

Juventude urbana e os territórios (des)ocupados: relatos de estudantes do ensino médio público

Urban youth and the (un)occupied territories: reports from public high school students

Luana Fernandes Sales dos Santos*, Cynthia Marconsini**

*Universidade Vila Velha, Brasil, luanasales.arq@gmail.com

**Universidade Vila Velha, Brasil, c.marconsini@gmail.com

usjt

arq.urb

número 39 | abr - dez de 2024

Recebido: 17/07/2023

Aceito: 28/05/2024

DOI: [10.37916/arq.urb.vi39.674](https://doi.org/10.37916/arq.urb.vi39.674)



Palavras-chave:

Espaço público.
Juventude urbana.
Cidades educadoras.

Keywords:

Public place.
Urban youth.
Educating cities.

Resumo

O conceito de cidades educadoras valoriza o espaço urbano enquanto um local de aprendizado, vivência social e formação de valores. Pensar na juventude urbana de baixa renda, que habita a realidade segregada, incita a refletir sobre qual é o lugar desses jovens no contexto urbano. Esta pesquisa busca compreender como ocorre a relação do jovem de baixa renda com o espaço urbano e quais são os espaços e as formas de apropriação e interação social. A pesquisa caracteriza-se pela investigação qualitativa e utiliza a metodologia de estudo de caso, que contempla uma análise realizada com estudantes do primeiro e terceiro anos, em uma escola pública de ensino médio, localizada na cidade de Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. Na coleta de dados foram utilizados questionários (de identificação e afetivo), diálogo guiado e mapeamento afetivo como instrumentos. A partir dos relatos dos jovens, sobre seus trajetos diários, os lugares que frequentam e que constroem vínculos, objetivou-se priorizar os discursos, conhecer o modo como ocorrem as relações socioespaciais e elaborar reflexões. Os resultados revelam que a maioria não vivencia o espaço urbano enquanto local de interação social, em razão da insegurança, violência e falta de oportunidades. Eles estabelecem suas rotinas majoritariamente em lugares fechados e acessam de forma limitada, geralmente através da escola, os equipamentos culturais do bairro e do município.

Abstract

The concept of educational cities values urban space as a place of learning, social experience, and formation of values. Thinking about low-income urban youth, who inhabit the segregated reality, encourages reflection on the place of these young people in the urban context. This research seeks to understand how low-income young people interact with the urban space and what are the spaces and forms of appropriation and social interaction. The research is characterized by qualitative evaluation and uses the case study strategy, which includes an analysis conducted in a public high school with students in the first and third years, in a public high school, located in the city of Vila Velha, Espírito Santo, Brazil. The following instruments were used for data collection: identification questionnaire, guided dialogue, affective mapping, and affective questionnaire. Based on young people's reports about their daily trajectories, the places they frequent and which they build bonds, the objective was to absorb the speeches, to know the way in which socio-spatial relations occur and to elaborate reflections. The results reveal that most do not experience the urban space as a place of social interaction, due to insecurity, violence, and lack of opportunities. They establish their routines mostly indoors and have limited access, usually through school, to the cultural equipment of the neighborhood and the municipality.

Introdução

A produção do espaço urbano em sistemas econômicos capitalistas é fundamentada pela segregação espacial (Alvarez, 2018). A falta de planejamento e de políticas públicas urbanas adequadas reforçam os problemas de violência, mobilidade, acesso à moradia, desemprego, desigualdade, assim como a precariedade dos espaços públicos de uso livre. O contraste de cenários na cidade urbanizada evidencia a dinâmica da segregação socioespacial que, de acordo com Caldeira (2000), mudou a maneira das pessoas se relacionarem com os espaços públicos, assim como alterou seu significado.

Pensar na juventude urbana dentro dessa realidade segregadora e desigual incita, no mínimo, a refletir sobre qual é o lugar dos jovens no contexto urbano. Também nos faz tencionar sobre qual o papel da cidade enquanto território educativo e repleto de potencialidades que podem fomentar relações sociais por meio da cultura, arte, memória e educação.

A educação dos jovens está associada às escolas e à família. O ambiente escolar público brasileiro apresenta precariedades que derivam da falta de investimento público, da desvalorização do trabalho dos professores, do modelo de ensino, entre outros. Como aponta Gomes (2020), esses fatores – e outros mais – evidenciam a crise política e educacional que deixa de oferecer o suporte integral necessário a muitos estudantes. Essa situação se torna ainda mais delicada quando se trata de territórios marcados pela vulnerabilidade social.

Imaginar cidades que permitam convivências variadas nos espaços urbanos colabora para o processo de ampliar os espaços educativos, extrapolando os limites físicos da escola. A cidade que oferece espaços culturais, de lazer e que potencializa o acesso a esses equipamentos, especialmente para jovens de baixa renda, convida o jovem a refletir sobre o lugar que ocupa na sociedade e os caminhos possíveis para a melhoria da qualidade de vida. A juventude periférica deve e pode desfrutar da cidade em sua plenitude. Entretanto, sua realidade socioeconômica influencia sua mobilidade pelo alto custo dos transportes públicos. Para esses jovens, a escola passa a ter uma função catalisadora para criar oportunidades educativas no território, a fim de diminuir a desigualdade de informações, acesso e pertencimento à equipamentos públicos.

O objetivo dessa pesquisa é compreender como se estabelece a relação dos jovens de baixa renda, estudantes do ensino médio de escola pública, com a sua realidade territorial, as formas de apropriação dos espaços a partir de seus trajetos diários, lugares que frequentam e que construíram vínculos.

O artigo se organiza em três partes. Primeiramente elaboramos uma discussão sobre o espaço público urbano como território educativo, no qual discorreremos sobre a lógica mercantilista de formação do território urbano brasileiro, que determina processos de segregação social, e os efeitos sobre a apropriação do território pela juventude periférica. Em um segundo momento, refletimos sobre o conceito de cidades educadoras e territórios educativos, por meio do qual a cidade é compreendida como a extensão da escola e a educação se dá através do cotidiano. Por fim, apresentamos um estudo de caso realizado na escola estadual de ensino fundamental e médio (EEEFM) Geraldo Costa Alves, no bairro Boa Vista I, na cidade de Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. A metodologia inclui a aplicação dos instrumentos: questionário de identificação, diálogo guiado com os estudantes, mapeamento afetivo e questionário afetivo. Buscamos nos atentar aos discursos desses sujeitos, conhecer o modo como ocorrem as relações socioespaciais e elaborar reflexões a partir dos relatos e experiências.

