discurso, um modo de prática social: ele está dialeticamente relacionado com estruturas sociais, posicionado em relação a lutas hegemônicas e aberto para ser investido ideológica e politicamente (Fairclough, 2001, p. 246).

Nessa relação reside a complexidade de aspectos e elementos inerentes à prática social e discursiva, isso porque ela não se resume a si mesma, sendo o fundamento para a constituição

de novas relações ainda mais complexas e implicitamente investidas de ideologias, que tensionam a manutenção ou a transformação de determinada estrutura hegemônica.

Dada a relevância que a Análise de Discurso Crítica concebe ao texto, entendendo-o como uma das formas de enunciação de fenômenos, situações e eventos que, embora, majoritariamente associados à estrutura e à organização social hegemônica, podem também constituir-se como possibilidade para a sua transformação.

Nesse percurso, um aspecto importante na Análise de Discurso Crítica diz respeito à intertextualidade e à interdiscursividade. Fairclough (2001, p. 114) define intertextualidade como “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Ou seja, a intertextualidade acontece por meio das relações que determinado texto estabelece com outros textos.

Não existe, portanto, um texto singular e/ou puro, na verdade, o que está presente em determinado texto reflete outros textos anteriormente produzidos. Para Fairclough (2001, p. 135), “a relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos *textos*, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos”.

Em contrapartida, a interdiscursividade reflete as relações estabelecidas com outros discursos já consolidados, apresentando-se como uma complexa configuração de formações discursivas. Segundo Fairclough (2001, p. 72), “a interdiscursividade envolve as relações entre outras formações discursivas que [...] constituem as regras de formação de uma dada formação discursiva”. Para tanto, o autor propõe a diferenciação entre intertextualidade e interdiscursividade, defendendo que “a intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso” (Fairclough, 2001, p. 152).

Nesse contexto, considera-se que a produção de textos advém de múltiplas e diversas fontes, desde o conjunto de observações subjetivas realizadas pelo pesquisador, passando pelas respostas dadas aos questionários e, por fim os diálogos estabelecidos nos encontros do grupo focal.

Nessas etapas observou-se indicativos de manifestações relacionadas à construções ideológicas e discursos hegemônicos como a expressão de posicionamentos que validam desigualdades de gênero, a predominância da cidade grande como modelo de cidade e o desejo,

cultivado pelos jovens escolares em deixar a cidade pequena e inserirem-se, efetivamente, no ciclo do consumo.

4.4.3 A prática discursiva

Inserida no contexto das práticas sociais, a prática discursiva se traduz pela expressão do movimento social em determinado espaço-tempo. Diante disso, as práticas discursivas possuem múltiplas orientações (política, econômica, cultural, espacial etc.) e revelam um quadro de organização da sociedade em determinado período histórico. Para Fairclough (2001, p. 93), “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias na cabeça das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”.

Assim pode ser entendido que os textos produzidos por estudantes e professores são resultado da função social que desenvolvem, esta, que por sua vez, está também inserida no jogo de construções ideológicas e hegemônicas que estruturam a sociedade, de modo que, professores e estudantes, ao expressarem-se, reproduzem por meio de textos, as práticas sociais às quais estão imersos, ainda que, possam também, contraporem-se à estrutura política, social, cultural, econômica e espacial vigente.

Nessa perspectiva, determinada estrutura discursiva é sempre um discurso orientado em uma direção específica, com finalidades e objetivos subjacentes, que, comumente, ocultam as reais intencionalidades subsumidas em determinado evento ou situação discursiva. Para conceituar e compreender o discurso, Foucault (1987) estabelece a seguinte caracterização:

[...] chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de suas temporalidades, e não do seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (Foucault, 1987, p. 135).

Logo, um discurso é formado por enunciados e compõe uma formação discursiva, de modo que não se constitui como uma unidade desconectada do contexto histórico, político, social e cultural, mas representa a complexidade de relações expressas pela sociedade por diversas práticas sociais em um espaço-tempo determinado.

Dessa forma, um discurso situa-se na história das relações sociais de um tempo determinado e atende a objetivos específicos, relacionados a transformações e associados à conquista e/ou à manutenção de relações de poder. Formado por enunciados, um discurso compõe uma formação discursiva e busca estruturar uma prática discursiva que, segundo Foucault (1987, p. 136), pode servir como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que [definem], em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Essa função está associada ao poder de enunciar um discurso, que encontra-se mormente demarcado por objetivos e intencionalidades hegemônicas.

Entendendo o discurso a partir da enunciação como “coisas ditas” (Foucault, 1987) e o entrelace entre práticas sociais e práticas discursivas que caracteriza a perspectiva teórico-metodológica adotada. Concorde-se com a proposição de Fairclough (2001), ao afirmar que um discurso detém três aspectos constitutivos associados: (1) a construção de identidades sociais; (2) a construção de relações sociais; e (3) a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. Essa estrutura contribui para a prática discursiva e para o processo de naturalização de relações de poder.

Nesse sentido, ao referir-se às práticas discursivas, o autor concebe que “os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser” (Fairclough, 2010, p. 228). Assim, a prática discursiva sobre o modo de vida urbano expressa tanto a síntese das relações estabelecidas entre os sujeitos e o espaço urbano, a partir de suas práticas espaciais, como também aspectos presentes no imaginário dos sujeitos.

Desta feita, a prática discursiva, a partir de textos, expressa a prática social, e essa, reforça aspectos da prática discursiva. Para Fairclough (2001):

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

Nesse entendimento, o discurso constitui-se como uma prática que reflete a prática social e, nesse percurso, expressa as formas que os sujeitos vivenciam o cotidiano urbano. Já as práticas espaciais urbanas, como práticas sociais, são a materialização de distintos discursos no tecido urbano. Nesse campo, o discurso pode ser também entendido, de acordo com Magalhães (2005, p. 5), “como forma de ação e como forma de representação. Isso significa dizer que

agimos discursivamente, como também representamos discursivamente o mundo (social) a nossa volta”.

Portanto, diante das proposições e contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica na vertente tridimensional, proposta por Norman Fairclough, tendo em vista os objetivos da pesquisa e as especificidades e particularidades do objeto investigado, debruçar-se-á, a seguir, à análise dos dados e informações produzidas a partir da pesquisa empírica.

5. AS PRÁTICAS ESPACIAIS URBANAS COMO DIMENSÃO DA VIDA DOS JOVENS ESCOLARES EM CIDADES PEQUENAS

*Hoje eu quero a rua cheia de sorrisos francos
De rostos serenos, de palavras soltas
Quero a rua toda parecendo louca
Com gente gritando e se abraçando ao sol*

*Hoje eu quero ver a bola da criança livre
Quero ver os sonhos todos nas janelas
Quero ver vocês andando por aí
(Montenegro, 2004)*

*é impossível separar a produção social da cidade
da produção de um pensamento sobre a cidade
(Carlos, 2004, p. 12)*

Ao iniciar a análise dos dados e informações produzidas nas etapas precedentes da pesquisa, é importante destacar que as etapas foram a observação do espaço/cotidiano urbano das cidades e do espaço escolar, a aplicação de questionários a estudantes e professores e a realização de grupos focais com estudantes de duas escolas. A realização das etapas da pesquisa empírica foi realizada entre fevereiro de 2023 e maio de 2024, abrangendo, aproximadamente 180 estudantes (considerando a etapa de aplicação de questionários) e oito professores.

É importante ressaltar que a etapa de observação e a aplicação do questionário aconteceu nas oito escolas das oito cidades do universo inicial da pesquisa, obtendo efetivo sucesso, com o devido retorno em cinco unidades de ensino. Deste modo, considerando os critérios de inclusão/exclusão à pesquisa, participaram efetivamente da terceira fase (realização do grupo focal) estudantes de duas unidades de ensino.

Considerando a proposição da Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Fairclough (2001), em seu viés tridimensional, que concebe inter-relações entre a prática social, os textos e a prática discursiva. Entende-se, que na pesquisa, os elementos da prática social foram extraídos da etapa de observação; os textos resultam do questionário aplicado aos estudantes e das narrativas e diálogos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa na etapa do grupo focal e; a prática discursiva situa-se na interface analítico-interpretativa entre a prática social e os textos produzidos.

A partir da etapa de observação do cotidiano urbano, extraiu-se aspectos da prática social presentes nas cidades pequenas universo da pesquisa, que em conjunto com a aplicação de

questionários e a realização dos grupos focais compuseram a dimensão da produção de textos. Por sua vez, as práticas discursivas, advindas das práticas sociais e dos diversos textos produzidos, constituem-se a última etapa de análise.

Outro aspecto a ser destacado refere-se às categorias adotadas no percurso investigativo: as juventudes, os espaços públicos na cidade e o cotidiano urbano na cidade pequena, categorias consideradas importantes referências para a análise. Nesse sentido, é relevante ressaltar que as categorias da investigação resultam da maior ocorrência e intensidade de aspectos externados pelos sujeitos, considerando fatores e elementos expressos pelos jovens escolares, aspecto constatado a partir de indicações advindas das etapas de produção de dados e informações.

A partir da compreensão das juventudes, destacam-se características e aspectos dos jovens escolares de cidades pequenas do estado do Tocantins. Isso porque os jovens escolares sujeitos da pesquisa empírica representam uma faixa etária entre 14 e 17 anos e, durante as etapas da pesquisa, encontravam-se matriculados na primeira série do Ensino Médio e residiam e estudavam em cidades pequenas do estado do Tocantins.

Isso posto, considerando as categorias da pesquisa, compreende-se que os espaços públicos da cidade se constituem como ambientes que, embora o cenário limitado das cidades pequenas, refletem, a partir dos seus usos, a vida dos jovens escolares no espaço urbano. Esses espaços representam uma dimensão importante para a análise das práticas espaciais urbanas dos estudantes, visto que, para a realização de atividades formais ou de lazer/diversão, eles ocupam, significam e ressignificam esses lugares a partir de práticas diversas.

O cotidiano urbano, constituído na interface do conjunto de relações e inter-relações que os sujeitos estabelecem com seus pares e com os diversos espaços da cidade, reflete a dinâmica própria do lugar, revelando especificidades e particularidades das cidades nas quais os jovens escolares vivem.

5.1 A cidade pequena como dimensão da prática social/espacial dos jovens escolares

Conceituar prática social é fundamental para a compreensão das práticas espaciais urbanas no cenário da cidade pequena. O espaço urbano caracteriza-se por abrigar a intensidade da prática humana, marcada e demarcada por relações sociais diversas. Nessa perspectiva, as práticas sociais materializam-se como práticas espaciais, ou seja, a concretização objetiva de práticas sociais acontece a partir de uma espacialidade particular, na qual se realiza a dimensão da vida dos sujeitos. Nesse sentido, as práticas sociais constituem espacialidades diversas e as práticas espaciais caracterizam as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

Para tanto, assume-se, nesta pesquisa, aquilo que Marx (2007, p. 539) já afirmava em “A Ideologia Alemã”, que “a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”. Assim a prática social é, antes de tudo, uma prática humana que acontece em um espaço social.

Desse modo, concorda-se também com a proposição de Bourdieu (2004, p. 160), segundo a qual o espaço social “tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida”. Nesse sentido, o autor afirma que a prática humana realiza-se em um espaço objetivo e é expressa por meio de múltiplas relações, caracterizadas por serem relações sociais no espaço, ou seja, “o espaço social se encontra assim inscrito simultaneamente na objetividade das estruturas espaciais e nas estruturas subjetivas que são, em parte, o produto da incorporação dessas estruturas objetivadas” (Bourdieu, 2013, p. 135).

Nesse entendimento, a prática social é revelada pelas práticas espaciais dos sujeitos no cotidiano. Para Lefebvre (2000, p. 27), “a prática espacial consiste numa projeção *no terreno* de todos os aspectos, elementos e momentos da prática social”. Sob essa ótica, a prática espacial, que é uma prática social, pode ser compreendida sob uma perspectiva triádica, que concebe a interação no espaço entre as dimensões do concebido, do percebido e do vivido.

A dimensão do espaço concebido abriga as *representações do espaço*, que se traduzem como representações simbólicas, dialeticamente derivadas e materializadas, segundo a tangibilidade e a concretude do espaço empírico. Essas, que também são influenciadas ou, mesmo, condicionadas por fatores externos, de modo que as representações do espaço se dão a partir de uma lógica hegemônica/dominante que estrutura e organiza a sociedade, mas também a partir da vida cotidiana dos sujeitos.

A dimensão do espaço vivido, por sua vez, traduz-se como o *espaço de representação* da vida coletiva, do encontro/confronto dos corpos, da manifestação e expressão da corporeidade, sendo o espaço da vida simples, mas também da sofisticação. É o espaço do ir e vir, das práticas humanas vivendo em sociedade, do compartilhamento, da divisão, enfim, o espaço vivido é, essencialmente, potencial, e potencialidade do fenômeno urbano na atualidade.

A dimensão do espaço percebido compreende as representações do espaço e os espaços de representação, apresentando-se como o lugar da *prática do espaço*, que está subsumido à organização/estruturação e à sua percepção pela corporeidade. Ou seja, demanda o uso do corpo em um conjunto de relações que alicerçam a percepção e as práticas sociais no espaço. Desse modo a tríade proposta por Lefebvre (2000) compõe, de modo inextricável, um processo

teórico-metodológico que possibilita a leitura e a compreensão do espaço, desde expressões no lugar à totalidade.

A perspectiva triádica proposta por Lefebvre (2000, p. 315) proporciona conexões “entre as representações elaboradas do espaço e os espaços de representação [e] implica-explica um sujeito, no qual o vivido, o percebido, o concebido (o sabido) se reencontram numa prática espacial”. Destarte, a prática espacial derivada das relações entre o concebido, o vivido e o percebido, constitui-se como uma lente teórico-metodológica para ler e compreender o objeto em tela.

Desse modo, neste percurso, busca-se analisar as práticas espaciais que jovens escolares de cidades pequenas estabelecem com o espaço urbano e como essas práticas contribuem para a construção de aprendizagens e para o desenvolvimento do pensamento geográfico. Nesse itinerário, adota-se como perspectiva teórico-metodológica a compreensão da prática social a partir de interfaces possíveis entre as dimensões do percebido, concebido e do vivido (Lefebvre, 2000) em sua relação com a forma, função, estrutura e processo, concebendo segundo Santos (2014a), que afirma que

Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante de tempo. Função, sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança. (Santos, 2014a, p. 69),

Mediante o recorte espacial da pesquisa, compreende-se a **forma** como a expressão das paisagens, como um quadro que, em dado momento, retrata a constituição histórica, social e cultural da sociedade; a **função** como o resultado de atividades derivadas das formas constituídas, e responsável por singularizar os distintos lugares; a **estrutura**, como expressão das relações sociais e simbólicas das formas de organização da sociedade, que é expressa por meio de discursos ideológicos e materializa-se efetivamente no espaço; e o **processo** como revelação do dinamismo, em constante e contínuo movimento associado aos objetivos e intencionalidades inerentes ao modo de organização da sociedade.

Nessa concepção, a cidade pequena, como objeto simbólico, recorte espacial (empírico) da pesquisa, possui e revela:

- Uma *forma* representada por suas edificações – ruas, praças, espaços públicos e privados, residências, também vazios urbanos, entre outras expressões, que compõem a paisagem da cidade como um constructo histórico e social;
- Uma *função* associada às atividades que as formas urbanas assumem – espaços urbanos destinados à moradia, vazios urbanos que assumem uma função rural, edificações que abrigam funções administrativas (como os prédios públicos) e outros espaços com funções comerciais (que atendem a necessidades básicas), espaços de lazer e diversão (em geral, espaços públicos como ruas, praças, quadra de esportes, praias de rio, balneário, entre outros);
- Uma *estrutura* que revela as formas-conteúdos de organização simbólica e material do espaço geográfico e, conseqüentemente, dos espaços da cidade (como, por exemplo, a constituição de centralidades e periferias urbanas), retratando um arranjo espacial característico, que, por sua vez, expressa a opção assumida pelo modo hegemônico de estruturação e organização da sociedade;
- Múltiplos *processos* percebidos no cotidiano urbano como aspectos relacionados à produção, à transformação e à reestruturação do espaço, tendo em vista que o movimento e o dinamismo contínuo de objetos (técnicos/tecnificados) e ações (hegemônicas ou não) respondem a ações inextricavelmente associadas a um contexto mais amplo.

Desse modo, concorda-se com Santos (2014a), que afirma que

Forma, função, estrutura e processo são quatro termos disjuntivos, mas associados, a empregar segundo um contexto de mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade. (p. 71)

Nesta perspectiva, considerando a inextricável relação entre forma, função, estrutura e processo, presente na proposição metodológica apresentada por Santos (2014a), compreender a prática social no contexto particular representado pelas cidades pequenas que compõem o recorte da pesquisa demanda diferenciar cidade e fenômeno urbano. Nas proposições de Lefebvre (2001; 1999; 2008) e adotadas nesta pesquisa, define-se a cidade como “um objeto espacial que ocupa um lugar e uma situação [...]” (Lefebvre, 2008, p. 82), conceitualização reforçada como “a projeção da sociedade sobre um local” (Lefebvre, 2001a, p. 62).

O fenômeno urbano, por sua vez, “pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos *padrões* que coexistem na Cidade” (Lefebvre, 2001a, p. 22). No entanto, o autor faz uma ressalva afirmando que “o urbano, isto é, a sociedade urbana, ainda não existe e, contudo, existe virtualmente; através das contradições entre o habitat, as segregações e a centralidade urbana que é essencial à prática social” (Lefebvre, 2008, p. 84).

A cidade é um objeto empírico, uma produção material da humanidade e o fenômeno urbano, uma virtualidade que se caracteriza por relações de simultaneidade, de forma que, em síntese, pode-se afirmar, em concordância com Lefebvre (2001a, p. 54), que a cidade e a “realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico – e por outro lado o ‘urbano’ [é a] realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento”.

Desse modo, compreendendo a inextricável relação entre prática social e prática espacial, as interfaces entre as perspectivas teórico-metodológicas indicadas por Lefebvre (2000) e Santos (2014a), propõe-se a análise das relações entre as práticas espaciais urbanas de jovens escolares e o ensino de geografia, considerando as dimensões do vivido, concebido e percebido em contraste com forma, função, estrutura e processo presentes na cidade pequena.

Tendo em vista que a prática social em grande medida se realiza no espaço urbano, que é revelado por meio de práticas espaciais e, considerando o universo da pesquisa, cumpre evidenciar que o cenário dessas práticas sociais são cidades pequenas localizadas no estado do Tocantins. Desse modo é importante situar, espacialmente, as cidades pequenas e as práticas sociais/espaciais ali vividas, bem como os sujeitos que compõem o universo da investigação.

Nesse percurso, faz-se necessário retomar os recortes espacial e temático da pesquisa, considerando que as cidades pequenas apresentam especificidades e particularidades que as tornam semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes de outras cidades do estado do Tocantins e do Brasil. Assim, o recorte espacial da pesquisa é composto por cidades pequenas do estado do Tocantins, onde estão situadas unidades escolares pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Palmas -TO (SRE/Palmas-TO).

A SRE/Palmas-TO compõe a estrutura administrativa do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, da qual fazem parte os municípios/cidades de Palmas, distrito de Luzimangues (Porto Nacional), Lajeado, Aparecida do Rio Negro, Novo Acordo, Santa Tereza do Tocantins, Rio Sono, Lagoa do Tocantins, São Félix do Tocantins e Mateiros (conforme figura 4, apresentada na página 47).

Acerca dos recortes da pesquisa, alguns aspectos precisam ser destacados: a cidade é o referente para a análise e não o município. Outro aspecto a ser destacado refere-se à exclusão da cidade de Palmas (e do distrito de Luzimangues, Porto Nacional) do percurso investigativo, dadas as suas dimensões espaciais/populacionais e a dinâmica política, social, cultural e econômica que abriga. Aspectos que as distanciam dos objetivos propostos para a pesquisa, visto que esta investigação centra-se na análise das relações entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares em cidades pequenas e o ensino de Geografia.

A partir da observação *in loco*, do espaço e do cotidiano urbano das cidades do recorte espacial da pesquisa, diante de especificidades e particularidades mais proeminentes, considerando ainda a perspectiva metodológica indicada por Santos (2014a), que propõe a análise das relações entre forma, função, estrutura e processo, estabeleceu-se o agrupamento em três blocos de cidades: cidades via de acesso; cidades que refletem a expansão do agronegócio; e cidades associadas às práticas do ecoturismo. É importante destacar que essa categorização não é rígida, é fruto da percepção do pesquisador, frente ao cotidiano observado nessas cidades. Isso posto, uma mesma cidade, a partir de conjunção de características predominantes, pode ser posicionada em dois ou, mesmo, três blocos:

- **Cidades via de acesso:** Aparecida do Rio Negro, Lajeado, Santa Tereza do Tocantins, Lagoa do Tocantins e Novo Acordo;
- **Cidades associadas à expansão do agronegócio:** Aparecida do Rio Negro, Novo Acordo e Rio Sono;
- **Cidades associadas às práticas do ecoturismo:** Lajeado, Mateiros e São Félix do Tocantins.

Essa categorização é fruto da observação do ambiente urbano dessas cidades, dado que a observação compõe o percurso metodológico e é um importante princípio da análise geográfica. Dessa forma, esse agrupamento reflete a subjetividade das percepções do pesquisador em um espaço-tempo específico.

Mediante a proposição teórico-metodológica de Santos (2014a), é possível estabelecer análises do objeto em investigação a partir da forma, função, estrutura e processo, afinal, as cidades pequenas, universo da pesquisa, revelam aspectos que as caracterizam. Logo, a prática social/espacial na cidade pequena, à luz da forma-função, revela paisagens que retratam um modo particular de organização do espaço urbano, e quanto à função-processo revela aspectos que singularizam e dão dinâmica a esses lugares.

Desse modo, a partir da análise da **forma-função** da cidade pequena, lida sob a ótica da observação geográfica realizada pelo pesquisador, constatou-se que, das oito cidades do universo inicial da pesquisa, destacaram-se algumas características prevalentes: reduzido espraiamento da sua malha urbana; verticalização urbana inexistente (com exceção de poucos prédios que apresentam mais de um pavimento); inter-relações, de modo mais evidente, de conexões do rural e do urbano, entre outros aspectos.

Em continuidade, percebeu-se que o centro da cidade é dotado de melhor infraestrutura (como asfaltamento/calçamento das ruas principais, melhor serviço de iluminação pública e estruturas, como posto policial, posto de saúde, creche/escolas); percepção de que as atividades comerciais estão localizadas no centro da cidade ou em vias de maior circulação; observação de que as cidades são bem arborizadas (especialmente com árvores frutíferas, aspecto que indica forte conexão entre os espaços rural e urbano). De tal forma que é comum encontrar plantações diversas em lotes baldios e animais, principalmente, bovinos e equinos, circulando pela cidade (figura 7).

Figura 5. Expressões do rural nas cidades pequenas recorte espacial da pesquisa, 2024



Aparecida do Rio Negro



Novo Acordo



Rio Sono

Fonte: diário de campo da pesquisa empírica

Outro aspecto também predominante nas cidades recorte da pesquisa, que revela um aspecto da história dos lugares e da religiosidade do seu povo, refere-se à localização da Igreja Católica, que comumente está situada no centro da cidade (figura 8) e, no centro de uma praça

(Aparecida do Rio Negro, Lagoa do Tocantins, Lajeado, Novo Acordo, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins) ou em frente a uma praça (Rio Sono e Mateiros).

Figura 6. Igrejas localizadas no centro da praça central das cidades da pesquisa, 2023



Fonte: diário de campo da pesquisa empírica

O aspecto apresentado na figura 8 destaca a centralidade que historicamente a Igreja Católica possui na constituição do espaço urbano de cidades pequenas. É importante destacar também que uma igreja, ao localizar-se no centro de um espaço público (a praça), revela forte associação entre aspectos políticos, tradição e religiosidade. Nesse cenário, a praça da igreja constitui-se como lugar da festividade religiosa católica. Nesses espaços, em períodos de realização das festas da padroeira, que geralmente têm suas comemorações deslocadas para o mês de julho (especialmente nas cidades de Novo Acordo, Aparecida do Rio Negro e Lagoa do Tocantins), representando uma alteração do calendário comemorativo religioso em função do maior movimento de pessoas visitantes nesse período, organiza-se na programação das comemorações quermesses e leilões que movimentam as noites dos fiéis e garantem maior arrecadação para a paróquia.

É importante destacar que as festividades religiosas, que ocorrem pari passu com as festas ditas seculares (festividades não religiosas), são organizadas pelo poder público municipal e são realizadas em outras localidades, como praia de rio, balneário e praça. Estas ocasiões são plenamente aproveitadas pelas juventudes de cidades pequenas por representarem uma forma de lazer a um menor custo, tendo em vista que ocorrem em espaços públicos.

A observação do cotidiano urbano revelou, ainda, que as cidades da pesquisa exercem polarização frente à sua zona rural imediata, apresentando função comercial de atendimento das necessidades básicas, como aquisição de mercadorias e produtos em geral. Quanto à função associada ao lazer e à diversão, segundo relato de estudantes e professores, pode ser representada pelas festividades do período de férias, pelo aniversário da cidade, festas de finais de semana, competições esportivas, entre outras. Nesse entendimento, a cidade apresenta, também, função associada ao atendimento de serviços como acesso à educação escolar e atendimento médico, considerando que esses serviços são disponibilizados apenas na cidade.

Figura 7. Fachada das escolas da pesquisa, 2023



Escola Est. Meira Matos, Aparecida do Rio Negro - TO



Escola Est. Salmon do Amaral Brito, Lagoa do Tocantins



Col. Est. Nossa Senhora da Providência, Lajeado - TO



Escola Est. Estefânio Teles das Chagas, Mateiros-TO



Col. Est. Profa. Eliacena Moura Leitão, Novo Acordo - TO



Col. Est. Rio Sono, Rio Sono -TO



Escola Est. Sagrado Coração de Jesus, São Félix do Tocantins



Col. Est. Prof. Manoel Silvério Dourado, Santa Tereza do Tocantins

Fonte: diário de campo da pesquisa empírica

No que concerne ao aspecto central da pesquisa, constatou-se que todas as cidades pesquisadas têm apenas duas escolas: uma municipal (que atende aos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental) e uma escola estadual (que atende aos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ambas as escolas, geralmente, estão situadas no centro da cidade (figura 9), com exceção da Escola Estadual Estefânio Teles das Chagas, que se encontra situada na entrada da cidade de Mateiros.

As observações possibilitaram identificar também aspectos relacionados à **estrutura-processo** presente nas cidades pequenas pesquisadas. Observou-se que a dinâmica de maior movimentação urbana na cidade acontece em virtude do horário escolar e do deslocamento de trabalhadores em seus horários de entrada e saída, respectivamente. Observou-se, ainda, que as principais atividades comerciais estão situadas nos centros das cidades. Em algumas cidades, notou-se o intenso deslocamento de turistas, particularmente, nas cidades de São Félix do Tocantins e Mateiros, mas também o deslocamento de grandes máquinas e caminhões (figura 10) que dão suporte às atividades do agronegócio, sobretudo, nas cidades de Novo Acordo, Aparecida do Rio Negro e Rio Sono.

Figura 8. Aspectos da forma-função presentes nas cidades da pesquisa



Centro comercial da cidade de Santa Tereza do Tocantins, localizado às margens da rodovia TO-030.



Veículos utilizados para o transporte de turistas, São Félix do Tocantins.



Transporte de máquinas utilizadas pelo agronegócio centro da cidade de Novo Acordo-TO.



Veículo utilizado no transporte da produção agrícola, centro da cidade de Aparecida do Rio Negro - TO.

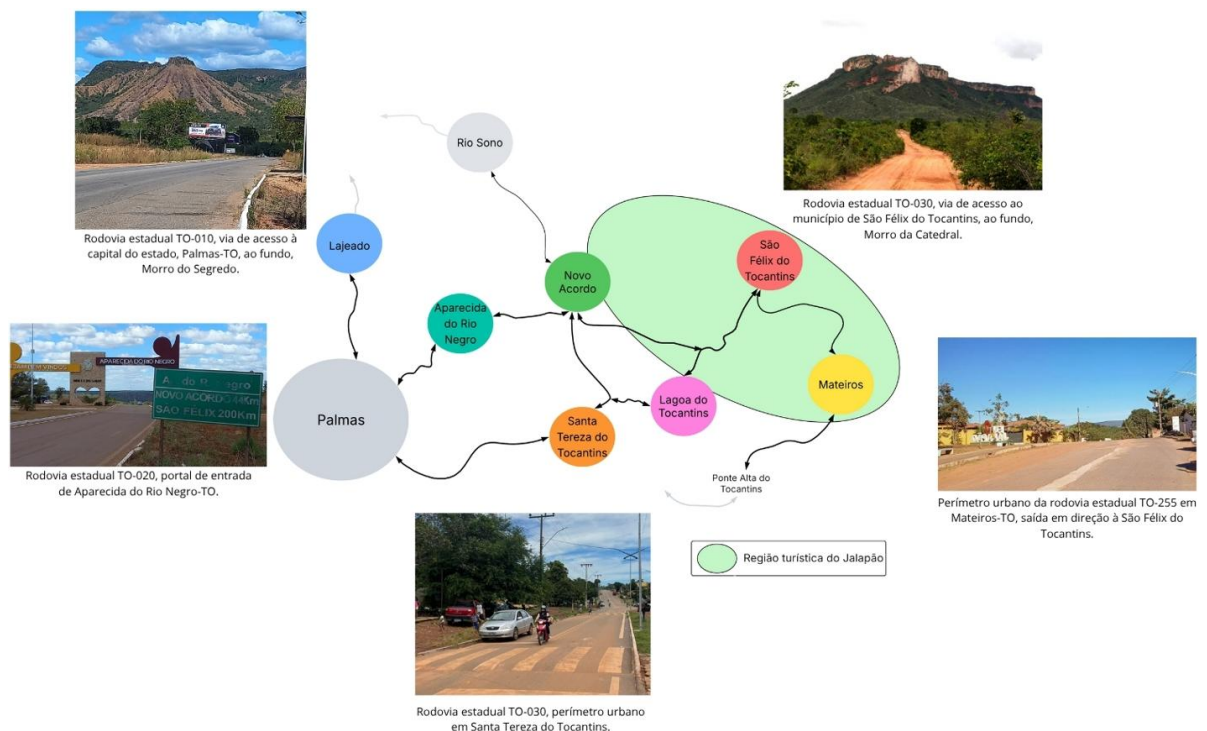
O acesso às cidades é realizado por rodovias estaduais que, quase em sua totalidade, são pavimentadas, com exceção do acesso às cidades de Rio Sono, São Félix do Tocantins e

Mateiros. Em função da distância e das difíceis condições, dada a falta de pavimentação asfáltica, o acesso das populações dessas cidades à cidade de Palmas é extremamente dificultado.

Observou-se, ainda, que especialmente as cidades de São Félix do Tocantins e Mateiros apresentam um custo de vida extremamente elevado para as populações locais. Infere-se que este aspecto decorre de relações próprias do sistema hegemônico, especialmente quanto à produção, circulação e consumo, de modo que itens básicos (como alimentos, produtos de higiene, calçados e vestimentas) apresentam diferença considerável de preços em comparação com outras cidades da pesquisa (revelando especificidades próprias das relações capitalistas), aspecto justificado pelos sujeitos da pesquisa, ao afirmarem que esta diferença se dá em função de os preços locais, em certa medida, terem como parâmetro o poder aquisitivo demarcado pelas atividades turísticas na ‘região’ do Jalapão.

Segundo relato de professores das escolas pesquisadas, este aspecto (as exorbitantes diferenças de preços de produtos) se deve às dificuldades de acesso para o deslocamento de produtos e mercadorias em geral. Aspecto indicado por Santos (1979, p. 74), ao destacar que, nas cidades de pequeno porte, a localização reflete dificuldades de “acesso da população aos bens e serviços [que ocorrem] a um preço mais elevado que nos centros de nível superior”.

Figura 9. Cidades associadas ao acesso à capital do estado do Tocantins, Palmas-TO e, aos atrativos ecoturísticos presentes na região.

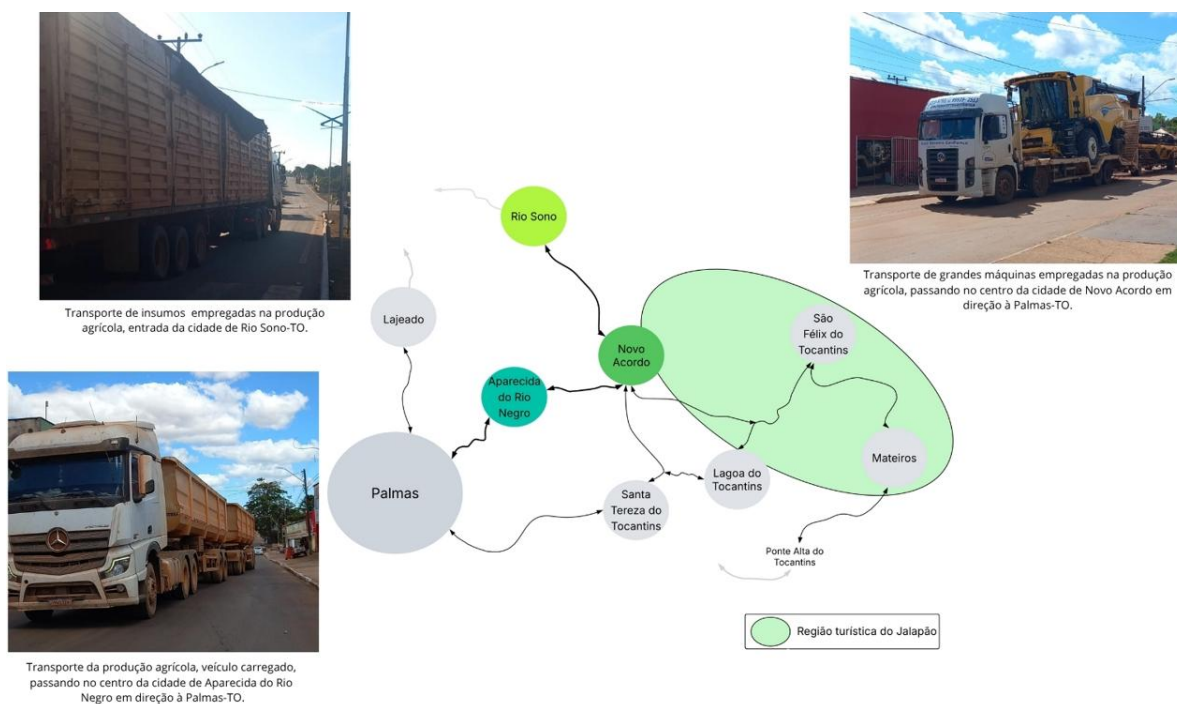


Elaborado pelo autor

Retomando a categorização das cidades, o primeiro bloco (figura 11) agrupa cidades que mostram dinâmica associada à circulação para o acesso à região turística, especialmente aos atrativos turísticos do Jalapão e à capital do estado. As cidades de Aparecida do Rio Negro, Lajeado, Lagoa do Tocantins e Santa Tereza do Tocantins são entrecortadas por rodovias estaduais que são vias de acesso das populações da região centro-leste do estado à capital, enquanto as cidades de Santa Tereza do Tocantins, Novo Acordo e Lagoa do Tocantins são, também, impactadas pela dinâmica de circulação decorrente da atividade ecoturística do Jalapão.

O segundo bloco (figura 12) de cidades é composto por Aparecida do Rio Negro, Novo Acordo e Rio Sono, as quais refletem a dinâmica imposta pelo agronegócio. Nessas cidades, observou-se, em períodos específicos, aumento da circulação de grandes máquinas empregadas na plantação e na colheita, principalmente, milho e soja. Outro aspecto perceptível e relatado por professores e estudantes, para além da circulação de grandes máquinas e do escoamento da produção, é a circulação de pessoas de vários lugares do país que, geralmente, vêm trabalhar em atividades vinculadas ao agronegócio.

Figura 10. Expressão do agronegócio nas cidades da pesquisa

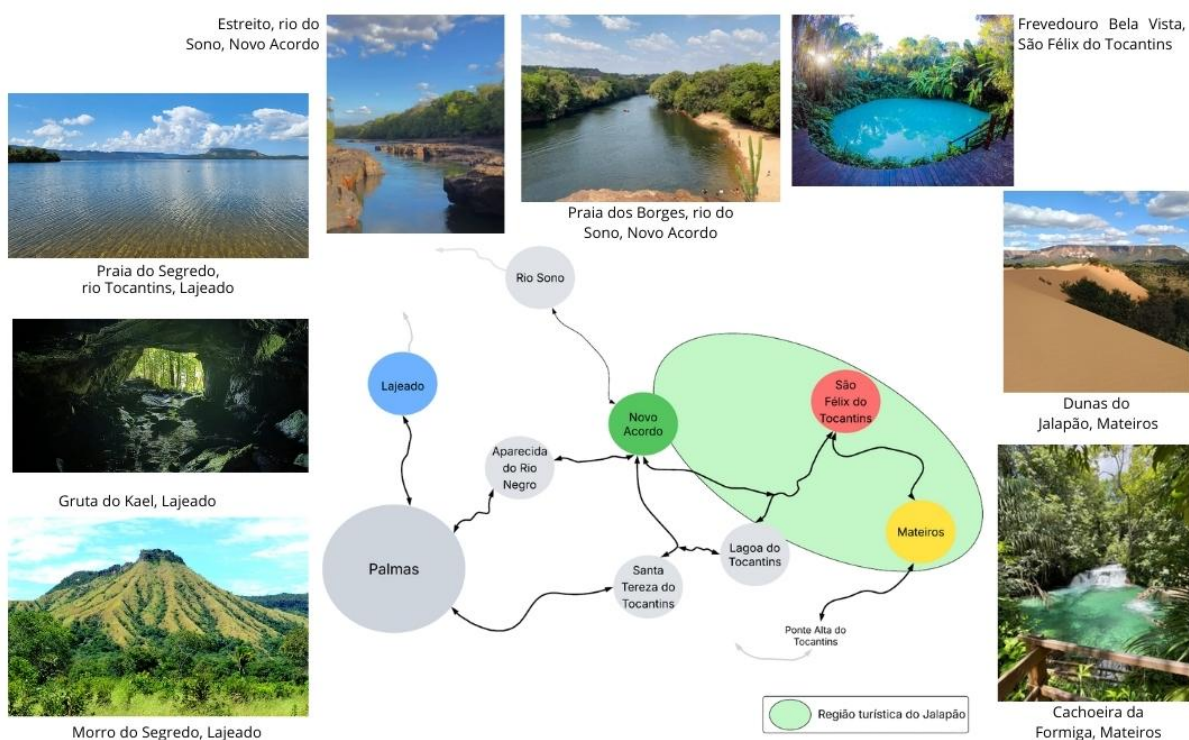


Elaborado pelo autor

O terceiro bloco (figura 13) de cidades compõe aquelas associadas à prática do ecoturismo, como Lajeado, Mateiros e São Félix do Tocantins. A cidade de Lajeado, localizada à margem direita do rio Tocantins, para além dos atrativos advindos com a formação do lago da UHE Luís Eduardo Magalhães, possui, segundo relatos de professores e estudantes, pequenas cavernas, cachoeiras, trilhas e praias de rio que atraem o turismo regional, com maior intensidade em finais de semana e em períodos de férias escolares (mês de julho).

As cidades de São Félix do Tocantins e Mateiros localizam-se na região turística do Jalapão e, em seus respectivos municípios, localizam-se distintas formações naturais do cerrado, como cachoeiras, fervedouros e dunas, que atraem turistas de diversas regiões brasileiras e do exterior. Nessas cidades, notou-se intenso tráfego de veículos, adaptados aos desafios e adversidades que as estradas representam, e uma dinâmica própria demarcada pela atividade turística.