O espaço público urbano como território educativo

Quando tratamos de cidade, podemos pensar em diversos espaços de aglutinação de pessoas que desempenham diferentes atividades: morar, trabalhar, estudar, se relacionar, se divertir, transitar etc. Nessas dinâmicas, trocas e padrões, percebemos que as cidades brasileiras urbanizadas evidenciam lugares marcados pela segregação socioespacial (Lefebvre, 2015). A segregação é uma das condições da produção do espaço urbano capitalista, processo ainda mais intenso em países periféricos e emergentes (Alvarez, 2018).

Entende-se a cidade como a projeção de uma sociedade sobre um território, um espaço produzido e um espaço de produção, simultaneamente, sendo resultado ativo de mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e ambientais. Sendo assim, as pessoas que nela moram e dela desfrutam, participam de cada processo, expressos em diferentes tempos (Lefebvre, 2015).

Muitos são os fatores que influenciaram a urbanização das cidades brasileiras, como a industrialização, os polos econômicos e educacionais, o turismo, a busca por maior qualidade de vida e emprego, as migrações internas, dentre outros. Entretanto, muitas das cidades – sobretudo as regiões metropolitanas – receberam uma sobrecarga de demandas desproporcional ao seu desenvolvimento, o que trouxe consequências espaciais, sociais, econômicas, urbanas, ambientais e políticas, como a precariedade dos espaços públicos de uso livre - como praças, parques -, marcados pela escassez de atrativos, falta de manutenção e dificuldade de acesso. Soma-se a isso, a desigualdade social e a violência, estigmas e estereótipos sociais, desemprego, dificuldade de acesso à moradia, ocupação de áreas de risco e dificuldades de mobilidade.

A lógica mercantilista de ocupação e uso das cidades é destacada por Maricato (2000) e Gomes (2020). Esta lógica juntamente com uma frágil política democrática acabou por excluir e subjugar os segmentos mais empobrecidos da sociedade. Como resultado desse processo predatório, observa-se que as pessoas economicamente vulnerabilizadas possuem baixas expectativas de terem seus direitos sociais atendidos, embora teoricamente os serviços sociais básicos sejam um direito garantido a todos pela constituição. As políticas de promoção pública não suprem essa significativa demanda.

A apropriação dos espaços públicos tem relação com a segregação, repercutindo nos processos de (re)produção desses e nesses lugares (Serpa, 2018). Isso implica dizer que há uma acessibilidade limitada e controlada estabelecida nessa dinâmica, pois embora essas áreas sejam fisicamente públicas, não há garantia de uma apropriação simbólica igualitária em razão da falta de identificação e ou pertencimento. Caldeira (2000) aponta que há uma aproximação física entre as classes sociais, porém, há um grande distanciamento psicológico e social.

Lira (2014) reflete sobre o fato de que os grupos mais privilegiados da sociedade encontram novas formas de sociabilidade dentro da organização socioespacial das cidades. As elites fazem um movimento de reclusão em determinadas áreas da cidade como forma de se proteger (CALDEIRA, 2000), contribuindo de forma negativa para a vitalidade urbana e influenciando as relações das pessoas com os espaços públicos.

Estabelecer vínculos e construir elos afetivos com determinados espaços da cidade, não é uma possibilidade dada a qualquer jovem. A juventude – sobretudo periférica – é a representação de estigmas e estereótipos que exemplificam a segregação socioespacial. A dificuldade de acesso aos equipamentos e aos eventos culturais da cidade, a dificuldade de mobilidade, a precariedade dos espaços urbanos que habitam, a ausência de parques e praças próximos ao local que residem, entre outras dificuldades, colaboram para acentuar os processos de exclusão social e impedem jovens da periferia de desfrutar da vida pública comum a todos. De acordo com Sposito “(...) a segregação vincula-se aos sujeitos sociais envolvidos no processo – os que segregam e os que estão segregados” (Sposito, 2018, p. 67). Desse modo, a cidade revela como as forças e alianças sociais se estabelecem, e como os conflitos emergem tanto nas dimensões políticas, quanto econômicas e ideológicas, conforme classes e até segmentos de classes sociais.

Dizer que o espaço é de uso coletivo não significa obrigatoriamente que ele é um espaço compartilhado por todos. Em razão dos processos de exclusão e segregação, as cidades contemporâneas apresentam uma baixa coexistência acompanhada de pouca interação entre os diversos sujeitos. Barreiras e diferenças culturais e econômicas podem existir de maneira simbólica, em que as “identidades” estão baseadas no modo de consumo dos lugares. Há um esvaziamento da dimensão política do espaço público urbano que, embora nem sempre apresenta conflitos, evidencia separações, pois nega o encontro de diferentes (Lefebvre, 2006).

A juventude periférica é composta por diversos grupos com características diferentes e especificidades flutuantes. Maneiras de se vestir, falar, se expressar, as músicas que escutam, os conteúdos que consomem, tudo pode ser variável. Nos interessa compreender quem são esses jovens, como é relação desse grupo com a cidade, que espaços eles ocupam. Entender o cenário atual é fundamental para a proposição de ações que buscam ampliar a participação do jovem na vida urbana e a democratização dos espaços públicos e dos equipamentos de lazer e cultura.

Cidades educadoras e territórios educativos

A educação está fortemente ligada, no imaginário coletivo, às famílias e às escolas. Dois núcleos que, quando em situação de vulnerabilidade social, podem evidenciar um cenário de dificuldades. Muitas escolas públicas no Brasil, por exemplo, retratam um quadro de falta de investimentos, com infraestrutura inadequada,

desvalorização dos professores, entre outros problemas.

Apesar desse quadro, a escola é responsável por garantir a ampliação de conhecimentos pelo trabalho de formação no cotidiano e tende, assim, a ser uma força socializadora de muitas crianças e jovens. Entretanto, Freire (2019) faz uma crítica ao modelo de ensino tradicional que trata o aluno como uma “caixa vazia” posta de forma hierárquica em sala de aula para “absorver” os conhecimentos “transmitidos” pelo professor. Para o autor, o ensino deveria ser baseado no que ele denomina “relação dialógica”, respeitando os saberes do aluno, que traz consigo a expressão de sua classe social pertencente. A crítica se relaciona ao fato de que a pedagogia de muitas instituições não busca conhecer o contexto de vida dos alunos e de seus saberes para potencializar situações de aprendizagem. Por vezes, a ausência dessa troca pode gerar processos de exclusão social e colocar o aluno como o próprio obstáculo no processo educativo (Gomes e Azevedo, 2020).

Jovens de baixa renda e de classe média possuem diferentes contextos de vida e experiências. No campo da educação, possuem realidades distintas, como por exemplo, o acesso aos livros, a possibilidade de viagens e disponibilidade de atividades facilitadoras para o aprendizado. Existe uma realidade de escassez e de desigualdade de oportunidades que impede que jovens de baixa renda possam viver em espaços de qualidade, sejam os espaços escolares e os espaços urbanos, que possibilitem uma formação integral e ativa do cidadão. Diante dessa realidade, quando a escola adota uma metodologia pedagógica que compreende o ensino e aprendizagem para além da delimitação física dos muros da escola, ela também amplia as possibilidades de compartilhamento de saberes, legitimando a rua, a vizinhança, o bairro e a cidade como parte do processo educativo (Freire, 2019 e Morigi, 2014).

O espaço urbano deve ser tratado enquanto um lugar de fruição coletiva. A necessidade de convivência se faz a partir da compreensão do espaço público enquanto extensão de suas próprias habitações (Villar-Caballo, 2001).

Um importante debate acerca da juventude latino-americana é apontado por Guimarães e Duarte (2020) assinalando que as disputas territoriais e os conflitos sociais marcam a população – principalmente da América do Sul – quase de forma inerente por conta da colonização. Os grupos juvenis estão em um lugar na sociedade que os posiciona com o passado-presente de uma maneira quase que simultânea. Eles

– sujeitos que ainda estão em formação, descobrindo o mundo e a si mesmos – se deparam com padrões sociais já estabelecidos e os condensam de um modo inconsciente a partir de suas identificações. Esses padrões refletem a historicidade, as tramas simbólicas e os dramas da construção histórica e social de um determinado coletivo e criam um ponto de tensão e confronto, pois a juventude tende a questionar o que está posto culturalmente. Os autores pontuam que o espaço social em que os jovens mais têm buscado como cenário para esse enfrentamento político e social é a escola, citando como exemplo as ocupações escolares em 2013, 2015, 2016 e 2017 no Brasil. E complementam dizendo que esses momentos de disputa, confronto e questionamento dependem e variam de acordo com a demanda e o tipo de resposta necessitado por cada época e território.

Para abordar o tema de territórios educativos é preciso compreender o conceito de território. Haesbaert (2004) compreende território a partir de duas conotações: a material e a simbólica. A primeira diz respeito a um aspecto político, referindo-se à dominação da terra em uma dimensão espacial e uma posição materialista. A segunda apresenta o aspecto simbólico, voltado ao privilégio de uso e apropriação efetiva, inspirada pela identificação com o espaço, envolvendo o conjunto das representações sobre o espaço e o imaginário que move essas relações e sua dimensão cultural.

O processo de territorialização e as territorialidades estabelecidas se fortalecem e se desdobram a partir de como é utilizada a terra e do manejo político e social estabelecido, de forma que o território seja um recurso de proteção e abrigo às pessoas. Ou seja, a territorialidade se manifesta através dos sujeitos envolvidos, moldando cada espaço a partir de como eles são construídos e por quem o constrói. Existe, portanto, não apenas o objetivo de dar funções, mas também dar significado e fortalecer identidades. Dessa forma, é preciso ser o território, muito além de apenas tê-lo (Haesbaert, 2004).

Os territórios educativos valorizam as múltiplas culturas e podem criar estruturas de oportunidades para assegurar a expansão de uma educação mais plural (Gomes e Azevedo, 2020). Quando a cidade oferece espaços culturais e de lazer, como museus, teatros, parques, praças, eventos musicais, entre outros, pode contribuir para que os jovens pensem de maneira crítica sobre qual é o lugar que eles ocupam e quais são os caminhos que eles podem percorrer para sair da condição de

vulnerabilidade.

A educação também pode ser considerada questão de cidade (Gomes, 2020). O conceito de Cidades Educadoras foi apresentado na década de 1990 em um congresso internacional na Espanha, quando um grupo de cidades se reuniu com um objetivo comum: estabelecer princípios básicos para um modelo progressista de cidade em que as pessoas pudessem obter educação a partir do cotidiano. Alguns dos princípios que sustentam esse movimento são: trabalhar a escola como um espaço comunitário; compreender a cidade como uma extensão da escola; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; e valorizar o aprendizado vivencial e a formação de valores. Buscando trilhar um novo caminho pedagógico e comunitário, a Carta das Cidades Educadoras (2020) pontua alguns princípios estruturados em três eixos: o direito à cidade educadora, o compromisso da cidade e ao serviço integral das pessoas (Figura 1).

A Carta argumenta que o direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação. Gadotti afirma que, a partir deste movimento, “a escola deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos” (Gadotti, 2006, p.138).

O documento trata a educação como algo político, mostrando que o ensino deve exercitar a problematização da realidade para avançar enquanto coletivo. Dessa forma, é essencial ir além dos muros das escolas para aproveitar as experiências e oportunidades territoriais educativas, que ocorrem de forma relevante no cotidiano das cidades, apontando e estimulando uma nova maneira de se relacionar. Estimular essa integração é necessário, pois ainda existe certo estranhamento na relação estabelecida entre a escola e a comunidade, e a metodologia pedagógica ainda possui referências repressivas e autoritárias, herdadas de períodos ditatoriais.