Figura 11. Em destaque, municípios da pesquisa com exploração econômica de suas potencialidades ecoturísticas

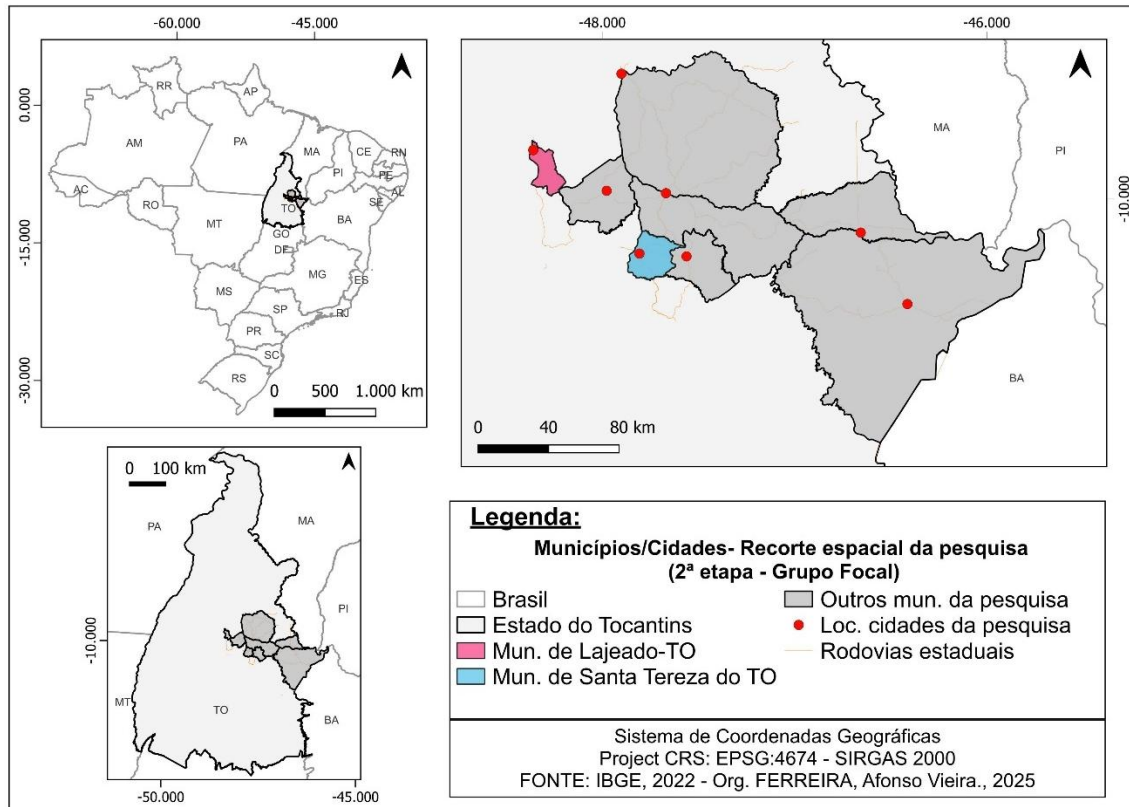


Elaborado pelo autor

Em feriados seguidos de final de semana, o fluxo de turistas aumenta, tanto que a circulação de pessoas nas cidades é bem mais intensa. Hotéis e pousadas ficam lotados, e à noite, durante a realização da pesquisa, para os padrões de uma cidade pequena, percebeu-se

uma dinâmica bem intensa com a circulação de turistas, principalmente, em bares, pizzarias e restaurantes.

Figura 12. Localização dos municípios/cidades que compõem a terceira etapa da pesquisa (realização do grupo focal), 2024



Fonte: IBGE (2022).

Embora o recorte espacial inicial de análise contemple oito cidades (considerando os critérios de inclusão/exclusão à pesquisa), a terceira etapa da investigação (grupo focal) foi realizada em duas escolas, uma localizada na cidade de Santa Tereza do Tocantins e a outra na cidade de Lajeado, respectivamente (Figura 14). A percepção advinda da etapa de observação do cotidiano urbano das duas cidades indica que elas apresentam características próprias de cidades pequenas, mas possuem também aspectos que as tornam singulares.

O município de Santa Tereza do Tocantins foi criado pela Lei Estadual nº 10.426, de 5 de janeiro de 1988, com o topônimo Santa Tereza do Norte. A lei de criação do município é do estado de Goiás, portanto, anterior à criação do estado do Tocantins. No entanto, instituído apenas em 1º de janeiro de 1989, já sob a denominação de Santa Tereza do Tocantins.

O município de Santa Tereza do Tocantins foi desmembrado do município de Novo Acordo, cujos limites territoriais se dão com os municípios de Lagoa do Tocantins, Novo

Acordo, Palmas, Porto Nacional e Ponte Alta do Tocantins. Com uma área territorial de 539.511 km², em 2022, apresentava população total de 2.781 habitantes e densidade demográfica de 5,15 hab/km² (IBGE, 2022).

No período de divulgação dos dados, o percentual de população urbana do município figurava em torno de 65,91%, ou seja, apresentava população urbana abaixo do apresentado pelo estado do Tocantins e pelo Brasil, que era de 82,88% e 87,40%, respectivamente. O município apresentou, em 2010 (último dado encontrado), Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,662, em uma escala de 0 a 1. A análise de dados econômicos do município, segundo dados do IBGE (2025a), revela que, em 2021, o município de Santa Tereza do Tocantins contava com Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 16.427,06. Em termos comparativos e classificatórios, ocupava apenas a centésima oitava renda per capita do estado do Tocantins e 5.154º do Brasil.

De acordo com dados obtidos no Portal de Transparência (Brasil, 2024a), no que se refere ao aspecto econômico, o município de Santa Tereza do Tocantins caracteriza-se por apresentar grande dependência de repasses externos. De modo que, em 2024, as receitas municipais, oriundas de fontes externas, totalizaram 86,87% da arrecadação, aspecto que indica a enorme dependência de transferências constitucionais relacionadas ao pacto federativo, especialmente relacionado a recursos advindos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB).

A cidade de Santa Tereza do Tocantins localiza-se na latitude 10°16'54" sul e longitude 47°48'36" oeste (localização da sede administrativa do município) e está situada a 74 quilômetros da capital do estado. Na cidade, existem unidades educacionais vinculadas às redes estadual e municipal de ensino.

O município de Lajeado foi criado pela Lei Estadual nº 251, de 20 de fevereiro de 1991, sendo desmembrado do município de Tocantínia. Possui limites territoriais com os municípios de Miracema do Tocantins, Aparecida do Rio Negro, Tocantínia e a capital do estado, Palmas. O município localiza-se à margem direita do rio Tocantins, com uma área de 318.292km². Em 2022, apresentava população total de 3.357 habitantes e densidade demográfica de 10,54 hab/km² (IBGE, 2022).

A população urbana do município figurava, em 2022, em torno de 72,47%, ou seja, também apresentava índice de população urbana proporcionalmente inferior ao apresentado pelo estado do Tocantins e pelo Brasil. A cidade de Lajeado localiza-se na latitude 09°45'11" sul e longitude 48° 21' 24" oeste (localização da sede administrativa do município) e situa-se a 53 km da cidade de Palmas. O município apresentou, em 2010, IDHM de 0,675, em uma escala

de 0 a 1. Em 2021, o município contava com PIB *per capita* de R\$ 20.132,79, segundo dados do IBGE (2025b). Para efeito comparativo e classificatório, o referido dado econômico relacionado aos residentes no município ocupava, no período, a nonagésima oitava renda per capita do estado do Tocantins e 4.902º do Brasil.

Em termos econômicos, o município de Lajeado figura como de pequeno porte em função de sua dependência de repasses externos, especialmente, de repasses constitucionais, como o FPM e do FUNDEB. O município depende, também, de repasses relacionados aos *royalties* da Usina Hidroelétrica Luís Eduardo Magalhães no rio Tocantins. Assim, considerando ainda o aspecto econômico, o município/cidade apresenta um dinamismo econômico associado à prática do ecoturismo.

Figura 13. Aspectos presentes no espaço urbano da cidade de Santa Tereza do Tocantins, 2023 e 2024



Fonte: Diário de campo da pesquisa (2023;2024), Google Maps (2024).

O relato de professores e estudantes indica que o turismo local, associado aos atrativos do lago da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães e de outros roteiros ecoturísticos presentes no município, é um importante aspecto para a economia local. Segundo relatos de estudantes e professores, existem trilhas na Serra do Carmo, cachoeiras, cavernas e mirantes, como o Morro do Segredo e diversas praias de rio, no rio Tocantins.

Como já destacado, a cidade de Santa Tereza do Tocantins (Figura 15) é atravessada pela rodovia estadual TO-030, que dá acesso ao circuito ecoturístico do Jalapão e é também via de acesso à capital do estado. Tal característica confere à cidade um dinamismo próprio associado à circulação de veículos (produtos, pessoas e serviços), bem como uma organização longitudinal margeando a rodovia. Nesse sentido, quanto à organização da cidade, observou-se que as principais áreas comerciais e de serviços margeiam a referida rodovia.

A partir da observação, foi possível constatar que a cidade apresenta reduzido espraiamento da malha urbana, de tal forma que é possível percorrer toda a cidade a pé (de uma margem a outra) em menos de 30 minutos. Além disso, possui espaços públicos, como duas praças, ambas localizadas no centro da cidade (não apresentando instrumentos que possam potencializar e/ou qualificar seus usos); uma quadra de esportes (sem o devido estado de conservação), embora seja amplamente utilizada pela população; um campo de futebol e duas escolas (uma municipal e outra estadual).

Quanto à estrutura urbana, as ruas no centro da cidade são asfaltadas e largas, enquanto as ruas de bairros mais afastados não têm pavimentação asfáltica e, em termos de infraestrutura pública, apresentam apenas o arruamento e a iluminação pública. Notou-se, ainda, um contraste entre as residências localizadas em áreas centrais e aquelas localizadas em áreas periféricas. De forma que foi constatado pela observação empírica que as áreas centrais são melhores servidas de serviços públicos, como limpeza, conservação das vias, calçamento e iluminação. Outro aspecto percebido foi a forte conexão da cidade com aspectos da ruralidade, sendo possível encontrar, no espaço urbano, diversas plantações de cereais e hortifrutis típicos do espaço rural, além de animais presos em lotes baldios ou em circulação pela cidade.

A cidade de Lajeado possui uma estrutura longitudinal norte-sul e, a oeste, margeia o rio Tocantins; a leste, está incrustada à margem da Serra do Carmo; a leste, também se situa a rodovia estadual TO-010, via de acesso à capital do estado. A proximidade e a facilidade de acesso à capital do estado, conforme os estudantes, são um dos aspectos mais importantes, dado que a cidade depende, em grande medida, de produtos e de serviços especializados, que são supridos na cidade de Palmas.

O espaço urbano da cidade reflete a organização para a prática do ecoturismo, de tal modo que a cidade é denominada de “cidade das águas”, sendo possível visualizar uma das formações naturais que caracterizam o potencial ecoturístico do município, o Morro do Segredo. Há, ainda, no espaço urbano, o Balneário Ilha Verde que, segundo os estudantes, é onde se realizam as celebrações e festividades diversas.

Por ser formada a partir de uma estreita faixa longitudinal em seu percurso norte-sul (a distância entre os extremos da cidade tem cerca de 5 quilômetros - figura 16), é possível percorrê-la a pé em aproximadamente uma hora, segundo relato dos estudantes. Em sua estrutura, tomando como referência os espaços públicos de uso coletivo, a cidade oferece: duas quadras de esportes, para além das quadras presentes nas escolas; dois campos de futebol; e cinco praças que estão distribuídas em diferentes bairros.

Figura 14. Aspectos presentes no espaço urbano da cidade de Lajeado, 2023 e 2024



Fonte: Diário de campo da pesquisa (2023;2024), Google Maps (2024).

Assim como na cidade de Santa Tereza do Tocantins, as áreas comerciais estão localizadas na área central da cidade, onde se encontram também as repartições públicas e a oferta de outros serviços. As escolas e o posto de saúde situam-se também no centro da cidade. Um aspecto de destaque refere-se à proximidade da cidade à Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, de forma que, na cidade, observam-se placas que indicam à população rotas de fuga, em caso de acidente na barragem. Foi relatado, inclusive, que uma vez ao ano toda a população da cidade é convidada a realizar simulações com a utilização das rotas de fuga.

A cidade apresenta ruas espaçadas com calçamentos, sinalização e boa iluminação nas áreas centrais e nas áreas que dão acesso às localidades turísticas. Em algumas praças, existe um tipo de parquinho ou outro tipo de brinquedo ou estrutura que potencializa o uso, como uma quadra de areia na Praça 5 de Maio. No centro da cidade, grande parte das residências é murada, enquanto, nas residências de bairros mais distantes, são comuns cercados de arame ou telas, limitando lotes baldios ou residências. Em geral, as residências caracterizam-se por serem térreas.

As duas cidades pequenas, universo da terceira etapa da pesquisa (realização do grupo focal), apresentam algumas características que as singularizam e outros aspectos que as tornam também, em grande medida, reflexo de outras cidades pequenas do estado ou, mesmo, de outras regiões do país. Um desses aspectos refere-se às relações espaço-temporais claramente demarcadas na dinâmica do espaço urbano, de modo que, em ambas as cidades, o calendário escolar parece desempenhar um importante divisor temporal de aspectos que dão dinâmica e vida à cidade, como a circulação de pessoas pelos espaços da cidade – especialmente jovens, em dias letivos, período em que a cidade parece ser ditada pela rotina dos horários escolares. No que se refere ao período de férias e recesso escolares – julho e janeiro –, a circulação de pessoas pela cidade parece adotar outra dinâmica, isto é, a cidade parece acordar mais tarde e seguir outro ritmo.

Nessa perspectiva e considerando o problema, os objetivos e as categorias adotadas na pesquisa, há que se ressaltar, uma vez mais, que o recorte da pesquisa centra-se na análise das relações entre a vida dos jovens escolares na cidade e o ensino de Geografia, de modo que a cidade, o recorte espacial das cidades pequenas, é o aspecto central da pesquisa. No entanto, entende-se que, no processo de análise, torna-se impossível abordar a cidade sem destacar aspectos do município. Desse modo, acerca da caracterização/descrição de aspectos gerais das cidades e dos municípios de Santa Tereza do Tocantins e Lajeado, considerando as categorias

da pesquisa, entende-se que ambas estão integradas à dinâmica da circulação de pessoas, produtos e serviços (como vias de acesso à capital do estado – e, no caso específico do município/cidade de Santa Tereza, é também via de acesso aos atrativos turísticos do Jalapão).

É relevante destacar que o município/cidade de Lajeado abriga uma importante atividade ecoturística (com a exploração econômica de praias do rio Tocantins, pequenas cavernas e trilhas), apresentando uma dinâmica ecoturística considerável (destacando-se regionalmente, inclusive, pela proximidade da capital do estado, aspecto que a torna mais acessível dada a proximidade geográfica – localizada a apenas 53km de distância).

A cidade de Santa Tereza é entrecortada pela rodovia estadual TO-030, este aspecto confere ao espaço urbano, intenso tráfego de veículos adaptados à prática ecoturística na ‘região’ do Jalapão e, de outro modo, a referida rodovia é um dos acessos à cidade de Palmas, capital do estado.

Assim, considerando aspectos da forma-função, identificou-se que a dinâmica associada ao trânsito de pessoas para os atrativos turísticos da região do Jalapão ou quanto a deslocamentos para a capital exerce importante impacto às paisagens urbanas desses lugares, uma vez que, em um tempo específico, demarcado pelo período de ausência de chuvas (maio e outubro), as cidades ganham nova feição com a adição de potentes e estilosos veículos (no caso específico da cidade de Santa Tereza do Tocantins) ou, devido à intensificação do fluxo de trilheiros, ciclistas e circulação de pessoas com materiais próprios para acampamentos (aspectos percebidos na cidade de Lajeado-TO).

Ainda quanto à sua forma, a cidade, como já destacado em outro momento desta Tese, ilustra as desigualdades sócio-espaciais presentes nas cidades brasileiras com grandes vazios (que parecem apresentar indicativos de especulação imobiliária), oferta de melhores serviços (especialmente coleta de lixo, iluminação pública e asfaltamento de ruas) no centro da cidade, casas e edificações no formato horizontal.

Quanto à função, as cidades não possuem uma função predominante, mas contrastam as interfaces de aspectos do rural e do urbano (especialmente, Santa Tereza do Tocantins) e, em ambos os contextos, revela-se a dependência de outras cidades melhor posicionadas na rede urbana quanto a serviços especializados (especialmente de saúde e educação). Nessas circunstâncias, o aspecto primordial da cidade é abrigar a função urbana e tudo que disso deriva.

Quanto a estrutura-processo o espaço urbano das referidas cidades, tendo em vista a intensidade própria do fluxo turístico, ganha dinâmica e fluidez, as relações comerciais são favorecidas, especialmente, nos pequenos estabelecimentos que vendem lanches, produtos típicos do cerrado ou mesmo prestam algum tipo e auxílio aos turistas (que estão em trânsito –

passando em direção aos atrativos turísticos do Jalapão –, ou estão na cidade, para o usufruto dos espaços e atrativos turísticos do rio Tocantins e da Serra do Carmo, no município de Lajeado).

Percebe-se que a cidade (o município de modo geral), integra-se por meio de relações comerciais mais amplas a outros lugares e, ainda que precariamente, articula-se ao circuito econômico global por meio de relações comerciais tradicionais e hierárquicas (mas também sob impacto do *ecommerce*). Desse modo, nas cidades da pesquisa reproduzem-se relações de interdependência estabelecidas entre a razão global e a razão local (Santos, 1999), aspecto que revela a força da estruturação ideológica, política, cultural, social e econômica dominante.

Desse modo, compreende-se que os espaços da cidade expressam o vivido, percebido e o concebido a que se referia Lefebvre (2006), pois a cidade, considerando os múltiplos processos que abriga, expressa as interfaces entre o espaço urbano, como espaço vivido, como espaço de representação e também como dimensão das relações cotidianas dos sujeitos em ações que são base e dão suporte à realização de suas vidas; mas também como lugar de representação do espaço, como espaço concebido sob distintas, conflitantes e contrastantes perspectivas (a do residente do lugar, a do transeunte e a do turista), e por fim; a cidade percebida como lugar da prática do espaço, lugar em que os sujeitos pela sua corporeidade, percebem e são percebidos no espaço. Desse modo, considerando o entrelace entre as referidas dimensões, é possível vislumbrar, compreender e explicar o cotidiano urbano das cidades pequenas sob a perspectiva da produção e reprodução do espaço a partir da ação de sujeitos e agentes distintos.

Assim, as cidades da pesquisa, como espaço vivido, refletem o ir e vir dos sujeitos, o encontro e o confronto dos modos de vida, a sua cultura, suas tradições, bem como as ações que empreendem, que dão suporte à realização de suas vidas. Nesse contexto, a cidade é o espaço de representação; o espaço urbano é o *locus* de um conjunto de relações que ultrapassam as relações formais e refletem a intensidade de relações, que são demarcadas pela vivência, pela pessoalidade e uma forma de solidariedade própria desses lugares.

Compreendido como *locus* de representação do espaço, espaço concebido que exprime sob múltiplas óticas a cidade, revela o conflito entre as dimensões do local e do global, que é demarcado pela perspectiva do morador e do turista. De modo que os dados e informações da pesquisa indicam que os residentes das cidades apreciam a atividade turística à qual sua cidade está inserida (ou está envolvida indiretamente) em função dos ganhos financeiros e comerciais que concretizam, mas também a detestam por perceberem que a cidade está estruturada em função da atividade turística e não para o bem-estar de sua população.

As cidades pequenas do universo da pesquisa se apresentam ainda como lugar da prática do espaço, constituindo-se como lócus da exposição. É o lugar de perceber o outro e também ser percebido pelo outro. Nesse cenário, os espaços da cidade se transmutam em lugares de exposição (Gomes, 2013); a escola, a praça, as praias de rio, as festividades são lugares em que os sujeitos se colocam à exposição. Nesse sentido, praticam esses espaços para além de ações formais, estabelecendo relações e constituindo suas espacialidades, nas quais expressam seus desejos, anseios e frustrações. A seguir são destacados aspectos e elementos (textos, na perspectiva indicada por Fairclough, 2001) extraídos da segunda e terceira etapa da pesquisa.

5.2 Narrativas dos jovens escolares sujeitos da pesquisa: elementos para compreender as práticas espaciais urbanas e a vida cotidiana em cidades pequenas

A prática social é comunicada por meio de uma estrutura discursiva que, na perspectiva adotada, compõe os diversos textos produzidos pelos sujeitos. A produção, distribuição e consumo de textos na perspectiva da Análise de Discurso Crítica encontram-se inseridos na dimensão da prática discursiva. Assim, na concepção apresentada por Fairclough (2001), os diversos textos destacados neste estudo (considerando a diversidade dos modos de produção textual) foram produzidos pelos jovens escolares por meio de questionários, oralmente, durante a realização dos encontros do Grupo Focal e por meio da produção e apresentação de imagens.

As respostas aos questionários, as transcrições dos encontros do grupo focal e as imagens apresentadas pelos jovens escolares (na perspectiva adotada) são textos produzidos por eles mesmos sobre as suas espacialidades de vida e sobre o cotidiano urbano na cidade pequena, isto é, em Santa Tereza do Tocantins e em Lajeado, cidades pequenas localizadas no Estado do Tocantins.

A segunda etapa da pesquisa empírica etapa de aplicação de questionários aos estudantes foi realizada entre abril e outubro de 2023. Sendo aplicado questionários a jovens escolares de oito unidades de ensino das oito cidades da pesquisa. Aos quais obteve-se retorno efetivo em 5 escolas (respectivamente, em 5 cidades). Os questionários foram aplicados a todos os estudantes matriculados na primeira série do Ensino Médio do turno matutino. Considerando a aplicação do questionário, alguns aspectos tornaram-se mais evidentes, como a caracterização dos estudantes de cidades pequenas e sua relação com seus espaços urbanos mais imediatos.

Segundo dados dos questionários, os jovens escolares possuem faixa etária entre 14 e 17 anos, cuja maioria não exerce atividades remuneradas, ainda que alguns estudantes tenham mencionado realizar trabalhos como barbeiro, entregador, babá, guia turístico e atendente,

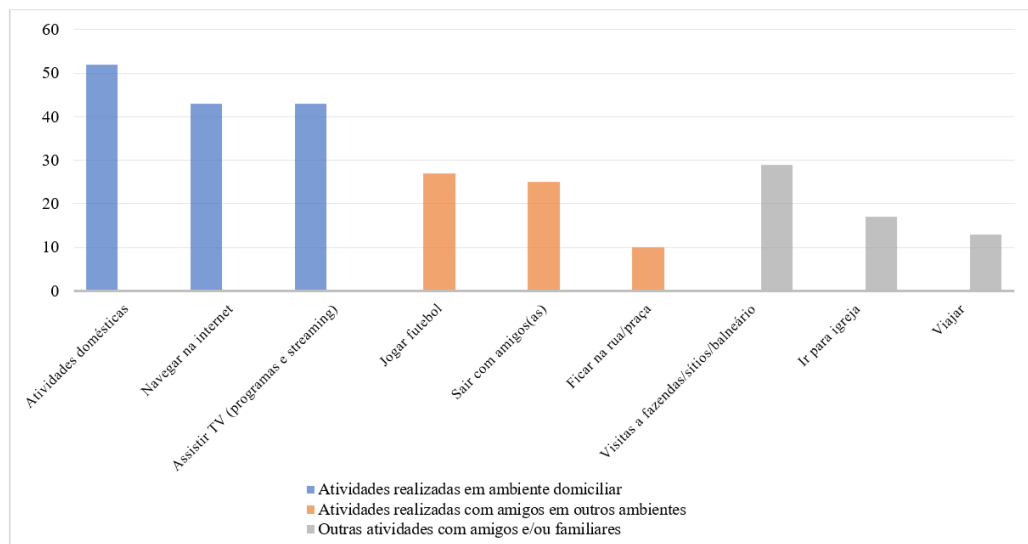
residem majoritariamente no espaço urbano a uma distância média de até 2 quilômetros da escola, percorrendo o trajeto casa-escola predominantemente a pé.

Considerando a dinâmica da cidade quanto aos aspectos econômicos e sociais, questionou-se aos jovens escolares sobre as atividades laborais de seus pais/responsáveis, destacando-se a vinculação trabalhista associada ao serviço público, como professores, profissionais da saúde e outras funções no serviço público, como auxiliar de serviços gerais, merendeira, vigia, entre outras ocupações. Destacam-se também ocupações associadas à agricultura e ao agronegócio, como trabalhadores rurais, operadores de máquinas e mecânicos. Sendo informado ainda, como ocupação de seus pais/responsáveis: dona de casa, atividades empresariais e trabalhos diversos.

Tal aspecto foi destacado no subtópico 5.1, ao afirmar a relação de dependência econômica que as cidades pequenas (municípios) mantêm em relação a repasses e transferências constitucionais. Aspecto que evidencia nas cidades pequenas, o poder público como principal empregador e, em alguma medida, reflete as condições sociais vividas pelos estudantes.

Um outro fator relevante para a pesquisa refere-se à vida cotidiana na cidade pequena, compreendendo que o cotidiano urbano é constituído a partir de um conjunto de relações estabelecidas pelos sujeitos com seus pares e com os espaços imediatos de realização da vida. Nesse sentido, questionou-se aos estudantes quanto às atividades que realizavam com determinada frequência, cujas respostas possibilitaram categorizar três grupos de respostas: atividades realizadas em ambiente domiciliar; atividades realizadas com amigos em ambientes e espaços de uso coletivo; e outras atividades com amigos e/ou familiares (gráfico 1).

Gráfico 1 - Atividades realizadas pelos estudantes quando não estão na escola, 2023

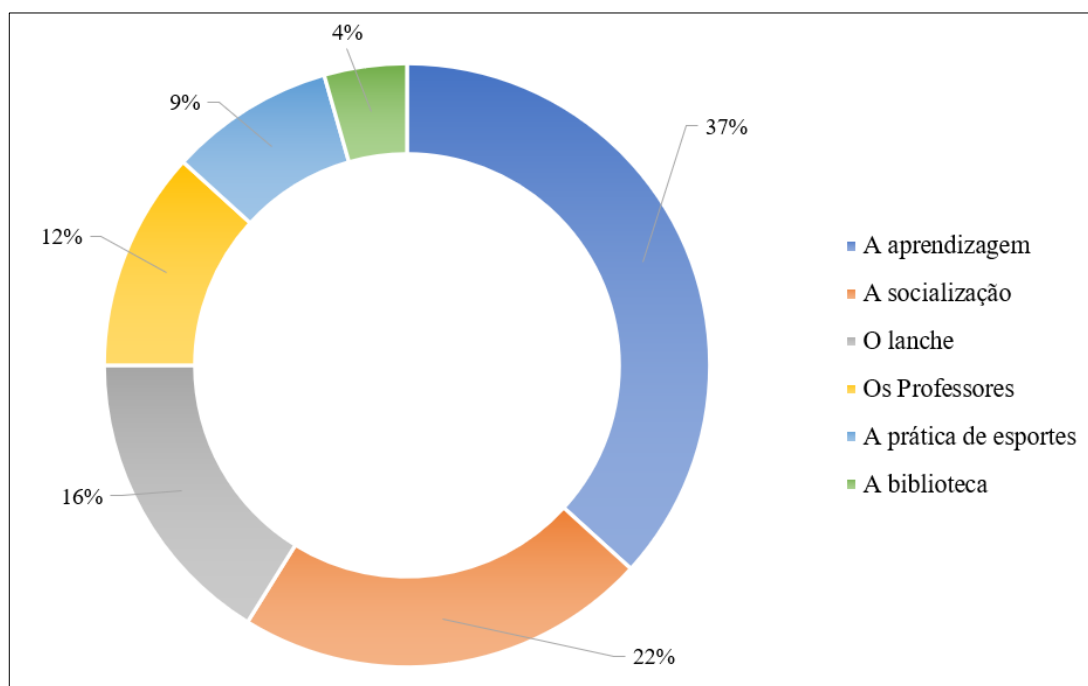


Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta dos questionários (2024).

O Gráfico 1 revela a centralidade que algumas atividades têm no cotidiano dos estudantes, como a realização de atividades e afazeres domésticos (majoritariamente, executados pelas estudantes), a navegação na Internet, assistir à televisão, jogar futebol (esporte praticado por estudantes de ambos os sexos), especialmente, futsal na quadra municipal, sair com amigos e visitas a fazendas, sítios e balneários.

Ao questioná-los se gostavam da escola, a maioria dos estudantes¹⁶ respondeu positivamente (50 indicações), ao passo que 26,5% dos estudantes (18 respostas) responderam não gostar do ambiente escolar. Inquiriu-se sobre as justificativas para gostar ou não da escola, as avaliações positivas do ambiente escolar estão expressas no gráfico 2.

Gráfico 2. Justificativas indicadas pelos jovens escolares para gostarem da escola



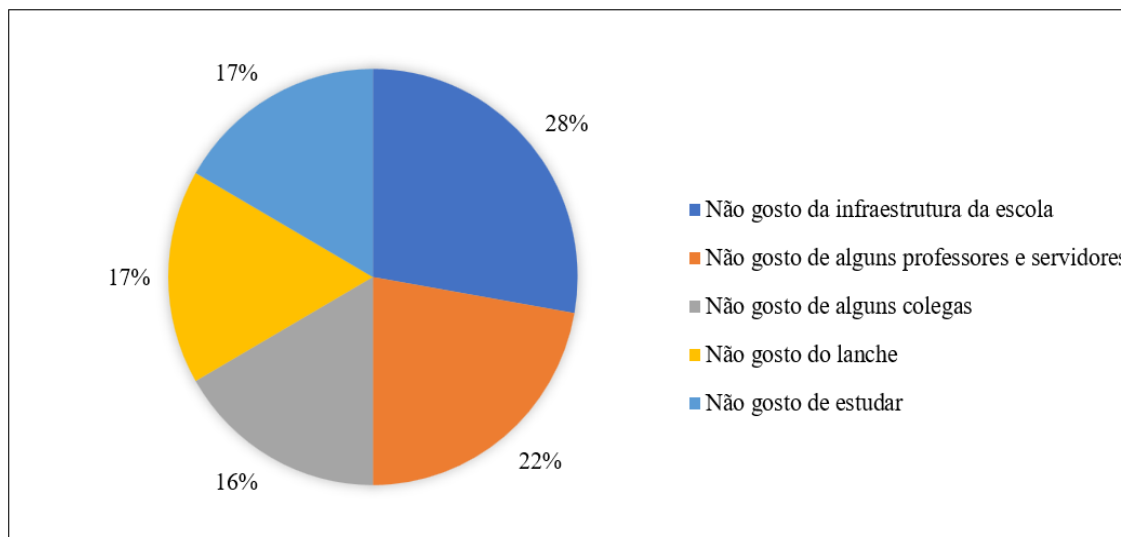
Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta dos questionários (2024).

As respostas sobre as justificativas dadas pelos estudantes sobre gostarem ou não da escola revelam aspectos já destacados em pesquisas e estudos que abordam o tema das relações entre escola e juventudes (Dayrell, 2001, 2007). Segundo as respostas, os estudantes gostam da escola por conceberem que ela é um espaço de construção de aprendizagens e por associarem a socialização com amigos. Evidenciou-se, também, o importante papel que o lanche e as boas

¹⁶ Cumpre destacar que os dados apresentados, referem-se à etapa de aplicação dos questionários (o qual obteve-se efetivo retorno em 5 unidades de ensino)

relações com os professores exercem na construção da afinidade dos estudantes com o ambiente escolar.

Gráfico 3 - Justificativas indicadas pelos jovens escolares para não gostar da escola



Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta dos questionários (2024).

Em contrapartida, as justificativas dos jovens escolares para não gostarem do ambiente escolar (gráfico 3) estão, maiormente, associadas a reclamações quanto à falta de ar-condicionado, cadeiras desconfortáveis ou a desentendimentos com professores ou outros servidores da unidade escolar. Também foi indicado não gostar de estudar ou mesmo não gostar do lanche servido.

Sobre a motivação de frequentar a escola, dados do questionário aplicado revelam que os aspectos que motivam os estudantes a irem para a escola referem-se, principalmente, a gostar de estar com os amigos. Quando questionados sobre se gostavam do componente curricular Geografia, quase a totalidade dos estudantes respondeu positivamente, e aqueles que responderam não gostar atribuíram a falta de interesse pela disciplina, por exigir leituras e por não gostar do professor.

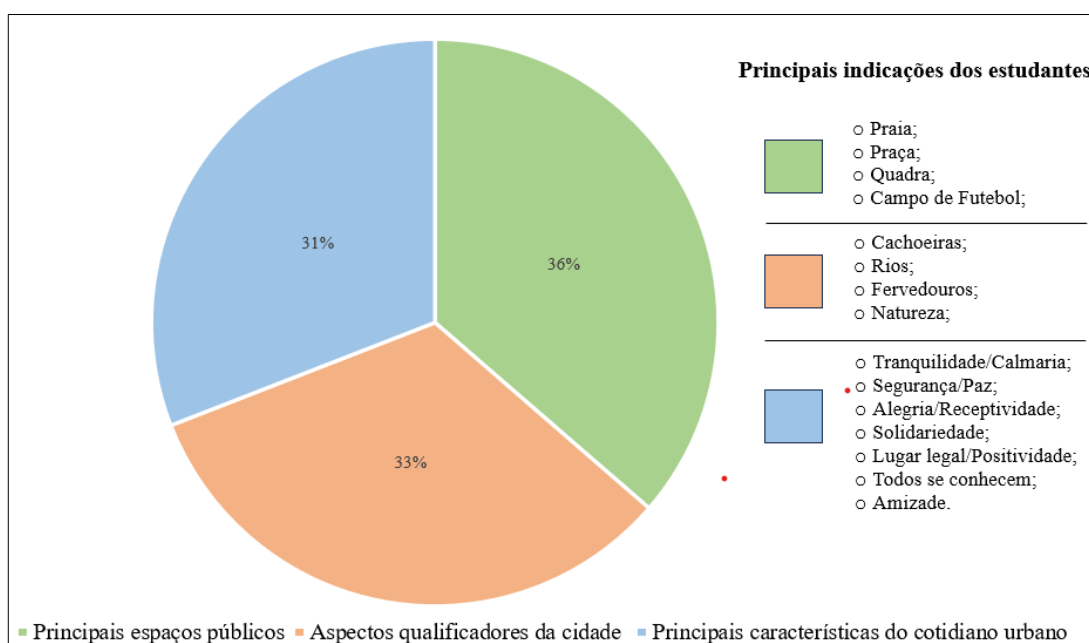
As respostas apresentadas pelos estudantes à pergunta se, nas aulas de Geografia, o professor costumava relacionar os temas e conteúdos de ensino de Geografia ao cotidiano dos estudantes, houve um equilíbrio, mas uma pequena maioria respondeu negativamente a essa questão. Do total, 33 respostas foram negativas, enquanto 30 deles responderam que o professor estabelece a referida relação.

As respostas negativas a essa questão perfazem um dado importante para a pesquisa, tendo em vista que uma das bases para o ensino significativo é trazer o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem, mobilizando temas e conteúdos que os instiguem a

refletir sobre problemas locais que estão presentes também em outras escalas e lugares e, assim, associar, na mediação didático-pedagógica do ensino de Geografia, as experiências de vida dos estudantes no espaço urbano da cidade a contextos e cenários mais amplos.

Sobre o cotidiano urbano, questionou-se acerca dos espaços de sua predileção na cidade, sobre os atrativos, especialmente quanto a aspectos positivos e negativos que sua cidade possui e como a caracterizam. Tal questionamento é importante por suscitar a reflexão e apresentar indicativos de como os jovens escolares se relacionam com os espaços da cidade (gráfico 4).

Gráfico 4 - Principais espaços, atrativos e qualificadores da cidade, segundo indicação dos estudantes



Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta dos questionários (2024).

As respostas indicam que os espaços públicos da cidade possuem centralidade nas práticas espaciais urbanas dos estudantes, que os atrativos turísticos, especialmente associados à prática do ecoturismo, são um importante aspecto, que impacta suas vidas de alguma maneira. Merecem destaque os adjetivos qualificadores que os estudantes atribuíram para caracterizar a cidade em que vivem, entre eles: tranquila e calma, alegre e receptiva, construção de amizades, lugar onde todos se conhecem, entre outros.

Mediante o cenário urbano e o contexto de vida dos jovens escolares sujeitos da pesquisa, evidenciou-se que alguns aspectos do espaço e cotidiano urbano têm centralidade para os estudantes, sendo indicados ao responderem ao questionário. Assim, a análise da produção textual, na perspectiva de Fairclough (2001), estrutura-se a partir de três categorias centrais: juventudes; espaços públicos; e cotidiano urbano.

Desse modo, a partir da aplicação do questionário no percurso investigativo, destacaram-se aspectos relacionados à caracterização dos jovens escolares sujeitos da pesquisa, suas relações com a cidade e com o espaço escolar. Na etapa seguinte, conforme previsto no percurso metodológico da investigação, recorreu-se à metodologia do grupo focal como técnica de produção de dados e informações para a pesquisa, o que viabilizou destacar aspectos textuais expressos nas falas dos estudantes da primeira série do Ensino Médio de escolas públicas localizadas em cidades pequenas no estado do Tocantins.

Os encontros para a realização dos grupos focais aconteceram em duas unidades de ensino, dentre aquelas constantes no universo inicial da pesquisa, e foram realizados entre fevereiro e maio de 2024. Os três encontros do grupo focal (realizados em cada uma das duas unidades de ensino) aconteceram em ambiente escolar no turno matutino.

Inicialmente, questionou-se: como definiam e caracterizavam as juventudes? Essa pergunta consiste na tentativa de encontrar indicativos de como os jovens concebem a si mesmos e como se caracterizam quanto às relações que estabelecem com pessoas adultas. Em geral, as respostas dos jovens escolares apresentaram alguns importantes e recorrentes aspectos, destacados em pesquisa realizada por Paula e Pires (2013) como: **JE-7**¹⁷ “*curtir a vida*”; **JE-1** “*sair com os amigos*”; **JE-10** “*se divertir*”, também pela resposta do estudante **JE-5**, que define juventude “*pelo estilo de vida que a pessoa segue*” ou, ainda, na resposta do estudante **JE-6**, ao destacar que ser jovem é manter “*interações sociais, tanto virtual quanto pessoalmente*”.

No mesmo sentido, as estudantes **JE-3** e **JE-7** indicaram, respectivamente, que, quando se encontram, “*nós dança [sic] Tiktok*”; “*grava vídeo e posta*”. Esse aspecto reforça o protagonismo das mídias digitais entre os jovens escolares. Quanto à caracterização de ser jovem, o estudante **JE-6** reforçou ainda que “*uma das características é que em certo momento vai mexer [sic] em algum aparelho eletrônico. Isso pode ser considerado como algo jovem de se fazer*”.

O estudante **JE-6** destacou, ainda, a pluralidade de perspectivas e a dificuldade conceitual em se definir juventude. Segundo ele, “*Isso depende muito. Cada situação [...] vai ter uma resposta. Muitas vezes, é uma opinião diferente, pode dizer se a pessoa é jovem ou não. O conceito de idade pra [sic] muitos diz se a pessoa é jovem ou não. Outros, o conceito de idade não faz nem sentido dizer se a pessoa é jovem ou não, muito pelo que a pessoa faz ou*

¹⁷ Considerando os princípios éticos que regulam a pesquisa com seres humanos, os estudantes foram identificados com um código que se inicia com as letras JE (Jovem Escolar), seguido de um número cardinal ou letra do alfabeto (os números cardinais indicam que os estudantes residem e estudam na cidade de Santa Tereza do Tocantins; enquanto que as letras do alfabeto indicam que os estudantes são da cidade de Lajeado-TO).

deixa de fazer.”. De modo mais amplo e destacando a subjetividade de perspectivas, o estudante **JE-a**, afirma que “*depende muito da experiência de cada um*”. Ainda sobre a definição e a caracterização da juventude, os estudantes estabeleceram o seguinte diálogo:

JE-c: *Rapaz... Não sei dizer não, porque hoje em dia tá difícil.*

JE-c: *Hoje em dia, se olha pra [sic] um menino, corpo de 18, mas aí na identidade tá 14. Hoje tá quase, tá quase desse jeito.*

JE-e: *E a mente também professor.*

JE-e: *Porque é jovem, [mas] o pensamento é adulto.*

JE-e: *Se preocupa com dinheiro.*

JE-a: *Jovem se preocupando com coisa que ainda não é do seu tempo.*

Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta no grupo focal (2024)

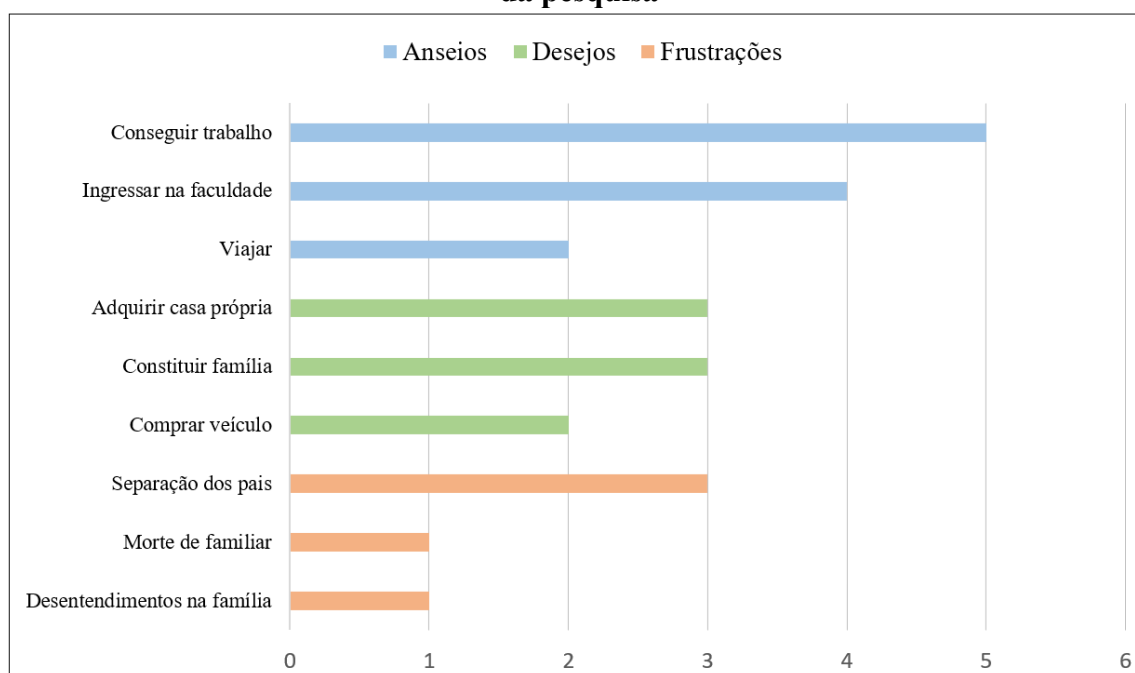
Tal diálogo reflete a dificuldade que os estudantes tiveram de expressar a compreensão das juventudes, mas também revela suas preocupações, como exposto na fala da estudante **JE-d**, ao destacar que “*ser jovem é aproveitar mais a vida, ir estudando, aproveitar as oportunidades, porque o que a gente não conseguir agora, lá mais na frente, quando a gente tiver 29 pra frente, até os 30, por aí, subindo a faixa etária de idade, fica mais difícil pra gente conseguir*”. Este aspecto revela e reforça uma preocupação das juventudes em se posicionarem no mercado de trabalho e se inserirem na dinâmica do consumo.