Como parte da condição de “ser jovem” é inevitável pensar sobre o agora e refletir acerca do futuro. Descentralizar os processos educativos é fundamental durante a formação dos estudantes, pois o compromisso das cidades educadoras é de promover o desenvolvimento dos jovens a partir de uma rede solidária que inclui diferentes agentes e espaços: estádios, ONGs, museus, corpo pedagógico da escola, vizinhos do bairro, praças, entre outros.

O DIREITO À CIDADE EDUCADORA

- 1 Educação inclusiva ao longo da vida
- 2 Política educativa ampla
- 3 Diversidade e não discriminação
- 4 Acesso à cultura
- 5 Diálogo intergeracional

O COMPROMISSO DA CIDADE

- 6 Conhecimento do território
- 7 Acesso à informação
- 8 Governança e participação dos cidadãos
- 9 Acompanhamento e melhoria contínua
- 10 Identidade da cidade
- 11 Espaço público habitável
- 12 Adequação dos equipamentos e serviços municipais
- 13 Sustentabilidade

AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 14 Promoção da saúde
- 15 Formação de agentes educativos
- 16 Orientação e inserção laboral inclusiva
- 17 Inclusão e coesão social
- 18 Corresponsabilidade contra as desigualdades
- 19 Promoção do associativismo e do voluntariado
- 20 Educação para uma cidadania democrática e global

Figura 1. Princípios das Cidades Educadoras. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 20 jul, 2023

A proposta das Cidades Educadoras busca combater preconceitos e discriminações, pois entende que essas atitudes também são geradoras de violência e intolerância (Morigi, 2014). A prática de ações solidárias e introdução de ferramentas socioeducativas entre os diferentes perfis de pessoas e de grupos sociais, independente de limites geográficos, etnia, religião ou sexualidade é defendida e praticada com o intuito de colocar nas mãos da própria comunidade o controle social.

dos relatos, elaborar reflexões.

Foram selecionadas duas turmas de ensino médio – 1º e 3º ano – para participarem da pesquisa, somando 38 participantes entre 15 e 18 anos. As atividades aconteceram em dois encontros com cada grupo, com duração média de três horas por turma. As dinâmicas foram realizadas em sala de aula, durante o turno de aula dos estudantes, sem auxílio dos professores, mas com a possibilidade de recorrer a eles caso fosse necessário.

No primeiro encontro foram aplicados dois instrumentos: O **Questionário de Identificação** e o **Diálogo Guiado com os estudantes**. O questionário de identificação contém a identificação dos perfis dos estudantes, com perguntas relacionadas às características de aspectos sociais e econômicos, como o nome, a idade, o bairro em que o jovem reside e quanto tempo reside, a renda média familiar, com quem mora e com quantas pessoas, a autodeclaração racial, como é feito o deslocamento entre a moradia e a escola do estudante, quais lugares públicos costumam frequentar, entre outros. O segundo instrumento aplicado foi o diálogo guiado com os estudantes. Esse instrumento objetivou compreender as relações socioespaciais e de que forma o espaço urbano participa dessas relações. Os jovens foram convidados a narrar acontecimentos, atividades sociais e características de apropriação dos espaços públicos do bairro e cidade em que vivem.

No segundo encontro foram aplicados o terceiro e quarto instrumentos: o **Mapeamento Afetivo** e o **Questionário Afetivo**. O mapeamento afetivo consiste em uma ferramenta que possibilita conhecer, através de desenhos, imagens ou fotos, as percepções particulares sobre a ocupação do território. O objetivo dessa dinâmica foi entrar em contato com os sentimentos, as vivências dos estudantes e as histórias relacionadas ao bairro, à cidade que moram e às atividades de rotina relatadas e desenhadas em uma folha em branco. Por último foi aplicado o questionário afetivo. Esse instrumento contém perguntas sobre a percepção e a relação do estudante com seu bairro e sua cidade. Foram realizados questionamentos quanto à sensação de segurança, a relação com a vizinhança, as expectativas com relação ao bairro e a cidade em que mora, entre outras perguntas.

A dinâmica foi realizada separadamente com as duas turmas de ensino médio técnico (1º ano e 3º ano). Iniciamos a dinâmica com uma breve apresentação pessoal e a explicação dos quatro instrumentos e seus respectivos objetivos. Os jovens

Reconhecer o espaço urbano enquanto catalisador de relações sociais significa compreender que vivenciar a cidade também é uma prática educativa. Nesse processo, o espaço público se faz sujeito, assim como os jovens. Educar inclui, segundo Carrano (2003), as possibilidades de transformação das circunstâncias da vida, as relações sociais e os espaços onde elas se produzem.

Estudo de Caso: relatos dos estudantes da EEEFM Geraldo Costa Alves - Vila Velha/ES

Os alunos envolvidos nesta pesquisa são estudantes de ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Geraldo Costa Alves, localizada na região 1, no bairro Boa Vista I, no município de Vila Velha, Espírito Santo. A instituição está inserida em zona urbana e atendendo às modalidades de ensino médio regular, integral e técnico nos turnos matutino e vespertino. Com uma infraestrutura padrão, a escola possui laboratórios de informática e ciências, biblioteca, quadra de esportes, auditório, internet, datashow etc.

A região 1 abriga a maior concentração de jovens do município, conforme dados do Censo 2010 (SEMPA, 2013). O Bairro Boa Vista 1 possui a menor renda per capita da região 1, a maior taxa de mortalidade (6%) e maior percentual de razão de dependência demográfica entre jovens (35,6%), conforme dados do Censo 2010 (SEMPA, 2013). O bairro em que se localiza a escola faz divisa com os bairros Soteco, Boa Vista II, Divino Espírito Santo e Cocal. As características descritas motivaram a escolha da escola para a realização da pesquisa.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se pela investigação qualitativa e inclui a descrição, compreensão e interpretações dos fatos e fenômenos, por meio de uma experiência empírica dentro de um contexto real (Martins e Theóphilo, 2016). O trabalho de campo da pesquisa utiliza a estratégia do Estudo de Caso, cujo objetivo é o estudo de uma unidade social (Martins e Theóphilo, 2016).

A análise foi realizada a partir da aplicação dos seguintes instrumentos: questionário de identificação, diálogo guiado com os estudantes, mapeamento afetivo e questionário afetivo. Objetivou-se conhecer o modo como ocorrem as relações socioespaciais dos jovens, de que forma o espaço urbano participa dessas relações e, a partir

foram informados que a pesquisa e as atividades a serem executadas foram submetidas à Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU) e ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) para devida análise e autorização, momento em que foram distribuídos e recolhido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE autorizando a participação dos estudantes nas atividades da pesquisa.

Resultado dos Questionários de Identificação

Os estudantes estão dentro da faixa etária de 15 a 18 anos e moram, em sua maioria, com a família. São moradores de bairros próximos à área da escola, como Soteco, Boa Vista I e II e Cocal, bairros do município de Vila Velha, no Espírito Santo. O deslocamento “casa-escola” é realizado a pé (71,73%) ou de bicicleta (22,61%), e em alguns casos de transporte público. A maior parte das turmas é composta por brancos (42,26%) e pardos (38,69%), seguido de pretos (11,30%), indígenas (4,17%) e amarelos (3,58%). Nenhum deles se desloca através de transporte escolar, carro próprio ou carro de aplicativo. Ao serem questionados sobre o percurso de casa até a instituição, vários alunos mencionaram a existência de uma rua próxima à escola em que ninguém gostava de passar, devido à presença de dependentes químicos. Houve comentários como: “professora, ninguém passa lá porque é muito perigoso”, “a gente dá a volta pra não passar naquela rua, sério mesmo, ninguém gosta de passar lá”, “eu já vi gente sendo assaltada”, “uma vez eu passei lá correndo com minhas amigas”.

Os jovens possuem uma renda média familiar variando entre 1 a 3 salários mínimos, sendo que 72,9% dos entrevistados não trabalham. Cerca de 66% dos jovens residem em seus respectivos bairros há pelo menos cinco anos, e mais da metade dos alunos (57,14%) incluem alguma atividade extracurricular na rotina que envolve arte ou esporte, seja de forma autônoma ou vinculado a uma instituição. Essas atividades são feitas na praia ou em espaços privados (como instituições de ensino e academias).

A rotina dos estudantes, de uma forma geral, é resumida à escola, casa, igreja e espaços privados. Poucos mencionaram uma boa relação com as áreas públicas do bairro, à exceção da praia, distante cerca de 1,5km da escola. Quando os espaços públicos são utilizados, geralmente em horários específicos e com a justificativa de não sentirem segurança nesses lugares. Desse modo, o espaço urbano está

pouco presente na rotina dos adolescentes, que socializam e se divertem majoritariamente em *shoppings centers* e academias de ginástica.

Em razão da menoridade, as restrições são ainda maiores. Os alunos alegam grande preocupação por parte dos pais em razão da violência, do tráfico de drogas, dos tiroteios e assaltos. Dessa forma, costumam interagir de forma *online* com os amigos, estabelecem vínculos limitados com os moradores da região em que vivem, não frequentam muitos equipamentos públicos comunitários, e buscam diversão através dos eletroeletrônicos, como em jogos de *videogame*. Além disso, muitas atividades recreativas são feitas em casa, através de livros, desenhos, música, dança, filmes e séries em plataformas de *streaming*, em companhia de amigos(as) ou namorado(a).

Embora mais da metade dos jovens participantes tenha afirmado que utiliza espaços culturais (64,43%), apenas o cinema teve uma repetição considerável entre eles. Museus, teatros, casas de cultura e outros equipamentos culturais somente são acessados pelos jovens em visitas agendadas pela escola. Muitos lamentaram e trouxeram queixas em relação à falta de eventos e lugares que pudessem oferecer atividades relacionadas à cultura, dizendo que gostariam de mais oportunidades. Esse cenário destaca a importância da escola em apresentar e conectar os jovens com a cultura local, bem como possibilitar a vivência nos espaços urbanos. Para os jovens, o *shopping* é um dos poucos espaços de lazer e diversão permitidos pelos pais em justificativa da segurança.

Diálogos Guiados com os estudantes

No diálogo realizado com os jovens, foi solicitado que os alunos descrevessem os territórios frequentados, narrando acontecimentos, atividades sociais e características de apropriação dos espaços públicos do bairro e da cidade. Os relatos dos alunos apontaram para a carência de experiências e pouco convívio na cidade e nos espaços de uso público: “eu não saio pra lugar nenhum”; “[...] eu não faço nada de interessante, só venho pra escola”, “[...] eu não faço curso em lugar nenhum, mas eu desenho e pinto em casa todo final de semana”. “[...] eu só vou na igreja, venho pra escola e arrumo casa”; “[...] eu geralmente venho pra escola e quando chego em casa fico ajudando minha mãe a arrumar a casa e a cuidar do meu irmão”; “[...] tem uma pracinha no meu bairro, assim, ela não é a melhor pracinha, mas ela tem um brinquedo de escalar que eu adorava brincar quando era menor. Hoje em dia

eu não vou lá com a mesma frequência, a pracinha tá até reformando, tá toda fechada, mas eu gosto muito dela”; “Eu moro com minha mãe e sou filha única. Cresci com minha mãe tendo muito medo de que alguma coisa acontecesse comigo porque ela já viveu muitas coisas, então eu acabo não saindo, fico mais em casa e venho pra escola acompanhada do meu namorado, mas entendo a preocupação dela, tá tudo muito perigoso”.

De uma forma geral, o relato dos jovens evidencia a ausência de vivências em espaços públicos e equipamentos culturais, com exceção da praia. Eles se queixam de uma rotina pouco variada, o que acaba estabelecendo uma frequência de atividades mais voltada aos estudos e às tarefas de casa. Os principais relatos de atividades feitas pelos jovens aos finais de semana foram: ir à igreja acompanhado dos responsáveis ou sozinho; ir à praia com amigos; ir ao *shopping* com os amigos; ficar em casa desenhando, jogando, assistindo filme, dormindo e utilizando o celular e *videogames*; ir à casa de namorado(a) e visitar amigos(as); sair para lanchar e fazer atividades físicas. Durante a semana, os alunos disseram fazer as atividades de rotina: vão à escola; fazem atividades domésticas (limpar a casa, cuidar dos irmãos); praticam esportes ao ar livre ou em academias (malhar, vôlei, *bodyboard*, futebol etc.); dança ou aula de música; e fazem cursos (como administração e informática).