Ao questionar aos jovens escolares acerca de quais eram os principais anseios, desejos e frustrações já vividos, obteve-se informações destacadas no gráfico 6. No entanto antes de abordar acerca destes aspectos é importante diferenciar anseios de desejos. Em uma breve pesquisa, quanto à definição das palavras anseio e desejo, encontrou-se que anseio é um substantivo masculino que indica “*aflição, perturbação, ansiedade*” (Koogan; Houaiss, 1999, p. 95); enquanto que desejo é classificado também como substantivo masculino, mas, que denota “*vontade de possuir ou fazer algo*” (Koogan; Houaiss, 1999, p. 506). Nesse sentido, é possível afirmar que anseio denota uma inquietação para a realização de um objetivo preemente, enquanto que desejo indica uma busca mais consistente que impulsiona o sujeito a conseguir ou realizar um objetivo de modo mais perene, sendo possível situa-lo no tempo e no espaço.

Considerando as definições apresentadas (quanto às palavras anseio e desejo), as respostas dos estudantes participantes da pesquisa indicam que, em grande medida, seus anseios estão relacionados ao progresso na vida estudantil (acadêmica) e profissional, também querem viajar e conhecer lugares novos. Desejam constituir família, adquirir casa própria, comprar

carro/moto. No que se refere às suas frustrações, destacaram-se, sobretudo, aspectos relacionados à separação de pais, a desentendimentos familiares ou ao luto por morte de membro da família (gráfico 5).

Gráfico 5 – Anseios desejos e frustrações destacados pelos jovens escolares participantes da pesquisa



Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta dos questionários (2024).

Destarte, os jovens escolares apresentam preocupações diversas relacionadas ao futuro pessoal e profissional, mas também indicam que são impactados por aspectos e elementos característicos de suas relações familiares.

Ao refinar o questionamento, com a pergunta o que significa ser jovem na cidade em que vivem, os jovens escolares indicaram múltiplos aspectos, destacando-se preocupações sobre lazer, estudos, trabalho, possibilidades, dentre outras inquietações, como indicado na afirmação do estudante JE-h “aqui nessa cidade não tem muito que oferecer basicamente. Quando se é jovem tem que se virar nos 30, tem que caçar [procurar] emprego, tem a faculdade...”.

Aspectos também indicados, com afirmações negativas como “*muito chato*” JE-3; “*irritante!*”, JE-12, sendo reforçado, especialmente, pelas opiniões das estudantes ao expressarem: “*Ah, professor. É... Assim, é meio entediante, né? Porque não tem muitos lugares*” [referindo-se a lugares para sair], (JE-3) “*Eu acho chato, não temos lugares pra ir [sic]. Ai eu só venho pra [sic] escola, chego em casa, almoço, vou dormir e depois vou assistir série*” (JE-

5) ou, ainda, reforçado pelo estudante **JE-2**, ao afirmar que é “*paia [equivalente a chato] demais aqui. Não tem nada pra fazer.*”.

Quando questionadas sobre como viviam a cidade considerando o gênero, as estudantes afirmaram existir diferenças, destacando que possuem mais atribuições e responsabilidades que os estudantes. Segundo elas, as meninas: “*têm mais obrigação, quando saem, sabem a hora de voltar [sic]*” (**JE-1**); “*As meninas, como é que se diz, as meninas são [mais] responsáveis com as coisas que os meninos [sic]*” (**JE-9**). Na percepção das estudantes, os estudantes são mais livres, vivem, segundo elas, “*jogando [futebol]. Na rua o tempo todo. Eles não têm responsabilidade alguma, alguns deles*” (**JE-1**). Estes aspectos, destacados pelas estudantes, que refletem a estrutura da sociedade, são indicativos de que marcadores identitários, especialmente relacionados ao gênero, são reproduzidos também no cenário das cidades pequenas.

Sobre isso, as jovens escolares destacaram aspectos relacionados a uma forma de controle exercida sobre suas vidas, segundo elas:

JE-d *A gente é mais privada das coisas. No meio da cidade. Se eu sair, por exemplo [...] para fazer isso [não define fazer o quê, indicando algo aleatório] fica a cidade todinha sabendo. Então, geralmente, a gente vive mais uma vida, assim, pra ser, tipo, perfeita, pra poder não errar...*

JE-b *Porque a mulher tem que se valorizar demais enquanto que o homem, fica tipo largado, faz o que quiser e ninguém tá nem aí.*

JE-d *A gente não vive a vida, realmente, que a gente queria, né? Uma vida, assim, você sair de boa na rua, você vai fazer tal coisa, não. Você é mais privada das coisas.*

Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta no grupo focal (2024).

Segundo as jovens escolares, existem grandes diferenças nas formas em que meninas e meninos vivenciam a cidade. Esse aspecto revela condições estruturais de organização da sociedade capitalista e ocidental, presentes em metrópoles e grandes cidades brasileiras, mas presentes também nas cidades pequenas, revelando um quadro de práticas espaciais ainda mais restritas e limitadas para as estudantes.

Questionou-se, também, sobre quais espaços públicos costumavam frequentar na cidade. Em sua maioria, os estudantes afirmaram frequentar espaços como a praça, a quadra, a escola, entre outros locais abertos ao público, como praia de rio e balneário, que apresentam maior fluxo de pessoas no período de estiagem (entre maio e outubro).

JE-1: *O nome que mais vai sair é quadra...*

JE-9: *Professor essa é nossa vida.*

JE-9: *Às vezes [vou] a igreja.*

JE-4: *Vou da escola pra casa e da casa pra rua, pra quadra [sic].*

JE-c: *praia, praça, Ilha Verde.*

JE-b: *Balneário Ilha Verde.*

JE-c: *A Praia do Segredo.*

JE-h: *Só quando é verão [se referindo ao período sem chuvas]. Mais [sic] é verão, porque quando é dia de chuva, não presta.*

Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta no grupo focal (2024).

Segundo o estudante **JE-h**, “a maioria das pessoas da cidade é praça” [referindo-se ao lugar que costumam frequentar]. Sobre esse aspecto, a estudante **JE-b** afirma que, entre os motivos que a levam a ir para a praça, a socialização é um dos principais, de modo que ela afirma: “eu vou nem é pelos brinquedos, porque os brinquedos é [sic] fuleiro [termo depreciativo]. É só pra conversar mesmo”. Os estudantes destacaram, ainda, frequentar espaços de consumo, como “pizzaria, mercado... Essas coisas” (**JE-12**); “açaiteria” (**JE-9**); “lanchonete, pastelaria” (**JE-a**). Estes espaços são também frequentados por jovens de camadas populares de médias e grandes cidades, em função, especialmente, de representarem espaços aos quais os jovens têm acesso mais facilitado, aspecto destacado por Pires (2013), Paula (2013) entre outros autores.

Sobre os usos desses espaços, o estudante **JE-e** afirmou que geralmente fica “*andando, quando eu não tenho nada pra [sic] fazer em casa, fico andando pela cidade, cheguei a andar esse [nome da cidade] todo*”. Corroborado pela fala do estudante **JE-4**, que destacou que, na sua rotina, vai “*da escola pra casa e da casa pra rua [sic]*”.

Sobre os usos e significados da rua, o estudante **JE-6** afirmou que “*é um lugar pra gente estar, porque geralmente a gente se encontra com alguém, amigo, por exemplo, os que gostam de jogar bola, jogam altinha [...], joga beti, conversa um pouco também, pra [sic] usar a internet do vizinho*”. De modo que, para os jovens escolares, a rua assume outras funcionalidades para além de ser apenas via de deslocamento pela cidade. Em outra perspectiva, considerando o cenário das grandes cidades e regiões metropolitanas, especialmente em suas áreas centrais, as ruas representam via de deslocamento do trânsito e lugar de práticas comerciais (dentre outras práticas), apresentando-se cada vez mais de forma caótica e arriscada.

A rua, nas grandes cidades, é o espaço compartilhado por pessoas, veículos, ambulantes – a prática do lazer torna-se impossível.

Figura 15. Aspectos significativos na ótica dos estudantes, Lajeado, 2023



Praça da Bíblia. **Autoria: JE-a.**



Praia do Segredo, rio Tocantins. **Autoria: JE-b.**



Pátio da escola. **Autoria: JE-d.**



Balneário Ilha Verde. **Autoria: JE-h.**

Organizado pelo autor, fonte: diário de campo da pesquisa empírica (indicação dos estudantes)

Nesse sentido, a praça (tal qual a rua) é, no cenário das cidades pequenas, a que os jovens escolares residem, um lugar de encontro, que apresenta diversas finalidades, como destacado pelo estudante **JE-c**, ao afirmar que frequenta esse espaço com amigos “*só pelo social mesmo, vai pra bater papo, tomar um refri, botar o papo em dia*”. Aspecto que reforça o uso da praça como lugar que normalmente frequenta, de modo que a estudante **JE-b** afirma que, “*literalmente, eu vou sempre, porque eu tenho minha irmã pequena pra levar. Toda semana eu vou pra [sic] praça*”. Ou, ainda, em outro fragmento indicando outra funcionalidade que a praça possui, ao afirmar que: “*a única coisa que o povo faz lá na Praça do Cinco de Maio é jogar vôlei*” (**JE-b**).

Outro espaço da cidade destacado na fala dos jovens escolares foi a quadra de esportes. Segundo a fala do estudante **JE-6**, “*os jovens, parte dos jovens se encontram mais na quadra*”, aspecto reforçado pelas estudantes ao destacarem que o que as motiva a estarem sempre nesse lugar é o fato de o espaço representar um lugar de interações que estabelecem com outros jovens, de modo que afirmam que: “*a gente gosta porque tem movimento*” (**JE-3**), e; “*tipo assim, que tem mais gente, assim da nossa idade pra conversar*” (**JE-9**).

Desse modo, evidencia-se que a quadra pública municipal constitui-se como um espaço de grande relevância para os jovens escolares de uma das cidades. Conforme o estudante **JE-7**: “o único lugar que nós vamos é quadra [...] até quem não joga bola vai pra quadra [sic]”, reforçado pela estudante **JE-1** (quando questionada), que o espaço que elas mais frequentam é a quadra de esporte. Para a estudante, “o nome que mais vai sair é quadra”.

Figura 16. Aspectos significativos na ótica dos estudantes, Santa Tereza do Tocantins, 2023



Quadra municipal. **Autoria: JE-1.**



Pátio da escola. **Autoria: JE-6.**



Açaiteria. **Autoria: JE-7.**



Igreja de Santa Tereza d'Ávila.
Autoria: JE-10.

Organizado pelo autor, fonte: diário de campo da pesquisa empírica (indicação dos estudantes)

Ao destacar a centralidade da quadra e da prática de esportes, especialmente futsal, pelas meninas, a estudante **JE-i** evidenciou uma das suas expectativas futuras e também a adversidade que poderá encontrar na realização de seus sonhos, ao afirmar que “*eu tinha um sonho, eu tenho um sonho de ser jogadora de futebol, só que como eu sou mulher, é muito mais difícil de ser jogadora*”. Essa faceta limitante revela um quadro de desigualdades de oportunidades entre as possibilidades ofertadas a meninos e meninas, em especial, no cenário das cidades pequenas.

Dentre os espaços destacados pelos estudantes, a escola também possui grande importância, sendo indicada como espaço visitado pelos estudantes, inclusive fora do horário normal das aulas. A estudante **JE-1** destacou que *“de tarde às vezes eu venho aqui [na escola], às vezes eu vou na casa de algum amigo”*. Centralidade reforçada pela indicação do estudante **JE-a**: *“em eventos públicos, as escolas preparam apresentações [para] trazer a família pra escola.”*

Nesse sentido, o estudante **JE-f** indica como um dos seus lugares de lazer na cidade, *“a escola e a pracinha”*, afirmação contestada pelo estudante **JE-c** ao questionar: *“desde quando escola é lazer?”*. No diálogo, esse questionamento foi prontamente respondido pelo estudante **JE-a** ao afirmar que *“a escola é um ambiente social, né?”*. Ou seja, concebem a escola para além de um espaço de construção de aprendizagens, tornando-se um espaço de lazer e socialização.

De outro modo, os jovens escolares criticam o crescente incremento de atividades e obrigações associadas ao universo escolar, elemento que os força a estar por períodos mais longos na escola. Segundo o estudante **JE-a**, *“a gente mora na escola e visita a nossa casa [...] às vezes a gente chega em casa, da escola, oito horas [da noite]. Ultimamente, as escolas estão adotando rotinas para passar mais tempo na escola. Então, às vezes, está todo mundo cansado. Às vezes, a gente mesmo não tem tempo”*.

Tal perspectiva também é criticada pela estudante **JE-d**: *“a gente chega cansada, a gente não dorme nem o total mesmo do que era normal. A gente não tem uma quantidade de sono pra [sic] dormir sempre”*. Esse tipo de rotina parece favorecer a adoção de práticas de escolarização de tempo integral, possibilitando inferir que eles são contra, dada a sobrecarga de atividades escolares e a limitação de suas vidas à rotina escolar.

Ao estabelecerem diálogo sobre com quem frequenta os espaços da cidade, evidenciou-se, uma vez mais, a centralidade que a escola possui para a vida dos estudantes, de forma que o estudante **JE-5** afirmou frequentar lugares da cidade *“com colegas aqui da escola mesmo, só daqui da nossa sala”*. Aspecto reforçado pela estudante **JE-1** que destaca que frequenta lugares da cidade apenas com amigos: *“só daqui da escola”*. Isso elucida a centralidade que a escola possui para suas relações, inclusive para além do espaço escolar.

Para além desses espaços públicos, como praça, quadra e escola, utilizados para a prática de lazer e diversão na cidade pequena, a estudante **JE-d** afirmou que podem ser compreendidos como prática do lazer na cidade *“banhar no rio, ir na praia, tomar sorvete, ir no campo, às vezes assistir jogo de futebol e sair com os amigos na pracinha”*.

O estudante **JE-6** reforçou que suas práticas de lazer e diversão ocorrem na “*praça, quadra, lanchonetes. Pontos de encontro mesmo para bate-papo*”. O destaque foi dado também a espaços que representam espaços de consumo, ainda que sejam relações de consumo, prioritariamente associadas ao atendimento de necessidades básicas de suas famílias. Para a estudante **JE-7**, o “*mercado é o que mais a gente vai*”. Ou seja, esse é também um importante lugar em que os jovens escolares se encontram.

Sobre outros espaços que desejariam viver, a cidade grande teve destaque com indicações dos estudantes, concebendo-a como um lugar melhor do que a cidade pequena. Segundo o estudante **JE-6**, “*a gente pode estar falando assim, mas aqui tem uma praça. Mas a praça de uma cidade grande, logicamente, vai ser melhor do que uma praça de uma cidade pequena*”. No entanto, os estudantes indicam algumas ressalvas e aspectos qualificadores da cidade grande, afirmando que “*Cidade grande se não tiver dinheiro é a mesma coisa daqui.*” (**JE-11**); “*Cidade grande é bom pra trabalhar*” (**JE-8**); “*O ruim da cidade grande é só os riscos, muito perigoso*” (**JE-3**).

Sobre o desejo de sair da cidade pequena, o estudante **JE-a** justifica: “*porque as pessoas aqui saem do ensino médio, vai pra [sic] faculdade, não quer [sic] mais saber daqui... É coisa do tipo, inicia a sua vida e depois você sai*”. Situação também destacada pela estudante **JE-b**, ao afirmar que “*Os jovens hoje em dia... Eu tenho certeza que todo mundo aqui tem um sonho, um plano de vazar [expressão do cotidiano que significa ‘ir embora’] daqui, tem um plano de sair daqui*”. Essa afirmação pode evidenciar uma forma de negação ao seu espaço imediato, o desejo de viver novas experiências em um novo contexto.

Quanto à organização da cidade em períodos específicos, os estudantes mostraram-se extremamente críticos, afirmando que, em períodos de festividades, a cidade passa por reformas e reestruturações, como indicado pelos jovens escolares, ao afirmarem que: “*chegando nesse período [de festas], eles pintam meio-fio [a guia]*” (**JE-a**); “*faz pintura nova*” (**JE-j**); “*eles dão reforma em espaço público*” (**JE-a**); ou, ainda, “*o ginásio mesmo eles pintaram*” (**JE-f**). Nesses períodos, a cidade ganha melhorias e reformas, que não são contempladas ao longo do ano.

Em relação a esses aspectos, os estudantes tecem críticas quanto à gestão da cidade: “*o ano inteiro, esses espaços são sucateados para, em tempos de evento, eles fazerem reforma e deixarem tudo bonitinho*” (**JE-a**). De modo que, acerca das melhorias que são realizadas na cidade para os períodos festivos, a estudante **JE-b** entende que, “*não é pra nós, literalmente não é pra nós, não é pra gente*”. Faceta complementada pelos estudantes **JE-a** e **JE-e** ao destacarem que a cidade: “*é para o povo de fora*” e “*para os turistas. A gente se contenta com o que tem o ano inteiro*”, respectivamente.

O estudante **JE-a** cita como exemplo serviços realizados como preparativo para as festividades e as comemorações do aniversário da cidade: “*eles começaram a tapar buracos já tem um mês aqui nas ruas*” (faz-se importante mencionar que a realização do grupo focal coincidiu com a semana do aniversário da cidade).

Ao abordar o **cotidiano urbano**, uma característica importante diz respeito aos percursos que os estudantes realizam em seu dia a dia na cidade, destacando-se itinerários associados a atividades formais como ir à escola, à igreja ou ao mercado para atender às demandas de seus familiares, aspecto destacado nas falas dos estudantes e apresentado no quadro a seguir:

JE-b: *Minha vida é essa, da escola pra casa [sic];*

JE-1: *Eu vou [...] da casa pra escola, da escola pra casa;*

JE-7: *Mercado é o que mais a gente vai;*

JE-12: *vou na lotérica, em algum mercado;*

JE-11: *Eu vou da escola pra casa, da casa pra quadra, da igreja pra igreja, é isso;*

JE-d: *O meu percurso é só de casa para a escola e depois volto ou fico fazendo alguma coisa bem aqui no centro [no sentido de estar resolver demandas impostas por sua família].”*

Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta no grupo focal (2024).

Isso reforça que a rotina vivida pelos jovens escolares na cidade pequena é bastante limitada e demarcada, principalmente, pelas atividades escolares e pela realização de atribuições que lhes são impostas por seus familiares.

Quanto à dinâmica que a cidade adota em determinados horários do dia durante a semana e em períodos ao longo do ano, segundo os jovens escolares, ela se organiza de forma diferente durante os períodos letivos. A rotina da cidade nos dias letivos, segundo o estudante **JE-a**, pode ser caracterizada pela sincronia, de modo que, na afirmação do estudante, “*tá todo mundo sincronizado numa rotina, só. Se alguém estiver passando na rua agora mesmo, vai achar pouquíssimas pessoas, estão trabalhando ou na escola*”. Sobre o cotidiano da cidade, o estudante **JE-c** reforça ainda que “*Acabou o turno da tarde, cinco, seis e pouco tá todo mundo fazendo caminhada, tá todo mundo indo sair, alguma coisa assim. Então tem sempre esse horário de pico*”.

Sobre a rotina do final de semana, a estudante **JE-7** afirma que sai da cidade: “*No final de semana eu vou para a fazenda*”; já a estudante **JE-5** considera que, no final de semana, “*é*

mais tédio”. Essa assertiva pode ser justificada pela afirmação da estudante **JE-9**, ao indicar que no *“final de semana parece que a cidade fica mais parada”*, afirmação também reforçada pela estudante **JE-3**: *“A cidade fica mais parada!”*. Em outro contexto, os estudantes **JE-e** e **JE-h**, para exemplificar a falta de movimento em determinado lugar, afirmam que *“domingo de manhã pode sair pelado na rua”* ou *“no domingo é ficar em casa”*, respectivamente.

Sobre o período de férias escolares, o estudante **JE-a** afirma que, *“nas férias, quase todo mundo vaza [sai da cidade]”*. Assim, no período de férias, a cidade muda de dinâmica, de forma que, segundo o estudante **JE-c**, *“no meio de semana é mais tranquilo, no final de semana é mais movimentado, porque é período de férias e aí o povo vem muito pra [sic] acampar na praia [sic]”*. Após o período de praia de rio (que ocorre no mês de julho, devido às condições climáticas e ao calendário escolar), a rotina volta ao normal, aspecto traduzido pela estudante **JE-j**: *“nas férias está todo mundo passeando, todo mundo curtindo e, já... Depois que sai, já volta pra [sic] rotina novamente”*.

Referindo-se ao cotidiano urbano, sobretudo quanto a uma das dinâmicas que dão vida à cidade pequena, o estudante **JE-6** afirma que, nos períodos festivos, especialmente no período de férias escolares, *“tem mais movimento tanto de comércio como o fluxo de pessoas pra aproveitar a festa [...] depois daquela festa, no dia seguinte é bem parado aqui na cidade”*. Assim, os jovens escolares percebem como a cidade se transforma nesses períodos.

Quanto às festividades em cidades pequenas, o estudante **JE-6** afirma que *“de ano em ano tem a festa do aniversário da cidade [...] ou quando o prefeito chama [a população] para fazer uma festa em comemoração a alguma construção [inauguração de alguma obra]”*. Em acréscimo, a estudante **JE-9** afirma que *“também tem os eventos da igreja”*; afirmação complementada pelo estudante **JE-10** ao indicar que *“tem os festejos da igreja”*, referindo-se às festividades da Igreja Católica.

As festas parecem ter centralidade para os estudantes quanto à prática do lazer/diversão na cidade pequena. Conforme relato dos jovens escolares, as cidades têm um calendário quase rigidamente restrito às festividades de aniversário da cidade e às festividades no mês de julho, período que coincide com a temporada de praias de rio. Segundo os jovens escolares, *“de ano em ano tem a festa do aniversário da cidade”* (**JE-1**), também na *“temporada de praia tem muitas festas”* (**JE-7**). Sobre o diálogo estabelecido entre os estudantes sobre a programação do aniversário da cidade e o uso de um espaço específico para realização de festas e eventos:

JE-b: *O [Balneário] Ilha Verde, se tornou um lugar assim que é bom pra eventos: O Carnaval foi lá, o Boia Cross foi lá também esse ano [sic]*

JE-b: *Vai ter Robério e seus teclados, Flaguim Moral e Biguinho sensação amanhã [ao referir-se à programação do aniversário da cidade que ocorreu na semana de realização do primeiro grupo focal na cidade 2]*

JE-f: *O Show do aniversário da cidade ano passado foi lá”*

Fonte: Diário de pesquisa, conforme resposta no grupo focal (2024).

Segundo os jovens escolares, esses são os períodos em que a cidade ganha mais movimento, de modo que os estudantes afirmam que: *“Durante a festa tem muita gente, depois some todo mundo” (JE-1)*, e *“Durante, é o período que tem mais movimento, tanto de comércio como o fluxo de pessoas pra [sic] aproveitar a festa, geralmente, depois da festa, no dia seguinte é bem parado aqui na cidade” (JE-6)*.

De acordo com relatos dos estudantes obtidos a partir dos diálogos estabelecidos no grupo focal, eles percebem a dinâmica e as alterações que se realizam na cidade em períodos específicos (considerando a normalidade do cotidiano urbano em períodos diferentes ao das férias escolares). Segundo os estudantes, especialmente nos períodos de férias escolares, *“o povo vai muito no mercado, então quando tem festa e tal já tem que ir antes no mercado, porque se for durante o fluxo fica bem chato, tem muita gente” (JE-a)*, condição percebida também pela estudante **JE-b**, ao destacar que *“o mercado, literalmente, nunca fecha, eles não são bestas”*.

Quando questionados de que forma caracterizam a cidade e quais eram as vantagens e desvantagens de viver na cidade, a estudante **JE-3** afirmou que uma das vantagens em se viver em uma cidade pequena *“é que a cidade é calma, a gente conhece todo mundo”*. Entretanto, a estudante **JE-b** classificou a cidade de modo negativo. Segundo ela, a vida na cidade pequena *“é ruim, não tem muita coisa pra fazer”*. Aspecto também destacado pelo estudante **JE-h** que afirma que, quando *“chega no domingo, é ficar em casa”* e evidenciado na afirmação do estudante **JE-6**, ao indicar que *“aqui não tem nada para fazer e nenhum lugar para a gente ir”*.

Quanto à vida cotidiana na cidade, os estudantes afirmaram que *“todos nós somos amigos um do outro aqui [...] conhecemos todo mundo” (JE-1)*, e *“você fica amigo de todo mundo, basicamente” (JE-6)*. O que reforça a intensidade de relações vividas na cidade pequena. Em função do tecido urbano reduzido, é comum encontrar sempre as mesmas pessoas, o que favorece o estabelecimento de relações e vínculos.

Entretanto, este aspecto é também classificado pelos estudantes como um fator negativo da vida em uma cidade pequena, visto que é *“desvantagem também [o fato] de todo mundo*

conhecer todo mundo é porque algumas pessoas ficam inventando histórias do nome das pessoas.” (JE-12). “É que se acontecer alguma coisa, duas horas depois a cidade inteira tá sabendo” (JE-c), ou ainda, elucidado pela estudante JE-b, ao indicar que, na cidade, existem “as tiazinhas, aquelas mulheres que ficam na porta com a cadeira na frente [de casa] só pra [sic] ficar olhando a vida dos outros”. Isso representa uma forma de controle social, que os estudantes parecem não gostar, tendo em vista que limita suas possibilidades de experienciar e viver a condição juvenil de modo espontâneo e/ou livremente.

Dessa forma, identificou-se, a partir das falas dos jovens escolares, que suas relações na cidade em que vivem são profundamente marcadas pela pessoalidade, ou seja, os sujeitos são facilmente nomeados e/ou adjetivados, sendo que a qualquer momento são identificados, impossibilitando o anonimato. Segundo a estudante JE-b, “*e o pior é que falam assim a [...] filha do bolota [alunha do pai da referida estudante], o filho da Carol. Ninguém chama de [...], só chama o filho da Carol*”. As relações de parentesco, os espaços comerciais dos quais seus familiares são proprietários ou trabalham e outros aspectos compõem elementos para a adjetivação das pessoas, de modo a torná-los plenamente identificáveis.

As relações de pessoalidade e solidariedade se tornam mais evidentes na ocasião do falecimento de um dos membros da comunidade, o que fica evidente nas falas das estudantes JE-1 e JE-7: “*fica um clima [sensação] tão ruim professor [...] todo mundo fica chocado*”; “*fica parecendo que é com a família da gente*”, respectivamente. Geralmente, esses períodos simbolizam um luto coletivo para quase toda a comunidade.

A pessoalidade, tão característica das relações sociais na cidade pequena, produz um controle social e moral ao qual os jovens veem-se submetidos. Este aspecto, à medida que revela uma especificidade deste cenário urbano particular, expressa também uma ampliação das relações que são impactadas pelas mídias digitais de informação e comunicação. Desse modo, os jovens, nas suas relações, mesmo em uma cidade pequena, são fortemente influenciados por situações e fenômenos expressos em outras escalas. Nesse sentido, suas relações com o espaço e com outros jovens tendem a expressar-se na constituição de relações e espaços líquidos e voláteis, característicos da sociedade da transparência e da exposição.

Na subseção a seguir, aborda-se a análise dos dados e informações produzidas a partir das etapas de observação do cotidiano urbano, da aplicação do questionário e da realização do grupo focal, tendo como referência analítica os pressupostos teórico-metodológicos propostos por Fairclough (2001), considerando a prática discursiva como etapa de análise dos dados e informações produzidas.

5.3 A prática discursiva como análise das práticas espaciais e do cotidiano urbano de jovens escolares em cidades pequenas

Na etapa de realização do grupo focal, buscou-se estabelecer uma compreensão das juventudes conforme a maneira como os jovens escolares a definem. Com esse propósito, questionou-se aos estudantes quanto a aspectos gerais da condição juvenil, buscando identificar como definem a juventude a partir da pergunta: o que é ser jovem e o que caracteriza as juventudes e como é ser jovem aqui? Tais perguntas instigam a reflexão sobre como os jovens concebem a juventude no contexto espacial em que estão inseridos.

A partir dos diálogos estabelecidos entre os jovens escolares, pode-se inferir que ser jovem associa-se a facetas como sair com os amigos, curtir a vida e divertir-se. Ou seja, concebem a juventude a partir da associação ao lazer e à diversão, compreendendo-as dentro do campo das relações sociais, de forma que as interações entre pares constituem momentos em que expressam sua condição juvenil.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à mediação tecnológica que empreendem, na medida em que suas relações ultrapassam os limites das relações presenciais e físicas e conectam-se a outros espaços, possibilitando a conexão com pessoas e lugares diversos e distantes do seu cotidiano de vida. Ao estabelecerem suas relações, fazem-nas mediados pela tecnologia. Depreende-se que utilizam aparatos tecnológicos para curtirem juntos determinados espaços da cidade e a si próprios, e nos momentos em que estão juntos ou conectados, produzem conteúdos para publicização em suas redes sociais de comunicação.

Quanto aos aspectos que os caracterizam, infere-se que possuem estilo de vida próprio, expresso pelos lugares que ocupam na cidade, por suas preferências musicais, pelos adereços que carregam em seus corpos, ainda que, no cotidiano escolar, essa dimensão seja invisibilizada pelo uso de vestimentas padronizadas (como uniforme escolar), pela vitalidade e intensidade na prática de esportes, pelo desejo em viver experiências e situações extremas, como indicado por estudantes ao afirmarem gostar de manobras arriscadas em motocicletas, o que denominam de “grau”.

Na perspectiva de definir e caracterizar **as juventudes**, especialistas buscam conceituá-la sob vários aspectos: Cavalcanti (2013b, p. 79) concebe a “juventude como categoria social cuja delimitação não pode estar restrita a critérios de idade ou desenvolvimento biológico”. Já Dayrell (2007, p. 42), ao abordar o conceito de juventude, destaca que se deve “considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”.

As perspectivas indicadas pelos autores são reafirmadas por Catani e Gilioli (2008, p. 11), que destacam que “não há apenas uma juventude e uma cultura juvenil, mas várias, que diferem segundo condições sociais e históricas específicas”. Dessa feita, é preciso considerar a dimensão espacial e territorial em que os jovens expressam sua condição de ser no mundo.

Tomando o contexto e a complexidade que o tema enseja, compreende-se, conforme proposição de Catani e Gilioli (2008, p. 12), que “para a sociedade, o desafio é definir o jovem, enquanto para o jovem é definir-se diante de si próprio, de seus pares e perante a sociedade”. A juventude é, portanto, plural e diversa, de forma que, conforme diversos estudiosos do tema (Esteves; Abramovay, 2007; Catani; Gilioli, 2008; Turra Neto, 2013; Cavalcanti, 2023), é mais adequado abordá-la como juventudes.

Nesse sentido, considerando a pluralidade e a diversidade de identidades e expressões juvenis, inquiriu-se os estudantes quanto às atividades que realizam quando não estão na escola. As respostas a esse questionamento evidenciaram a centralidade que obrigações formais representam para os jovens escolares, como, por exemplo, cuidar da casa (realização de afazeres domésticos), quase totalmente realizada pelas estudantes, sendo, inclusive, relatado que possuem mais obrigações e responsabilidades que os estudantes. Esse quadro revela o quanto a estrutura patriarcal, com a separação de tarefas e atribuições entre os gêneros, está imbricada na organização da vida dos jovens escolares nas cidades pequenas.

Outra faceta central na vida dos estudantes é o navegar na internet e assistir à televisão. A preferência por essas atividades pode ser explicada pelas limitações de espaços e atividades para a socialização, lazer e diversão para as juventudes, que, na cidade pequena, apresentam-se de modo bem reduzido, considerando as possibilidades limitadas e os espaços/recursos materiais disponíveis.

Quanto às preocupações assumidas pelos jovens escolares quanto a conseguir trabalho, houve mais indicações que ingressar em um curso superior, o que pode ser explicado pelo desejo característico das juventudes de conquistar, o quanto antes, autonomia financeira frente aos seus familiares (inquietações presentes nas falas das estudantes **JE-d** e **JE-1**, ao destacarem que desejam: “*ser independente, nunca depender de ninguém*” e, “*quero ganhar um dinheiro para não depender de ninguém*”, respectivamente).

Os estudantes demonstraram interesse em adquirir o quanto antes objetos como moto, carro e casa, isso porque a conquista de bens e propriedades representa uma possibilidade de usufruir desses objetos que simbolizam prestígio e sucesso, bem como os coloca em situação privilegiada frente aos seus pares, considerando o conjunto de relações que estabelecem. É

também um indicativo de que os estudantes parecem assumir antecipadamente preocupações e desejos próprios do mundo adulto.

Outro aspecto também importante refere-se a preocupações presentes nas falas das estudantes, em trabalhar para se tornarem independentes. Desse quadro, depreende-se que as estudantes entendem que vivem relações desiguais quanto a oportunidades e possibilidades que lhes estão disponíveis, ou seja, suas perspectivas de vida são mais limitadas em comparação com os estudantes.

Os jovens escolares demonstraram também que vivem ou viveram frustrações que impactam suas vidas, seja por conflitos familiares, separação dos pais (divórcio) ou outros motivos. Situações como essas interferem nas formas de os jovens se relacionarem com seus pares e com os espaços da cidade. Em meio a esse contexto, Dayrell (2007, p. 1.109), elucida que “eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida”.

Acerca da progressão estudantil, ingressar em um curso superior também ocupou a preocupação dos jovens escolares. Quanto às indicações de profissões que desejam seguir, tiveram destaque Medicina e Direito. Sendo, inclusive, indicada pelos estudantes: *acredito que posso seguir na área de direito, advogado trabalhista* **JE-a** ou *meus pais querem que eu seja médica* **JE-12**; *eu tenho um sonho de ser engenheira agrônoma* **JE-1**. A indicação da preferência por Medicina e Direito pode estar relacionada ao prestígio social e às possibilidades de maiores ganhos que essas ocupações supostamente oferecem ante outras profissões. A indicação da preferência por Engenharia Agrônoma pode estar associada ao contexto de vida da estudante, dada a expansão do agronegócio em cidades vizinhas à cidade em que vive. De modo geral, conseguir trabalho e/ou ingressar em um curso superior, na perspectiva dos estudantes, são indicativos do sucesso e da conquista da admiração de familiares e amigos.

Sobre as relações que os estudantes afirmaram ter com espaços específicos da cidade, como a quadra de esportes, a praça e outros locais (balneário), infere-se que eles são quase que os únicos espaços disponíveis para a socialização (isso pode ser depreendido a partir de falas dos estudantes: *aqui não tem nada para fazer e nenhum lugar para a gente ir* **JE-6** ou *não tem muita opção aqui pra gente ir* **JE-b**). Esse quadro revela que a vida dos jovens na cidade pequena é bastante limitada quanto a espaços para a socialização e expressão plena da condição juvenil.

Sobre a falta de alternativas quanto a lugares para ir ou opções de lazer, eles concebem opções de lazer ou espaços para compartilhamentos como espaços associados à prática do

consumo ou ao lazer pago. Aspecto revelado quando os estudantes foram questionados sobre o que falta à cidade em que vivem, expresso nas falas das estudantes **JE-3** e **JE-1**: “*Cinema, shopping. Ô, gente, você com dinheiro andar naquelas lojas comprando roupa*” ou “*Não tem nada melhor do que um shopping*”, respectivamente. Isso revela o poder e as influências que a propaganda e a indústria cultural exercem sobre a vida dos estudantes, mesmo em cidades pequenas.

Mesmo compreendendo que suas condições sociais e econômicas são fatores limitantes, para as estudantes (especialmente), o *shopping center* parece representar um lugar que anseiam e buscam ao menos consumir o espaço e serem vistas e se fotografarem, ainda que o consumo de produtos e serviços não seja possível (pelas suas condições socioeconômicas). Entendendo que o *shopping center*, na expressão de Carlos (2007b, p. 47), é “o lugar onde a mercadoria parece reinar de forma absoluta [...] lugar precípuo da exposição da mercadoria, do consumo imaginário”.

Sobre a relação juventudes e consumo, Catani e Gilioi (2008, p. 20) destacam que “ainda que o consumo cultural construa uma imagem positivada da juventude, a diversidade de condições sociais e econômicas nem sempre permite que os próprios jovens possam vivenciar as idealizações de que são objeto”. Embora os jovens anseiem por espaços, considerados templos do consumo, a sua condição socioeconômica limita suas expectativas, restando a eles a possibilidade de serem vistos (ou fotografarem-se) frequentando esses espaços. Por isso, tais lugares são para as juventudes, especialmente para os jovens escolares, lugares de exposição. Segundo Gomes (2013):

[...] são lugares de grande e legítima visibilidade, o que ali se coloca tem um comprometimento fundamental com a ideia de que deve ser visto, olhado, observado, apreciado, julgado. Isso também significa dizer que socialmente estabelecemos lugares onde essa visibilidade deve ser praticada, segundo complexas escalas de valores e significações (Gomes, 2013, p. 23).

Destarte, esse espaço (*shopping center*), tão desejado pelos jovens escolares participantes da pesquisa, se transmutam, dadas as limitações de acesso ao consumo, em lugares de exposição e de consumo do espaço. São ressignificados pelos jovens que, dado o contexto de exclusão advinda de suas limitações econômicas e sociais, passam a constituir-se como lugares de visibilidade e exposição, ainda que prioritariamente simbolizam, lugares do consumo, esses lugares constituem-se para as juventudes espaços para práticas insurgentes e para o estabelecimento de interações e relações que expressam a condição juvenil.

Essa possibilidade foi também destacada por Lefebvre (2001a, p. 130), ao asseverar que “nesses lugares privilegiados, o consumidor também vem consumir o espaço; o aglomerado dos

objetos nas lojas, vitrines, mostras, torna-se razão e pretexto para a reunião das pessoas; elas veem, olham, falam, falam-se. E é o lugar de encontro, a partir do aglomerado das coisas”.

Concorda-se também com a proposição de Carlos (2017), para a qual:

[...] os atos da vida, enquanto modo de apropriação, se realizam num espaço de referências concreto usados para determinada finalidade. Assim, os lugares ganham a dimensão que lhe é dada pela vida de relações, real, materializada numa forma passível de ser apreendida pelos sentidos (Carlos, 2017, p. 43).

Quando questionados por que a cidade em que vivem não tem um *shopping center*, os estudantes demonstraram compreender relações que possibilitam a instalação ou não de um grande empreendimento comercial em determinado lugar, como expresso na fala do estudante **JE-a**: “*a cidade não tem estrutura pra [sic] receber um shopping, a cidade não é atrativa para os interesses do capital*”. O referido entendimento parece indicar certa compreensão quanto às relações capitalistas ou, ainda, algum aprofundamento acerca do tema. Esse estudante, ao se apresentar na primeira reunião do grupo focal, afirmou que: “*sou comunista. Meus sonhos? Ter uma vida simples, decente, seguir estudando*” (**JE-a**). Essa posição pode ser o reflexo do momento de polarização política vivida no Brasil no período, mas revela também a posição política adotada pelo estudante.

Ao serem questionados sobre as companhias com as quais frequentam outros espaços da cidade quando não estão na escola ou sob a tutela de seus familiares, em sua maioria, afirmaram frequentar outros espaços da cidade apenas com colegas e amigos da escola, reforçando o papel de destaque que atribuem à escola na constituição de relações e interações para além do ambiente educacional. Essa perspectiva foi indicada por Dayrell (2007) ao afirmar que:

[...] a escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos (Dayrell, 2007, p. 1120).

Esses novos sentidos se conectam com o estabelecimento de relações interpessoais mais intensas e expressam a condição juvenil a partir do espaço escolar, manifestando-se também em outros espaços. Quanto às companhias com as quais os estudantes costumam frequentar os espaços, constatou-se a centralidade que a escola exerce no estabelecimento das relações juvenis. Os estudantes afirmaram que suas relações de amizade se constituem, principalmente, a partir do universo escolar e, a partir dessas relações, ocupam o espaço urbano, considerando as possibilidades que lhes estão disponíveis para viverem e praticarem os espaços da cidade.