Mapeamento e Questionário Afetivos

A narrativa das duas turmas obtidas durante o diálogo guiado se tornou mais evidente à medida que eles desenvolveram seus mapeamentos afetivos, terceiro instrumento aplicado. Os desenhos revelam que os adolescentes possuem poucas interações sociais no espaço público e passam a maior parte do tempo em lugares fechados e privados como *shoppings*, igrejas e academias (Figura). Em nenhum dos desenhos foi mencionado algum momento de socialização entre os colegas em uma atividade coletiva no espaço urbano do próprio bairro, como a rua ou a praça, por exemplo. A praia foi citada em alguns desenhos, como espaço de socialização. Das atividades recreativas, muitos jovens ilustraram ações envolvendo eletroeletrônicos como computadores, celulares e *videogames*. Essas atividades de lazer geralmente são realizadas dentro de casa, no quarto e sozinhos, passando o tempo livre em jogos *online* com *chats* virtuais para conversar com amigos, ouvindo música em plataformas de *streaming* ou navegando pelas redes sociais.



Figura 2. Mapeamento afetivo realizado por aluno do 1º ano do ensino médio. Na imagem os territórios vivenciados pelo aluno: igreja, o shopping e a praia. Fonte: Produzido pelo aluno, 2023.

A seguir, a Figura revela a limitação da rotina expressa por dois jovens. O primeiro relata como atividade diária apenas o trajeto casa-escola, e sua relação com o computador e o fone de ouvido aos finais de semana. O segundo apresenta o registro de apenas uma atividade: o controle do *videogame*. Sua experiência foi resumida em um único desenho com apenas uma ação. Seu mapeamento afetivo transmite uma rotina cuja realidade de lazer não proporciona nenhuma interação social, não revela memórias ou lembranças que façam referência a espaços públicos do bairro ou da cidade.

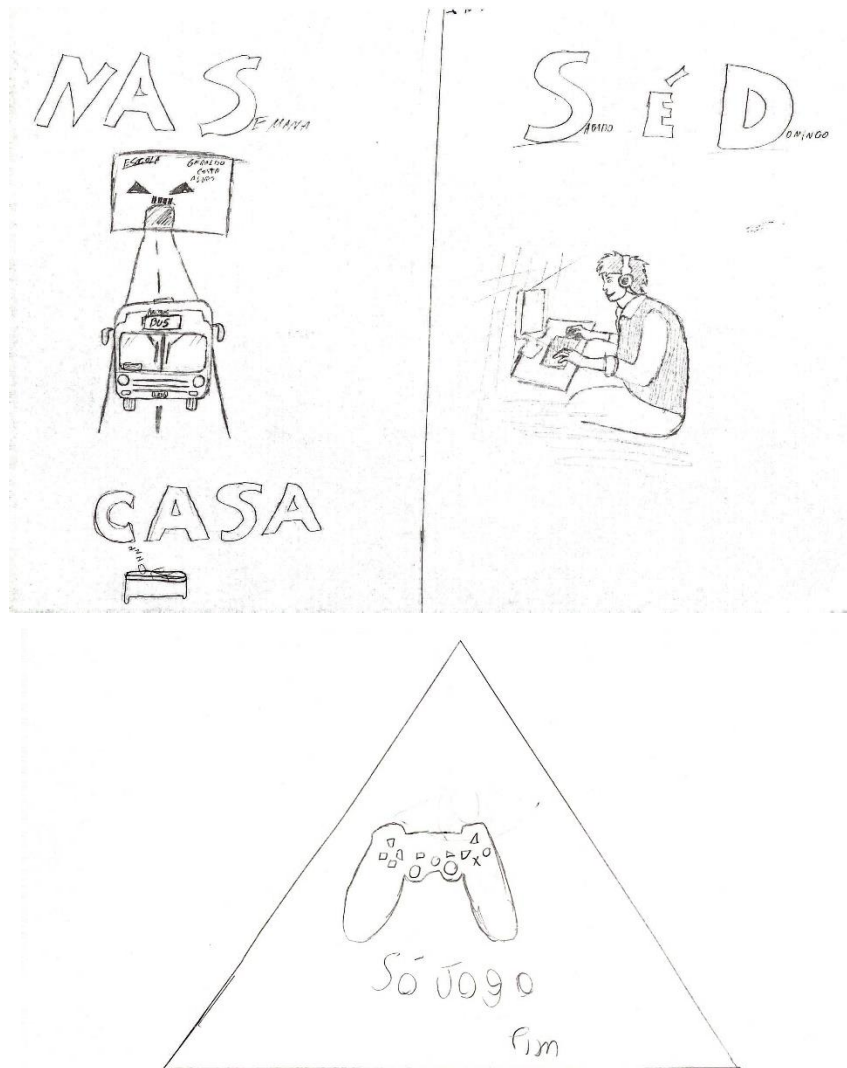


Figura 3. Mapeamento afetivo realizado por alunos do 1º ano do ensino médio. Na imagem acima o aluno expressa suas atividades de rotina: durante a semana ele destaca apenas o deslocamento casa-escola, através do transporte público; aos fins de semana o uso do computador e fones de ouvido. Na imagem inferior, apenas um registro: o controle do videogame. Fonte: Produzido pelo aluno, 2023.

Poucos mencionaram uma boa relação com as áreas públicas de uso livre do bairro em que residem e quando utilizadas, são em horários específicos, com a justificativa de não se sentirem seguros. Os alunos alegaram grande preocupação por parte dos pais em razão da violência, do tráfico de drogas, dos tiroteios, assaltos e quantidade de dependentes químicos nas ruas. Quase todos os alunos do 3º ano trouxeram insatisfações ao serem questionados sobre segurança pública no bairro e cidade em que moram: “me sinto um pouco inseguro”, “é muito ruim”, “não me sinto tão confortável quanto gostaria”, “me sinto muito mal a qualquer hora do dia, não estou seguro nem na padaria”, “me sinto pouco assegurado” e “quando começa a escurecer fico com receio de sair”. Em um dos desenhos realizados, o aluno cita a praça do bairro em que reside, local que frequenta com a avó, mas que possui muitos usuários de entorpecentes (Figura 4).



Figura 4. Mapeamento afetivo realizado por aluno do 3º ano do ensino médio. A escola, o shopping e a praça. Abaixo do desenho da praça, um breve relato sobre o problema dos usuários de entorpecentes na praça.

A ilustração da própria casa se repetiu em diversos mapeamentos, representados de formas diferentes, como: a vista do quarto, um esquema de planta baixa da casa, o desenho da cama, o desenho sentado na cadeira do quarto utilizando o computador (Figura 5).

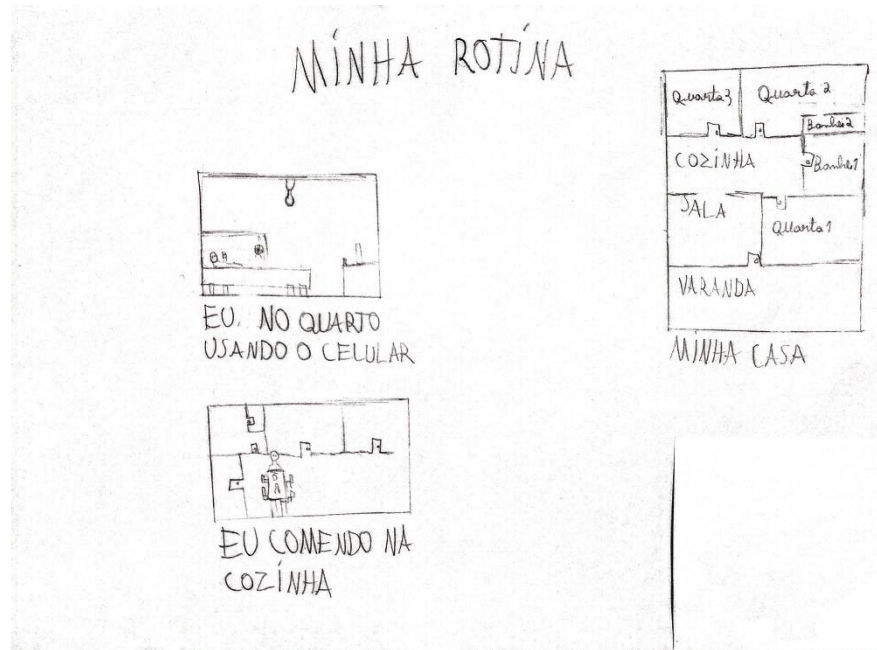


Figura 5. Mapeamento afetivo realizado por aluno do 1º ano do ensino médio. No desenho a retratação do próprio espaço da casa, como local de interação social: o quarto e a cozinha. Fonte: Produzido pelo aluno, 2023.

As Figuras 6 e 7 exemplificam e materializam os discursos trazidos pelos alunos em relação à precariedade de espaços e a carência de oportunidades para vivenciar os espaços públicos. O aluno ilustrou em seu mapeamento apenas uma quadra poliesportiva. Quando seu desenho foi finalizado, o colega ao lado perguntou: “cara você vai desenhar uma quadra? Só isso?” Ele, em seguida, respondeu: “claro! É isso que eu faço, pô, jogo bola”. Já outro aluno retratou a dinâmica do trajeto casa-escola, dando a entender que a sua rotina está, de forma geral, resumida a esses dois lugares.

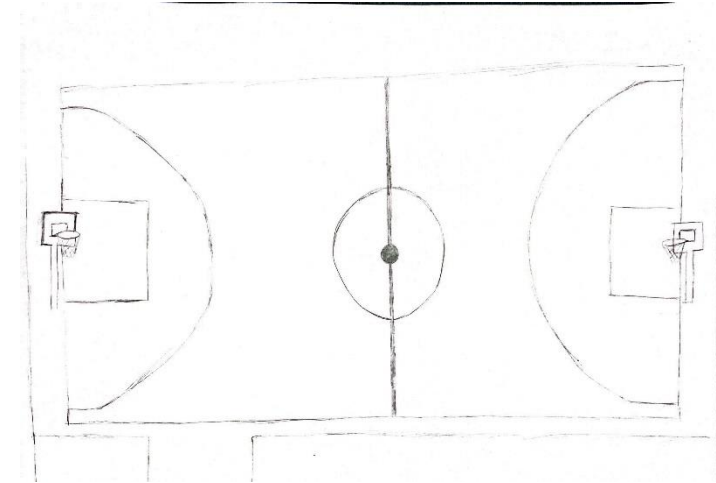


Figura 6. Mapeamento afetivo realizado por aluno do 3º ano do ensino médio. No desenho, a retratação apenas da quadra como local de interação social. Fonte: Produzido pelo aluno, 2023.

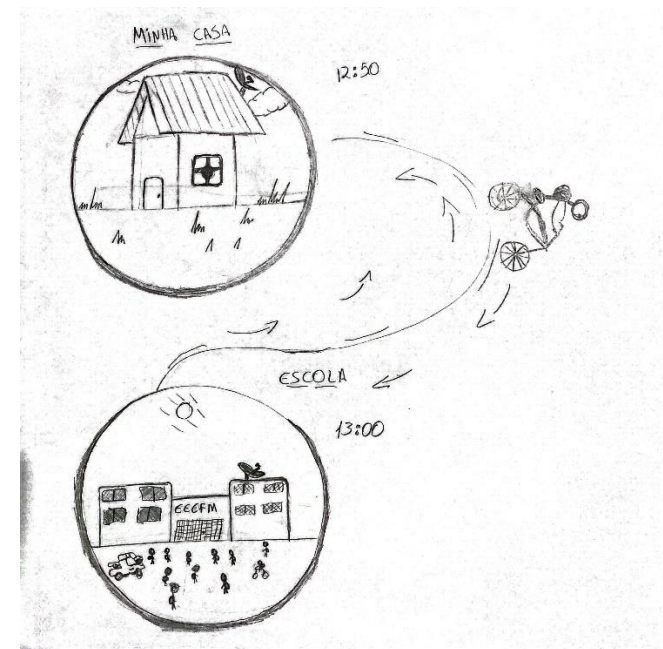


Figura 7. Mapeamento afetivo realizado por aluno do 3º ano do ensino médio. No desenho, a retratação do trajeto casa-escola, realizado de bicicleta. Fonte: Produzido pelo aluno, 2023.