Quanto à estrutura e à organização da cidade, os estudantes mostraram-se extremamente críticos no que se refere às ações do poder público, por entender que a cidade recebe melhorias apenas em períodos específicos que coincidem com o período de festividades e de férias escolares, ocasião em que a cidade recebe mais turistas. Sobre esse aspecto, os estudantes entendem que as melhorias são direcionadas a transmitir a turistas e visitantes uma imagem positivada da cidade.

No que concerne às limitações vividas na cidade pequena, os diálogos entre os estudantes revelaram, o desejo que a maioria dos jovens escolares possui em viajar ou morar em uma cidade grande. No entanto, associam o cotidiano na cidade grande a maiores necessidades, como ter que ter dinheiro, a ser um lugar bom para trabalhar ou, ainda, um lugar associado a situações de perigo. Embora os estudantes utilizem adjetivos negativos para caracterizar a cidade grande, mostraram-se desejosos por viver experiências novas em lugares diferentes dos experienciados na cidade pequena. Há indícios de que acreditam que a cidade grande é um lugar de oportunidades para viver situações de lazer e diversão, trabalhar ou continuar estudando.

Considerando as possibilidades de realização de sonhos e objetivos pessoais relacionados à vida estudantil (acadêmica) ou profissional, há indicações de que os jovens escolares migram para outras cidades (cidades maiores) para prosseguir nos estudos e/ou ingressar no mercado de trabalho e para a realização de objetivos como a conquista da autonomia e da independência financeira ou, mesmo, viver a vida de forma mais livre e intensa.

Nesse sentido, concebe-se que as juventudes constituem-se como uma categoria plural, diversa e múltipla na expressão de seus marcadores identitários. Isso porque, também os jovens escolares de cidades pequenas vivem intensamente relações espaço-temporais com seus pares, as quais são mediadas por recursos digitais e tecnológicos e, de forma concreta, realizam-se em espaços específicos da cidade e revelam um cotidiano urbano particular.

Já a expressão da condição juvenil é atravessada por múltiplos aspectos, elementos que contribuem para o processo de constituição de espacialidades urbanas presentes nas relações estabelecidas entre jovens escolares e o espaço urbano da cidade pequena. Nesse contexto, os estudantes expressam suas subjetividades a partir da constituição de espacialidades e, no cenário das cidades pequenas, caracterizam-se por representar desafios, adversidades e limitações à expressão da condição juvenil em sua plenitude.

Ao vivenciarem o espaço da cidade pequena e seu cotidiano urbano, considerando suas condições materiais de existência, os jovens escolares constituem espacialidades a partir do que a cidade lhes oferece. Nesse processo, as espacialidades por eles constituídas, ainda que

transitórias, representam ações de insurgência frente à ordem estabelecida. Ações simples como estar e ocupar os espaços da cidade – de forma individual ou coletiva – representam possibilidades de expressar sua condição juvenil e tudo o que isso implica.

Considerando a perspectiva adotada, é possível compreender que os jovens escolares concebem os **espaços públicos** da cidade como lugares de relações, que são utilizados para o ir e vir, para o encontro, para a prática esportiva e para o lazer e diversão, sendo mais proeminente a indicação de espaços específicos da cidade como a escola, a quadra, a rua, a praça, além de outros espaços de uso coletivo, como praia de rio e o balneário.

Na perspectiva dos jovens escolares, a rua é apresentada como qualquer ambiente diverso ao de sua casa. A partir da fala dos estudantes, infere-se que a rua é sinônimo de qualquer lugar, apresentando significado mais alargado, que pode ser a casa de um amigo, uma praça, a quadra de esportes ou, mesmo, espaços de consumo. De modo que, quando os estudantes afirmam que ficam o tempo todo na rua, nem sempre estão na rua de forma literal. Ainda assim, a rua é também o espaço do brincar, sobretudo de brincadeiras que simulam alguma prática esportiva. É também o espaço do encontro para conversar, criar e compartilhar conteúdos diversos. Em concordância com Silva e Cassab (2013), compreende-se que:

[...] a rua é o lugar onde se estabelecem suas redes de relações sociais, onde eles se reconhecem com e no outro, sentindo-se pertencentes a um determinado grupo social. É assim que, quando usadas para o encontro e convivência, as ruas e praças dos bairros de classe baixa constituem-se como verdadeiros espaços públicos. Espaços onde a coexistência propicia a troca, o compartilhar de experiências e a construção de projetos (Silva; Cassab, 2013, p. 6).

Esse aspecto é também percebido no cenário da cidade pequena, de modo que os usos da rua, como espaço público, representam outra possibilidade de se viver a cidade. De acordo com Cassab (2010, p. 87), “estar na rua é mais do que apenas pensá-la como local de passagem e circulação. Estar na rua significa circular pela cidade, colocando em evidência sua presença, criando e recriando espaços e dando-lhes sentido a partir da sua ação”.

Conforme os relatos dos estudantes e da proposição da autora, estar na rua significa construir espacialidades a partir de relações de sociabilidade com outros jovens e com o espaço urbano. Relações essas que representam ressignificação de determinado espaço. A rua, que tem sua funcionalidade principal associada à via de deslocamento de veículos e pessoas, assume a função de ser o lugar do brincar, constituindo-se como espaço de relações, do encontro, do compartilhamento, dentre outras possibilidades, características do cotidiano urbano da cidade pequena.

Logo, a rua expressa e assume diferentes sentidos a partir da manifestação dos estudantes e, em conformidade com Carlos (2007b, p. 51), embora a autora aborde teoricamente a rua na perspectiva das grandes cidades, compreende-se que também, nas cidades pequenas, na rua “encontra-se não só a vida, mas os fragmentos de vida, é o lugar onde o homem comum aparece ora como vítima, ora como figura intransigente e subversiva. No movimento da rua encontra-se o movimento do mundo moderno”.

Diante da função significativa que a rua exerce para os estudantes de cidades pequenas, destaca-se também a praça como espaço público fundamental para o estabelecimento de relações de sociabilidade e convivencialidade. Nas praças da cidade, os jovens escolares encontram-se a partir de seus grupos que, em geral, refletem e coincidem com amizades constituídas a partir do ambiente escolar. Embora esses espaços, em grande medida, não tenham instrumentos acessórios para além de bancos ou não apresentem as devidas condições de conservação, são destacados pelos jovens escolares como espaços significativos para relações entre pares.

Os relatos dos estudantes indicam que a praça, comumente, é também o espaço para festas e para a expressão de manifestações religiosas, políticas e comemorações diversas. Souza (2020, p. 101) ressalta que “as pequenas cidades possuem um centro que atende as necessidades da população em geral, os centros possuem as praças centrais, sendo espaços onde ocorrem as práticas nos momentos de lazer, práticas políticas, religiosas, culturais e sociais”. A praça assume, também, múltiplas funcionalidades, desde aspectos relativos a festas, à prática de esportes, à academia a céu aberto, ao lugar para realização de reuniões políticas (comícios em períodos eleitorais) e a manifestações religiosas (encontros religiosos).

Em cidades pequenas, a praça é, assim como a rua, um lugar de encontro e da constituição de relações cotidianas e esporádicas, de modo que se torna um espaço indispensável para o desenvolvimento de relações e interações de sociabilidade. Perspectiva que corrobora com a proposição de Sousa (2020, p. 107), ao destacar que a praça tem papel preponderante “na vivência dos habitantes das pequenas cidades, são os espaços onde ocorrem diversas práticas espaciais, que são realizadas por diferentes sujeitos [...] e que contribuem na produção do espaço urbano”.

Os diferentes usos que os estudantes fazem dos espaços urbanos na cidade pequena, em especial, das praças públicas, constituem-se espaços-tempos de sociabilidade, de expressão de insurgências, ainda que silenciosas, representadas pela simples ação de ocupar os espaços da cidade, de mobilização e de (re)existências. Tanto que integram espacialidades demarcadas por relações de expressão da sua condição juvenil conforme seus marcadores identitários.

Nesse sentido, concorda-se com Cassab (2010, p. 85), que assevera que o “deslocar-se pela cidade, o aventurar-se no desconhecido, a percepção das relações e contradições expressas no espaço, o reconhecimento das diferenças e das desigualdades, tudo isso significa experimentar a própria cidade, dando-lhe sentido através da ação”. Assim, as ações que os jovens escolares empreendem na cidade pequena podem ser entendidas como processos de leitura, significação e ressignificação dos espaços que têm à sua disposição, emergindo como formas de compreender o contexto de limitações e restrições presentes no seu lugar de vida.

Ao responder ao questionamento acerca de quais espaços da cidade mais gostavam de frequentar, a indicação da quadra de esportes (em uma das cidades da pesquisa) pode evidenciar a predileção pela prática de esportes (especialmente futsal), mas também as poucas possibilidades de lazer e diversão disponíveis para as juventudes de cidades pequenas. Segundo o relato dos próprios estudantes, gostam da quadra pelas interações com outros jovens que o ambiente proporciona. Assim, a quadra de esportes representa um dos lugares para a prática esportiva e para o desenvolvimento das interações sociais e relações de sociabilidade entre jovens.

Outro aspecto destacado refere-se à prática de futsal ser uma importante indicação das estudantes quando se inferia, inicialmente, que esse aspecto teria centralidade nas práticas dos jovens escolares (meninos). Embora gostem de praticar esportes (futsal) e tenham como objetivo (sonho) tornarem-se jogadoras profissionais, as estudantes compreendem as adversidades desse percurso, sobretudo no que concerne às desigualdades de gênero. Ainda que limitante, essa faceta revela um quadro de desigualdades entre as possibilidades ofertadas a meninos e meninas para além do esporte, especialmente no cenário das cidades pequenas.

Nas cidades pequenas, considerando o perfil socioeconômico dos jovens escolares e das cidades recorte da pesquisa, as possibilidades de lazer e diversão caracterizam-se como limitadas, resumidas à navegação na Internet, a assistir à televisão, à prática de esportes, a estar na rua, na praça ou visitar amigos e parentes. Tais atividades possuem centralidade porque não demandam recursos financeiros, tão somente o deslocamento pela cidade.

Subjacente a esse contraste, encontram-se aspectos já destacados por Paula e Pires (2013, p. 95), ao identificar que, geralmente, os jovens “quando praticam seu lazer, se limitam a realizar atividades que sejam menos onerosas”, dadas as condições socioeconômicas às quais estão submetidos. Todavia, considera-se que os jovens escolares, no cenário da cidade pequena, ressignificam o espaço e potencializam suas práticas espaciais por meio de relações com seus pares, promovendo a constituição de espacialidades juvenis na cidade.

Dentre os lugares indicados pelos jovens escolares como lugares públicos importantes, a escola recebeu grande destaque, exercendo centralidade na vida dos estudantes. Foi indicada como um dos lugares de relações cotidianas próprias das juventudes. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2010, p. 12) destaca que: “deve-se pensar a escola como expressão de relações e formas de socialização semelhantes às que ocorrem na sociedade, em espaços como a rua, os equipamentos públicos de lazer, de compras, os espaços religiosos, etc.”. Nessa perspectiva, a escola transcende sua função meramente formativa, tornando-se um lugar para o estabelecimento de estreitas relações sociais das juventudes.

Embora a escola exerça centralidade na vida dos estudantes como um dos lugares que estabelecem distintas relações, revela um cotidiano limitado pelas possibilidades mínimas nas cidades pequenas de espaços-tempos adequados para socialização e práticas de lazer. De forma que os estudantes concebem a escola também como um espaço de socialização e diversão. Isso dado que suas vidas são demarcadas pelo calendário escolar. Na cidade pequena, dadas as exíguas possibilidades para a socialização juvenil, a escola desempenha importante função como espaço para o estabelecimento de múltiplas relações, interações e de expressão da condição juvenil.

O destaque dado à escola pelos estudantes demonstra que o espaço escolar possui centralidade para as juventudes. De modo que coloca-se em concordância com Dayrell (2007, p. 1.120) ao afirmar que “o cotidiano escolar se torna um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos”. Essa complexidade está associada às relações e ao desenvolvimento de interações sociais entre jovens em meio a processos de ensino e aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento de relações e interações sociais entre os jovens escolares nas cidades da pesquisa, os momentos de entrada e saída da escola são espaços-tempos importantes de sociabilidade, porquanto é nesse momento que alargam suas interações para além da sala de aula, estabelecendo contatos e conversas com estudantes de outras séries, ampliando suas relações.

Neste aspecto, constatou-se as mesmas condições destacadas por Bento (2013, p. 93), ao descrever o cotidiano de chegada e saída à escola, indicando que, nesses momentos específicos, “os alunos estão do lado de fora, reunidos em grupo. A conversa é animada, como se não se encontrassem há muito tempo. É como se todas as manhãs favorecessem um novo encontro, uma nova conversa, novos motivos para os sorrisos e diálogos ao pé do ouvido”.

Como na cidade pequena, os percursos são realizados majoritariamente a pé; as ruas, os espaços próximos à escola e os caminhos que os jovens escolares percorrem (para ir à escola

ou retornarem para suas casas) são espaços-tempos indispensáveis para a socialização, a partir de suas práticas espaciais cotidianas, que revelam espacialidades, ainda que transitórias e demarcadas pelos horários escolares, no cotidiano urbano da cidade pequena.

A partir dessa perspectiva, a escola constitui-se em um espaço de socialização, assim, em concordância com Dayrell (2001):

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (Dayrell, 2001, p. 137).

Para além da função de construção de conhecimentos e aprendizagens, a escola também funciona como um espaço para relações sociais, consistindo em um espaço-tempo de múltiplas interações. Ante o sentido polissêmico constatado, a escola significa “o lugar de encontrar e conviver com os amigos; [significa também] o lugar onde se aprende a ser educado; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos” (Dayrell, 2001, p. 144).

Em outra perspectiva, os estudantes se mostraram críticos quanto às atribuições e às obrigações que a escola os tem repassado. Para eles, a escola toma muito do seu tempo, uma vez que as atividades escolares têm consumido cada vez mais possibilidades de se relacionarem com outras pessoas e outros espaços além dos espaços da educação escolar formal. Essa perspectiva foi também criticada por Dayrell (2007) ao destacar que:

As crianças e os jovens passam a ter grande parte do seu tempo cotidiano regulado e estruturado em atividades que traduzem elementos e traços da escola. Podemos ver aí uma tendência em transformar cada instante em instante de educação, cada atividade em uma atividade educativa, ou seja, como uma atividade cuja finalidade é formá-los, formar-lhes o corpo, os conhecimentos, a moral. Como se não existisse outra forma de estabelecer relações, como se não existisse outra forma de estruturar atividades que não na forma escolar (Dayrell, 2007, p. 1117).

A partir da perspectiva indicada pelos estudantes e, em concordância com o autor, essa parece ser uma imposição do período contemporâneo, que tende a subjugar as juventudes à condição de aluno, com obrigações e responsabilidades referentes a pressões associadas ao modo de organização e estruturação da sociedade, como seguir um padrão de comportamento aceito, concluir a etapa básica de escolarização o quanto antes, ingressar no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, dentre outras imposições e cobranças do mundo moderno.

Na concepção dos estudantes, as práticas de lazer e diversão na cidade pequena são limitadas e estão associadas à prática de esportes, a assistir à televisão, tomar banho de rio, sair

para tomar sorvetes/çaí em lanchonetes ou frequentar com seus amigos da escola a praça ou, mesmo, ficar na frente da casa de alguém conversando e navegando na Internet. Estes aspectos revelam que as opções de lazer e diversão nas cidades pequenas se traduzem no encontro que estabelecem com seus pares nesses locais. De modo que esses espaços-tempo representam uma liberação das restrições que lhe são impostas no cotidiano. Em consonância com Carrano (2003), entende-se que:

Os lazes são vividos pelos jovens como uma oportunidade de afrouxamento ou suspensão das tensões impostas pelos processos de regulação moral e da denominada educação civilizante. Nos momentos de lazer os jovens podem encontrar a oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos (Carrano, 2003, p. 140).

O lazer das juventudes acontece em distintos espaços, desde aqueles institucionais (escola) a espaços cujas finalidades não sejam especificamente a sociabilidade juvenil, mas a obtenção de lucros (sorveterias, lanchonetes, pizzarias, entre outros). Portanto, eles são os espaços do consumo, pensados e construídos sob a ótica do lucro e das relações comerciais, mas que são apropriados pelos jovens de modo coletivo e ressignificados pelas relações que ali desenvolvem. Tal faceta aborda um tema central para as juventudes para as quais são reduzidas opções de lazer, assim como o lazer tem se tornado, cada vez mais, uma prática associada, majoritariamente, ao lazer pago.

A partir da indicação das condições socioeconômicas dos jovens escolares, identificada na segunda etapa da pesquisa empírica (aplicação de questionários), entende-se que eles participam de modo limitado de relações comerciais, auxiliando, maiormente, nas necessidades básicas de suas famílias. Nesse sentido, é possível inferir que o consumo na perspectiva dos estudantes se resume a idas aos mercados e a outros espaços comerciais, prioritariamente, para atender a pedidos de seus familiares. Por isso, não se inserem na dimensão do consumo associado ao consumismo prolatado pela organização político-econômica e social hegemônica.

Embora as relações e os espaços comerciais indicados pelos jovens escolares restrinjam-se ao atendimento das demandas de suas residências, eles anseiam por sua inserção no conjunto de relações comerciais intensamente veiculadas pela publicidade. Tanto que o *shopping center* foi um espaço desejado e amplamente indicado, ainda que o perfil socioeconômico dos jovens participantes da pesquisa seja uma barreira para o consumo nesses lugares.

Ainda assim, os jovens escolares mostraram-se desejosos quanto ao consumo dos espaços públicos de cidades grandes, o que parece representar um anseio deles em consumir, não apenas produtos e serviços, mas também consumir espaços diferentes, aos vividos em seu cotidiano. Essa visão revela uma perspectiva que concebe a cidade grande como um lugar

melhor para se viver: de aventuras, do dinamismo, de oportunidades diversas, de realização de sonhos e objetivos, de outros tantos adjetivos de qualificação positiva. Enquanto a cidade pequena é um lugar a ser deixado, dado que é representada como lugar de carências, de ausências, da falta de oportunidades, da lentidão e da vida monótona, qualificando-a, quase sempre, de forma negativa.

No entanto, os espaços públicos destacados são concebidos e vivenciados pelos jovens escolares como lugares de encontro e do estabelecimento de relações, nos quais os jovens escolares expressam suas múltiplas identidades, que são diversas e fluídas, constroem espacialidades e promovem o desenvolvimento de interações entre pares e com os espaços da cidade, desvelando uma geografia da vida cotidiana sob a ótica das juventudes desses lugares específicos.

O **cotidiano urbano** das cidades pequenas, segundo os jovens escolares, evidencia uma vida marcada por especificidades e particularidades próprias destes lugares (que apresentam tecido urbano reduzido e aspectos demográficos e funcionais que as caracterizam como cidades pequenas), sendo registradas nas mais diversas cidades pequenas do estado do Tocantins, do Brasil e do mundo.

No que concerne aos espaços da cidade aos quais os estudantes mantêm relações mais intensas, como a escola, a quadra de esportes, a praça, a praia, o balneário, é importante destacar que essas relações são majoritariamente estabelecidas entre pares. Ou seja, os jovens escolares estabelecem suas espacialidades na cidade a partir de suas relações com outros jovens, que também são estudantes. Essas relações são base para a expressão da condição juvenil na cidade pequena e constituem-se a partir do ambiente escolar.

Pode-se afirmar que, nas cidades pequenas, o calendário escolar determina a dinâmica e o cotidiano urbano, de modo que, em períodos de férias escolares (julho e janeiro), a circulação de crianças e jovens nas ruas decai significativamente. Segundo os estudantes, eles viajam para a casa de familiares em outras cidades ou são levados pelos pais para auxiliar em afazeres próprios de fazendas e sítios. Essa dinâmica evidencia a forte ligação que as cidades da pesquisa e suas respectivas populações possuem com aspectos da ruralidade.

Quanto aos percursos que os jovens escolares realizam em seu cotidiano na cidade pequena, estão associados aos itinerários que percorrem para as suas atividades formais – ir à escola, à igreja e ao mercado – ou para a prática do lazer/diversão – frequentar a quadra de esportes, a praça, a praia, o balneário. Acerca do cotidiano urbano em cidades pequenas, concorda-se com Dayrell (2007, p. 1113) ao ponderar que “a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da

prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer”.

Esses percursos são quase rigidamente estabelecidos, visto que os jovens escolares percorrem quase sempre os mesmos trajetos (as mesmas ruas). A exceção se dá apenas quando são encontradas alterações no percurso (situação exemplificada pela estudante **JE-1**, que só muda de caminho “*quando tem lama*”; ou no destaque dado pelo estudante **JE-a**: “*quando faz uma festa e interdita uma rua, vai demorar uma semana pra essa rua voltar a funcionar*”. Nesses casos, é preciso mudar de itinerário para ir à escola ou a outro lugar qualquer).

Silva (2007, p. 30) reforça que são nesses espaços que “a ligação entre os lugares vividos e experienciados através da socialização é efetivada pelos trajetos que as pessoas utilizam em seu deslocamento, ou aos itinerários [...], que seguem também uma lógica ditada por sistemas de compatibilidade”. Assim, a vida cotidiana ocorre na interface entre as práticas formais e rotineiras e os processos de socialização que decorrem desses espaços-tempos.

No que se refere a situações e eventos que alteram a dinâmica da cidade, as festas parecem ter grande importância. Embora os estudantes afirmem que elas ocorrem em períodos específicos – aniversário da cidade e período de férias escolares, que é também o período de praias de rio –, infere-se que são espaços-tempos extremamente apreciados pelos jovens como oportunidades de lazer e diversão gratuita (considerando que são realizadas em espaços públicos).

As festividades religiosas, as festas em comemoração ao aniversário da cidade ou a temporada de praias de rio, segundo os estudantes, são os dias/períodos de mais movimento na cidade. Sob a perspectiva do relato dos estudantes e de situações empíricas vivenciadas pelo pesquisador, é notável que, nesses períodos, a dinâmica da cidade se altera profundamente, sobretudo em relação ao fluxo de pessoas, à circulação de veículos e à atividade comercial, isso porque as festividades em cidades pequenas, normalmente, atraem pessoas de cidades circunvizinhas que buscam se divertir e prestigiar as atrações presentes nos eventos.

Em concordância com Claval (2011, p. 29), compreende-se que “a festa concerne esta ou aquela categoria social ou toda a população; ela é o feito dos habitantes de um bairro ou daqueles de toda a cidade; ela é própria à cidade ou inscreve-se em um calendário religioso que interessa a todos os crentes ou num outro [calendário]”. Nesse contexto, os espaços-tempos da festa caracterizam-se por dinamizar e intensificar as relações no cenário da cidade pequena.

Durante os períodos festivos, a dinâmica urbana da cidade pequena se altera profundamente, situação observada no recorte espacial da pesquisa. O que possibilita afirmar que a monotonia e a lentidão pela qual a vida se desenvolve no cenário urbano da cidade

pequena são substituídas pela aceleração ditada pelos ritmos musicais, em especial, por meio de som automotivo e do dinamismo de relações, encontros e reencontros, da elevação da circulação de pessoas, do consumo em supermercados, em distribuidoras de bebidas, em postos de combustíveis e em outros espaços.

Nesses períodos, o encontro e o reencontro com amigos e conhecidos é favorecido pelo reduzido espraiamento urbano da cidade. Esses encontros acontecem, muitas vezes, depois de um longo período de ausência, sendo um momento de alegrias e celebração, situações reveladas também pela experiência de vida do pesquisador em uma cidade pequena. É comum o *churrasquinho de fundo de quintal*, momento em que os familiares convidam vizinhos e amigos para comemorar e exibir o sucesso de seus familiares, essencialmente filhos e netos que vivem fora do contexto da cidade pequena.

Nos períodos festivos, o espaço da cidade pequena e o cotidiano urbano tornam-se mais dinâmicos e intensos em comparação com os dias de atividades cotidianas normais. Depois disso, tudo volta ao normal. Por isso, é comum, nos dias que se seguem às festas, a lentidão do ir e vir, da baixa circulação de veículos e pessoas, de ruas, mercados e espaços públicos praticamente vazios.

Na perspectiva indicada por Souza (2020, p. 231), “as festas e datas comemorativas, nas cidades pequenas, representam momentos extraordinários no cotidiano dos jovens, pois movimentam a cidade. Fora destes poucos momentos, a vida volta ao normal e a rotina torna-se pacata”. Nesses períodos, a dinâmica urbana se altera profundamente, representando momentos excepcionais para as juventudes de cidades pequenas, pois é possível aproveitar a festa e dançar, conhecer pessoas novas, aproveitar a *vibe*, aventurar-se quase totalmente sem as restrições impostas por pais e familiares, que também estão ocupados curtindo o momento.

Dessa dinâmica, infere-se que a realização de eventos (festas religiosas ou não) é importante para a economia da cidade, que se prepara com considerável antecedência, organizando infraestrutura urbana com a reforma de espaços públicos (quadras, calçadas, ruas, prédios públicos, entre outros espaços), o que é bastante criticado pelos jovens. Conforme declararam, em períodos não festivos, a cidade quase nunca está organizada e só ganha nova feição nos momentos comemorativos.

Desse modo, nas cidades pequenas, a expressão da vida cotidiana, de modo mais intenso, é demarcada pelas festividades realizadas em um período circunscrito e específico, representando a possibilidade de lazer gratuito, posto que as referidas festividades, geralmente, são organizadas pelo poder público municipal e ocorrem em espaços abertos. Acerca desse aspecto, Prado (1995) afirma que a festa:

Para as camadas mais pobres, é ocasião de um divertimento barato, não custa nada ir à rua ver o movimento. Independente da participação nos atos religiosos, e independente de se apreciar ou não as atrações da parte social – para muitos consideradas sem interesse –, a festa é pretexto para se ir à rua, à Praça, arrumar-se um pouco mais, usar uma roupa nova (Prado, 1995, p. 47).

As festividades (religiosas ou não) são oportunidades, quase únicas, de diversão barata, traduzindo-se em momentos de encontrar os amigos, prestigiar as atrações, comprar e usar roupas novas, arrumar-se para além do que se arrumam no cotidiano, celebrar o encontro com familiares e amigos, que moram em outros lugares e, em períodos festivos, visitam a cidade. Esse é o período em que os visitantes, geralmente naturais do lugar e que migraram para outras cidades e estados, retornam para visitar familiares.

São nesses momentos de festividades que os jovens escolares estabelecem relações de sociabilidade mais livres, distantes dos cuidados restritivos que seus pais e/ou responsáveis lhes impõem. Conforme Silva (2007, p. 26), essas são relações que os jovens estabelecem e a “forma de comportamento das pessoas está sujeita a uma determinada forma de controle, porque nas pequenas cidades *todo mundo conhece todo mundo e se mete na vida de todo mundo*”. Esse é um dos fatores limitantes para a expressão da condição juvenil de modo pleno.

Em conformidade com Prado (1995, p. 36), a vida em uma cidade pequena “é apreciada porque aqui todo mundo se conhece, mas é abominada porque todos tomam conta da vida dos outros”. Nesse contexto, a privacidade é extremamente reduzida, porque todos se conhecem e é impossível ser anônimo em uma cidade pequena. Tal condição é marcada por relações nominais em que o índice de pessoalidade é muito evidente. Em uma cidade pequena, “sempre se é uma pessoa – alguém identificado e posicionado, filho de alguém, parente de alguém, da roça, da cidade, relacionado a uma família, grupo ou posição” (Prado, 1995, p. 34). Este aspecto proporciona que o controle social exercido sobre a vida pública e particular dos jovens escolares seja intenso e direto.

Dessa forma, devido ao reduzido espraiamento urbano e à densidade populacional também reduzida, toda a população da cidade é conhecida por todos, sobretudo a partir de seus referentes. Aspecto apreciado pelos estudantes por proporcionar a sensação de viverem em um ambiente seguro, mas também é motivo de insatisfação, pois impacta diretamente suas rotinas e experiências. Essas dinâmicas representam uma forma de controle social e moral sobre a vida de todos, com peso ainda maior sobre a vida das juventudes, que, por estabelecerem relações mais intensas com seus pares, são constantemente julgadas por ações e atitudes que destoam de práticas julgadas como positivas e moralmente aceitas.

Nessa perspectiva, os jovens (escolares) caracterizam o cotidiano urbano na cidade pequena, atribuindo-lhes aspectos positivos e negativos. Como aspecto positivo, destacam-se as relações de socialização e convivencialidade, que se tornam mais estreitas, ou seja, quase todos são amigos ou, pelo menos, conhecidos uns dos outros. A experiência advinda da vida cotidiana em uma cidade pequena confirma que o aspecto de todos conhecerem a todos gera um sentimento de controle moral quanto às atitudes e ações praticadas. Este aspecto gera imposições e restrições perante o julgamento ao qual os jovens estão submetidos, pela prática de atitudes e ações consideradas fora dos padrões normais e, portanto, inaceitáveis para a comunidade.

Com base nos relatos dos estudantes e em experiências de vida, as vivências e o cotidiano urbano das cidades pequenas são marcados por relações interpessoais mais intensas. Devido aos limites espaciais mais reduzidos, essas interações ocorrem constantemente. Assim, a vivência na cidade pequena é permeada por um forte senso de pessoalidade, que se manifesta de distintas formas.

A experiência de vida do pesquisador (em uma cidade pequena) e o relato de estudantes e professores indicam que as relações cotidianas nas cidades pequenas se expressam, por exemplo, na solidariedade entre vizinhos, materializada na troca de produtos e favores. Um exemplo comum acontece quando alguém viaja para outra cidade, especialmente para Palmas, capital do estado; há sempre algo a levar ou a trazer para alguém. O sentimento de pertencimento à comunidade também se destaca, tornando-se mais evidente em situações de luto, quando da morte de um membro da sociedade local; esta parece ser sentida coletivamente.

Nesse contexto, o cotidiano urbano é fortemente marcado pelos lugares de encontro disponíveis, a praça, a quadra de esportes, a rua, a escola, o balneário e a praia. Nesses espaços, os jovens escolares experimentam e vivenciam coletivamente a sua condição juvenil, ainda que de forma limitada. Essas experiências são mediadas pelo sentimento de pertencimento a um grupo – seja de colegas da escola, vizinhos, que jogam futebol juntos ou parentes – e pelo compartilhamento de suas experiências, anseios, desejos e frustrações no cotidiano da cidade pequena.

5.3.1 Intertextualidade e interdiscursividade: hegemônias e ideologias nos discursos dos jovens escolares de cidades pequenas

A Análise de Discurso Crítica, na perspectiva dialético-relacional, proposta por Fairclough (2001) – considera a prática social, o texto e a prática discursiva como formas de enunciar e compreender o discurso – estabelece-se a partir da análise das relações e inter-relações entre macro e microprocessos, dos quais se compreende que

[...] a microanálise e a macroanálise são requisitos mútuos. É devido a sua inter-relação que a dimensão da prática discursiva [...] pode mediar a relação entre as dimensões da prática social e do texto: é a natureza da prática social que determina os macroprocessos da prática discursiva e são os microprocessos que moldam o texto” (Fairclough, 2001, p. 115).

Os macroprocessos estruturam a sociedade e, dialeticamente, constituem-se como estruturas materiais e discursivas que contribuem para a organização do espaço. Nesse sentido, a macroestrutura social, política, econômica e cultural revela uma prática social, que se materializa a partir de textos. Esses, por sua vez, expressam-se em práticas discursivas.

Considerando os macroprocessos da estrutura social na escala da totalidade e os microprocessos na escala do lugar, entende-se que, no recorte da pesquisa, o espaço geográfico, como totalidade, e o lugar, como potencialidade, abrigam processos interdependentes e contraditórios, o que torna sua leitura e compreensão complexas. Conforme Fairclough (2010, p. 227), “a configuração específica assumida pela rede das práticas sociais constitui uma ordem social”. Essa ordem social se estrutura globalmente e faz-se presente nos lugares, considerando suas características intrínsecas e moldando-se diante de particularidades e especificidades.

5.3.1.1 Interdiscursividades expressas pelos jovens escolares

Ao compreender como centrais para a Análise de Discurso Crítica as categorias ideologia e hegemonia adotadas pela pesquisa, revelaram-se ideologias que privilegiam abordagens de um modelo ideal de cidade, tendo como referência as grandes cidades e hegemonias que concebem como naturais o modo de organização e estruturação da sociedade. Para Fairclough (2001, p. 152), “a interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso”.

Nessa perspectiva, identificou-se que os estudantes não conseguiram vislumbrar outras possibilidades de organização da sociedade para além do modo de estruturação vigente. Ou seja, a pesquisa expôs que a estrutura hegemônica material e simbólica está consolidada no imaginário estudantil como único modo possível de organização social.

Acerca das ideologias, Fairclough (2010, p. 121) pondera que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”. Observou-se que os jovens escolares reproduzem ideologias presentes na estrutura organizacional do modo hegemônico de produção, como o desejo e o apelo exacerbado ao consumo, evidenciando um discurso alienado ante as tecnologias e as desigualdades de relações entre gêneros.

A interdiscursividade estabelecida pelos jovens escolares de cidades pequenas com discursos hegemônicos revelou que eles se caracterizaram a partir de adjetivos e qualificadores presentes em outros discursos, sobretudo, do mundo midiático, associando a juventude à intensidade de relações, à vitalidade e ao dispêndio de energias, entre outros aspectos.

Essa perspectiva concebe as juventudes como sinônimo de intensidade e vitalidade, ou seja, interpreta os jovens como sujeitos que, devido ao vigor físico característico dessa fase da vida, estão prioritariamente associados à intensa prática de esportes, que pode ser interpretada como apelo à saúde, mas também como possibilidade de entrar em forma segundo um padrão estético estabelecido – adquirir o corpo perfeito.

Os discursos dos jovens escolares também evidenciaram a reprodução da estrutura econômico-social hegemônica, desvelando forte apelo ao consumo, de modo que os espaços tradicionalmente palcos para o consumo se traduzem, na ótica dos sujeitos da pesquisa, como espaços desejados, que parecem refletir o sucesso e a felicidade, tal qual o discurso midiático propala.

A pesquisa revelou, ainda, conforme a interdiscursividade entre a estrutura social e o discurso dos estudantes, que as desigualdades de gênero, presentes no modo de organização social, são compreendidas pelas estudantes, que percebem as dificuldades que enfrentam e enfrentarão no futuro, tendo em vista que, no processo de realização de objetivos e sonhos, os obstáculos para as jovens parecem ser maiores que os dos jovens estudantes.

O discurso dos estudantes mostrou um quadro de aceleração associado à intensidade e à fluidez das relações próprias do mundo capitalista. Isso na medida em que os jovens escolares demonstraram-se ansiosos pela aquisição de produtos/bens e por preocupações próprias do mundo adulto. Esse quadro revelou ainda que, entre essas preocupações, estava conquistar trabalho como forma de se inserirem na dinâmica do consumo.

5.3.1.2 Intertextualidade expressa pelos jovens escolares

A intertextualidade traduz-se no entrelace e na reprodução de textos anteriormente produzidos. Desse modo, concebendo que a intertextualidade e interdiscursividade são intrínsecas, entende-se que estas duas facetas se expressam em múltiplas possibilidades. O autor concebe que a intertextualidade se dá a partir de situações “em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro” (Fairclough, 2001, p. 152).

Nesse sentido, a interdiscursividade e a intertextualidade estão presentes nos discursos dos sujeitos e revelam a prática social e discursiva que estrutura a totalidade de relações em escala macro e as especificidades de inter-relações na escala do lugar. Por isso, segundo Fairclough (2010, p. 311), “a interdiscursividade de um texto é parte de sua intertextualidade”. Segundo essa compreensão, este entrelace fundamenta formas de imposição ideológicas e hegemônicas que inserem-se na estrutura social e interferem nas relações sociais e espaciais.

No que se refere à intertextualidade, deve-se mencionar que os documentos oficiais que normatizam o currículo trazem uma forma de apelo pelo uso exacerbado de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, como a adoção de mídias digitais no emprego das *metodologias ativas*. Dada certa predisposição dos jovens escolares pelo tema, elas parecem ganhar ainda mais força em vista da estrutura institucional representada pela escola.

Um outro aspecto refere-se à estruturação de processos cognitivos acerca do objeto de conhecimento cidade, abordados pelo currículo. A análise realizada por Ferreira (2020) identificou que a cidade grande é apresentada como um modelo de cidade a ser abordada no processo de ensino e aprendizagem, sendo destacada a partir de diversos textos, reforçando uma posição de hegemonia frente às cidades pequenas, ainda que estas sejam numericamente superiores àquelas. Tal dinâmica está presente no documento curricular oficial, refletindo no material didático e exercendo certa influência nas formas que os jovens escolares visualizam as cidades pequenas em que vivem, caracterizando-as como lugares de ausências e limitações, e a cidade grande como um lugar desejado, de oportunidades e possibilidades.

A ausência de abordagens específicas sobre a cidade pequena no currículo e no material didático – seja por meio de seções, imagens, aspectos qualificadores ou, mesmo, pela explicitação de suas limitações – reverbera na forma como os jovens escolares percebem o seu lugar de vida. Com frequência, eles o concebem como um espaço onde “nada acontece” e, onde “não há nada para se fazer”, atribuindo-lhe, quase sempre, adjetivos negativos. Em contraste, a cidade grande desperta sua atenção e desejo, seja pela possibilidade de novas experiências, seja pela chance de estabelecer relações sociais e espaciais em ambiente no qual o anonimato é possível, frente as relações de personalidade presentes nas cidades pequenas.

Em vista disso, a pesquisa revelou que, por intermédio de diversas expressões dos jovens escolares de cidades pequenas, emergem hegemonias e ideologias que se manifestam tanto de forma material e concreta em seu contexto de vida quanto de modo simbólico, por meio da interdiscursividade e da intertextualidade presentes em seus discursos.

6. ENTRELACES, POSSIBILIDADES E ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CENÁRIO DE CIDADES PEQUENAS

“se a cidade é o mundo que o homem criou, é o mundo no qual ele está doravante condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem qualquer clareza da natureza de sua tarefa, fazendo a cidade o homem refez a si mesmo”. (Park, 1967, p. 03 apud Harvey, 2009, p. 09).

Pensar novos entrelaces, novas possibilidades e novos encaminhamentos para o ensino de Geografia constitui um grande desafio, tendo em vista que múltiplas perspectivas já foram desenvolvidas e, vários outros caminhos percorridos. No entanto, esse quadro pode ser compreendido também como uma potencialidade, considerando a complementaridade de propostas e possibilidades para a educação geográfica. De modo que não se pretende ‘inventar’ a roda novamente, mas propor matizes que possibilitem conceber, analisar e compreender a relação sujeito-objeto, considerando especificidades/particularidades, mas também as similaridades do objeto em estudo, sob um outro olhar e a partir de perspectiva diversa à tradicionalmente estabelecida.

Nesse caminho, compreender as cidades pequenas entre suas singularidades, mas também como inseridas em um contexto mais amplo, constitui um aspecto importante. As cidades pequenas revelam o fenômeno urbano em sua menor expressão, integrado ao jogo de relações estabelecidas entre as dimensões da ordem local e da ordem global (Santos, 1999). Concebe-se que as referidas ordens interrelacionam-se de modo constante e dialético, tendo em vista que ora expressam-se como singularidade, ora revela-se como totalidade.

Nesse sentido, faz-se importante compreender a cidade considerando-a como objeto empírico e também como objeto do pensamento (como uma construção teórico-conceitual). É necessário, ao estabelecer essa relação, ter clareza de que, na mediação didático-pedagógica de temas e conteúdos diversos, o professor utiliza-se da cidade como construção simbólica. Nessa perspectiva, as abordagens, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, devem perpassar a cidade como objeto empírico (não se atendo exclusivamente a ela), ainda que esta seja uma referência importante para construção significativa de processos de aprendizagem.

Concebendo essa relação, é importante destacar que há uma profusão de possibilidades para orientar o trabalho didático-pedagógico do professor. No entanto, considerando as especificidades do objeto em estudo, bem como as escolhas assumidas, entende-se que a perspectiva apontada pela teoria histórico-cultural constitui uma potente possibilidade de organização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os encaminhamentos apresentados guiam-se por proposições teórico-metodológicas que estão orientadas para o estabelecimento da relação entre o sujeito de aprendizagem (jovem escolar) e o objeto (a cidade).

6.1 Cidades pequenas brasileiras: entre singularidades e universalidades do fenômeno urbano contemporâneo

A pesquisa constitui-se a partir de um longo percurso, entre suas etapas estão uma série de idas a campo, visitas às cidades da região, observação sistemática de paisagens urbanas, conversas com jovens escolares e outras pessoas das referidas localidades, bem como a construção de apontamentos destacando dinâmicas e os modos de vida presente e característico da cidade pequena. Após o trabalho realizado, e seguindo na busca de compreender as relações de sujeitos específicos, os jovens escolares, com esses espaços, almejando indicar articulações dessas relações com a aprendizagem da Geografia escolar, foi possível fazer algumas reflexões e formulações teóricas, que serão objeto da reflexão a seguir.

As relações estabelecidas pelos sujeitos entre si e com seus espaços de vida se dão em um espaço material concreto e são influenciadas/condicionadas pela distribuição de objetos e ações (Santos, 1999) no território. Estas relações encontram-se inscritas na totalidade socioespacial e revelam as vicissitudes presentes (ou de outro modo ausentes) no espaço geográfico. Nas cidades pequenas, como as que foram objeto da pesquisa (em especial as cidades de Santa Tereza do Tocantins e Lajeado-TO - estado do Tocantins), estabelecem-se relações sociais e espaciais singulares e universais, dialeticamente inscritas num constante processo de totalização.

Conceituar aspectos singulares e universais de um determinado objeto constitui-se como uma difícil tarefa, tendo em vista que a universalidade é composta de múltiplas e complexas singularidades, as quais materializam-se efetivamente em um lugar específico do território, podendo apresentar-se em conexão/articulação/conflito com outros lugares e outros territórios.

Nessa compreensão, por analogia, pode-se adotar a perspectiva destacada por Santos (1999) ao explicar a relação entre a totalidade e suas partes constituintes. Assim, afirma o autor: “todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a Totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes.” (Santos, 1999, p. 93).

Desse modo, para a apreensão da cidade (especialmente a cidade pequena) e do fenômeno urbano a partir dessa relação complexa, é imperativo compreendê-la considerando a inseparabilidade entre a cidade como singularidade e a cidade como totalidade (universalidade). Compreendendo, segundo Santos (2014a, p. 70) que “o conceito de totalidade é uma construção válida no exame da complexidade de fatores a serem examinados na análise do contexto espacial. Como a totalidade é um conceito abrangente, importa fragmentá-lo em suas partes constituintes para um exame mais restrito e concreto.”

Como singularidade a cidade constitui-se como uma projeção da sociedade sobre um local específico (Lefebvre, 2001a), demarcada por condicionantes espaços-temporais que abrigam as dimensões do vivido, percebido e concebido imersos no jogo de relações espaciais e sociais que caracterizam o cotidiano e expressam efetivamente a realização da vida dos sujeitos no lugar.

Como universalidade, as cidades do presente constituem-se como virtualidades. Conforme Carlos (2017, p. 188), “passado e futuro, memória e utopia estão contidos no presente da cidade; a primeira enquanto virtualidades realizadas, a segunda enquanto possibilidades que se vislumbram, compondo o presente e dando conteúdo ao futuro”. Nesse entendimento, as cidades do presente trazem em seu âmago as cidades do passado, bem como suas projeções futuras, impondo a materialização de formas, estruturas, processos e funções (Santos, 2014a) específicas de seu modo de organização, expressando de maneira explícita a estrutura hegemônica de organização da sociedade.

Assim, considerando os dados e informações da pesquisa empírica, destacam-se alguns aspectos referentes às singularidades presentes nas cidades pequenas, recorte espacial da pesquisa, que as tornam representativas das cidades pequenas brasileiras. Tais aspectos presentes e marcantes nas cidades pequenas da pesquisa, também relacionados ao cotidiano urbano, podem ser vislumbrados em outras cidades pequenas das diversas regiões do país. Desse modo, considerando a inextricável relação dialética entre forma e conteúdo, é possível compreender e explicar as cidades objeto da pesquisa a partir dessa perspectiva analítica.

Quanto à sua forma, as cidades pequenas apresentam reduzida dimensão espacial: suas edificações (residências e prédios públicos) caracterizam-se por serem construções horizontais com quase inexistência de processos de verticalização urbana, excetuando-se alguns poucos prédios de apenas um único pavimento; as ruas são largas e, em grande medida, não possuem sinalização horizontal ou vertical (ainda assim, acidentes são acontecimentos raros); o centro da cidade abriga também o centro comercial e é onde estão também localizados os prédios/repartições públicas.

Nas cidades pequenas, recorte espacial da pesquisa, as praças e outros espaços públicos, em geral, estão localizados no centro da cidade e, em grande medida, carecem de instrumentos e condições para a potencialização de seus usos. Nestas cidades, o espaço urbano estabelece forte relação com seu espaço rural imediato, sendo perceptível encontrar na cidade elementos característicos do espaço rural, como o cultivo de milho, feijão, abóbora (entre outros) e também a presença de animais de pequeno e médio porte, como bovinos, equinos, dentre outros animais.

A partir das cidades pequenas, observadas nas etapas da pesquisa empírica, foi identificado que, em lugares em que há uma atividade econômica proeminente, a referida atividade tende a impactar o conjunto de relações sócio-espaciais presentes nos lugares. No caso em tela, o agronegócio e a atividade turística exercem forte influência nos preços de produtos e serviços, que passam a ser cotados tendo como parâmetro as referidas práticas, impactando também aspectos da dimensão espaço-tempo de realização da vida dos sujeitos (cotidiano) e a organização dos espaços da cidade.

Em função das referidas atividades, a administração pública, em períodos de elevação do fluxo de turistas (especialmente no período de férias escolares), realiza reparos e reestruturações do espaço urbano, situação também percebida em períodos de plantio/colheita para o agronegócio, período em que há maior zelo na manutenção de estradas, ruas e avenidas. Em geral, em períodos festivos, os espaços dessas cidades passam por amplas reformas, como operações tapa-buracos e pintura da guia, reforma de praças e prédios públicos, entre outras melhorias.

Quanto ao conteúdo, as cidades pequenas da pesquisa revelam práticas espaciais estritamente demarcadas por horários relacionados às suas atividades básicas, como horário de funcionamento das escolas, estabelecimentos comerciais e órgãos públicos. Nos dias letivos, nos horários de entrada e saída da escola, as ruas estão sempre cheias de estudantes em um constante ir e vir. Após o toque do sino, o fechamento dos portões da escola e o retorno dos

estudantes às suas residências, as ruas da cidade voltam a ficar vazias. Nos finais de semana, especialmente aos domingos, as cidades ficam desertas; estudantes e trabalhadores estão recolhidos em suas casas, realizando seus eternos afazeres ou envolvidos em atividades rurais nas proximidades da cidade.

Nas últimas décadas, percebeu-se (por observações realizadas pelo pesquisador, que reside e trabalha em uma das cidades pequenas, no universo da pesquisa) a expansão da fronteira agrícola, sendo possível constatar intenso deslocamento de caminhões e grandes máquinas que dão suporte às atividades vinculadas ao agronegócio. Esse aspecto é percebido especialmente em períodos de plantio e colheita. Com a inserção da dinâmica produtiva de *commodities* agrícolas (especialmente soja e milho), percebe-se também a chegada de pessoas (produtores e trabalhadores) de outros estados e regiões do país.

No geral, o agronegócio exerce impacto na organização e dinâmica da cidade, de modo que alterações são percebidas quanto aos fluxos e fixos (objetos e ações) que se instalam no espaço rural e refletem-se nas dinâmicas do espaço urbano. Os fixos são percebidos pelas infraestruturas que são realizadas (como estradas, instalação de silos de beneficiamento de grãos, construção de galpões, etc.); os fluxos são representados pelo constante deslocamento de grandes máquinas e caminhões, que transportam insumos ou a produção resultante, estabelecendo conexões e interligando o lugar ao mundo das relações econômicas globais.

As práticas relacionadas ao ecoturismo também exercem forte impacto no conteúdo urbano dessas cidades, tendo em vista que, em períodos de férias escolares, feriados prolongados ou datas comemorativas, dirigem-se aos atrativos e/ou passam pelas cidades grande quantitativo de pessoas, promovendo o encontro de culturas e relações sociais e econômicas tão contrastantes que alteram o cotidiano urbano do lugar. Este aspecto, visto pelo viés positivo, pode promover ricos contatos das populações do lugar, com suas culturas, tradições e costumes, com pessoas de outras distintas localidades e culturas; visto pelo viés negativo, esse contato revela conflitos de distintas ordens entre os turistas (ou pessoas que se beneficiam dessa prática) e as populações dos locais, que veem seus lugares transformados pela prática econômica do turismo em lugares invadidos, ocupados, alugados e consumidos como mercadorias.

Outro aspecto importante a ser destacado após observação sistemática nessas cidades refere-se ao seu cotidiano, que ganha dinamismo durante as férias escolares, período que coincide com as festividades de temporada de praias de rio e os tradicionais festejos da igreja católica. É comum no período de férias o retorno de pessoas naturais do lugar para visitar

familiares e amigos. Em período de festas, percebe-se maior movimentação nas cidades, logo após, tudo volta à normalidade com sua rotina pacata de outrora.

As festividades nas cidades pequenas representam um papel importante para a economia e para a intensificação de relações sociais entre pessoas do lugar com pessoas de outras localidades, aspecto que proporciona, especialmente, às juventudes conhecer pessoas novas e viver novas experiências. Nesses momentos, que são períodos específicos, como o aniversário da cidade e festividades do período de férias (como temporada de praias de rio ou os tradicionais festejos religiosos), que se tornaram uma miscelânea de relações entre o sagrado e o profano, de modo que há, nesses espaços-tempos, uma espécie de aprofundamento das relações sociais entre os sujeitos e os espaços da cidade.

Nesses períodos, a cidade respira a festa, que apresenta uma programação bem diversificada (desde corridas de cavalos, motocross à festa com atrações de renome nacional em praça pública), com a intensificação do fluxo de veículos e maior circulação de pessoas nas ruas e em estabelecimentos comerciais. Após esses períodos, a cidade volta ao normal, sua dinâmica volta a ser regida pelas atividades escolares e pela dinâmica associada ao funcionamento dos órgãos públicos e comércio local.

A cidade pequena, por apresentar malha urbana extremamente reduzida, proporciona maior contato e relações mais intensas entre os sujeitos, de forma que é comum nas cidades observadas a solidariedade entre as pessoas com o empréstimo de objetos, compartilhamento de transporte ou mesmo cuidado atento e vigilante de filhos de parentes, vizinhos e conhecidos. Inclusive este que parece ser um aspecto profundamente detestado pelos jovens escolares, por resultar em controle sobre suas vidas.

As relações de pessoalidade marcam o cotidiano urbano, de modo que *todo mundo conhece todo mundo*. Este aspecto transmite sensação de segurança, mas também exerce forte controle sobre a vida dos jovens escolares (especialmente das meninas). A vivência e as relações de pessoalidade ficam mais evidentes com o falecimento de um membro da comunidade, fato que é considerado um evento que impacta quase toda a população da cidade, com o fechamento de ruas, cancelamento de festas (figura 19) e, às vezes, inclusive, com a liberação dos alunos das atividades escolares (aulas). É um momento no qual se instala entre a comunidade um luto quase que coletivo e manifestações de solidariedade se tornam comuns.

Como universalidade, as cidades pequenas apresentam características da relação global-local. Aspectos intrínsecos à estruturação da ordem hegemônica atual se expressam a partir da

globalização das relações econômicas, que alcançam lugares afastados e isolados dos grandes centros urbanos e científico-tecnológicos. Embora o objeto em tela (cidades pequenas) represente uma especificidade em meio à universalidade, é importante ressaltar para fins de generalização que a cidade, por menor que seja, apresenta uma dinâmica que a anima, no caso específico do objeto investigado: a dinâmica produtiva do agronegócio e as dinâmicas e práticas associadas ao ecoturismo.

Figura 17. Comunicado oficial da gestão municipal da cidade de Santa Tereza suspendendo parcialmente festividades em função da morte de um jovem

PREFEITURA DE SANTA TEREZA DO TOCANTINS
 Construindo uma nova história

NOTA OFICIAL

A Prefeitura de Santa Tereza do Tocantins, por meio da prefeita Eliene Batista Diógenes Lourenço, comunica que este é um momento de grande tristeza para o município, em razão do afogamento do jovem Ilton Júnior Diógenes de Oliveira, ocorrido neste sábado, 31 de maio. Até o momento, o corpo do jovem ainda não foi encontrado, o que aprofunda a dor vivida por seus familiares, amigos e por toda a comunidade.

Diante desta tragédia, e em respeito à família, estão cancelados todos os Shows em praça pública, programados em comemoração ao 36º aniversário da cidade.

SUSPENSO:

- **SHOWS EM PRAÇA PÚBLICA**

OBSERVAÇÃO:

CORRIDA DE CAVALOS e RODEIO, serão mantidos neste sábado, 31.

Também serão mantidos os eventos esportivos previstos para este domingo, 1º de junho.

- **Motocross** • **Corrida de cavalos** • **Final do rodeio**

Todos os eventos esportivos ocorrerão sem o uso de carros de som ou qualquer tipo de som automotivo.

A decisão foi tomada como forma de demonstrar respeito e solidariedade neste momento difícil.

A Prefeitura agradece a compreensão da população, unindo-se em oração pela família e amigos do jovem Ilton Júnior.

Eliene Batista Diógenes Lourenço
 Prefeita Municipal

Fonte: Diretoria de comunicação, Santa Tereza-TO

Quanto à forma, as universalidades se manifestam na cidade pequena de distintas maneiras. A própria organização da cidade atual reflete a estrutura e organização hegemônica

da sociedade, que reproduz um modelo de cidade denominado por Lefebvre (2001b) como cidade do capital. Nessa estruturação, alguns aspectos se destacam: a reprodução de desigualdades sócio-espaciais urbanas (que estão presentes nas grandes, médias e pequenas cidades); a formação de centralidades em função de interesses do capital, como exemplo cita-se a dotação de infraestrutura em determinados espaços destinados à valorização do solo urbano; a presença de especulação imobiliária em detrimento do déficit habitacional urbano; a escassez técnica e de recursos resultando em falta de atendimento a serviços especializados, que precisam ser buscados em outras cidades.

Quanto ao conteúdo, em função do *boom* do agronegócio, as cidades pequenas ganharam nova dinâmica. Embora esses lugares pouco se beneficiem da produção de *commodities* agrícolas, percebeu-se a instalação, no espaço local e regional, de uma nova organização produtiva, representando um dinamismo diferente, tendo como consequência a reestruturação das relações locais. Nesse entendimento, os pequenos estabelecimentos comerciais (supermercados, restaurantes e distribuidoras de bebidas e produtos em geral, oficinas mecânicas e borracharias, dentre outros) passaram a se organizar e depender mais claramente de relações associadas ao agronegócio e à dinâmica global.

O próprio imaginário da população foi também impactado, sendo perceptível, a partir do contexto de vida do pesquisador, a associação do agronegócio ao desenvolvimento, à geração de emprego e renda e ao aumento do consumo local (aspectos que nem sempre se efetivam). Outro aspecto identificado a partir dos dados e informações levantadas na pesquisa empírica, especialmente com os estudantes (especificamente a partir da realização do grupo focal), evidenciou que algumas profissões passaram a ser destacadas e valorizadas, como, por exemplo, medicina veterinária, zootecnia e engenharia agrônômica. Houve ainda na fala dos estudantes a indicação de profissões menos especializadas (como mecânico e operador de máquinas), mas que também se associam à dinâmica produtiva do agronegócio.

Identificou-se ainda que as relações associadas à prática do ecoturismo promovem alterações significativas na organização da cidade, inserindo-a em relações mais amplas associadas não apenas ao turismo regional, mas também nacional e internacional. Também as práticas e os modos de consumir produtos e serviços na cidade pequena foram fortemente impactados pelas relações globais, de modo que o uso de plataformas de streaming e as compras a partir do e-commerce estão também presentes nesses lugares, distantes dos grandes centros, mas integrados à rede do comércio global. Essa transformação das relações comerciais e das atividades consideradas como atividades de lazer, como assistir a filmes e séries em plataformas

de streaming, só foi possível pela elevação em números de acesso e maior qualidade das conexões de internet nesses lugares.

Cumprido destacar e reforçar, uma vez mais, que a forma e o conteúdo urbano se entrelaçam da cidade dialeticamente às funções e aos processos que a cidade abriga em determinado período histórico. Assim, as cidades, na relação dialética entre singularidades e universalidades, constituem-se como um espaço complexo, que reflete, no momento atual, a organização e estruturação de relações próprias do modo de produção dominante.

6.2 As cidades pequenas: entre aspectos teórico-conceituais e elementos empíricos do objeto em análise

As reflexões até aqui desenvolvidas possibilitam algumas leituras frente ao objeto empírico perquirido. Nesse processo, considerando os aspectos centrais do objeto e analisando-os à luz de interpretações teórico-conceituais e metodológicas propostas pela ciência geográfica, bem como por outras áreas do conhecimento, é possível indicar algumas constatações.

A primeira constatação a evidenciar é que, tomando como referência os espaços urbanos observados sistematicamente ao longo da pesquisa, pode-se constatar que, nas cidades em geral (e nas cidades pequenas de modo particular), o fenômeno urbano constitui-se como manifestação da organização da sociedade contemporânea, considerando aspectos políticos, culturais e econômicos intrínsecos ao modo hegemônico de estruturação das relações sociais.

A segunda constatação refere-se à compreensão da cidade como um fenômeno complexo, que possui uma história demarcada no tempo das relações sociais; que, localiza-se de modo absoluto, relativo e relacional (Harvey, 2015) em um lugar específico do espaço geográfico. As cidades, como as cidades pequenas observadas, possuem sua materialidade demarcada em suas formas e paisagens, a partir da estrutura da qual faz parte. Elas abrigam efetivamente um conteúdo, que revela processos e funções particulares, que a caracteriza e a singulariza frente a outras cidades e outros lugares.

A terceira constatação é que as cidades, todas elas, são lugares de relações entre sujeitos, agentes e instituições que atuam no espaço urbano, constituindo o espaço banal de que falava Santos (1999, p. 225), “espaço de todas as pessoas, de todas as empresas e de todas as instituições, capaz de ser descrito como um sistema de objetos animado por um sistema de

ações.”. Esse é também o espaço das relações cotidianas, das práticas espaciais dos sujeitos, sendo, portanto, o espaço de realização do modo de vida urbano.

Considerando essa leitura da cidade é possível compreendê-la como lugar da diferença, da diversidade, do encontro, mas também, do conflito, das desigualdades sociais e espaciais, do confronto entre lógicas distintas. Assim, a cidade, nesse processo, reflete e revela um quadro mais amplo de organização da sociedade demarcada a partir das características intrínsecas ao modo de estruturação político-econômico-social dominante.

Nesse percurso, parafraseando Santos (2000), ao conceber a globalização a partir de três faces: como fábula, como perversidade e como possibilidade, pode-se analisar também a cidade pelo mesmo viés compreensivo, tendo em vista que o espaço urbano apresenta fabulações, revela-se como perversidade e dialeticamente pode constituir-se como possibilidade para a estruturação de outros espaços urbanos sobre novas bases.

A cidade como fábula é a cidade apresentada e publicizada pela administração pública, pelos incorporadores imobiliários e pela mídia, como modelo ideal de organização do espaço urbano, bela, funcional, justa e esteticamente adequada à modernidade. É o lugar da fluidez tecnológica, reveladora de desejos, espaço da realização de objetivos e sonhos - da casa própria, do carro do ano, da segurança, do lazer fácil e disponível, de serviços rápidos e eficazes, dentre outras construções positivadas da cidade.

A cidade como perversidade é a cidade do capital (Lefebvre, 2001b), repartida, alugada, vendida, constituindo-se como valor de troca do qual falava Lefebvre (2001a), que produz e revela, a todo tempo, desigualdades, segregações e injustiças. A cidade, nessa interpretação, está imbuída de processos que se caracterizam por conter ações intencionalmente produzidas para a realização do consumo e para a intensificação das relações capitalistas que disso decorre, produzindo como resultado desigualdades de toda ordem. Nesse processo, obsta-se relações que dão suporte à realização da vida dos sujeitos em sua singularidade e particularidade, bem como fragiliza as dimensões da vida coletiva, inserida na totalidade social que a cidade abriga.

A cidade como possibilidade resulta da tomada de consciência, pelos sujeitos, a partir das adversidades presentes no cotidiano urbano, que podem resultar em ações de insurgências conscientemente engendradas como forma de enfrentamento à ordem vigente. Nesse percurso, a consciência dos fatores que causam a escassez e a lentidão em espaços urbanos precarizados fará surgir ações de insurgências (contraracionalidades) a partir de um cotidiano de relações que são caracterizadas por serem relações horizontais entre os sujeitos e seus lugares de vida.

Assim, a cidade, entendida como um espaço representativo das horizontalidades, em contraste com as verticalidades, pode ser lida tanto como “o lugar da finalidade imposta de fora, de longe e de cima, quanto o da contrafinalidade, localmente gerada. [Pode ser compreendida como] o teatro de um cotidiano conforme, mas não obrigatoriamente conformista e, simultaneamente, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta.” (Santos, 1999, p. 227)

Nesse processo, a cidade pode ser concebida como um conjunto de possibilidades transformadoras, fundamentando uma nova ordem, entretanto, pode também estabelecer-se contingências que limitam mudanças mais profundas, segundo Santos (2000):

De um lado, estão os valores fundamentais, essenciais, fundadores do homem, válidos em qualquer tempo e lugar, como a liberdade, a dignidade, a felicidade; de outro lado, surgem os valores contingentes, devidos à história do presente, isto é, à história atual. A densidade e a factibilidade histórica do projeto, hoje, dependem da maneira como empreendamos sua combinação. (p. 161)

Pensar a cidade e a vida urbana como possibilidade implica assumir outras relações com o espaço urbano para além de relações estritamente formais, como aquelas estabelecidas com a cidade do capital (Lefebvre, 2001b). Nesse percurso as relações dos sujeitos com o espaço urbano devem ser concebidas como relações demarcadas pela horizontalidade, pelo cotidiano de expressão da vida dos sujeitos, pela sustentabilidade social e ambiental, pela solidariedade e complementariedade orgânicas, pela produção de espaços urbanos mais justos.

Como contingência, a cidade fundamenta-se a partir de uma ordem dominante e hegemônica, em seus aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos, para adaptar-se, mas não transformar em seu âmago, sua estrutura e sua forma de organização para continuar inserida e perpetuando a mesma lógica.

Nesse entendimento a Geografia escolar tem fundamental importância, dadas suas potencialidades em contribuir para a compreensão do espaço geográfico como totalidade. Nesse percurso, a cidade revela inúmeros processos, como o de segregação socioespacial, presentes e materializados na produção do espaço urbano atual. Assim, o ensino de Geografia na escola, que tem por objetivo a formação do pensamento geográfico, pode proporcionar deslindamento de situações de injustiças e desigualdades que acometem os espaços de realização da vida dos sujeitos.

Desse modo, cumpre entender que os jovens escolares, por meio de suas relações com os espaços da cidade, possuem potencialidades transformadoras, ainda que estas, no momento presente, pareçam estar caracterizadas apenas como virtualidade. Essa potencialidade pode

fazer eclodir, a partir da formação do pensamento geográfico e a consequente apreensão das injustiças desigualdades as quais os sujeitos estão submetidos, ações de insurgências conscientemente fundamentadas no desejo de viver outras relações com o espaço urbano.

Nesse processo, as juventudes entendidas como diversas e plurais, com desejo de liberdade para viver e estabelecer relações mais profícuas e efetivas com seus espaços de vida e com seus pares, possuem a força da mudança, tendo em vista que, no seu cotidiano, já convertem, diariamente, espaços produzidos com outras finalidades em espacialidades próprias para a expressão de sua existência e da sua condição juvenil (individual e coletivamente).

No entanto, considerando os dados e informações levantadas na pesquisa empírica, é possível identificar aspectos adicionais e potentes a partir de situações relacionadas à vida dos jovens escolares na cidade, especificamente, quanto às formas e modos como eles se relacionam com os espaços da cidade pequena na qual vivem.

As práticas espaciais urbanas dos jovens escolares no cenário das cidades pequenas podem ser lidas a partir de duas perspectivas: uma formal e uma que apresenta indicativos de insurgência frente à estruturação do espaço urbano. A perspectiva formal revela relações que seguem um padrão específico e determinado, que associam a forma dos objetos urbanos estritamente às suas funcionalidades. Como exemplo, pode-se citar a escola apenas como espaço do desenvolvimento de relações formais de ensino e aprendizagem; a rua como passagem; a quadra de esportes estritamente para a prática esportiva a qual foi concebida.

De outro modo, pode-se afirmar pelos dados e informações da pesquisa que há indicativos de relações insurgentes com os espaços urbanos, que se traduzem pela ressignificação funcional de objetos e espaços da cidade. Nessa perspectiva, a escola assume um conjunto de relações para além das relações formais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem; a rua se transmuta em “lugar de estar”, de conversar, brincar, dentre outras possibilidades; a quadra de esporte se converte também em espaço da co-presença, do compartilhamento, da realização de relações mais profundas para além da prática esportiva.

Entretanto, embora se percebam indicativos de relações insurgentes com o espaço urbano da cidade pequena, tornou-se evidente também a imposição de práticas hegemônicas caracterizadas pela manifestação de ideologias dominantes como o apelo à intensificação das práticas de consumo, a negação do lugar (expressa na fala dos estudantes a partir de qualificadores negativos) e o desejo em ocupar outros espaços, especialmente da cidade grande qualificada positivamente como lugar de oportunidades, da realização de sonhos e aventuras (a

cidade como fábula). Percebeu-se também impactos relacionados à volatilidade e aceleração característica do tempo presente, propiciada e impulsionada pelas mídias digitais de comunicação e informação, marcada pelo desejo em viver novas e intensas experiências e adquirir bens e objetos (como trabalho, casa, carro) o quanto antes.

Pensando de outro modo, as cidades pequenas, embora sejam também um espaço complexo, se colocam como possibilidade para a constituição de relações mais intensas com o lugar; apresentam funções associadas à realização da vida em sua menor escala (considerando o recorte espacial da pesquisa), ainda que coexistam outras funcionalidades. O tecido urbano extremamente reduzido possibilita aos jovens escolares vivenciarem todos os espaços da cidade com maior intensidade, considerando que, na cidade pequena, é possível percorrê-la integralmente “a pé”. Assim, é possível identificar as diferentes paisagens, a constituição desigual do espaço urbano, as relações que aceleram e dinamizam a cidade, bem como as temporalidades representadas pelas relações dialéticas entre fixos e fluxos (objetos e ações).

Pode-se, inclusive, propor uma metáfora: a cidade pequena (considerando o prisma de análise) é um quadro, uma obra de arte (no sentido literal da expressão), sendo possível, em uma visão ampliada, olhar e ver a sua completude, entretanto, a partir de um olhar que enfoca e recorta especificidades (assim como se contempla um quadrante de uma obra de arte), é possível o detalhamento, a diferenciação e a compreensão de espacialidades ali constituídas.

No processo de aprofundamento da análise a partir dos dados produzidos, faz-se importante estabelecer a diferenciação entre a cidade como objeto empírico - representada pela particularidade e singularidade, sob a ótica subjetiva dos sujeitos - e a cidade como objeto do pensamento - como uma construção teórico-conceitual, representada pela universalidade, por processos de apreensão e abstração, que, por sua vez, possibilitam processos de generalização.

Teóricos do estudo da cidade e da vida urbana, como Corrêa, 1989; Lefebvre, 2001a; Santos, 2013b, 2014b, 2018a; 2018b; Carlos, 2007a, 2007b, 2011, 2017; e Cavalcanti, 2012a, 2015, entre outros, compreendem-na a partir de análises na perspectiva intra-urbana e/ou a partir do estudo da hierarquia urbana (a qual a cidade está inserida). Em ambas as perspectivas, a cidade apresenta-se como objeto a ser desvelado.

A cidade concebida como uma construção teórica, como uma abstração, constitui-se como objeto do pensamento. Nessa ótica, é possível estabelecer processos de generalização, compreendendo-a a partir de aspectos relacionados à universalidade do conceito, podendo ser utilizado em situações e escalas para além da dimensão empírica

Como construção teórico-conceitual, conforme já formulado ao longo da tese, a cidade é concebida como produção humana, resultado do desenvolvimento de forças que produzem e reproduzem, a cada período, um espaço urbano, de acordo com intencionalidades subjacentes às ações de sujeitos e agentes hegemônicos. Assim, múltiplas concepções teóricas foram propostas: na perspectiva apresentada por Corrêa (1989), a cidade é um espaço urbano caracterizado pela fragmentação e articulação de pontos, linhas e áreas; segundo Lefebvre (2001a), a cidade pode ser definida a partir da dialética entre valor de uso e valor de troca.

Santos (1999), compreendendo a complexidade sistêmica de integração da ordem global e da ordem local, concebe que “a cidade é um grande sistema, produto de superposição de subsistemas diversos de cooperação, que criam outros tantos sistemas de solidariedade” (p. 259). Na perspectiva indicada por Carlos (2007a, p. 11), a cidade é concebida também como “um produto histórico-social e nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico de uma série de gerações. Expressão e significação da vida humana, obra e produto, processo histórico cumulativo”, ou ainda a compreensão de que “a cidade é o lócus privilegiado da vida social” (Cavalcanti, 2012a, p. 63).

A análise da cidade como objeto empírico concebe-a como única, que representa uma situação singular sob a ótica subjetiva do sujeito. Nessa perspectiva, a cidade empírica representa a realidade imediata como a materialização e expressão particular da cidade vivida e do fenômeno urbano experimentado pelos sujeitos. A cidade empírica é o lócus de realização da vida, considerando as dimensões da vida cotidiana e o conjunto de relações que dela advém. É a cidade real, *sui generis*, situada e localizada em um espaço-tempo específico, que se diferencia de outras cidades pelo seu caráter de individualização enquanto objeto produzido pela ação humana.

Nessa perspectiva, as cidades empíricas (objeto da pesquisa) destacam-se pelo reduzido espraiamento urbano, pelo baixo quantitativo populacional (inferior a 5 mil habitantes) e pela dependência funcional em relação a outros lugares. Dependência percebida e vivida, especialmente quanto a serviços especializados de saúde e educação, também quanto ao acesso a outras formas de lazer e ao consumo de produtos e serviços diversos a menores custos (embora essas cidades tenham sido fortemente impactadas pelo *e-commerce*). E, em se tratando da arrecadação (receitas) das cidades pequenas (as quais foram realizadas a terceira fase da

pesquisa empírica – grupo focal), segundo dados¹⁸ disponíveis no Portal da Transparência, apresentam-se dependentes de repasses externos (relacionados ao pacto federativo). Ou seja, a cidade pequena constitui-se como recorte espacial do fenômeno urbano e, como tal, apresenta especificidades e particularidades que são intrínsecas a ela e a caracterizam.

Quanto à expressão da vida nas cidades pequenas, caracterizam-se pelas relações de solidariedade, pela forte relação com a natureza (especialmente com a prática do ecoturismo) ou pelo estabelecimento de relações mais intensas com o rural imediato. A vida nessas cidades é também demarcada por intensas relações de pessoalidade estabelecidas entre os sujeitos, de forma que “*todo mundo conhece todo mundo*” e, de algum modo, esse aspecto exerce controle simbólico sobre a expressão de subjetividades e da condição juvenil com maior liberdade.

Outro aspecto também fundamentalmente importante na análise do objeto, tomando como referência as interfaces entre o objeto empírico e as construções teórico-conceituais a ele relacionadas (abstrações), diz respeito à compreensão das juventudes. As abordagens acerca do tema são fundamentais para compreender também as relações estabelecidas entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares e o ensino de Geografia, considerando o universo da cidade pequena.

As juventudes, como construção teórico-conceitual, são compreendidas sob perspectivas distintas e complementares, conforme já abordado nesse texto, com destaque para as proposições de Dayrell, 2003, 2007; Dayrell e Carrano, 2014; Oliveira, 2020, 2024; Cassab, 2011, 2023; Cavalcanti, 2011c, 2015, 2023, entre outras leituras. Nesse sentido, destaca-se um aspecto convergente acerca das múltiplas abordagens teórico-conceituais sobre as juventudes, que a concebem como uma categoria histórica, social e cultural, compreendida e caracterizada pela pluralidade e diversidade de expressões, portadora de uma cultura específica e produtora de espacialidades e territorialidades, com potencial de ressignificação do espaço urbano.

Nessa compreensão, a juventude pode ser concebida como um momento, uma condição social de existência, que não se reduz a uma passagem automática de uma fase da vida a outra, mas a uma etapa decisiva na vida dos sujeitos, que pode ser melhor entendida ao compreendê-los como sujeitos sociais ativos. Esses sujeitos são também influenciados “pelo meio social concreto no qual se desenvolvem e pela qualidade das trocas que este proporciona” (Dayrell, 2003, p. 42). Nesse entendimento, como já apresentado, “a juventude é uma categoria

¹⁸ Dados disponíveis a partir de consulta ao Portal da Transparência da Controladoria Geral da União, especificamente a partir dos links: <https://portaldatransparencia.gov.br/localidades/1719004-santa-terezado-tocantins?ano=2024>; e <https://portaldatransparencia.gov.br/localidades/1712009-lajeado?ano=2024>.

socialmente produzida” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 110), que tem suas relações condicionadas e influenciadas pelas suas condições materiais, históricas, sociais e espaciais que dão suporte à realização de suas vidas.

Por sua vez, Cassab (2011, p. 159) compreende a juventude como “uma representação simbólica fabricada pelos grupos sociais.” Nessa perspectiva, as juventudes constituem-se como resultado de relações simbólicas mais amplas, inscritas no conjunto das relações sociais e destes com o espaço, especialmente o espaço urbano. Segundo Cavalcanti (2015, p. 20), “os jovens são agentes do processo de produção e reprodução do espaço urbano, nele criam demandas, compõem paisagens, estabelecem relações (sempre abertas), imprimem identidades e dão movimento aos lugares, de acordo com seus diferentes modos de inserção”. Em outra publicação, Cavalcanti (2011b) destaca alguns aspectos e características das culturas juvenis do período atual. Segundo a autora, os jovens apresentam,

forte relação com os meios de comunicação e informação, resultando em subordinação à moda e aos padrões de consumo; realização cotidiana de multitarefas; comportamento de hedonismo, ou seja, a busca prioritária de prazer individual e imediato; intolerância à frustração; ética predominantemente individualista; frequente banalização do amor e do sexo; fascínio por imagens e mensagens violentas e aversão às relações hierárquicas, valorizando a prática de relações horizontais (com os amigos mais que com os pais e com a escola). (Cavalcanti, 2011b, p. 8)

Compreendendo a volatilidade e intensidade das relações juvenis, Oliveira (2024) afirma que “a situação juvenil refere-se às múltiplas formas como a condição juvenil é vivenciada nas diferentes realidades da sociedade” (p. 3), concebendo que elas são repletas “de heterogeneidade, diversidade e múltiplas constituições.” (Oliveira, 2020, p. 68).

Desse modo, considerando as várias perspectivas analíticas já tratadas nessa tese, as juventudes (e as culturas juvenis) podem ser compreendidas como uma condição social marcada pela diversidade de sujeitos (e explicitada a partir de suas múltiplas identidades), considerando a diversidade de aspectos e marcadores que os diferenciam, como as espacialidades da vida (que constituem e ocupam), condição socioeconômica, identidade de gênero, etnia, opção religiosa, orientação sexual, e vinculação e participação a um grupo ou *tribo* urbana.

Na perspectiva dos dados e informações da investigação empírica, considerando os recortes da pesquisa, os jovens sujeitos vivem em cidades pequenas, possuem vinculação à educação formal e faixa etária entre 14 e 17 anos. Em grande medida, não explicitam suas identidades (especialmente de gênero), dado ao controle simbólico sobre eles exercidos.

Expressam sua condição juvenil nos interstícios entre aspectos formais de realização de suas vidas (escola, igreja, trabalho) e as possibilidades de lazer e ocupação dos espaços da cidade.

A vida cotidiana dos jovens na cidade pequena caracteriza-se por ter relações que não representam relações autônomas e/ou independentes frente ao espaço e ao mundo adulto. Há um forte controle sobre os espaços a frequentar e os horários a obedecer. Nesse processo, as vidas jovens e a expressão da sua condição juvenil são fortemente impactadas, especialmente para as *meninas* que sofrem julgamento e controle moral ainda maior. Assim, os jovens e as jovens de cidades pequenas vivem suas rotinas rigidamente demarcadas pela realização de obrigações a eles impostas, como as atribuições domésticas (realizadas principalmente pelas meninas) e a realização de atividades escolares. O caminhar pela cidade está relacionado, quase que exclusivamente, ao atendimento de obrigações no auxílio às demandas impostas por seus pais/responsáveis (ir ao mercado, à lotérica, etc.).

Quanto à vida coletiva e às possibilidades de socialização a partir do pertencimento a grupos e/ou tribos, os limites são extremos, tendo em vista o controle simbólico ao qual estão submetidos: a participação em grupos temáticos (como relacionados a danças, capoeira, jogos eletrônicos, artísticos, entre outros) é, em grande medida, qualificada como negativa – no entanto, é valorizada positivamente a participação em grupos religiosos e de estudo para a realização das atividades escolares. Assim, as práticas de socialização juvenil se dão prioritariamente a partir da escola e da igreja, também a partir da prática esportiva (na quadra de esportes e no campo de futebol) quando conseguem a devida permissão.

Quanto às práticas espaciais, podem ser compreendidas em distintas perspectivas teóricas, como já foi visto (Corrêa, 2007; Moreira, 2008; Souza, 2013; Ferreira, 2021; Morais; Cavalcanti, 2011; Cavalcanti, 2011c, 2013b; Cavalcanti, 2015), desde aquelas tomadas em sentido lato às abordagens mais específicas, próprias da vida dos sujeitos no processo de constituição das espacialidades de realização das suas vidas.

Como já destacado, em outro momento do texto (capítulo 3), Corrêa (2007) compreende que as práticas espaciais são ações espacialmente localizadas e realizadas por agentes sociais concretos, com objetivos específicos nem sempre regulares, que apresentam uma escala temporal limitada. Moreira (2008) concebe que as práticas espaciais são acumulativas, apresentam sincronia e diacronia, resultam na geograficidade de um modo de existência espacial que caracteriza, qualifica e revela o mundo como ser-estar-do-homem-no-mundo.

Souza (2013) afirma que há uma relação intrínseca entre práticas espaciais e práticas sociais. Nesse entendimento, o autor compreende que:

Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a "lugaridade"...) é um componente nítido e destacado da forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social, é uma ação (ou um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de relações sociais. (Souza, 2013, p. 241)

Essa perspectiva é importante por compreender que as práticas espaciais, situadas no espaço geográfico, constituem-se no campo das relações sociais, como ações que transformam e ressignificam o espaço (especialmente com a formação de espacialidades e territorialidades). Em perspectiva aproximada, Ferreira (2021) afirma que há uma dimensão social das relações dos sujeitos com o espaço que, efetivamente, tem sua materialização no lugar a partir de ações de sujeitos e agentes diversos. Nesse sentido “as práticas espaciais definem lugares, que se revelam e se constituem através da relação entre o local e o global, que se realiza através de ações, reações e interações entre os diferentes atores e agentes na produção do espaço” (Ferreira, 2021, p. 37).

Considerando as relações entre práticas espaciais dos jovens escolares no espaço urbano e o ensino de geografia, Moraes e Cavalcanti (2011, p. 16) afirmam que “há na experiência humana uma relação com o mundo material e imaterial, que resulta em espacialidade.”. Pode-se depreender, a partir da perspectiva indicada pelas autoras, que as espacialidades da vida dos sujeitos são constituídas a partir de relações multidimensionais que vão desde a sincronia de relações demarcadas em um espaço-tempo determinado às influências das relações global-local presentes no cotidiano. Assim, as relações que os sujeitos estabelecem com

os lugares da cidade em que as pessoas residem, trabalham, estudam etc. ou onde circulam e se encontram leva a compreender que eles são realidade material e processo social com sentidos, significados [que] são individuais e sociais ao mesmo tempo, são singulares numa síntese da parte e totalidade, da sociedade (Moraes; Cavalcanti, 2011, p. 17)

Destarte, compreende-se que as práticas espaciais são componentes relevantes dos modos de vida dos sujeitos na cidade. Esse aspecto foi destacado por Cavalcanti (2015) ao defender que os jovens são também agentes da produção e reprodução dos espaços da cidade e, que por meio de suas ações impõem paisagens, estabelecem identidades e dão dinâmica e movimento ao espaço urbano constituindo assim suas espacialidades. Assim, Cavalcanti (2011c) defende que a vida cotidiana dos jovens escolares na cidade constitui referência para

processos de significação do ensino de Geografia na escola, segundo a autora, “pode-se aproveitar as práticas juvenis de caminhar pela cidade, de usar seus espaços para *fazer nada*, de *demorar* nesses espaços, para incluir aí atividades escolares, de observar, de catalogar, de investigar espaços, etc.” (Cavalcanti, 2011c, p. 55).

Nessa perspectiva, o estabelecimento de relações entre a vida dos jovens escolares na cidade considerando suas práticas espaciais, e o ensino de Geografia na escola é um importante aspecto potencializador para o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. Nessa perspectiva as relações estabelecidas entre jovens escolares e seus espaços imediatos constituem-se como relações intersubjetivas mediadas pelo espaço urbano, que contribuem para a apreensão de temas e conteúdos abordados pelo ensino de Geografia.

Os dados e informações resultantes da pesquisa empírica apresentam indicativos da relação entre as práticas espaciais dos jovens escolares na cidade pequena e o ensino de Geografia. Embora as práticas dos jovens escolares se caracterizem por serem práticas rotineiras e formais próprias do cotidiano no espaço urbano (especialmente como ir para a escola, para a igreja, também frequentar a outros espaços como a rua, a praça, a quadra de esportes, o balneário, as praias de rio), podem ser consideradas como possibilidades para relacionar efetivamente a geografia da vida dos jovens escolares à Geografia ensinada na escola.