Os jovens entrevistados têm suas rotinas direcionadas predominantemente a espaços e grupos de pessoas já conhecidos, como a escola e a igreja. As amizades são feitas na própria vizinhança do bairro. Os contextos são restritos e há poucas oportunidades de conhecer pessoas fora do círculo familiar e escolar. A praia é relatada como local em que essa possibilidade ocorre, conforme narrativa de um dos alunos: “a praia é um ótimo lugar para eu conhecer pessoas”.

Em relação às oportunidades de lazer, os alunos relatam: “vem melhorando, mas poucos lugares oferecem lazer e cultura”, trazendo uma queixa em relação à falta de possibilidades. Outros alunos complementam dizendo: “me sinto bem chateado por conta de não haver nada”, “é muito ruim...”. Uma aluna, quando questionada, disse que se sente bem, mas que “deixam a desejar em algumas ocasiões”. Outra participante se lamentou dizendo: “não tem muitas opções”. Alguns jovens afirmaram estar tranquilos em relação a isso, mas complementam que não saem muito e que, quando saem, é apenas à luz do dia.

Repetidamente foi mencionado que alguns equipamentos culturais só são conhecidos e acessados por eles em razão das visitas agendadas pela escola, junto à equipe pedagógica e docente. Um aluno do 1º ano disse: “professora, eu até vou a museu, mas só quando a escola leva a gente”, um segundo aluno, em sequência, falou: “eu também, eu só vou à biblioteca quando tem alguma atividade com o professor”. Frases como essa revelam que a escola pode exercer um papel fundamental na formação cultural dos jovens. Esse cenário destaca a importância da escola em conectar os jovens com a cultura local, bem como possibilitar a vivência nos diversos espaços urbanos.

Considerações Finais

O estudo de caso realizado revela, no contexto investigado, a pouca vivência do espaço urbano e pouco acesso a equipamentos culturais, dos jovens estudantes de ensino médio participantes da pesquisa. Entretanto, evidencia um caminho de possibilidades a ser explorado, uma vez que os próprios alunos relatam que acessam os espaços culturais, como museus e bibliotecas, através de atividades conduzidas e organizadas pela escola.

Observa-se, através dos relatos, que o pouco acesso ao espaço urbano é justificado pelo receio das famílias, resultado da precariedade dos espaços, consequência da

presença de situações de violência e tráfico de drogas. Muitos pais e responsáveis acabam por não estimular ou incentivar os filhos a explorarem os espaços públicos urbanos, principalmente em razão do medo. Nos relatos apresentados observa-se que, apesar da maioria dos jovens fazerem seus deslocamentos a pé, poucos encontros sociais são realizados em espaços públicos de usos livres, à exceção da praia. Eles também relatam se deslocar para outros municípios, lugares mais afastados de suas residências, em busca de diversão. Os jovens investigados convivem com a pouca oferta de equipamentos culturais e espaços urbanos de qualidade nos bairros em que residem, e por consequência, passam a maior parte do tempo em espaços fechados.

As evidências encontradas no estudo de caso reforçam a urgência do conceito de cidades educadoras e o papel da escola em potencializar a experiência do espaço urbano. Diante da falta de oportunidades dada aos jovens, especialmente pela precariedade socioeconômica das famílias, é a escola a possível ponte entre jovens, os espaços urbanos e os equipamentos culturais, a partir da realização de dinâmicas e atividades para além dos muros da escola.

Agradecimento

Os autores agradecem a CAPES pelo apoio financeiro dado a essa pesquisa. Os autores agradecem aos alunos da escola EEEFM Geraldo Costa Alves, pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Referências

ALVAREZ, Isabel P. **A Cidade Contemporânea: a segregação como conteúdo da produção do espaço urbano**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

CALDEIRA, Teresa P. R. **Cidade de Muros**. 1ª ed. São Paulo: 34 Ltda., 2000.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SEMPLA. **Perfil Socioeconômico por bairros – Prefeitura Municipal de Vila Velha, 2010.** Disponível em: <<https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Perfil%20socio%20economico%20R2.pdf>> Acesso em: 20 jul., 2023

SPOSITO, Maria E. B.. **A Cidade Contemporânea: segregação socioespacial e centralidade urbana.** 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC.** nº 1, p.133-139. 2006. Disponível em: < <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 01 de junho de 2022.

GOMES, Rafael F. D.; AZEVEDO, Giselle. A. N. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Revista Thésis,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020. Disponível em: < <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/article/view/224>>. Acesso em: 15 set de 2022.

GOMES, Rafael F. D. **Um estudo sobre narrativas de jovens moradores da Maré: oportunidades para territórios educativos.** 2020. 253f. Tese (Doutorado em ciências da arquitetura) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GUIMARÃES, Vinicius O. S.; DUARTE, Aldimar J. (Orgs.). **Juventudes latino-americanas.** 1ª edição – Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre: s.ed.,2004. Disponível em: < <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/haesbaert-dos-mucc81tiplos-territo81rios-acc80-multiterritorialidade.pdf>>. Acesso em 20 jul, 2023

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Belo Horizonte: ICG-UFMG, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** 5ª ed. São Paulo: Centauro Editora. 2015.

MARICATO, Erminia. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **Revista São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, Brasil, p.21-33. 2000. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000400004>>. Acesso em: 20 jul, 2023;

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científicas para as Ciências Sociais Aplicadas.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia.** 2014. 154f. Tese de Doutorado – Universidade