Sobre o deslocamento pela cidade, os estudantes indicaram a centralidade que alguns lugares possuem para suas relações cotidianas. Quanto aos percursos formais que realizam na cidade, o itinerário casa-escola representa o principal deslocamento, seguido de casa-supermercado/lotérica e casa-igreja. Esses percursos representam relações formais delimitadas em espaços-tempos específicos, regulados por horários estritamente demarcados – hora de entrada e saída da escola, hora da celebração religiosa ou ainda hora de retornar do mercado/lotérica para se ater a outras atribuições.

No que se refere a deslocamentos mais livres de relações espaço-temporais rigidamente demarcadas, ir para quadra de esportes, para praça ou ficar na rua (e, em períodos específicos, ir para o balneário ou praia de rio) foram destacados pelos estudantes como locais onde estabelecem relações sem maior controle de pais/responsáveis, professores ou líderes religiosos. Constata-se, pela observação advinda da vida em uma cidade pequena e pela indicação dos próprios estudantes que nesses espaços de compartilhamento há uma espécie de controle simbólico de atitudes e ações dos jovens escolares. Observou-se ainda que esse controle simbólico, que estabelece padrões comportamentais moralmente aceitos, incide de modo mais forte e evidente sobre as meninas do que sobre os meninos.

Outrossim, considerando este contexto, concebe-se também que as práticas espaciais dos jovens escolares na cidade pequena constituem-se como possibilidades para a observação, descrição, análise e compreensão de eventos e fenômenos vivenciados pelos jovens escolares no cotidiano urbano. Desse modo, considerando os percursos que realizam pela cidade, os estudantes podem, por meio da observação e da descrição das paisagens que integram seus percursos, compreender seus cenários de vida, bem como outros, em outras escalas.

Nessa compreensão, a partir da observação atenta e direcionada e considerando os processos de mediação didático-pedagógica dos temas e conteúdos, é possível, no ensino de Geografia, estabelecer diferenças quanto a aspectos relacionados às desigualdades socioespaciais presentes no cenário urbano; pode-se ainda estabelecer relações entre as dimensões global e local, bem como analisar aspectos do desenvolvimento científico e tecnológico que se entrelaçam às dimensões do rural e do urbano. Outro aspecto a ser também destacado, como um relevante tema para a formação cidadã de jovens escolares por meio do ensino de Geografia, diz respeito ao direito à cidade e aos serviços que lhe são intrínsecos, como, por exemplo, quanto à oferta à toda população de acesso ao saneamento básico (especialmente iluminação pública, asfaltamento de ruas, coleta de lixo, arborização, água tratada, sinalização de vias, entre outros aspectos), bem como acesso à saúde, educação, lazer, dentre outras possibilidades.

É importante destacar que, no processo de mediação, o professor deve entrelaçar as dimensões da vida dos estudantes na cidade aos temas e conteúdos do ensino de Geografia. No entanto, deve-se atentar para não se prender exclusivamente às questões empíricas, mas usá-las como referência significativa para abordar questões e temas mais amplos e globais que estão presentes no universo da cidade pequena e atravessam outras dimensões escalares.

Nesse sentido, as práticas espaciais dos jovens escolares estabelecidas na cidade pequena devem ser lidas como possibilidades para relacionar a geografia da vida dos estudantes com o ensino de Geografia na escola, proporcionando-lhes o encontro/confronto entre os saberes cotidianos e os conhecimentos científicos sistematizados pela Geografia e considerados essenciais para a compreensão do espaço e para a formação e atuação cidadã em qualquer cenário ou contexto.

Portanto, por meio de interfaces possíveis entre aspectos teórico-conceituais e dados e informações empíricas, entende-se que, na cidade pequena, há uma estreita relação entre vida cotidiana (estabelecida por meio das práticas espaciais urbanas) e a expressão da condição juvenil dos jovens escolares. Essa relação pode ser aspecto potencializador para o

desenvolvimento de significados no processo de ensino e aprendizagem de temas e conteúdos da Geografia, considerados fundamentais para a formação e para o exercício da cidadania.

6.3 Possibilidades e encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de Geografia considerando o cenário das cidades pequenas

A partir dos dados empíricos, compreende-se que a cidade pequena e o modo de vida urbano presente nesses lugares podem constituir-se como mediação entre o cotidiano de relações que dão suporte à vida e o ensino de Geografia. Nesse sentido, algumas questões se tornam essenciais à reflexão: quais são as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares na cidade? Como articular, no processo de ensino e aprendizagem, a cidade vivida e os temas e conteúdos do ensino de Geografia na escola? Qual perspectiva teórico-metodológica (considerando os processos de aprendizagem) pode melhor guiar a compreensão das espacialidades constituídas no lugar e a totalidade, com vistas à formação do pensamento autônomo e crítico (e, conseqüentemente, à formação cidadã) de jovens escolares? Estes e outros tantos questionamentos podem ser formulados no sentido de buscar relacionar, de modo significativo, a vida dos estudantes e o ensino de Geografia na escola.

No entendimento de que a Teoria Histórico-Cultural contribui sobremaneira para a compreensão de processos de aprendizagem e desenvolvimento, reafirma-se que a mediação (a partir de diversos instrumentos, meios e sujeitos) tem papel fundamental. Nesse sentido considera-se que as proposições teóricas de Vigotski (e seus seguidores) oferecem os pressupostos teórico-metodológicos para a compreensão das relações complexas que fundamentam a formação do pensamento humano. Nessa perspectiva sustenta-se que aspectos histórico-culturais e sociais se entrelaçam e são importantes para a constituição de processos de aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento humano.

Nesse entendimento, o sujeito estabelece uma estreita e ativa relação com os objetos concretos, com a materialidade do seu mundo externo (Leontiev, 1984). De modo que nessa perspectiva concebe-se que a prática social fundamenta o conhecimento humano, segundo Leontiev (1984, p. 20) “el conocimiento no existe al margen del proceso vital, que por su propia naturaleza es un proceso material, práctico.”.

Assim, o pensamento e a consciência constituem-se a partir de relações estabelecidas pela interação com o objeto e contribuem para o desenvolvimento psíquico do sujeito. Desse modo, há de se considerar que fatores externos (relacionados à prática humana em sua relação

objetiva) promovem alterações nas estruturas internas por meio do estabelecimento de novas conexões psicológicas, estruturando processos cognitivos e proporcionando a construção de novas estruturas psíquicas.

Nesse entendimento, Leontiev (2004) afirma que “a apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos” (p. 179). Esse processo constitui-se como um complexo sistema inerente ao desenvolvimento humano, tendo em vista que os seus mecanismos e suas especificidades são geradores de outros novos mecanismos mais amplos e complexos.

As condições objetivas do sujeito contribuem para sua prática social. A partir dessa perspectiva, Leontiev (1984) propõe a categoria Atividade¹⁹ como fundamental para a compreensão do psiquismo humano. Segundo o autor, a consciência é um produto que se forma a partir da relação material (objetiva) e simbólica e, constitui-se, portanto, como um produto social, que reflete as relações que o sujeito estabelece com seus espaços de vida e com outros sujeitos em suas mais distintas práticas. Assim, a consciência é “un producto de su actividad en el mundo objetivo” (Leontiev, 1984, p. 28).

Nessa perspectiva, a Atividade é mediada pelo contato com o outro, por instrumentos mediadores, pela comunicação e pelas diversas relações estabelecidas no espaço. De forma que Leontiev (1984, p. 40) afirma que “el pensamiento es inseparable de las condiciones reales de su funcionamiento en la vida de los hombres”.

Na busca por explicar as relações entre desenvolvimento histórico-social e cultural do sujeito, Leontiev (2004, p. 164) recorre às proposições defendidas por Vigotski, reafirmando seus pressupostos: “as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, interpsicológica”. Assim, em consonância com Vigotski, o autor compreende que estímulos exteriores provenientes das relações estabelecidas com o espaço, com outros sujeitos e com instrumentos culturais historicamente produzidos (meio interpsicológico) intervêm e contribuem para a constituição intrapsicológica do sujeito.

Essa relação que o sujeito estabelece com aspectos externos é responsável pela construção do reflexo psíquico da realidade, que constitui uma imagem que é construída pelo

¹⁹ Optou-se por empregar a inicial maiúscula ao utilizar o substantivo comum atividade para relacionar-se, direta ou indiretamente, à Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1984, 2004, 2010).

sujeito acerca do espaço que o rodeia (está intimamente ligada à aspectos de sua vida real, seu contexto material de existência). Desse modo as relações intersubjetivas que o sujeito estabelece com seus espaços de vida, com seus pares e com objetos e instrumentos historicamente produzidos compõem o cenário de estruturação do reflexo psíquico da realidade.

Nesse entendimento Leontiev (1984, p. 47) afirma que “la imagen psíquica es producto de vínculos y relaciones vitales, prácticas, del sujeto con el mundo objetivo.”. Esses processos, na visão do autor, contribuem para a construção intrassubjetiva do sujeito. Para Leontiev (1984 p. 67) “la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo.”. Assim a Atividade se estrutura a partir do encadeamento de processos complexos e promove transformações internas ao sujeito.

Destarte, a Atividade é inerente à vida do sujeito, promove transformações objetivas, materiais e concretas e fundamenta simbolicamente transformações subjetivas (intrapíquicas). No entanto, há que se compreender que a atividade humana está inserida no complexo sistema de relações que constituem a vida em sociedade, ou seja, a atividade se dá nas/e a partir das relações sociais, de modo que não existe atividade humana fora das relações sociais.

Desse modo entende-se que a Atividade se funda em uma necessidade, que por sua vez mobiliza uma ação humana objetiva (material ou imaterial). Este é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Nesta perspectiva, compreendendo que o homem em seu devir, a partir de necessidades diversas promoveu profundas transformações no seu meio, concebe-se que a necessidade pode ser entendida como aspecto impulsionador de uma ação, desde as mais primárias relacionadas à manutenção da vida (como a busca por alimento para saciar a fome) ou associadas com a elevação da humanidade à uma condição superior (representada pela busca do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas).

Entende-se, nesse sentido, que a necessidade é um pressuposto para a realização da Atividade. Nesta compreensão, “la necesidad constituye el objeto del conocimiento psicológico” (Leontiev, 1984, p. 71), visto que enseja e conduz à Atividade. Nesse percurso, o encontro entre necessidade e objeto é a finalidade da Atividade. Segundo o autor:

el encuentro de la necesidad con el objeto es un acto extraordinario [...] Este acto extraordinario es el de objetivación de la necesidad, es decir, de su ‘rellenado’ con un contenido que se extrae del mundo circundante. Es esto lo que traslada la necesidad al nivel psicológico propiamente dicho. (Ibdem)

Dessa forma, compreendendo a centralidade da categoria Atividade, na perspectiva defendida por Leontiev, deve-se aprofundar quanto aos aspectos que a constituem, ou seja, que mobilizam a atividade humana. Leontiev afirma que a Atividade está conectada a um motivo (que pode ser explícito ou oculto), de modo que não existe Atividade sem um motivo. Assim afirma o autor, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (Leontiev, 2010, p. 68).

Desse modo, a Atividade é composta por ações intencionais e conscientemente formuladas, associadas aos resultados a serem atingidos (objetivos), enquanto há também ações que estão subordinadas a propósitos imediatos. Na primeira proposição está a Atividade; na segunda, está uma ação. Nessa compreensão o autor estabelece a distinção entre Atividade e ação nos seguintes termos: “cuando ante nosotros se desenvuelve un proceso concreto – interno o exterior –, desde el ángulo de su relación con el motivo aparece como actividad del hombre, en tanto que como subordinado a un fin, aparece como acción o como conjunto o cadena de acciones.” (Leontiev, 2010, p. 83).

Destarte, quando um processo é composto por ações conscientemente demarcadas (por seus objetivos), formando os motivos da Atividade, constitui-se na própria Atividade, mas, quando o processo relaciona-se a um propósito (um fim específico e imediato), refere-se a uma ação ou a uma cadeia de ações em conexão, que podem evoluir ou não para uma Atividade, a depender no seu decurso, da reconversão dos propósitos que desencadearam a ação em motivos de novas ações (em um novo contexto: de forma consciente e intencionalmente demarcada).

Acerca dessa relação, Leontiev (Leontiev, 1984) afirma que uma Atividade pode se transformar em uma ação ao perder o motivo que a ensejou, ao passo que uma ação pode se transformar em uma Atividade, no transcurso de sua realização, ao adquirir, de modo consciente, uma força estimulante, que gera o motivo de sua realização. Nesta perspectiva, quando o objetivo estrutura o motivo, tem-se uma Atividade, quando o objetivo organiza-se para a realização de um propósito (um fim específico), gera-se uma ação. Desta forma, pode-se associar motivo à Atividade e propósito à ação, entendendo que o motivo tem um sentido amplo e geral e o propósito apresenta um caráter específico e subordinado.

Diante das proposições indicadas por Leontiev (1984, 2004 e 2010), considerando o recorte espacial e os objetivos da pesquisa, há que se questionar: como a mobilização para a Atividade pode contribuir para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem em

Geografia, considerando as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares no cenário das cidades pequenas? Entende-se, de modo geral, que o desafio, no processo educativo, centra-se em produzir situações de ensino que estejam associadas à mobilização de *motivos*, que gerem a Atividade, produzam o reflexo psíquico e resultem na construção de aprendizagens a partir da relação sujeito-objeto.

Nesse percurso, entende-se que, no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, as relações que os jovens escolares estabelecem com os espaços de realização de sua vida, por meio de suas práticas espaciais (que são práticas sociais), constituem-se como aspecto potencializador (motivos) para a mobilização e significação de temas e conteúdos do ensino de Geografia na escola. Essas práticas podem ser elementos de articulação e interrelação entre a cidade percebida e vivida pelo aluno e a cidade concebida e ensinada nas aulas de Geografia. Neste ponto reside a importância das proposições teóricas de Leontiev (1984, 2004 e 2010), ou seja, a partir desta relação, se pode construir e mobilizar processos de aprendizagem tendo como referência a vida dos alunos e suas práticas de cidade no contexto do lugar.

Desta forma, a referida interface se dá entre as práticas espaciais urbanas desenvolvidas pelos jovens escolares na cidade e os conteúdos trabalhados pela mediação didático-pedagógica do professor nas aulas de Geografia. Essa interrelação pode potencializar e ressignificar o ensino, no entanto, deve-se atentar para que a mediação docente não se prenda exclusivamente a aspectos e elementos empíricos.

No processo de ensino e aprendizagem, os referidos aspectos devem constituir-se como referência e ponto de partida para, de modo significativo, abordar temas e conteúdos em outras escalas e em dimensões mais ampliadas. O pressuposto é que os conceitos espontâneos, formados a partir da cidade percebida e vivida pelo aluno, em interface com os conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, contribuem para a mobilização, significação e ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, as proposições teóricas da Atividade representam uma importante contribuição para a reflexão e aprofundamento quanto ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem em Geografia. Essa perspectiva é reforçada pela compreensão de que o cotidiano, expresso pelas dimensões de realização da vida dos sujeitos na cidade, pode constituir-se como motivos para o desencadeamento da Atividade. Assim, as práticas espaciais urbanas, quando articuladas, através da mediação didático-pedagógica realizada pelo professor no ensino de Geografia, podem potencializar significativos processos de aprendizagem. Ou seja, entende-se que aspectos e elementos inerentes à vida dos estudantes na cidade constituem motivos capazes

de desencadear a Atividade, sendo, portanto, aspectos mobilizadores e potencializadores do processo educativo.

Nessa perspectiva, compreende-se que a mediação didático-pedagógica de temas e conteúdos do ensino de Geografia pode, em sala de aula, estruturar e mobilizar, a partir das práticas espaciais urbanas dos jovens escolares, os motivos geradores da Atividade cognitiva. Nesse percurso, há que compreender também a estrutura e as vicissitudes próprias da organização da educação no tempo presente, ou seja, como estão estruturadas as prescrições normativas que regem a educação nacional.

Nesse sentido, após explicitação da proposição teórico-metodológica assumida e compreendendo o contexto de alterações promovidas na educação nacional trazidas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as reformulações da etapa do ensino médio (aspecto que não faz parte do escopo dessa investigação) e a consequente reorganização do currículo, entende-se que é importante destacar um dos aspectos que orientam a nova formulação curricular, que é a busca, no processo de ensino e aprendizagem, por estabelecer relações entre aspectos vivenciados no cotidiano e os processos de ensino.

Quadro 5. habilidades da BNCC do ensino médio, área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para apresentação de encaminhamentos didático-pedagógicos para ensinar a cidade no ensino de Geografia – Brasil, 2018

Cód. Ident. da Habilidade	Habilidade
EM13CHS206	Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
EM13CHS401	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

Elaborado pelo autor, fonte: Brasil, 2018, p. 573/576

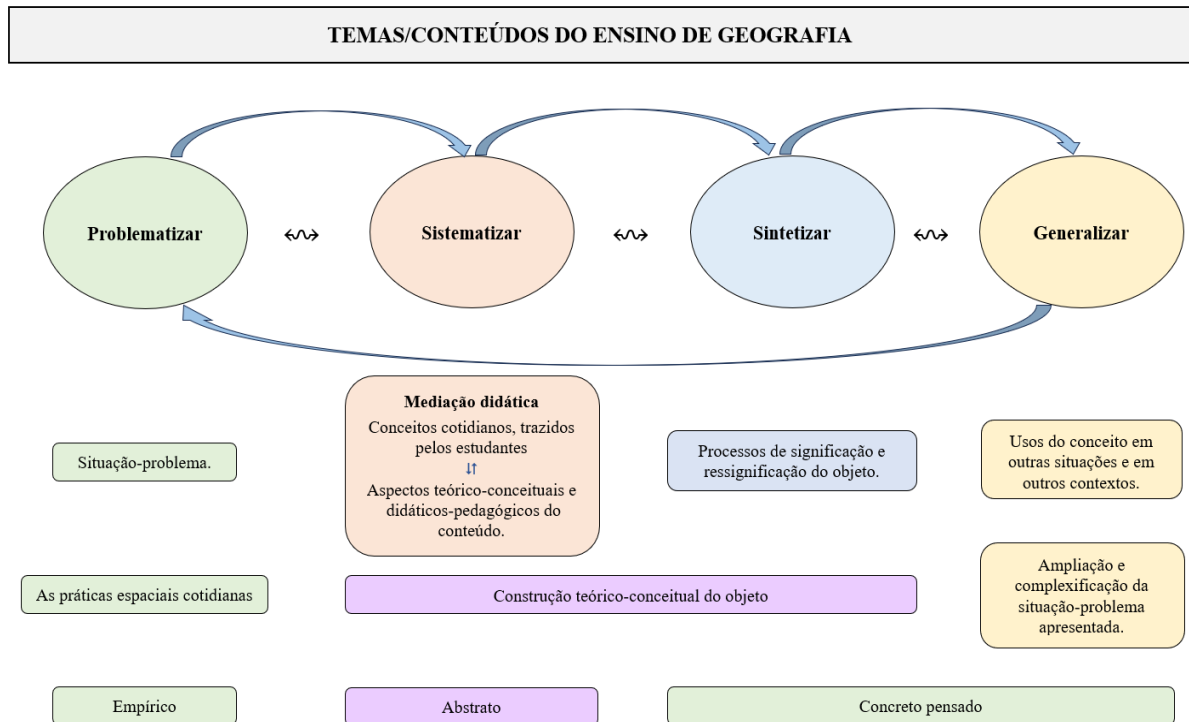
Nesse percurso, a partir da estrutura organizacional (a partir de competências e habilidades propostas pela BNCC) da etapa do ensino médio, dos recortes espacial e temático da pesquisa, bem como aspectos teórico-conceituais e metodológicos adotados, busca-se delinear possibilidades para o ensino de Geografia considerando o entrelace entre a geografia da vida dos jovens escolares no cenário das cidades pequenas e aspectos teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na escola. Nesse sentido, elegeu-se como proposta de

encaminhamento didático-pedagógico para a mediação de temas e conteúdos no ensino de Geografia, habilidades consideradas mais representativas (quadro 5), considerando o objeto em estudo.

Propõe-se, para desenvolver a habilidade EM13CHS206, a perspectiva teórico-metodológica indicada por Cavalcanti (2014, 2019a), a qual é constituída pelos processos interdependentes: *problematizar*, *sistematizar* e *sintetizar*, e em adição defende-se a inclusão da dimensão *generalizar* (figura 20).

A dimensão *problematizar* é entendida como o processo de reflexão sobre o contexto empírico dos sujeitos, referindo-se a aspectos do cotidiano que impactam diretamente a vida dos jovens escolares. A dimensão *sistematizar* está relacionada ao encontro/confronto entre os conceitos cotidianos trazidos pelos estudantes e os conceitos científicos próprios da mediação didática realizada pelo professor. A dimensão da síntese refere-se à produção autoral dos jovens escolares, ou seja, é nessa dimensão que conseguem formar o conceito. Por fim, propõe-se a dimensão *generalizar*, que se refere aos usos do conceito construído nas etapas precedentes em outras escalas e em outros contextos mais amplos e complexos.

Figura 18. Percurso didático para o ensino de Geografia



Elaborado pelo autor, fonte: Cavalcanti (2014, 2019a)

A dimensão do problematizar envolve posicionar o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem com sujeito ativo. Nesse sentido, a problematização pode iniciar-se a partir das dimensões da vida empírica e cotidiana dos estudantes, valorizando suas práticas espaciais urbanas. Nessa perspectiva “é imprescindível que os alunos se sintam afetados, de alguma maneira, pelos temas que serão trabalhados, antes mesmo de iniciar seu estudo” (Cavalcanti, 2019a, p. 166). Entende-se, desse modo, que a dimensão *problematizar*, pode mobilizar, a partir de situações-problemas presentes no cotidiano dos jovens escolares, motivos com potencialidades para desencadear a Atividade cognitiva dos estudantes.

A dimensão do sistematizar pode ser entendida como o encontro/confronto entre os conceitos cotidianos trazidos pelos jovens escolares e a mediação didático-pedagógica do conteúdo (a partir dos conhecimentos científicos), realizada pelo professor. Nessa dimensão, o professor, a partir de conceitos, categorias e princípios geográficos, propõe aos estudantes outras leituras dos temas e conteúdos suscitados na etapa precedente, ampliando a perspectiva para além do empírico, de modo que seja possível ao estudante relacionar o objeto empírico à sua construção teórica, ou seja, possibilita ao estudante pensar acerca da situação-problema apresentada como um processo de abstração.

Na síntese se dá a construção do conceito iniciada na etapa de sistematização. Nessa etapa, o estudante, de forma autônoma e consciente, formula o conceito suscitado nas etapas antecedentes, sendo capaz de verbalizar e explicar os eventos e fenômenos da situação-problema analisada. Nessa etapa, o estudante significa e ressignifica o objeto estudado, tendo como referência o encontro entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos abordados na sistematização.

Muito embora Portela (2017) indique *significar* como uma quarta dimensão do percurso didático proposto por Cavalcanti (2014, 2019a), entende-se que esta dimensão encontra-se subsumida à etapa de síntese, tendo em vista que a significação é própria do processo de apreensão do objeto, momento em que os jovens escolares, a partir de processos subjetivos, significam e ressignificam o objeto, considerando um conjunto de relações concretas (históricas, sociais, políticas, culturais e ideológicas), que constituem direta/indiretamente suas espacialidades de vida, ou seja, a significação contribui para a construção de sínteses. De forma que Cavalcanti (2019b) afirma que a “aprendizagem significativa é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto de conhecimento” (p. 71).

Nessa compreensão, propõe-se a dimensão *generalizar*, que representa um alargamento e utilização do conceito construído na etapa de síntese, em outras situações e em outras escalas. Considera-se que, em sala de aula, a prática de realização de atividades, com perguntas requerendo aos estudantes a formulação de respostas justificadas e cientificamente formuladas, pode promover a generalização. Essa generalização, por sua vez, traduz-se no uso do conceito em situações para além do cotidiano (empírico), como um esforço que parte de situações empíricas, passa por processos de abstração e se converte em concreto pensado. Esse processo se opõe à reprodução automática e acrítica de temas e conteúdos abordados em aula.

Como aspecto ilustrativo, defende-se, por exemplo, que, ao abordar o tema da segregação socioespacial na cidade pequena, adotando a perspectiva didático-pedagógica proposta por Cavalcanti (2014, 2019a), é possível construir uma abordagem de ensino que mobilize motivos para o desenvolvimento da Atividade cognitiva, tendo em vista a relação entre as práticas espaciais dos jovens escolares na cidade pequena e o ensino de Geografia na escola.

Considerando que os jovens escolares, ao apresentarem aspectos e elementos presentes no cotidiano urbano da cidade em que vivem, indicaram que, mesmo na cidade pequena, existem marcantes diferenças sócio-espaciais, como, por exemplo, contrastes entre o centro e as periferias da cidade (como: ruas, iluminação pública, estrutura das residências, oferta de serviços), aspecto também observado pelo pesquisador na etapa inicial da pesquisa empírica.

Na etapa de *problematização*, os estudantes são instigados a trazer, principalmente, situações (relacionadas à forma e à estrutura urbana) de seu cotidiano de vida, como: onde moram, como se apresentam as residências quanto à estrutura, no centro e nas periferias da cidade, como são as ruas do percurso casa-escola, como são os serviços públicos nas periferias e no centro da cidade; também aspectos quanto à questão habitacional, se sua família possui moradia própria, sobre o valor do solo urbano, se há equipamentos públicos próximos de sua residência. Outro aspecto a ser destacado na etapa de problematização refere-se às funções e processos que dinamizam a cidade, como quais aspectos e elementos rurais estão presentes no cenário urbano; quais processos a cidade abriga. A abordagem destes elementos pode mobilizar os estudantes a observarem aspectos que caracterizam e explicitam as desigualdades sócio-espaciais urbanas presentes na cidade em que vivem.

Na etapa de *sistematização*, a mediação didático-pedagógica do conteúdo deve articular aspectos e elementos empíricos trazidos pelos jovens escolares, a partir de suas práticas espaciais cotidianas, em sua relação com as teorias que explicam a produção e a reprodução do espaço urbano. Nesta etapa, há o confronto entre os aspectos empíricos vivenciados e

observados pelos jovens escolares na cidade pequena e os conceitos produzidos e utilizados pela Geografia para explicar a complexidade do espaço urbano contemporâneo. Deve-se destacar aspectos intrínsecos aos conceitos de cidade e urbano como modo de articular forma, função, estrutura e processos materializados na cidade pequena. No que se refere ao ensino de Geografia, há que pôr em evidência a cidade e o modo de vida urbano (relação sujeito-objeto) como um dos aspectos da mediação didática de temas e conteúdos do ensino de Geografia.

Em continuidade, na etapa de *síntese*, os estudantes são convidados a significar por meio da manifestação oral e/ou construção de um produto (que pode ser uma imagem representativa ou uma definição, entre outras formas ou expressões) que indique a apreensão do objeto em estudo, de modo a ressignificar aspectos (relacionados à organização do espaço urbano) do seu cotidiano e de suas experiências na cidade à luz de teorias e conceitos que expliquem a produção e reprodução do espaço urbano.

A dimensão *generalizar* traduz-se no uso do conceito considerando a ampliação da perspectiva escalar como forma de ultrapassar o empirismo adotado nas práticas do ensino de geografia. Nesta etapa, os estudantes devem compreender e explicar os processos geradores das desigualdades e contrastes sócio-espaciais presentes em sua cidade, como, por exemplo, a falta de iluminação pública, asfaltamento ou oferta adequada de serviços públicos em bairros periféricos. É também instigado a refletir sobre a integração econômica entre o lugar e o mundo, resultante da dinâmica do agronegócio e da prática do ecoturismo; são também instigados a compreender a produção e reprodução do espaço em escalas mais ampliadas.

Compreende-se que, nas etapas precedentes, a partir do encontro/confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, proporciona-se aos estudantes possibilidades e situações de aprendizagem que podem ou não culminar em alterações psíquicas e intensificar o desenvolvimento cognitivo. Inerente a este processo, é possível ao estudante sair de um tipo básico de generalização associado ao contexto empírico para processos mais complexos, intrínseco ao processo de aprendizagem. Segundo Vigotski esse processo ocorre partindo de “uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.” (Vigotski, 2000, p. 246).

Nessa compreensão, Cavalcanti (2021, p. 21), acerca do conceito de cidade, ilustra que, no processo de aprendizagem, quando os estudantes formam o conceito, “eles passam a compor seu pensamento e sua fala sem que esteja se referindo especificamente a nenhuma cidade, mas

a algo resultante do processo de generalização, ‘descolado’ da experiência imediata, embora possa ser a ela referida”.

Nessa perspectiva, os estudantes são desafiados a explicar processos de segregação sócio-espacial em outros contextos e em outras situações mais amplas e complexas. Seguindo o exemplo adotado, o estudante pode, a partir da compreensão da produção e reprodução do espaço urbano, generalizar o conceito e explicar, por exemplo, os processos de favelização/gentrificação em grandes cidades e regiões metropolitanas.

Outra perspectiva metodológica que possui grande potencialidade para a mobilização dos estudantes para o desenvolvimento da Atividade cognitiva é a realização do trabalho de campo (aula-campo), que segundo Azambuja (2012),

consiste em ver o lugar, as formas da paisagem, registrar as informações por escrito, nas cartas e mapas, ou ainda, por meio de imagens. Pesquisar sobre um lugar compreende a produção de um inventário de elementos da natureza, identificando o quadro natural e de elementos humanos ou culturais ali existentes. (Azambuja, 2012, p.183)

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2002) afirma que o trabalho de campo, em primeiro lugar, mobiliza sensações e percepções dos estudantes no/para o processo de conhecimento. No entanto, segundo a autora, é necessário estar muito atento à delimitação de objetivos e ao encaminhamento de atividades. De acordo com a autora:

A indicação desse procedimento para o ensino de Geografia deve-se ao valor pedagógico que têm as saídas a campo para o estudo da paisagem, da natureza, de espaços específicos como fábricas, parques, equipamentos urbanos, e do espaço geográfico em geral [...] Para tanto é preciso planejar o trabalho de campo garantindo o cumprimento de suas etapas essenciais, quais sejam: a) a preparação - neste momento são mais importantes a mobilização do aluno, a problematização do conteúdo, o contato com alguma representação do meio a ser estudado (textos, mapas, fotos); b) a realização do trabalho - consiste na observação, registro e descrição do que os alunos observam e na coleta de informações; c) a exploração do trabalho realizado em sala de aula - nesta etapa podem ser feitos as sínteses do trabalho, o estudo na literatura disponível de temas levantados no trabalho de campo e a exposição dos resultados. (Cavalcanti, 2002, p. 91)

Destarte, entende-se que o trabalho de campo, a partir dos espaços da cidade pode mobilizar motivos intrínsecos ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ou seja, pode colocar o estudante em Atividade, na busca pela compreensão das espacialidades constituídas na cidade. Desse modo, entende-se que o trabalho de campo possibilita aos jovens escolares compreender as espacialidades da vida, compreendendo a espacialidade como “o conjunto formado pela disposição física sobre [um] plano de tudo que ele contém. Corresponde, assim,

ao resultado de um jogo de posições relativas de coisas e/ou fenômenos que se situam, ao mesmo tempo, sobre esse mesmo espaço.” (Gomes, 2013, p. 17).

Nesse contexto, os estudantes podem ser desafiados a entender os fenômenos e eventos que acontecem no seu lugar de vida e em outras escalas refinando a percepção para aspectos olhados, mas não vistos. Segundo Gomes (2013) “a diferença entre olhar e ver consiste, portanto, no fato de que o olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual; ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentro desse grande campo visual construído pelo olhar” (Gomes, 2013, p. 32).

Nessa perspectiva, tendo em vista as abordagens didático-metodológicas indicadas (o percurso proposto por Cavalcanti 2014, 2019a e a aula-campo) e considerando a aplicabilidade da habilidade EM13CHS401 no ensino de Geografia, entende-se que a aula-campo pode ser estruturada a partir de aspectos da forma-conteúdo da cidade, de modo a revelar os sujeitos, as espacialidades e as relações sociais (entre outras possibilidades) presentes no espaço urbano, tendo como referência ainda os aspectos que colocam em contraste as dinâmicas centro-periferia; rural-urbano e local-global (que impactam a vida dos sujeitos – em especial dos jovens escolares), bem como a presença/ausência das técnicas e seus desdobramentos no lugar de vida dos estudantes.

Quanto à forma, a cidade pode ser abordada considerando, entre outros aspectos, a morfologia urbana, as paisagens, a infraestrutura urbana, aspectos relacionados à questão da moradia (ou sua ausência), entre outras possibilidades. Também aspectos indicativos dos pares dialéticos rural-urbano, centro-periferia, local-global, devem ser objeto de observação e descrição, para *a posteriori*, o estabelecimento de hipóteses que expliquem porque determinado objeto está situado em determinado lugar e não em outro e como isso impacta a vida dos sujeitos na cidade. Em seguida, o professor, por meio da mediação didático-pedagógica de temas e conteúdos do ensino de Geografia, deve promover o encontro/confronto entre aspectos empíricos e perspectivas teórico-conceituais que expliquem os eventos e fenômenos presentes no cotidiano de vida dos estudantes, como também em outros contextos.

Quanto ao conteúdo, a cidade deve ser abordada a partir dos processos e funções que abriga, compreendendo-a como inerente a uma estrutura mais ampla – como uma construção ideológica e hegemônica. Devem-se considerar também os aspectos que dinamizam as relações no espaço urbano, suas funções mais proeminentes, as interrelações e conexões que estabelecem com outros lugares e dentro da hierarquia urbana. Nessa perspectiva, deve-se abordar o conjunto de relações que a cidade estabelece com outros lugares (rural-urbano; local-global),

também as relações estabelecidas entre suas próprias partes (centro-periferia) e buscar compreender como o conteúdo urbano presente na cidade impacta a vida cotidiana dos estudantes na cidade. A seguir apresenta-se indicativos para a construção de uma aula campo.

1º passo (atividade preparatória – os estudantes devem fazer em casa)

Os estudantes podem ser desafiados, como atividade preparatória para a aula-campo, a produzir um mapa mental do seu percurso casa-escola. Para o estudante essa atividade é importante para que avalie, perceba e represente o espaço que percorre considerando seus aspectos constitutivos (tendo em vista a relação subjetiva que estabelecem com os lugares da cidade). Para o professor, é igualmente importante em função de compreender quais são os aspectos, no espaço urbano, mais significativos para os jovens escolares (tendo em vista que em grande medida o estudante representa os lugares – uma praça, um estabelecimento comercial ou prédio público, uma rua – que considera mais importante e significativo no percurso que realiza). Essa atividade pode ser um aspecto balizador na estruturação da aula-campo a ser realizada.

2º Passo (em sala de aula)

Com a intenção de fomentar observações e descrições mais acuradas das paisagens, eventos e fenômenos em estudo é importante que o professor proporcione um ambiente instigador, com a proposição de questionamentos, com a apresentação de representações/ilustrações, com destaque para situações que promovam a imaginação, além de textos (e de outras linguagens), que de algum modo se relacione com o objeto em estudo. Essa atividade orientará o enfoque e direcionará toda a aula-campo, proporcionando aos estudantes olhar e ver aspectos vividos, mas não percebidos no cotidiano da cidade.

3º Passo (preparação)

Considerando a Geografia que professa, a perspectiva teórico-metodológica intrínseca à sua visão de mundo, a abordagem didático-pedagógica assumida, bem como as indicações dos estudantes (no passo 1), o professor deve elencar os lugares mais representativos para a realização da aula-campo. Nessa etapa, o professor deve organizar questões burocráticas (organizar o itinerário; coletar a anuência de pais/responsáveis via termo de autorização para saídas da escola; viabilizar o transporte; solicitar equipe de apoio; criar um plano de contingência em caso de emergências, entre outros cuidados), mas deve se preocupar prioritariamente com a construção da metodologia e da abordagem didático-pedagógica a ser utilizada.

4º passo (realização da aula-campo)

Nessa etapa, a observação, identificação e descrição são fundamentais para uma atividade de imersão compreensiva às paisagens, eventos e fenômenos que ocorrem nos distintos lugares visitados, bem como suas relações com outros lugares, também quanto aos aspectos que o desencadeiam (suas relações de causa e efeito), como se expressam e como sua manifestação impacta a vida na cidade. Este percurso pode promover a mobilização cognitiva para a apreensão das espacialidades constituídas nos lugares de vida dos sujeitos, mas também promover uma compreensão mais ampla do espaço geográfico como totalidade. Nesse sentido, as visitas aos distintos lugares (previamente elencados) devem abordar as relações entre forma-conteúdo (considerando, especialmente, os pares dialéticos: rural-urbano, centro-periferia, local-global, entre outras possibilidades), como estratégia para proporcionar aos estudantes a observação para além de aspectos materializados nas edificações e paisagens do objeto em estudo.

5º passo (construção e apresentação do relatório da atividade)

Na última etapa, os estudantes são desafiados a construir um produto final (relatório, poema/poesia, música, ilustração/imagem – ou uma outra linguagem –, que represente a sua compreensão do objeto observado). É importante que o produto final expresse a compreensão dos estudantes para além do objeto empírico. Esse é um grande desafio, tendo em vista que os estudantes, para a realização da atividade, terão que mobilizar processos cognitivos e recorrer às suas anotações de modo que consigam, a partir das observações realizadas: identificar, caracterizar, reconhecer, mas também analisar, comparar, relacionar (entre outras possibilidades) eventos e fenômenos estudados. Essas ações devem proporcionar aos estudantes ver e compreender o fenômeno empírico, mas também estabelecer analogias, relações e conexões para a compreensão de eventos e fenômenos em outras escalas.

Dessa forma, a partir do entrelace entre as perspectivas teórico-conceituais e metodológicas indicadas por Leontiev (1984, 2004, 2010), a prescrição normativa apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o percurso didático proposto por Cavalcanti (2014, 2019a) e o trabalho de campo (destacado por Azambuja 2012 e Cavalcanti 2002) como recorte metodológico. Concebe-se que o entrelace de múltiplas perspectivas e abordagens teórico-metodológicas deve considerar também, na mediação didático-pedagógica de temas e conteúdos do ensino de Geografia, situações de aprendizagem a partir das relações estabelecidas pelos jovens escolares em suas práticas espaciais cotidianas.

Nesse sentido, considerando as perspectivas destacadas (do percurso didático e da aula-campo), apresenta-se a seguir abordagem teórico metodológica indicada por Cavalcanti (2014, 2019a), tendo em vista o enfoque e as escolhas adotadas na investigação, bem como as possibilidades indicadas pelo documento normativo (especialmente pela BNCC). A seguir (quadro 6) evidencia-se uma possibilidade de mediação didático-pedagógica para a mobilização cognitiva dos estudantes para o processo de aprendizagem considerando as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares e o cotidiano urbano como aspecto mobilizador para a Atividade cognitiva.

Quadro 6. Percurso para mediação didático-pedagógica no ensino de Geografia

MEDIAÇÃO DIDÁTICA DE TEMAS/CONTEÚDOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA			
Objeto de conhecimento da habilidade EM13CHS206: Ocupação humana e a produção do espaço			
Problematizar	Sistematizar	Sintetizar	Generalizar
Situações empíricas	Processos de abstração	Concreto pensado	
Como imagina que a cidade que você vive teve início? Como você imagina que viviam os primeiros moradores - como eram suas casas, as ruas, o transporte, o comércio, como era a vida cotidiana da cidade? No período atual como a cidade está organizada (considerando aspectos como centro-periferia, rural-urbano)? Na sua cidade, quem são os agentes produtores do espaço? Como são as paisagens da cidade, considerando a relação centro-periferia? Quais são os referentes de localização na cidade e como localizar a cidade no espaço geográfico? A cidade em que você vive estabelece conexões/relações com outras cidades/lugares, como?	Abordar a história da ocupação humana no planeta Terra e aspectos do desenvolvimento das sociedades em diferentes espaços e tempos; Destacar o desenvolvimento da técnica na produção do espaço; Estabelecer correlações entre o desenvolvimento técnico e a produção do espaço em diferentes contextos; Identificar e explicitar relações entre o modo hegemônico de organização político-econômica e social e a produção do espaço; Destacar aspectos presentes na cidade, contexto de vida dos estudantes, que estão presentes em outras cidades, próximas e/ou distantes.	Formulação de um produto (desenho, imagem, ilustração, poema/poesia, narrativas ou mesmo uma definição conceitual, entre outras possibilidades) que explicita a produção e organização do espaço (especialmente do espaço urbano, explicitando desigualdades sócio-espaciais presentes nas cidades atuais), considerando, nesse processo, o entrelace entre aspectos do cotidiano (abordados na problematização) e aspectos teórico-conceituais (abordados na sistematização).	Usos do conceito para explicar a produção do espaço urbano em cidades pequenas, médias, regiões metropolitanas e grandes cidades, bem como explicar a produção do espaço como resultante de relações capitalistas mais amplas (que, inseridas na ordem global, se expressam nos mais distintos lugares).

Elaborado pelo autor, fonte: Cavalcanti (2014, 2019a), 2025.

Essa proposição parte dos delineamentos prescritivos trazidos pela BNCC, a partir da habilidade EM13CHS206, que prescreve: “Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico” (Brasil, 2018, p. 573).

É importante ressaltar que a perspectiva teórico-metodológica proposta considera a interrelação das fases e a complexificação dos processos. Nesse sentido, cumpre destacar que as fases (etapas) não são processos lineares, mas processos entrelaçados e interdependentes, que se expandem em um movimento espiral, partindo de situações empíricas, passando por processos de abstração e alcançando a complexificação máxima que é o estágio do concreto pensado, no qual os estudantes serão capazes de utilizar o conceito em situações escalares mais amplas e complexas.

Uma outra possibilidade destacada é a aula campo, tendo como referência as habilidades escolhidas para a exemplificação deste encaminhamento e considerando que as cidades pequenas, recorte espacial da pesquisa, abrigam dinamismo associado à prática do ecoturismo e do agronegócio. Esta abordagem pode desencadear os motivos para a mobilização da Atividade de aprendizagem, tendo em vista que os estudantes, geralmente, mostram-se instigados a compreender as dinâmicas que os impactam de forma mais direta.

Dessa forma considerando a habilidade EM13CHS401, que preconiza a “identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos” (Brasil, 2018, p. 576), pode-se indicar, considerando os aspectos teórico-conceituais da teoria da Atividade proposta por Leontiev (1984, 2001, 2010), a realização da aula-campo como mobilização para a aprendizagem, tendo em vista que os jovens escolares entrarão em contato, de modo orientado, com aspectos que os possibilitarão compreender seu cotidiano imediato (seu mundo de vida) em suas relações com outros lugares e, como estes aspectos impactam sua vida diariamente.

Considerando a abordagem teórico-metodológica e a perspectiva didático-pedagógica assumida, os passos propostos para a realização da aula-campo e o objeto do conhecimento

proposto pela habilidade EM13CHS401, propõe-se a realização da aula-campo de acordo com indicações/encaminhamentos destacados no quadro 7.

Quadro 7. Proposta para realização de aula-campo

Objeto de conhecimento da habilidade EM13CHS401: as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais, as novas formas de trabalho em diferentes espaços-tempos e contextos.				
PASSO 1	PASSO 2	PASSO 3	PASSO 4	PASSO 5
Atividade para casa	Atividade em sala de aula	Preparação prática para a aula-campo	Realização da aula-campo	Elaboração do produto final
A partir do seu caminho casa-escola, construa um mapa mental situando objetos (fixos e fluxos) que você considera mais significativo para explicar as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais do espaço e relacionadas ao mundo do trabalho.	Abordagem teórico-conceitual das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais, destacando como esse quadro tem se reverberado no espaço e no mundo do trabalho.	Organização do itinerário; coleta da anuência de pais/responsáveis; viabilização do transporte e composição da equipe de apoio. Organização da abordagem metodológica e didático-pedagógica para a realização prática da aula-campo.	Orientar os estudantes a observar, identificar, descrever e relacionar a expressão das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais que estruturam o espaço urbano e as novas formas de trabalho, considerando as relações entre os espaços rural-urbano e a dinâmica local-global.	Construir um produto final (considerando a multiplicidade de linguagens), que na ótica dos estudantes represente a sua compreensão das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais que (em diferentes espaços e tempos) condiciona, estrutura o mundo do trabalho e produz/reproduz o espaço. É importante destacar que o produto final deve representar a construção dos conceitos de transformações técnicas e mundo do trabalho (entre outros) para além da perspectiva empírica do objeto observado.

Elaborado pelo autor, 2025.

Destarte, como já destacado, a aula-campo é uma importante possibilidade para relacionar forma e conteúdo e potencializar processos de ensino e aprendizagem. A metodologia proposta para a realização da aula-campo potencializa o confronto/encontro entre aspectos

empíricos e aspectos teórico-conceituais mobilizando nos estudantes os motivos para entrarem em Atividade cognitiva.

Desse modo concebe-se que os encaminhamentos propostos, sustentados teórico-metodologicamente pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e na perspectiva metodológica da Atividade, são potentes possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, considerando o estabelecimento de relações entre as práticas espaciais urbanas de jovens escolares em cidades pequenas e o ensino de Geografia.

Portanto, concebe-se que compreender a cidade em sua concretude e materialidade, como locus de realização do modo de vida hodierno, é fundamentalmente importante para a apreensão das espacialidades constituídas e das práticas sociais delas derivadas. A compreensão deste processo, à luz do materialismo histórico e dialético e da Teoria Histórico-Cultural, constitui-se como um potente aspecto para a compreensão do quadro social e para a mediação didática de temas e conteúdos no ensino de Geografia. Dessa forma, entende-se que o contexto social, histórico, cultural e espacial dos sujeitos na cidade pequena constitui-se como mediação para a apreensão do espaço geográfico como totalidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu conheço o medo de ir embora
Não saber o que fazer com a mão
[...]
O futuro agarra a sua mão
Será que é o trem que passou
Ou passou quem fica na estação?
Eu conheço o medo de ir embora...
(Montenegro, 2008)*

Os esforços e a dedicação empreendidos na realização deste trabalho constituem um longo percurso que tem como marco inicial as primeiras aulas da graduação em Geografia, cursada na Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, entre 2002 e 2005. As reflexões apresentadas resultam também de inquietações suscitadas desde a educação básica. Entre estas inquietações estavam e, estão o distanciamento entre a cidade vivida e a cidade estudada nas aulas de Geografia. Particularmente esse distanciamento esteve presente durante a formação (dita inicial) e também durante a prática docente como professor da educação básica.

Desse modo, este trabalho resulta em uma tentativa de aproximação entre o ensino de Geografia e a vida dos jovens escolares na cidade pequena, concebendo que as práticas espaciais urbanas dos estudantes na cidade constituem-se como aspecto potencializador para a educação geográfica. Considero que esta relação pode fundamentar possibilidades para dar significado ao ensino de Geografia na escola, estruturando e organizando, processos de ensino e aprendizagem, a compreensão das relações espaciais empreendidas pelos sujeitos na cidade em que vivem e como essas relações estão inseridas em um contexto mais amplo. A compreensão desse quadro contribui para a formação do pensamento geográfico e para a formação, exercício e atuação cidadã.

Diante do problema da pesquisa e dos objetivos propostos, buscou-se compreender as aproximações e distanciamentos entre a geografia da vida dos estudantes e o ensino de Geografia na escola, considerando como importante mediação nesse processo, as práticas espaciais dos jovens escolares. Nesse sentido, ao identificar a existência de limites e fragilidades na articulação entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares na cidade

pequena e o ensino de Geografia na escola, buscou-se evidenciar e destacar relações entre o cotidiano urbano e suas potencialidades para a educação geográfica.

Assim, a partir dos dados e informações levantados nas etapas da pesquisa empírica, buscou-se identificar e articular as inter-relações possíveis entre as práticas espaciais urbanas de jovens escolares na cidade pequena e o ensino de Geografia, como forma de significar e ressignificar temas e conteúdos da Geografia escolar, tendo como referência as relações entre as dimensões local e global e a formação para o exercício da cidadania no cenário das cidades pequenas.

Nesse percurso, a caracterização da cidade pequena, a partir dos recortes adotados e escolhas assumidas no desenvolver da pesquisa, revelou aspectos do fenômeno urbano em sua menor expressão. As particularidades/singularidades das cidades pequenas evidenciaram um cenário de vida marcado pela pessoalidade e intensidade de relações, que são potencializadas pela vida acontecendo em um recorte espacial extremamente reduzido. Nesse contexto, o cotidiano, caracterizado e demarcado por práticas espaciais que se encontram inseridas na dimensão de realização da vida, evidenciou aspectos constitutivos do fenômeno urbano em cidades pequenas. Revelando relações e práticas sociais limitadas a itinerários rigidamente demarcados que, entretanto, a partir das práticas espaciais, empreendidas e estabelecidas pelos sujeitos, ganham novo significado.

Identificou-se que, na cidade pequena, as práticas espaciais dos jovens escolares sujeitos da pesquisa encontram-se adstritas a itinerários que revelam as limitações de suas vidas urbanas. Os percursos que realizam são demarcados pelas relações formais que estabelecem com o espaço urbano (ir para escola, para igreja, ao supermercado), mas, em grande medida, ao realizarem esses percursos coletivamente, atribuem-lhe novo significado. Este aspecto potencializa sua condição juvenil, tendo em vista que, ao percorrerem a cidade coletivamente, a passos lentos e conversas animadas, significam e ressignificam os espaços, estabelecendo espacialidades juvenis e um mundo de relações, que estruturam-se para além das relações formais.

Nesse percurso, foi possível vislumbrar e estabelecer nexos e relações entre as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares no cenário da cidade pequena e o ensino de Geografia na escola. Compreendendo que as cidades pequenas, recorte da pesquisa, por apresentarem espraiamento urbano extremamente reduzido, podem ser percorridas inteiramente a pé, aspecto que possibilita a observação das paisagens, dos ritmos, dinâmicas próprias e dos modos de vida

que se desenvolvem no cenário urbano. Entende-se que, no processo de ensino e aprendizagem, este aspecto pode fundamentar e estruturar a significação de temas e conteúdos de ensino de Geografia.

Nessa perspectiva, vislumbrou-se que as práticas espaciais urbanas dos jovens escolares, inseridas na dimensão de realização da vida dos sujeitos, proporcionam o despertar para a compreensão das distintas espacialidades constituídas no lugar, bem como as relações, nexos e conexões com a totalidade. É importante destacar que a observação, descrição, análise e compreensão de eventos e fenômenos pode fundamentar a problematização de temas e conteúdos no ensino de Geografia na escola. Nesse sentido, ao abordar temáticas que aflige direta ou indiretamente a vida na cidade pequena e, que estão também inseridas em um contexto mais amplo, pode-se proporcionar potentes possibilidades para a compreensão do lugar e do mundo.

Assim, considerando a materialidade e a concretude o espaço urbano, as práticas sociais e espaciais estabelecidas pelos sujeitos e a complexidade inerente aos processos de ensino e aprendizagem, buscou-se a proposição de encaminhamentos didático-pedagógicos de modo a contribuir para processos de mediação considerando os recortes espacial e temático da pesquisa. Nesse percurso considerou-se como fundamental, para a organização de processos de ensino e aprendizagem, o estabelecimento de relações diretas com o espaço urbano da cidade pequena por meio da valorização de práticas de mediação que proporcionem aos estudantes relacionar a geografia da sua vida e o ensino de Geografia na escola.

Faz-se importante destacar que os resultados da pesquisa indicam para práticas de ensino e aprendizagem que concorrem para a permanência das limitações e fragilidades entre a geografia da vida dos estudantes e o ensino de Geografia na escola; de outro modo, é também fundamental destacar que os estudantes, ao viverem o espaço urbano a partir de suas possibilidades, atribuem-lhe significado novo e constituem suas espacialidades, mesmo em cenários adversos; que há uma espécie de entrelace entre razões local e global, expressando-se de distintas formas nas cidades pequenas recorte espacial da pesquisa; que discursos ideológicos e hegemônicos são reproduzidos pelos estudantes em situações diversas, desde aspectos que reforçam desigualdades de gênero à valorização da cidade grande como modelo de cidade.

Outrossim, compreende-se que estes aspectos constituem-se como possibilidades e potencialidades para o ensino de Geografia. No entanto, são as práticas didático-pedagógicas empreendidas pelo professor que devem orientar o processo de mediação de temas e conteúdos

do ensino de Geografia. Esse aspecto reforça o papel do professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, mas reforça também o papel dos estudantes como sujeitos ativos, que a partir de suas práticas espaciais e vivências estabelecidas na cidade pequena e, em distintos contextos contribuem para o encontro e confronto entre saberes cotidianos e conhecimentos científicos.

Portanto, considerando o percurso realizado, reafirma-se a tese de que as práticas espaciais dos jovens escolares em cidades pequenas, quando inseridas e articuladas ao ensino de Geografia, constituem aspecto potencializador na mobilização de processos de aprendizagem, que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos e para a formação cidadã. Entretanto, compreende-se que a referida relação encontra-se subsumida em práticas formais rigidamente estabelecidas pelo currículo escolar. Este aspecto limita o processo de ensino e aprendizagem ao atendimento das prescrições normativas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando o Ensino). 90p.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. [Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira]. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 294p.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.)
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª Ed. Papirus. 2012. Pp. 55-70
- ARAÚJO, Wanessa dos Santos Vieira; SOUZA, Luana Elayne Cunha de. Representações sociais do assédio de rua para brasileiros. **Psicologia e Saber Social**, v. 10, n.2, pp. 177-208, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/download/83394/49596/304426>>. Acesso em: 17 de out. 2024.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54. Jul./dez, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2012v27n54p181>>. Acesso em: 16 de abril, 2025. Pp. 181-195
- BACELAR, W. K. A. **A pequena cidade nas teias da aldeia global as relações e especificidades sócio-políticas nas pequenas cidades de Estrela do Sul e Grupiara - MG**. 2008. 411 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª Ed. Papirus. 2012. Pp.71-90.
- BELCHIOR, Antônio Carlos G. F. Fernandes. Fotografia 3x4. In: BELCHIOR, Antônio Carlos Gomes Fontenelle Fernandes. **Alucinação**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. Deezer (5min 23seg).
- BENTO, Izabella Peracini. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/7face1b4-e74f-44a1-a475-c4fd1eb6d1c4/content>>. Acesso em: 25, out. 2024.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª Ed. São Paulo - SP, Editora Martins Fontes, 2000. 520p.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço apropriado. **Rev. Estudos Avançados**, v. 27 (79), Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2013. Pp. 133-144. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/Bw9dSHXsM8mC6bg9X7NLDTH/>>. Acesso em 26 de set. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo - SP, Brasiliense, 2004. 234p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2018, 600p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf> Acesso em 20 de maio. 2025.
- BRASIL. **Portal da Transparência, Controladoria-Geral da União**: Santa Tereza Do Tocantins / TO. [online], Brasília-DF, 2024a. Disponível em: <<https://portaldatransparencia.gov.br/localidades/1719004-santa-tereza-do-tocantins?ano=2024>>. Acesso em: 07 de jan. 2025.

BRASIL. **Portal da Transparência, Controladoria-Geral da União**: Lajeado / TO. [online], Brasília-DF, 2024b. Disponível em: <<https://portaldatransparencia.gov.br/localidades/1712009-lajeado?ano=2024>>. Acesso em: 07 de jan. 2025.

BUNGE, M. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Maria Dolores Gonzalez Rodriguez. São Paulo: Siglo XXI editores SA, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. A cidade como conceito e como conteúdo. In: CALLAI, Helena Copetti; OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de; COPATTI, Carina (Orgs.). **A cidade para além da forma**. Curitiba: Editora CRV. 2018. p. 115-128 (Coleção Cidade: Conhecer e interpretar para compreender o mundo da vida – Volume I).

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 18 de março, 2023.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Coimbra (Portugal), 2004. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>>. Acesso em 26 de ago. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. 6ed. In: CASTROGIOVANNI, et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Medição. 2000. p. 85-136.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço-Tempo da Vida Cotidiana na Metrópole**. São Paulo: Labur Edições, 2017, 2ª edição revisada, 317p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. 98p. (Coleção repensando a Geografia).

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: contexto, 2007a. 123p. Disponível em: <http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espaco_urbano.pdf>. Acesso em: 12 de mar. 2023.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007b. 85 p. Disponível em: <http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf>. Acesso em: 14 de mar. 2023.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Uma leitura sobre a cidade. **Revista Cidades**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 11–30, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12527>>. Acesso em: 13 maio de 2025.

CARRANO, Paulo Cezar. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. **Comunicação. II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação**, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/1204543/Jovens_escolas_e_cidades_entre_diversidades_desigualdades_e_desafios_a_convivencia>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003. 180p.

CASSAB, Clarice. Pensando Juventudes e Cidade a partir da experiência de jovens cotistas. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). **Geografias das Juventudes**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - GEPJUVE, Porto Alegre, RS: 2023. Pp. 77-107.

CASSAB, Clarice. Contribuições à construção das categorias jovens e juventudes. **Revista Locus**, Juiz de Fora, v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20352/10774>>. Acesso em: 08 de abril de 2025.

CASSAB, Clarice. Os jovens e a cidade: relações e representações. **Revista de Geografia**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 26–39, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/228787>>. Acesso em: 26 jan. 2025.

CASTRO, Lucia Rabello. **A aventura urbana**: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Editora 7Letras, 2004. 264p.

CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (orgs.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre – RS, Mediação, 2000. Pp. 13-84.

CATANI Afrânio Mendes; GILIOLI Renato de Sousa Porto. **Culturas juvenis**: múltiplos olhares. São Paulo (SP). Editora Unesp, 2008. 113p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia-GO, C&A Alfa Comunicação, 2024. 191p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Juventudes, Ensino de Geografia e formação/ação cidadã. In: OLIVEIRA Victor Hugo Nedel (org.). **Geografias das Juventudes**. Porto Alegre – RS, GEPJUVE, 2023. Pp. 155-179. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/nugea/wp-content/uploads/sites/338/2023/04/2023033101555197865geografiasdasjuventudes1978655.pdf>>. Acesso em 15 de out. 2024

CAVALCANTI, Lana de Souza. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan. **Geografia Escolar**: diálogos com Vigotski. Goiânia-GO, C&A Alfa Comunicação, 2021. Pp. 13-33.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia-GO, C&A Alfa Comunicação, 2019a. 231p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Ed. Contexto, 2019b. Pp. 66-78

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os jovens escolares e a sua geografia: suas práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia – GO, Editora da PUC Goiás, 2015. 13-30pp.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. **Ensino de geografia e metrópole**. 1ª ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Temas da Geografia na Escola Básica**. 1ª Ed. Papyrus, Campinas-SP, 2013a. Pp.65-93.

CAVALCANTI Lana de Souza. Jovens Escolares e a cidade: Concepções e Práticas espaciais Urbanas Cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, Volume Especial, n. 35, p. 74-86, 2013b. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2171>>. Acesso em: 12 de mar. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012a. 190p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus editora, 2012b. 289p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial,

p. 193-203, out. 2011a. Disponível em: < <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563>>. Acesso em 09 de abril, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL vol. 2, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica, julio-diciembre, 2011b, pp. 1-18. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820130.pdf>>. Acesso em: 06 de abril, 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Editora Ijuí, 2011c. Pp. 35-59.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. **Anais do I Seminário Nacional, Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte - MG, novembro de 2010. Pp. 1-16. Disponível em: <<https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/CAVALCANTI-LANA-DE-SOUZA.-A-GEOGRAFIA-E-A-REALIDADE-ESCOLAR-CONTEMPOR%C3%82NEA-ENDIPE-BH.pdf>>. Acesso em 01 de out. de 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Santiago de Chile, Universidad Academia del Humanismo Cristiano, 2009. p. 135-151.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases Teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____. (org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. 152p. p. 27-49. Disponível em <<http://nepeg.com/livros/formacao-do-professor/>>. Acesso em: 19 de março, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZtxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 de mar. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CESAR, Constança Terezinha Marcondes. Imaginário, utopia, democracia. **PROMETEUS**, ano 7, v. 7, n. 16 – Jul-dez, 2014, p. 211-218. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/download/2352/2528/7954>>. Acesso em 24 de out. 2024.

CHRISTAN, Patrícia. **A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia**. 2020. 202f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. 2020.

CLAVAL, Paul. A festa e a cidade. **CIDADES** (Apresentação), v. 8, n. 13, 2011. Pp. 27-42. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/issue/view/134>>. Acesso em: 10 de out. 2024.

COPATTI, Carina. Cidade [Apresentação]. In: CALLAI, Helena Copetti, *Et. al.* **O estudo da cidade: das vivências à formação cidadã**. Ed. Unijuí, 2021. Pp.9-11

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. **Revista CIDADES**, v. 4 n. 6, 2007, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Santa Catarina - SC. Pp. 62-72. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12795>>. Acesso em 26 de set. 2024.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 1989. 94p.

COSTA Sandra Maria Fonseca da. As cidades pequenas no contexto da Região Intermediária de Breves: uma análise exploratória. In: SILVA, Paulo Fernando Jurado da. [et al.]. **Cidades pequenas no contexto brasileiro: perspectivas de estudo**. [livro eletrônico] 1. ed. -Porto Alegre - RS, Totalbooks, 2023. Disponível em: <<https://totalbooks.com.br/wp-content/uploads/2023/04/CIDADES-PEQUENAS.pdf>>. Acesso em 11 de out. 2024

- DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** (Orgs.) – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas - SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de jan., 2025.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n° 24, p. 40-52. Set-Dez 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwsDty/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 de jan., 2025.
- DAYRELL Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. Ed. UFMG, Belo Horizonte – MG, 2001. Pp. 136-161.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 351p.
- DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In DENZIN, Norman. K., & LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2º Ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. Pp.15-41
- ENDLICH, Angela Maria; ROCHA, Márcio Mendes (orgs.). **Pequenas cidades e desenvolvimento local**. Maringá: PGE, 2009. 147p.
- ENDLICH, Angela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades no Noroeste do Paraná**. 2006. 505p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae disimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Pp. 175-197.
- ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. “Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas”. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.
- ESTRADA NOVA. Oswaldo Montenegro. In: **Intimidade**. Rio de Janeiro-RJ: Som Livre, abril, 2014. Youtube. 3’ 52”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VO5AZiU3tHU>>. Acesso em: 11 de jun. 2025.
- FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, pp. 225-234, maio/ago., 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24124>>. Acesso em: 29 de out. 2024.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. [Tradução: Izabel Magalhães] Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001. 316p.
- FERREIRA, Afonso Vieira. A cidade [pequena] e o ensino de geografia: um retrato de pesquisas realizadas entre 2010 e 2022. **Anais do XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://www.enpeg2024.com/anais>>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- FERREIRA, Afonso Vieira; REIS, Matheus Henrique de Assis; SANTOS, Victor Alves. A cidade: objeto de estudo da ciência geográfica e objeto de conhecimento para o ensino de geografia - uma experiência de ensino em uma cidade pequena. **VI Simpósio Nacional Sobre Pequenas Cidades**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS – Campo Grande, 2022. Disponível em: <<https://eventos.uems.br/pagina/p/simpósio-nacional-sobre-pequenas-cidades/anais>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FERREIRA, Afonso Vieira. **Educação Geográfica e o ensino das cidades**: reflexões a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dissertação (Mestrado acadêmico) - Curso de pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional–TO, 2020a.

FERREIRA, Afonso Vieira. A cidade na história: concepções de cidade e uma breve leitura da produção de espacialidades urbanas. **Humanidade & Inovação**, v. 10 n. 22. Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), 2020b. Pp. 296-310. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8496>>. Acesso em 24 de jan., 2025

FERREIRA, Álvaro. **A cidade que queremos**: produção do espaço e democracia. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021. 282p.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. [Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves]. 3ª Ed. Forense-Universitária, Rio de Janeiro (RJ), 1987. 239p.

FRESCA, Tânia Maria. Em defesa dos estudos das cidades pequenas no ensino de Geografia. **Revista Geografia**, Londrina, v. 10, nº 1, jan/jun, 2001. Pp. 27-34. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10212>>. Acesso em 06 de junho, 2022.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, SP, 1999 Brasiliense. Pp.15-50.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 64-89

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Humanas**. Brasília, Liber Livro Editora, 2005. 77p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3. Itajaí-RS. 2003. Pp. 381-392. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/734>>. Acesso em 15 de ago, 2024

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320p.

GOMES, Rodrigo Rodrigues Freire. **Práticas espaciais e ensino de Geografia: uma proposta de sequência didática com alunos da EAJA**. 152f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. [Tradução: Carlos Nelson Coutinho]. 3ª Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1994. 352p.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Paco Editorial, Jundiaí-SP: 2017.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **Revista EM PAUTA**, Rio de Janeiro, 1º Semestre de 2015, n. 35, v. 13, pp. 126-152. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13641>>. Acesso em 04 de março, 2025.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, n. 26, São Paulo, p. 09-17. 2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74124>>. Acesso em: 10 de jun. 2025.

HEGEMONIA. In: JOHNSON Allan G. **Dicionário de sociologia: Guia prático da linguagem sociológica** [Tradução: Ruy Jungmann]. 1ª Ed. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1997, (518p.). p. 219

HEGEMÔNICO. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia** [Tradução: Alfredo Bosi]. 5ª. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2007 (1026p.). p. 497

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. [Tradução: Carlos Nelson Coutinho/Leandro Konder]. 8ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 158p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Tabela 9923 - População residente, por situação do domicílio [online]. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: < <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9923#resultado>>. Acesso em: 07 de jan. 2025

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Proposta metodológica para classificação dos espaços do rural, do urbano e da natureza no Brasil**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro-RJ: 2023. 174p. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102019.pdf>>. Acesso em: 29, de agosto, 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Santa Tereza do Tocantins**, Código: 1719004 [online]. Rio de Janeiro: IBGE, 2025a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/santa-tereza-do-tocantins.html>>. Acesso em: 07 de jan. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: Lajeado-TO**, Código: 1712009 [online]. Rio de Janeiro: IBGE, 2025b. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/lajeado.html>>. Acesso em: 07 de jan. 2025.

IBIAPINA, Ivana Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília-DF, Brasil, Líber Livro Editora, 2008. 136p.

JURADO DA SILVA, Paulo Fernando; SPOSITO, Eliseu Savério. Discussão geográfica sobre cidades pequenas. **Geografia**, Rio Claro-SP, v. 34, n. 2, p. 203-217, mai. - ago., 2009. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/3170/3931>>. Acesso em 20 de jan., 2025.

KOOGAN Abrahão; HOUAISS Antônio, **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. 4.ed. - Rio de Janeiro: Seifer, 1999. 1808p.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. [Tradução: Maria Cecília França] 19ª Ed. Campinas - SP: Papirus, 2012. 238p.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Trad. Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 192p.

LEFEBVRE, Henri. **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. 476p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução (Rubens Eduardo Frias) 5 ed. São Paulo: Centauro, 2001a. 146p. Tradução de: Le Droit à la Ville.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do Capital** [La Pensée Marxiste et la Ville - Trad. Maria Helena Rauta Ramos; Marilene Jmaur]. 2ª Edição Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001b. 180p.

LEFEBVRE, Henri. **Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. [Tradução: Alcides João de Barros] São Paulo: Ática, 1991. 217p

LEITE, Edson José Diniz. **As práticas socioespaciais de alunos do ensino médio do bairro Taquara – Duque de Caxias-RJ**. 157f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2019.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª edição. São Paulo: ícone, 2010. Pp.59-83.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. 234p.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de México, México: Editorial Cartago de México, 1984. 234p.

LIBÂNIO, José Carlos. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. In: RICHTER Denis; SOUZA Lorena Francisco de; MENEZES Priscylla Karoline de. (Org.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. Disponível em: <<https://nepeg.com/livros/percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-geografia-escolar/>>. Acesso em 24 de maio de 2025.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. **A pesquisa qualitativa em Geografia**. Caderno Prudentino de Geografia, nº 37, v.2, 2015. p. 27-55. Disponível: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708/3618>>. Acesso: 05 de maio, 2022.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. [Título original: The Image of the city – Tradução: Maria Cristina Tavares Afonso], Edições 70, Lisboa (Portugal), 1980. 200p.

MADDOEUF, Anna. Uma semana da vida de uma cidade: sobre os Múldis do Cairo. **CIDADES**, v. 8, n. 13, 2011. Pp. 305-315. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12710>>. Acesso em: 24 de out. 2024.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS André Ricardo; RESENDE Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. 260p.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **D.E.L.T.A** [online]. 2005, v. 21, n. esp., p .1-9. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/LgkQwhZgkLdsMnvDLHh7znz/?lang=pt>>. Acesso em: 07 fev. 2025.

MAGALHÃES, Izabel. **Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000. 181p.

MARCONI Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 172p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª Ed. São Paulo: Expresso Popular. 2008

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846**. São Paulo: Boitempo, 2007. 614p.

MELO, Nágela Aparecida de. **Pequenas cidades da microrregião geográfica de Catalão (GO): análises de seus conteúdos e considerações teórico-metodológicas**. 2008. 437f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MONTENEGRO Oswaldo. Estrada nova. In: **Intimidade**. Rio de Janeiro-RJ: Som Livre, 2008. Youtube. Deezer (3min 52seg).

MONTENEGRO Oswaldo. Sem mandamentos. In: **Oswaldo Montenegro, ao vivo: 25 anos**. Rio de Janeiro-RJ: Warner Music, 2004. Deezer (3min 09seg).

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza. As cidades os sujeitos e as práticas espaciais cotidianas. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza (Orgs.). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011. Pp. 13-30

MOREIRA JUNIOR, Orlando. As cidades pequenas como componente curricular para a geografia escolar. **Revista Formação** [online], vol. 2; n. 23, abr/2016. 20-37. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/download/3956/3350/15199>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. Ed. Contexto, São Paulo – SP, 2008. 192p.

MOROSINIA Marília Costa; FERNANDES Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 20 de jan. 2025

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. Tradução (Neil R. da Silva) 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 742p. Tradução de: *The City in History: Its Origins, Its Transformations, and Its Prospects*.

NATURATINS - INSTITUTO NATUREZA DO TOCANTINS. **Plano de Manejo do Parque Estadual do Jalapão – PEJ**: MRS Estudos Ambientais Ltda. Palmas-TO, 2003. Disponível em: <<https://jbb.ibict.br/handle/1/271>>. Acesso em: 25 de set. 2025

NELSON, C., Treichler, P. A.; GROSSBERG, L. **Cultural studies**: An introduction. In L. Grossberg, C. Nelson, & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies*, 1992, pp. 1-16. New York: Routledge.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Geografias das Juventudes: mapeando espacialidades juvenis. **GeoPUC**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 16, p. 1-9, 2024. Disponível em: <<https://geopuc.emnuvens.com.br/revista/article/view/90>>. Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Jovens olhares sobre a cidade**: lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses. 210f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2020.

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

PARK, Robert. **On Social Control and Collective Behavior**. 1ª Edição. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 274p.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.

PAULA, Flávia Maria de Assis. Juventude e cidades: uma leitura espacial. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza.; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia – GO, Editora Espaço Acadêmico, 2016. Pp. 21-44.

PAULA, Flávia Maria de Assis. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade**. 2013a. 203f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2013.

PAULA, Flávia Maria de Assis; PIRES, Lucineide Mendes. Os jovens e a cidade: práticas espaciais, redes de sociabilidade e constituição de territorialidades. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 35, Volume Especial, p. 87-106, 2013. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2262>>. Acesso em 15 de out. 2024

PINHEIRO, Tiago Felis. **As Práticas Espaciais Cotidianas na Cidade de Goiânia como Referência para o Ensino de Geografia**. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2020.

PIRES, Lucineide Mendes. **Culturas Geográficas de alunos-jovens**: uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2013.

PIRES, Mateus Marchesan. A mediação simbólica dos meios visuais no ensino de Geografia: contribuições da teoria histórico-cultural. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan. **Geografia Escolar**: diálogos com Vigotski. Goiânia-GO, C&A Alfa Comunicação, 2021. Pp. 35-54

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Propostas para o ensino de cidade: problematizar, sistematizar, sintetizar e significar. In: OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; PIRES, Lucineide Mendes. **Ensinar sobre a cidade**. Goiânia-GO: Editora Espaço Acadêmico, 2017. Pp. 13-30

PRADO, Rosane M. Cidade Pequena: Paraíso e Inferno da Pessoaalidade. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, nº 4, pp. 31-56, 1995. Disponível em: < <http://ppcis.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Cadernos-de-Antropologia-e-Imagem-4.-A-cidade-em-imagens.pdf>>. Acesso em 21 de out. 2024.

RIBEIRO, Reuvia de Oliveira. **Formação cidadã, juventude e trabalho: a geografia na formação de jovens e adultos**. 134f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO. 2011.

RICOUER, Paul. **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II**. Paris: Le Seuil, 1986.

ROSSI, Rafael. Geografia e ideologia. **Revista Formação (ONLINE)**. Vol. 24; n.43, set-dez/2017. p.5-21. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/4779/3993>>. Acesso em: 30 de out., 2024.

SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SALMERON, Lucas da Silva; ENDLICH, Angela Maria. As pequenas cidades e o ensino de geografia: uma aproximação necessária. **Geomae**, Campo Mourão, v. 12, n. especial Sinapeq, p. 565-582, 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/geomae/article/view/5878>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SALMERON, Lucas Da Silva; ENDLICH, Angela Maria. O potencial educativo das pequenas cidades no ensino de geografia. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021b. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77677>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SANTOS, Douglas Souza dos. **Territorialidades dos jovens estudantes do ensino médio do município de Palmas-TO**. 148f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional-TO, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1369/1/Douglas%20Souza%20dos%20Santos%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 26, out. 2024.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Desigual: A especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos**. [Trad. Antonia Déa Erdens e Maria Auxiliadora da Silva]. 3ª Edição (2ª reimpressão). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018a.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5ª edição (4ª reimpressão), São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018b.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5ª Edição. São Paulo: Edusp, 2014a. 120p.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 6ª Ed. São Paulo: Edusp, 2014b. 136p.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio Técnico-Científico Informacional**. 5ª Edição. São Paulo: Edusp, 2013a. 174p.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. 3ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 308p.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade: ensaios**. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1979. 156p.

SARAIVA, Aléxia Silva. ONU-Habitat: população mundial será 68% urbana até 2050. **Nações Unidas, Brasil**. 2022. Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/188520-onu-habitat-popula%C3%A7%C3%A3o-mundial-ser%C3%A1-68-urbana-at%C3%A9-2050> >. Acesso em: 20 de jan. 2025.

- SILVA, Alcinéia de Souza. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia**. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF. 2017.
- SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro de. As cidades pequenas e o ensino de geografia: uma análise a partir do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). **GEOMAE**, Campo Mourão, v.12, n. especial Sinapeq, p.549-564, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/geomae/article/view/5877/3901>>. Acesso em 20 de jan., 2025.
- SILVA, Dorivã Borges da. Passarim do Jalapão. In: SILVA, Dorivã Borges da. **Passarim do Jalapão**. São Paulo: Sonopress-Simo Indústria e comércio fonográfica LTDA, 2000. Deezer (4min 08seg).
- SILVA, Joseli Maria. Culturas e territorialidades urbanas: uma abordagem da pequena cidade. **Revista de História Regional**, v. 5, n. 2. Pp. 09-37, 2007. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2109>>. Acesso em: 21 out. 2024.
- SILVA, Rafael Santos; CASSAB, Clarice. Juventudes, bairro e cotidiano em Juiz de Fora. **Revista Geografia**, n. especial. v.1, p.1-7, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/17963/9270>>. Acesso em: 23 de out. 2024.
- SILVA JÚNIOR, Antonio Soares da; PINHEIRO, Gustavo Cândido; NASCIMENTO, Iara de Sousa. Ideologia. In: IRINEU, Lucineudo Machado (org.) et al. **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Pp. 65-84. Disponível em: <<https://www.uece.br/wp-content/uploads/2021/08/An%C3%A1lise-de-Discurso-Cr%C3%ADtica-VOL1-conceitos-chave.pdf>>. Acesso em: 30 de out., 2024.
- SILVA, Vanelly Andressa da. **Juventudes e suas práticas de lazer na cidade de Matias Barbosa-MG**. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2022.
- SOUZA, Camila Vianna de. **As práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ**. 2017. 224f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2017.
- SOUZA, Karin Gabriel Silva Moreno de. **Jovens de cidades pequenas no interior paulista: práticas espaciais e tempo livre**. 2020. 275f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP. 2020.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 320p.
- SPOSITO, Eliseu Sáverio. Prefácio. In: MARAFON, Glaucio José, et al., editores. Pesquisa Qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. **SciELO – EDUERJ**, 2016. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/hvsdh/pdf/marafon-9788575114438.pdf>>. Acesso em 17 de maio, 2024.
- SPOSITO, Eliseu Sáverio; JURADO DA SILVA, Paulo Fernando. **Cidades Pequenas: perspectivas teóricas e transformações socioespaciais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, 148 p.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Para Pensar as Pequenas e Médias Cidades Brasileiras**. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA. Observatório Comova, 2009.
- SPOSITO, Maria. Encarnação. Espacialidade, cotidiano e poder. **Revista GEOSUL**, nº 14 - Ano VII - 2º semestre de 1992. Pp. 60-65. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12802/11985>>. Acesso em: 19 de fev. 2023.
- TEIXEIRA, Juliana Cristina; BARROS, Amon Narciso de. os rolezinhos em shopping centers: reflexões sobre o que agregam e em que desafiam os estudos dos shoppings como espaços de segregação social e urbana. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 3. n. 2, Pp. 101-126,

dez. 2016. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/pesquisa-eaesp-files/arquivos/11_80-347-1-pb.pdf>. Acesso em 17 de out. 2024.

TRAJANO DA SILVA, Izabelle; BARBOSA DA SILVA, Anieres. pequenas cidades: lugares de articulação e de práticas espaciais. Natal-RN. **Sociedade e Território**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 27–43, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/25170>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

TURRA NETO, Nécio. Geografia cultural, juventudes e ensino de geografia: articulações possíveis. **Revista Formação**, n. 20, volume 1, Ano 2013 –p. 38-56. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2651/2323>>. Acesso em: 22 de jan. 2025.

VALLE, Lílian do. Categoria, teoria, conceito (para dizer o ser em múltiplos sentidos). **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 303–320, jul. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/VwgMB9kFgbyyyTjvgGnmpxj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 24 de jan. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 224p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª Ed. São Paulo - SP, Editora Martins Fontes, 2000. 520p

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes; 4ª edição, 1987. 160p.

9. APÊNDICES

Apêndice A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Viver, ensinar e aprender a cidade por meio do ensino de geografia: perspectivas para formação do pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas

Pesquisador: Afonso Vieira Ferreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67052523.9.0000.5083

Instituição Proponente: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.983.297

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que visa aprofundar estudos sobre o ensino de geografia tendo como foco processos de aprendizagens que contribuam para a formação do pensamento geográfico e formação cidadã a partir de cidades pequenas. A pesquisa será desenvolvida em escolas públicas do estado do Tocantins e envolve acompanhamento de aulas de geografia, rodas de conversa, aplicação de questionários e entrevistas com alunos e professores do primeiro ano do Ensino Médio.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como a articulação e a inter-relação entre o ensino de Geografia e as práticas espaciais cotidianas podem potencializar o desenvolvimento do pensamento geográfico e a formação cidadã de jovens escolares em cidades pequenas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador cita riscos mínimos que envolvem cansaço ao responder ao questionário e/ou participar de entrevistas, possível constrangimento quanto à exposição de opiniões e ideias, que de alguma maneira exponham questões sensíveis ou expressem algum tipo de fragilidade. São considerados benefícios da pesquisa as reflexões acerca das relações estabelecidas entre o ensino de Geografia, as práticas espaciais urbanas, a formação do pensamento geográfico e a formação para o exercício da cidadania; bem como a compreensão dos espaços e espacialidades dos jovens

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



escolares na cidade, para se potencializar processos de aprendizagens efetivamente significativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa investigará as relações entre o conhecimento de geografia escolar relacionado ao conceito de cidade, tendo como foco cidades pequenas. Nesse percurso, estudantes e professores participarão de rodas de conversas (respondendo à entrevistas e questionários) sobre as temáticas juventudes, cidade, cidade pequena, cidadania e ensino de Geografia. Foram apresentados os instrumentos de coleta de dados para alunos e professores. Para os estudantes estes versam sobre o perfil dos estudantes, suas percepções e atividades na cidade além da forma de abordagem sobre a cidade nas aulas de geografia. O questionário para os professores versa sobre sua formação, percepções e atividades relacionadas à cidade e sobre a organização e prática docente nas aulas de geografia. Também foi apresentado o roteiro de observação das aulas contendo os elementos a serem identificados como forma de planejamento, linguagem e atividades propostas/realizadas pelo professor, além de participação, motivação e relações estabelecidas em aula pelos estudantes. A pesquisa terá 200 participantes, entre professores e estudantes. O recrutamento dos participantes será feito a partir de informações da Secretaria Estadual e Educação do estado do Tocantins (considerando que Secretaria Estadual e Educação do estado do Tocantins já deu parecer favorável, autorizando a realização da pesquisa). A coleta de dados está prevista para acontecer entre 03 de maio e 30 de junho de 2023. O financiamento é próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os termos obrigatórios: Folha de Rosto, Termo de Compromisso, Projeto de Pesquisa, Anuência da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins para realização da pesquisa, TALE, TCLE responsáveis, TCLE professores. Os termos estão escritos de forma clara, apresentam todos os itens necessários a sua aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do protocolo, identificou-se que as pendências anteriores foram resolvidas (apresentação dos instrumentos de coleta de dados, inclusão da autorização para uso da imagem nos termos, correção do nome do TCLE dos professores). Dessa forma, o protocolo encontra-se adequado às normas éticas da pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.983.297

APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para dezembro de 2024.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2039630.pdf	14/03/2023 12:00:09		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_estudantes.pdf	14/03/2023 11:58:19	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_professores.pdf	14/03/2023 11:57:42	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_OBSERVACAO.pdf	14/03/2023 11:56:36	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Outros	ELEMENTOS_PARA_ENTREVISTA_PROFESSORES.pdf	14/03/2023 11:54:01	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_ESTUDANTES_ANTES.pdf	14/03/2023 11:52:16	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Estudantes.pdf	14/03/2023 11:49:11	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	14/03/2023 11:48:52	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Cronograma	Cronograma_FERREIRA_Afonso_Vieira.pdf	02/02/2023 21:08:27	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Parecer Anterior	Protocolo_recusado.pdf	02/02/2023 21:07:58	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_Responsaveis.pdf	02/02/2023 21:04:52	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Parecerer_SEDUC_TO_Afonso_Vieira_Ferreira.pdf	02/02/2023 20:54:56	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	02/02/2023 20:53:26	Afonso Vieira Ferreira	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 5.983.297

Folha de Rosto	folhaDeRosto_Afonso_Vieira_Ferreira.pdf	12/01/2023 15:01:50	Afonso Vieira Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FERREIRA_Afonso_Vieira.pdf	12/01/2023 14:31:37	Afonso Vieira Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 04 de Abril de 2023

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br

Apêndice B – Autorização para a realização da pesquisa, SEDUC-TO

SGD: 2022/27009/138101

PARECER Nº 96/2022/GFAPPROCESSO: **2022/27000/013157**INTERESSADO: **Afonso Vieira Ferreira**ASSUNTO: **Autorização para realizar pesquisa na Rede Estadual de Ensino.****APRESENTAÇÃO:**

1. Seguindo os procedimentos, foi tramitado a esta Gerência, via Sistema de Gestão de Documentos- SGD, o Processo Digital nº **2022/27000/013157**, que versa sobre a solicitação de autorização para pesquisa, formalizado pelo requerente **Afonso Vieira Ferreira**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal do de Goiás - UFG.
2. A solicitação destina-se à realização de atividades de pesquisa relativas ao projeto ‘Viver, ensinar e aprender a cidade por meio do ensino de Geografia: Perspectivas para formação do pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas’, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Lana de Souza Cavalcanti.
3. O projeto de pesquisa, em análise, apresenta como objetivo principal “Analisar como a articulação e a interrelação entre o ensino de Geografia e as práticas espaciais cotidianas podem potencializar o desenvolvimento do pensamento geográfico e a formação cidadã de jovens escolares em cidades pequenas”, da Diretoria Regional de Palmas – DRE/ Palmas, realizada com os professores e estudantes de Geografia, na 1ª série do Ensino Médio.
4. De acordo com o solicitante, a metodologia será de cunho qualitativo, mediante pesquisas e revisão bibliográfica, aplicação de questionários aos professores e rodas de conversas com os estudantes para a produção de dados e informações.
5. Conforme exigência da Instrução Normativa nº 06, de 14 de julho de 2020, Art. 8º, foram apresentados os documentos: requerimento, pré-projeto de pesquisa (com seus respectivos anexos), cópias e documentos pessoais: RG e CPF, comprovante de endereço e Proposta de Aplicabilidade.
6. Na análise, identificamos que a temática da proposta apresentada converge com os princípios e objetivos do apoio à pesquisa da Educação Básica, bem como representa uma das áreas de interesse definidas, atendendo os Artigos 6º e 9º da referida Instrução Normativa.
7. Na Proposta de Aplicabilidade dos possíveis resultados a serem alcançados com a pesquisa, o requerente informa que pretende “Contribuir para a construção de um percurso de formação continuada estruturada a partir de autorreflexão da própria prática docente, a partir da própria escola ensejando que os professores pesquisem e por meio de práticas colaborativas ressignifiquem seu fazer pedagógico, bem como orientar e/ou construir/reforçar uma consistente política de formação continuada de professores, que tenha como base a própria prática docente, o universo da escola e os objetivos precípuos do processo de ensino e aprendizagem. Sendo aplicada junto a professores de Geografia da rede estadual de ensino, a





partir da construção de uma proposta de formação mais ampla e que contempla maior diversidade de temas”.

8. O pré-projeto apresenta cronograma específico (fl. 15) e, como envolve a Unidade Escolar, prevê finalização dentro do prazo determinado, conforme Calendário Escolar Padrão SEDUC, atendendo o Art. 10 da citada Normativa.

9. Destacamos que o requerente deve atentar para as rotinas, as diretrizes e pressupostos do Projeto Político Pedagógico - PPP e a autonomia pedagógica da Unidade Escolar, além de adequar às ações do projeto à carga horária e calendário escolar, estratégias de ensino e aprendizagem e procedimentos pedagógicos de recomposição da aprendizagem que envolvem os professores.

10. Por se tratar de pesquisas envolvendo seres humanos, reforçamos a necessidade de que sejam observados os requisitos da Resolução CNS nº 466/2012 e sua atualização CNS nº 510/2016, que trazem as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos, informando, inclusive, que serão preservadas as identidades e serão mantidos em sigilo os nomes dos participantes da pesquisa, assegurando a legislação sobre o direito de uso de imagens e divulgação de informações de caráter pessoal ou institucional. Esta autorização não permite procedimentos que gerem constrangimentos ou interpretações subjetivas e não fundamentadas em preceitos teóricos e contextuais.

11. Destacamos, ainda, que sejam encaminhados a esta Gerência relatórios parciais, periodicamente, para acompanhamento do andamento da pesquisa, de acordo com o Art. 14 da Instrução Normativa nº 06/2020 e, ainda, que sejam apresentados os resultados finais apontados pelo estudo, em forma de artigos e/ou resumos expandidos ou outros instrumentos de cunho científico para que, conforme interesse da administração pública, a fim de promover a publicação dos resultados das pesquisas, na página oficial da Secretaria da Educação e/ou articular e apoiar a publicação em periódicos científicos de acordo com o Art. 13 da citada Instrução Normativa.

12. Ressaltamos que, conforme constado Art.14 da referida Instrução Normativa, o pesquisador poderá ser convidado para apresentar os resultados da pesquisa em eventos promovidos pela Seduc, em programa de formação continuada, reuniões, palestras e oficinas.

13. Frente à análise do pré-projeto de pesquisa, visto que a proposta atende à Instrução Normativa nº 06/2020, esta Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa, no âmbito de sua atuação, **manifesta-se favorável** à autorização da pesquisa.



**É o Parecer.**

14. Encaminhem-se os autos para fins de assinatura deste Parecer e, em seguida, encaminhar à Chefia da Assessoria Jurídica, para emissão de Parecer Jurídico, em conformidade com o Art. 7º, inciso IV da IN 06/2020 e, por fim, envio ao Gabinete da Secretaria da Educação para análise e despacho. Após, retornem-se os autos à GFAP, para proceder com as atividades de assessoramento institucional ao desenvolvimento e atendimento ao respectivo cronograma da pesquisa.

Palmas, 29 de novembro de 2022.

ROSANGELA SOUZA TERREÇO
Gerente de Formação e Apoio à Pesquisa

KELMA TAVARES BARBOSA DE OLIVEIRA
Diretora de Desenvolvimento Científico e
Profissional

CRISTIANE MIREILE BAZZO DE PINA
Superintendente de Educação Científica, Tecnológica e Profissional



AUTORIZAÇÃO

Eu, Fábio Pereira Vaz, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 832405431-68, **AUTORIZO** o pesquisador **Afonso Vieira Ferreira**, CPF 004596461-09, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Goiás-PPGG/UFG, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa ‘Viver, ensinar e aprender a cidade por meio do ensino de Geografia: Perspectivas para formação do pensamento geográfico e formação cidadã em cidades pequenas’, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti.

Palmas-TO, 29 de novembro de 2022.

FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário de Estado da Educação





PROCESSO Nº 2022/27000/013157

PARECER JURÍDICO Nº 398/2022/GPAJ

(SGD Nº 2022/27009/144102)

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA "VIVER, ENSINAR E APRENDER A CIDADE POR MEIO DO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E FORMAÇÃO CIDADÃ EM CIDADES PEQUENAS" EM ALGUMAS ESCOLAS VINCULADAS À DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE PALMAS-TO.

I – RELATÓRIO

1. Trata-se de análise de solicitação de autorização de pesquisa empírica/documental e coleta de dados. O projeto de Pesquisa está voltado para a linha da educação, tendo como tema, Viver, Ensinar e Aprender a Cidade por Meio do Ensino de Geografia: Perspectivas para Formação do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã em Cidades Pequenas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti.
2. Verifica-se nos autos que o requerimento de autorização para realização de pesquisa, foi formalizado pelo Doutorando **Afonso Vieira Ferreira**, o qual acostou aos autos os documentos pessoais nas Fls. 20/21.
3. O objetivo geral da Pesquisa é **“Analisar como a articulação entre o ensino de Geografia e as práticas espaciais urbanas podem potencializar o desenvolvimento do pensamento geográfico e a formação cidadã de jovens escolares de cidades pequenas”** para tanto, se propõe: Conceituar cidade, cidades pequenas, práticas espaciais urbanas e





cidadania a partir de diferentes perspectivas teóricas; Caracterizar a relação que jovens escolares estabelecem entre a cidade e o conhecimento geográfico sistematizado; Construir colaborativamente percursos informativos a partir da teoria histórico-cultural, tematizando aspectos relacionados ao ensino de Geografia, ao ensino de cidade, ao desenvolvimento do pensamento geográfico e a formação para o exercício da cidadania; Compreender o papel das práticas espaciais cotidianas de jovens escolares na construção do pensamento geográfico e na formação para cidadania.

4. A pesquisa tem como abordagem o método qualitativo, conforme exposto no Projeto de Pesquisa. (fls. 05/15): *Esta investigação se insere no rol das pesquisas qualitativas, que, de acordo com Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2002), possuem caráter compreensivo e interpretativo sobre determinada realidade ou fenômeno. Destarte, esta pesquisa se situa no campo da pesquisa qualitativa em Geografia, e, em seu desenvolvimento serão adotados pressupostos da pesquisa participante, do tipo pesquisa-ação, compreendendo que a “a pesquisa ação é uma forma de pesquisa participante”.*

5. Os autos foram instruídos com os seguintes documentos:

- v. Solicitação da parte interessada (fls. 02/04);
- vi. Projeto de Pesquisa (fls. 05/15);
- vii. Proposta de Aplicabilidade do Projeto para Professores da Educação Básica (fls. 17/19);
- viii. Documentos Pessoais do Requerente (fl. 20);
- ix. Comprovante de Endereço (fl. 21);
- x. Parecer nº 96/2022/GFAP (fls. 22/24);
- xi. Autorização – sem assinatura (fl. 25).

6. A documentação acostada está em consonância com os requisitos estabelecidos no art. 8º (incisos I a IV), da Instrução Normativa 06, de 14 de julho de 2020, publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 5644, de 16 de julho de 2020.





7. Importante destacar que a Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa, a Diretoria de Desenvolvimento Científico e Profissional e a Superintendência de Educação Científica, Tecnológica e Profissional desta Pasta, por meio do Parecer nº 96/2022/GFAP, **manifestou-se favorável à realização da pesquisa**, recomendando, no entanto, por se tratar de pesquisas envolvendo seres humanos, *“a necessidade de que sejam observados os requisitos da Resolução CNS 466/2012 e sua atualização CNS 510/2016, que trazem as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos, informando, inclusive, que serão preservadas as identidades e serão mantidos em sigilo os nomes dos participantes da pesquisa, assegurando a legislação sobre o direito de uso de imagens e divulgação de informações de caráter pessoal ou institucional. Esta autorização não permite procedimentos que gerem constrangimentos ou interpretações subjetivas e não fundamentadas em preceitos teóricos e contextuais.*”

É o relatório.

II – FUNDAMENTOS

8. Inicialmente, é pertinente frisar que a presente apreciação se restringirá exclusivamente à análise do mérito legal. A conveniência, oportunidade, e os demais aspectos que compõem o mérito administrativo não se submetem ao crivo desta Assessoria Jurídica, posto que integram a discricionariedade administrativa. A análise desta Assessoria Jurídica encontra fulcro no parágrafo único, do art. 38 da Lei 8.666/93.

9. A matéria em questão tem amparo na Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
(...)

10. Como forma de resguardar ainda mais a efetivação dos princípios do ensino, o Legislador Constituinte arremata que é um dever do Estado **“garantir por meio da educação**





o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V).

11. Como se nota, a Constituição apresenta conteúdo programático, *lato sensu*, e prevê expressamente o acesso aos níveis de ensino e da pesquisa científica básica, que por vez receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso dos sistemas de ensino.

12. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 traz princípios norteadores para efetivar o direito e o acesso ao ensino e a pesquisa, vejamos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

(...)

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

(...).

13. Destaca-se, outrossim, que a Constituição Estadual guarda sintonia com a Carta Magna de 1988 e com a LDB:

Art. 125. O dever do Estado com a educação dar-se-á mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento, em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um,



VI – oferta de ensino diurno e noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

VIII – prática de educação física em todos os níveis das escolas públicas e privadas, inclusive nas creches e na pré-escola. (g.n).

14. Assim, no caso em exame, o princípio da legalidade também norteia a atuação da Administração Pública, ao apoiar aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos, de tal sorte que o **Projeto apresentado pelo pesquisador**, conforme Parecer nº 96/2022/GFAP (fls. 22/24), **atendeu aos procedimentos da Instrução Normativa-SEDUC 06, de 14 de julho de 2020.**

15. Pondera-se que a prática da pesquisa é uma das finalidades do Ensino Superior e que tem como objetivos a universalização e o aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares, nos termos da LDB em seu artigo 43, VIII.

16. Vislumbra-se a relevância do Projeto de Pesquisa, e a aplicabilidade dos resultados porventura obtidos como estratégias de intervenção na educação básica. Analisando a proposta de pesquisa pelo viés acadêmico-científico, no Parecer nº 96/2022/GFAP (fls. 22/24), a Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa se manifesta no sentido de que:

6. Na análise, identificamos que a temática da proposta apresentada converge com os princípios e objetivos do apoio à pesquisa da Educação Básica, bem como representa uma das áreas de interesse definidas, atendendo os Artigos 6º e 9º da referida Instrução Normativa.

7. Na Proposta de Aplicabilidade dos possíveis resultados a serem alcançados com a pesquisa, o requerente informa que pretende “Contribuir para a construção de um percurso de formação continuada estruturada a partir de autorreflexão da própria prática docente, a partir da própria escola ensejando que os professores pesquisem e por meio de práticas colaborativas ressignifiquem seu fazer pedagógico, bem como orientar e/ou construir/reforçar uma consistente política de



formação continuada de professores, que tenha como base a própria prática docente, o universo da escola e os objetivos precípuos do processo de ensino e aprendizagem. Sendo aplicada junto a professores de Geografia da rede estadual de ensino, a partir da construção de uma proposta de formação mais ampla e que contemple maior diversidade de temas”.

17. Ressalta-se a necessidade de observância à Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que trata sobre Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a qual regulamenta em seus artigos acerca dos dados a serem protegidos:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

Parágrafo único. As normas gerais contidas nesta Lei são de interesse nacional e devem ser observadas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

(...)

Art. 3º Esta Lei aplica-se a qualquer operação de tratamento realizada por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, independentemente do meio, do país de sua sede ou do país onde estejam localizados os dados, desde que:

I – a operação de tratamento seja realizada no território nacional;

II – a atividade de tratamento tenha por objetivo a oferta ou o fornecimento de bens ou serviços ou o tratamento de dados de indivíduos localizados no território nacional; ou

III – os dados pessoais objeto do tratamento tenham sido coletados no território nacional.

(...)

Art. 5º Para os fins desta Lei considera-se:

I – dado pessoal: informação relacionada a pessoa natural identificada ou identificável;

(...)

18. Conforme Instrução Normativa nº 06, de 14 de julho de 2020, nos artigos 6º e 9º, extrai-se que o projeto de pesquisa deve contemplar áreas ou temas de interesse da Educação Básica, bem como seus princípios e objetivos devem estar em harmonia com a mesma. Nesse sentido, destaca-se o exarado no Parecer nº 96/2022/GFAP (fls. 22/24) no item 6, “*Na análise, identificamos que a temática da proposta apresentada converge com os*





princípios e objetivos do apoio à pesquisa da Educação Básica, bem como representa uma das áreas de interesse definidas, atendendo os Artigos 6º e 9º da referida Instrução Normativa.”

19. Quanto à Autorização (fl. 25) verificou-se que a mesma não encontra-se devidamente assinada. Deste modo, recomenda-se a sua regularização.

20. Recomenda-se, ainda, que sejam encaminhados a Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa relatórios parciais do desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o Art. 1º da Instrução Normativa nº 06, de 14 de julho de 2020; também se recomenda que sejam apresentados os resultados finais apontados pelo estudo, quer seja por meio de artigos e/ou resumos expandidos ou outros instrumentos de cunho científico, para que, conforme interesse da administração pública, seja possível promover a publicação dos resultados das pesquisas, na página oficial da Secretaria da Educação, e/ou articular e apoiar a publicação em periódicos científicos de acordo o Art. 13 da citada Instrução Normativa.

21. Nesse mesmo sentido, frisa-se o elencado no artigo 14 da mencionada Instrução Normativa “*O pesquisador poderá ser convidado para apresentar os resultados da pesquisa em eventos promovidos pela Seduc em programa de formação continuada, reuniões, palestras e oficinas.*”

22. Por fim, recomenda-se a estrita **observância às orientações contidas no PARECER Nº 96/2022/GFAP** (fls. 22/24), em especial as relativas à execução da pesquisa frente ao sigilo dos nomes dos participantes.

III – CONCLUSÃO

23. Em face do exposto, abstendo-se da análise dos aspectos inerentes à conveniência e oportunidade, restringindo-se à análise de legalidade da questão, desde que atendidas às recomendações, **opina-se pela autorização e aplicação da pesquisa** “Viver,





Ensinar e Aprender a Cidade por Meio do Ensino de Geografia: Perspectivas para Formação do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã em Cidades Pequenas”.

24. Cumpre salientar que a presente manifestação foi consubstanciada exclusivamente nos documentos que constam, até a presente data, nos autos do processo administrativo em epígrafe, não podendo o analista manifestar sobre a higidez dos documentos, considerando que foge de sua expertise técnica.

É o Parecer.

À origem para as cautelas de praxe.

ASSESSORIA JURÍDICA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS, em Palmas, aos 09 dias do mês de dezembro de 2022.

Assinatura digital

Maria Gabriela Moura Rodrigues de Lima

Assessora Jurídica

Matrícula nº 11665114-4

Assinatura digital

Pâmalla Delgado da Cunha

Gerente de Procedimentos

Administrativos e Judiciais

Ato Nº 1228-NM





PROCESSO : 2022/27000/013157

ASSUNTO : Manifestação Jurídica – Aprovação de Parecer.

DESPACHO Nº 467/2022/GPAJ

(SGD Nº 2022/27009/144123)

1. Aprovo, por seus fundamentos, a manifestação exarada no PARECER JURÍDICO nº 398/2022/GPAJ (SGD nº 2022/27009/144102), atinente à análise jurídica de solicitação de autorização de pesquisa empírica/documental e coleta de dados. O projeto de Pesquisa está voltado para a linha da educação, tendo como tema, Viver, Ensinar e Aprender a Cidade por Meio do Ensino de Geografia: Perspectivas para Formação do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã em Cidades Pequenas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti.
2. Conforme opinião final do parecer jurídico, reputa-se haver possibilidade legal para o prosseguimento do feito, considerando que todas as formalidades e requisitos foram cumpridos.
3. Encaminhem-se os autos ao Gabinete do Secretário para conhecimento e adoção de providências.

ASSESSORIA JURÍDICA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS, em Palmas, 09 de dezembro de 2022.

Assinatura Digital

ORCIDÁLIA MARTINS FEITOSA

Chefe da Assessoria Jurídica

Ato Nº 1591 –NM





SGD 2023/27009/001724

PROCESSO: 2022/27000/013157**ASSUNTO:** Autorização para realizar a pesquisa "Viver, Ensinar e Aprender a Cidade por Meio do Ensino de Geografia: Perspectivas para Formação do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã em Cidades Pequenas" em algumas Escolas Vinculadas à Diretoria Regional de Educação de Palmas.**INTERESSADO:** AFONSO VIEIRA FERREIRA**DESPACHO Nº 23/2023/GABSEC/SEDUC**

Acolho o PARECER Nº 96/2022/GFAP, de 29 de novembro de 2022, SGD: 2022/27009/138101, da Gerência de Formação e Apoio à Pesquisae o PARECER JURÍDICO Nº 398/2022/GPAJ, de 09 de dezembro de 2022, SGD: 2022/27009/144102, da Assessoria Jurídica, manifestando favorável à autorização para a realização pesquisa empírica/documental e coleta de dados.

O projeto de Pesquisa está voltado para a linha da educação, tendo como tema, Viver, Ensinar e Aprender a Cidade por Meio do Ensino de Geografia: Perspectivas para Formação do Pensamento Geográfico e Formação Cidadã em Cidades Pequenas.

Faço remessa dos autos à Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa desta Pasta, para análise e fins.

GABINETE DO SECRETÁRIO EXECUTIVO DA EDUCAÇÃO, em Palmas, aos 5 dias do mês de janeiro de 2023.

EDER MARTINS FERNANDES
Secretário Executivo da Educação



Apêndice C - Questionários

QUESTIONÁRIO - Aluno/a

Nome: _____ Idade: _____ Anos - Sexo: ()M ()F ()Outro
Escola/Colégio: _____ Turno que estuda: () Mat. () Vesp.
Cidade que reside: _____ Questionário respondido em: ____ / ____ / ____

1. SOBRE VOCÊ / SOBRE SUA FAMÍLIA

1.1. Você desenvolve alguma atividade remunerada (você possui um trabalho)?

() Sim () Não Se sim, qual? _____

1.2. Qual a profissão dos seus pais/responsáveis? _____

1.3. Qual é sua religião e a religião de sua família? _____

1.4. Em qual bairro você mora? _____

1.5. Qual a distância entre a sua casa e Col. Est. Prof. Manoel Silvério Dourado/ Col. Est. N^a Senhora da Providência?

() Até 1 km () De 1 a 3 km () De 3 a 5 km () Mais de 5 km

1.6. Qual meio de transporte você mais utiliza para ir para escola?

() Nenhum (vou à pé); () Carro da família
() Bicicleta; () Transporte escolar;
() Moto; () Outro(s), qual (is): _____

2. SOBRE SEU COTIDIANO

2.1. Com que regularidade você frequenta os lugares abaixo descritos ou realiza as atividades citadas?
(Adaptado de Pires, 2013)

Ir para Igreja;	() nunca	() às vezes	() sempre
Ir para praça/ficar na rua;	() nunca	() às vezes	() sempre
Ajudar nas atividades domésticas;	() nunca	() às vezes	() sempre
Ficar em casa navegando na internet;	() nunca	() às vezes	() sempre
Sair para encontrar amigos/as (ficar de boqueira);	() nunca	() às vezes	() sempre
Sair para bares/shows/festas;	() nunca	() às vezes	() sempre
Sair para pizzaria/lanchonete/sorveteria;	() nunca	() às vezes	() sempre
Jogar futebol (praticar outros esportes);	() nunca	() às vezes	() sempre
Ver filmes/ Assistir programas de TV/ Jogos eletrônicos	() nunca	() às vezes	() sempre
Ir para fazenda/sítios;	() nunca	() às vezes	() sempre
Ir para o rio/represas/balneário/ clube;	() nunca	() às vezes	() sempre
Viajar para outras cidades (para diversão);	() nunca	() às vezes	() sempre

2.2. O que você mais você costuma fazer quando não está estudando (ou trabalhando)?

2.3. Imagine que você tenha um(a) amigo(a) virtual, que mora em outro estado (você o/a conheceu nas redes sociais) e deseja recebê-lo. Como você o/a convenceria a vir para Santa Tereza do Tocantins/Lajeado-TO para passar férias? Quais atrativos, aspectos positivos da cidade você destacaria? Quais alertas ou aspectos negativos sobre a cidade você faria? (Escreva em forma de carta, continue a estória).

Olá querido(a) amigo(a) espero que tudo esteja bem contigo, o motivo do meu contato é para convidar-lhe par passar férias aqui em Santa Tereza do Tocantins/Lajeado-TO. A minha cidade é...

3. SOBRE A ESCOLA E SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

3.1. Você gosta da escola? Sim Não

Se SIM, o que você mais gosta da escola? _____

Se NÃO, o que você não gosta da escola? _____

3.2. O que te motiva a vir para escola?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Gosto de estudar, gosto de estudar; | <input type="checkbox"/> Venho para escola para não ter que trabalhar; |
| <input type="checkbox"/> Gosto de vir para encontrar os amigos; | <input type="checkbox"/> Meus pais me obrigam a vir para escola; |
| <input type="checkbox"/> Venho para escola para não ter que ficar em casa; | <input type="checkbox"/> Outro, qual? _____ |

3.3. Você gosta das aulas de GEOGRAFIA?

Sim Não

Se SIM, o que você mais gosta nas aulas de geografia? _____

Se NÃO, o que você não gosta nas aulas de geografia? _____

3.4. Você tem alguma dificuldade em apreender GEOGRAFIA? Sim Não

Se SIM, o que você mais gosta nas aulas de Geografia? _____

3.5. Nas aulas de Geografia, o professor costuma relacionar os conteúdos estudados com a sua vida cotidiana (como jovem em formação), considerando suas experiências de vida e a cidade em que vivem como forma torná-los mais significativos (interessantes)? Sim Não

Se sim, como? cite exemplo? _____

QUESTIONÁRIO – Professor/a

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: ()M ()F ()Outro

Cidade de atuação profissional: _____ Questionário respondido em: ____/____/____

Instituição formadora: _____ Ano de formação: _____

E-mail: _____ Contato telefônico: (____) _____ - _____

1. FORMAÇÃO E ELEMENTOS DA/PARA ATIVIDADE DOCENTE

1.1. Tipo de formação inicial:

- EaD Presencial/Regular
 Licenciatura curta (híbrido) Outra, qual: _____

1.2. Tempo de docência:

- Entre 1 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 15 anos
 Entre 16 e 20 anos Entre 21 e 25 anos Entre 26 e 30 anos

1.3. Etapa(s) da Educação Básica em que desenvolve sua prática docente-pedagógica:

- Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Fundamental e Ensino Médio

1.4. Condições de trabalho:

- Contrato de substituição Contrato temporário Vínculo efetivo

1.5. Possui outra atividade laboral para complementar sua renda:

- Sim Não

Se sim, qual: _____

1.6. Você trabalha apenas a disciplina de Geografia?

- Sim Não

Se não, quais outras disciplinas você leciona: _____

1.7. Você já realizou, ou está realizando algum curso de Pós-Graduação (especialização, mestrado ou doutorado):

- Sim Não

Se sim, qual(is): _____

2. SUAS PREFERÊNCIAS E ELEMENTOS DO COTIDIANO

2.1. Com que regularidade você frequenta os lugares abaixo descritos ou realiza as atividades citadas? (Adaptado de Pires, 2013)

- | | | | |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Ir para Igreja; | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Ir para praça/ficar na rua; | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Ajudar nas atividades domésticas; | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Ficar em casa navegando na internet; | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Sair para encontrar amigos/as (ficar de bobeira); | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Sair para bares/shows/festas; | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Sair para pizzaria/lanchonete/sorveteria; | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Jogar futebol (praticar outros esportes); | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |
| Ver filmes/ Assistir programas de TV/ Jogos eletrônicos | <input type="checkbox"/> nunca | <input type="checkbox"/> às vezes | <input type="checkbox"/> sempre |

Ir para fazenda/sítios; nunca às vezes sempre
Ir para o rio/represas/balneário/ clube; nunca às vezes sempre
Viajar para outras cidades (para diversão); nunca às vezes sempre

2.2. O que você mais costuma fazer quando não está estudando (ou trabalhando)?

2.3. Para você, quais são os aspectos positivos da sua cidade (cite três aspectos por ordem de importância):

1º lugar _____

2º lugar _____

3º lugar _____

2.4. Para você, quais são os aspectos negativos da sua cidade (cite três aspectos por ordem de importância):

1º lugar _____

2º lugar _____

3º lugar _____

2.5. Qual a distância entre a sua casa e Col. Est. Prof. Manoel Silvério Dourado/ Col. Est. N^a Senhora da Providência?

Até 1 km De 1 a 3 km De 3 a 5 km Mais de 5 km

2.4. Qual meio de transporte você mais utiliza para ir para escola?

Nenhum (vou a pé) Moto
 Carro próprio Bicicleta
 Carro da família Transporte escolar (ônibus, van, micro-ônibus)
 Ônibus coletivo Outros _____

3. ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

3.2. Como você define a Geografia quanto ao objeto de estudo e sua relevância na educação básica?

3.3. Na sua opinião, é possível estabelecer relações entre o ensino de Geografia e cidadania?

Sim Não

Se sim, como: _____

3.4. Você aborda a sua cidade nas suas aulas de geografia?

Sim

Não

Se sim, como: _____

3.5. Ao planejar suas aulas de Geografia, o que você mais prioriza (enumere até TRÊS opções por ordem de importância)?

O nível de aprendizagem dos alunos;

A orientação curricular (DCT);

O(s) conteúdo(s);

O tempo de aula disponível.

Os recursos pedagógicos disponíveis;

A condição socioeconômica dos alunos

O livro didático;

Outro, qual: _____

3.6. Dos materiais e recursos de apoio didático-pedagógico listados a seguir, quais você costuma utilizar em as suas aulas de Geografia, e, com que frequência os utiliza? (Enumere TRÊS alternativas por ordem de importância indicando a frequência que os utiliza - considerando a seguinte legenda: S => Semanalmente; Q=> Quinzenalmente; M=> Mensalmente)

Caderno anotações;

S - Q - M

Provas do Enem;

S - Q - M

Livro didático;

S - Q - M

Músicas;

S - Q - M

Livros literários;

S - Q - M

Vídeos (plataformas);

S - Q - M

Textos complementares;

S - Q - M

Links para sites;

S - Q - M

Mapas /croquis /Gráficos

S - Q - M

Outros, qual? _____

S - Q - M

/Tabelas;

S - Q - M

Nenhum;

3.7. Você motiva seus alunos a estudarem os conteúdos de geografia?

Sim

Não

Se sim, como: _____

3.8. Como você organiza a sua aula de Geografia? Como você trabalha os conteúdos?

3.9. Quais são as principais dificuldades de seus alunos em aprender geografia? Como eles aprendem nas aulas de geografia? Como você identifica se ele aprendeu ou não o determinado conteúdo?

Apêndice D – Temas geradores do Grupo Focal

Temas geradores do Grupo Focal 1

REFERÊNCIAS



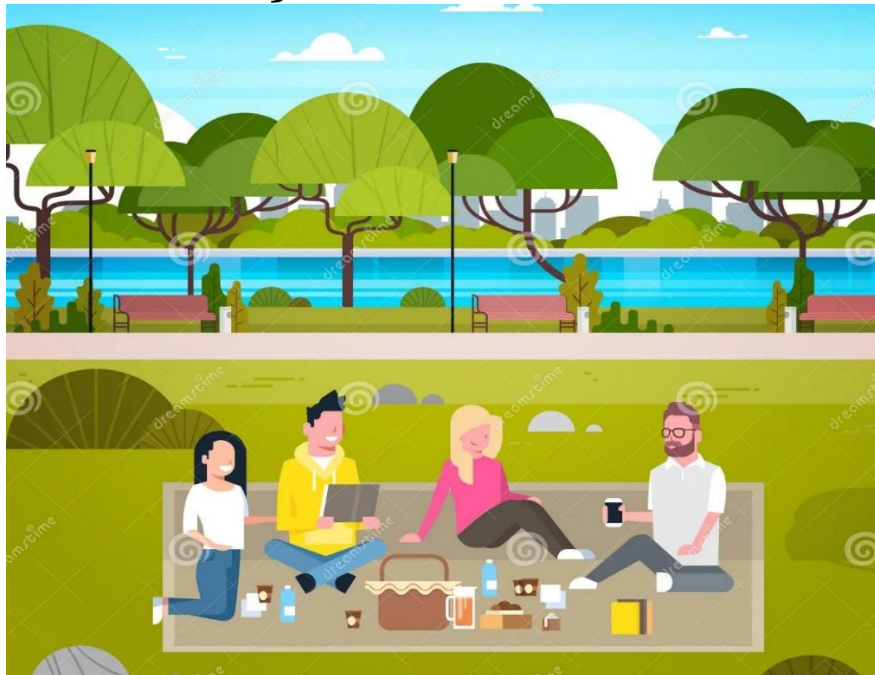
CAMINHOS



PAISAGENS URBANAS



ESPAÇOS PÚBLICOS



PROBLEMAS URBANOS



A DINÂMICA DA CIDADE



Temas geradores do Grupo Focal 2

TEMA: Juventudes;

Comentário: As juventudes se expressam de diferentes modos e a partir de diferentes espaços, relações e lugares...

Situação:

Caetano, que tem 27 anos, se considera jovem, porque possui um estilo de vida que inclui o dinamismo e intensidade de relações (amizades e conflitos), gosta de frequentar lugares diferentes e viver intensamente cada experiência, gosta de estar junto com seus amigos/amigas, ouvir músicas de estilos diversos e variados, gosta também de jogos eletrônicos e está sempre antenado às redes sociais (posta tudo que faz).

- Considerando estes aspectos, é correto afirmar que Caetano é jovem? Por quê?
- Para você, o que é ser jovem?
- Como é ser jovem aqui em uma cidade pequena como Santa Tereza?
- É correto imaginar que vocês concebem a juventude de forma diferente (considerando o gênero: meninas e meninos)?

TEMA: Anseios, desejos e frustrações;

Comentário: A vida se constrói a partir de um conjunto expectativas que podem ou não se realizar. Quando se realizam normalmente são acompanhadas de alegrias e comemorações. Quando as referidas expectativas não se tornam realidade a frustração e a tristeza tomam conta...

Situação:

Elza é uma jovem de 15 anos, ela vive em condições que exigem muito esforço e sacrifício. Ela passa muitas privações e necessidades e, gostaria de fazer muitas coisas e viver outra situação. Seus pais são separados e ela mora com seu pai, sua madrasta e um irmão, atualmente ele trabalha como caseiro em uma fazenda e só vem à cidade aos finais de semana. Sua madrasta trabalha como auxiliar em uma repartição pública, de forma que Elza faz, sozinha, quase todas as tarefas domésticas e ainda precisa cuidar de seu irmão de 6 anos. Mas ela tem muitos sonhos: ela sonha em ser feliz e realizada, pessoal e profissionalmente, mas sabe que tem muitos obstáculos e desafios pelo caminho.

Considerado estes aspectos, considerando ainda as condições materiais da existência de cada um. A sua vida é parecida com a vida da Elza?

- Quais são seus anseios, o que você imagina para sua vida e seu futuro, não pensem apenas em termos de profissão, mas onde e como vocês imaginam que estarão nos próximos 5 ou 10 anos...
- Qual seu maior desejo de vida... O que você tem feito para que este seu sonho se efetive?
- Quais expectativas seus pais/responsáveis têm sobre o seu futuro?
- Quais foram suas maiores frustrações, em termos da vida, das relações que vocês estabelecem com seus familiares, com escola, com amigos, com seus projetos futuros?

TEMA: Meus lugares na cidade;

Comentário: A cidade possui muitos lugares, uns são legais, outros nem tanto... Em alguns, a circulação é livre, em outros é proibida... Em alguns não posso ir... Em outros, vou e fico muito à vontade...

Situação:

Bethânia é uma jovem que gosta de viver intensamente cada momento. Ela viaja, sempre que pode. Gosta de ir ao cinema, festas/shows, praticar esportes radicais e estar vivendo uma experiência nova a cada momento. Ela é uma torcedora fanática de futebol, torce pelo Corinthians (ela vai sempre ao estádio assistir aos jogos). A cidade é para ela um espaço a ser desvendado, por isso a cada final de semana tem um novo destino a visitar. Ela e seus amigos e amigas amam estar juntos em lugares diferentes.

- Quais são as possibilidades que a cidade lhe oferece? Você tem livre acesso e frequenta todos os espaços públicos da cidade?
- Quais são os seus lugares aqui na cidade? Com quem frequenta estes espaços? O que tem nestes lugares? Como são estes lugares?
- Com que frequência vai a estes lugares? Em quais dias da semana frequenta estes espaços? Quanto tempo compartilha com outros jovens estes espaços?
- Na sua opinião, o que falta, em termos de espaços e lugares para os jovens aqui na cidade? Quais lugares vocês gostariam que existisse aqui na cidade?

TEMA: Desafios e perigos urbanos para os jovens;

Comentário: A cidade é o lugar da diversidade, da intensidade das relações, da vida cotidiana demarcada pelas relações em sociedade, mas ela também esconde riscos, perigos e ameaças...

Situação:

Rita é uma jovem de 16 anos que mora em uma cidade movimentada, embora sua cidade não seja grande, possui muitos perigos para uma jovem de sua faixa etária. Ela gostaria de ter uma outra relação com os lugares, com os espaços de sua cidade. Ela não consegue frequentar alguns desses lugares, que são muito legais, mas são considerados inseguros. Ela enfrenta o risco das drogas e da violência, muito presentes em seu cotidiano. Certa vez teve seu celular e seus pertences roubados, por usuários de drogas, enquanto conversava com amigos em uma lanchonete. Ela se incomoda em depender financeiramente de seus pais e se preocupa com questões como fazer para progredir em seus estudos após terminar a etapa do ensino secundário (tendo em vista que em sua cidade não há a oferta de cursos técnicos ou superiores). Ela está apreensiva e com receio de não continuar estudando e tampouco conseguir entrar no mercado de trabalho...

- Quais perigos a sua cidade esconde?
- Quais são os maiores desafios para jovens aqui na cidade de Santa Tereza/Lajeado?
- Aqui na cidade, existe lugares proibidos, aos quais você não pode acessar dada a condições de violência e/ou riscos à sua integridade?
- Quais são os lugares e horários de maior risco/perigo para jovens?

TEMA: A vida dos jovens na cidade e os diferentes cenários urbanos?

Comentário: As cidades não são iguais, elas apresentam especificidades e, estas particularidades as tornam únicas frente a um cenário urbano diverso, de modo que cada cidade revela uma forma de vida e as formas de vida estruturam e organizam a cidade.

Situação:

Chico (Francisco) vive em uma grande cidade. Ele tem 19 anos, por ter que trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas de casa (pagar aluguel, supermercado, farmácia, transporte coletivo, etc) e despesas em geral, ainda não conseguiu concluir a etapa do ensino médio. Nos dias de semana (segunda a sexta-feira) acorda cedo, como mora em um bairro periférico e muito longe do centro da cidade, às 5h da manhã já está no ponto de coletivo indo para o trabalho (ele trabalha como repositor de mercadorias em uma rede de supermercados). Almoça ao meio dia (uma marmita feita antes de sair para o trabalho), trabalha até às 16h (como mora muito longe), precisa ir do trabalho direto para a escola (estuda a 3ª série do ensino médio), aos finais de semana (sábado à tarde e domingo) gostaria de ter dinheiro e tempo para sair com os amigos, mas está tão cansado da rotina da semana, que quando começa a fazer as atividades escolares pega no sono e dorme. Às vezes ele se pergunta como seria morar em uma cidade pequena...

- Você conhece situações, como a apresentada por Chico? O que você acha desta situação?
- Você convive, aqui na cidade, com alguma das situações vivenciadas por Chico?
- Você já imaginou como seria morar em uma cidade grande? Na sua opinião, quais seriam as vantagens e as desvantagens em morar em uma cidade grande?
- Quais são as vantagens e desvantagens em morar em uma cidade pequena?

TEMA: Lazer e diversão;

Comentário: O lazer e diversão compõe a vida, ou imagina-se que deveria fazer parte da rotina da vida em sociedade. As práticas de lazer e diversão revitalizam e estimulam a vida em sociedade.

Situação:

Renato tem 15 anos e gosta de experimentar e viver coisas novas. Mas onde ele mora não há muitas oportunidades de lazer e diversão. Seus pais sempre estão incomodados com uma frase que Renato sempre repete, principalmente aos finais de semana: “aqui não tem nada pra fazer e não tem nenhum lugar pra gente ir”. De tanto ouvir essa reclamação, seus pais (em grupo, com outros pais) organizaram uma rotina de viagens a lugares diferentes (em cidades próximas à sua, para eventos comemorativos, praias, shows, festas, etc.). Uma vez por mês, eles visitam ou possibilitam que Renato e seus amigos visitem um lugar com a finalidade de se divertirem:

suas condições socioeconômicas lhes permitem isso, mas, como os outros jovens realizam suas práticas de lazer e diversão...

- Quais são as práticas de lazer e diversão aqui na cidade? Onde, geralmente, elas acontecem? Espaços públicos ou privados? O acesso é gratuito ou pago?
- Vocês costumam viajar para outros lugares para práticas de lazer ou diversão? Com que frequência?
- Para além de festas comemorativas, eventos esportivos, shows de temporadas de férias ou cavalgadas. Quais são as outras opções de lazer aqui na cidade?
- Vocês já foram a alguma sessão de cinema, mostra cultural, exposição de arte, feira literária, evento gastronômico, ou outro tipo de apresentação artístico-cultural? Estas são para vocês, opções de lazer?

Temas geradores do Grupo Focal 3

Considerando a sua vida na cidade, seus itinerários, os espaços que normalmente frequenta, considerando ainda os temas abordados nos encontros anteriores, registre imagens da cidade que retrate e revele aspectos e espaços que você considera importante na sua cidade.